



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Rollenbilder männlicher Bewegungs- und Sportlehrer
Role models of male physical education teachers

verfasst von / submitted by

Daniel Motlik

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magister der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat)

Wien, 2016 / Vienna, 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears
on
the student record sheet:

A 190 313 482

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Geschichte,
Sozialkunde, Politische Bildung
UF Bewegung und Sport

Betreut von / Supervisor:

Ass.- Prof. Mag. Dr. Rosa Diketmüller

Mitbetreut von / Co-Supervisor:

Eidesstaatliche Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und nur die ausgewiesenen Hilfsmittel verwendet habe. Diese Arbeit wurde weder an einer anderen Stelle eingereicht, noch von anderen Personen vorgelegt.

Wien im März 2016

Daniel Motlik

Danksagung

Ich möchte mich herzlichst bei meiner Betreuerin, Ass. Prof. Mag. Dr. Rosa Diketmüller, bedanken, welche mir immer mit wertvollen Ratschlägen und Informationen zur Umsetzung dieses Forschungsvorhabens zur Seite stand. Des Weiteren möchte ich mich bei meinen Interviewpartnern bedanken, die mir wertvolle Informationen für die Untersuchung lieferten.

Ganz besonderen Dank möchte ich meinen Großeltern Gerda und Franz, meiner Tante Resi, meiner Mutter Gabriele, ihrem Lebensgefährten Pindi, meinem Vater Eduard und meinem Bruder Oliver aussprechen, ohne die das Studium nicht möglich gewesen wäre.

Meiner Freundin Melanie möchte ich danken, dass sie mich während meines gesamten Studiums unterstützend begleitete.

Meinem besten Freund Bertl danke ich, dass er mir den Weg wies, den ich nun gegangen bin und mir immer mit Rat und Tat zur Seite stand.

Abstract- Deutsche Fassung

In den ersten Jahren meiner Tätigkeit als Bewegungs- und Sportlehrer stellte ich fest, dass man in dieser Funktion einen anderen Zugang zu den männlichen Schülern hat als die Lehrer der meisten anderen Fächer. Auffallend war hier für mich einerseits die geringere Distanz zwischen Schülern und Bewegungs- und Sportlehrern im Vergleich zu Lehrern anderer Fächer, andererseits fiel mir auf, dass die männlichen Schüler zu Bewegungs- und Sportlehrern oftmals aufblickten und von diesen eher persönliche Ratschläge einholten als von Lehrern anderer Gegenstände.

Diese Arbeit befasst sich im Folgenden mit den Rollenbildern männlicher Bewegungs- und Sportlehrkräfte. Im hermeneutischen Teil der Arbeit möchte ich aufgrund der Sozialisation von Jungen aufzeigen, warum die Vorbildwirkung des männlichen Bewegungs- und Sportlehrers von enormer Bedeutung ist. Des Weiteren möchte ich einen Überblick über die Entwicklung und Ausprägungen der in Europa anzutreffenden Formen von Männlichkeit geben. Wichtig für die Untersuchung erscheint mir auch der besondere Zugang von männlichen Schülern zur modernen Schule sowie zum Bewegungs- und Sportunterricht. Hierbei soll man im Laufe der Arbeit erkennen, worin die Besonderheit des Faches Bewegung und Sport und dessen Lehrkräften liegt.

Der empirische Teil der Arbeit konzentriert sich darauf, das Rollenverhalten der Bewegungs- und Sportlehrkräfte zu erforschen, um in einem letzten Schritt unterschiedliche Typen von Bewegungs- und Sportlehrkräften zu definieren.

Das Ergebnis der Arbeit zeigt, dass es unterschiedliche Typen von Bewegungs- und Sportlehrkräften gibt, jedoch keiner der befragten Lehrer genau einem Typ entspricht, sondern vielmehr eher Mixtypen von Rollenbildern auftreten.

Abstract – English Version

In the first years of my occupation as a PE teacher, I have realized that due to this function, the connection to male pupils is different to the relationship other teachers have to their students. On the one hand, the small distance between pupils and their PE teachers is remarkable. On the other hand, I have noticed that male students frequently look up to their trainers and rather turn to them for advice than to teachers of other subjects.

This paper deals with the roles of male PE teachers. In the hermeneutic part of my thesis, I would like to illustrate why the male trainer's function as a role model is of enormous significance, hereby referring to the socialization of male teenagers. Additionally, I would like to offer an overview on the development and characteristics of various forms of masculinity present in Europe. What I also consider to be crucial for this kind of research is the particular approach of male students to today's modern school as well as to Physical Education lessons. The distinctiveness of the subject PE as well as the significance of its teachers should hence become apparent in the course of this paper.

The empiric part focuses on the investigation of the PE teachers' behavioural roles, in order to define the various types of trainers. The result of my thesis depicts that there are different kinds of PE teachers. However, none of the interrogated trainers corresponds to one particular type only. They rather combine various roles and hence represent mixed types.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
1.1 Einführung in den Themenbereich.....	1
1.2 Methoden.....	2
1.3 Fragestellung.....	2
1.4 Gliederung der Arbeit.....	3
2. Sozialisation.....	4
2.1 Dimensionen der Sozialisation.....	4
2.2 „Doing Gender“.....	5
2.3 Sozialisation von Jungen und Männern.....	5
2.3.1 Psychosexuelle Entwicklungsphasen.....	6
2.3.1.1 Psychosexuelle Entwicklungsphase I.....	6
2.3.1.2 Psychosexuelle Entwicklungsphase II.....	6
2.3.1.3 Psychosexuelle Entwicklungsphase III.....	7
2.3.1.4 Psychosexuelle Entwicklungsphase IV.....	8
2.3.2 Psychoanalytisches Modell für die geschlechtliche Sozialisation.....	9
2.3.2.1 Prädipale Phase.....	9
2.3.2.2 Ödipale Phase.....	10
2.3.2.3 Pubertäre Phase.....	11
2.3.3 Bewältigungsfallen.....	12
2.3.3.1 Das Ausbleiben des männlichen Vorbilds.....	12
2.3.3.2 Einfluss der Mutter auf „starke“ Männlichkeit.....	13
2.3.3.3 Umwegidentifikation des Jungen.....	14
2.3.3.4 „Die zweite Chance“.....	15
2.3.3.5 Identitätsfindung und neue Medien.....	16
3. Männlichkeit.....	17
3.1 Historischer Überblick zur Entwicklung von Männlichkeitskonzepten in Europa.....	17
3.2 Definition von Männlichkeit.....	18
3.3 Relationale Männlichkeit.....	20
3.4 Typen von Männlichkeit.....	20
3.4.1 Hegemoniale Männlichkeit.....	20
3.4.2 Unterordnung.....	21
3.4.3 Komplizenschaft.....	21
3.4.4 Marginalisierung.....	22
3.5 Schwierigkeiten der begrifflichen Bestimmung hegemonialer Männlichkeit.....	22
3.6 Die Entstehung hegemonialer Männlichkeit in Europa.....	22
3.7 Hegemoniale Männlichkeit in der modernen Adoleszenz.....	24
3.7.1 Auffassung hegemonialer Männlichkeit in Abhängigkeit von der Schichtzugehörigkeit.....	25
3.8 Männlichkeit und Sport.....	26
3.8.1 Sport als Austragungsort hegemonialer Männlichkeit.....	26
3.8.2 Körperliche Leistung, sportliche Erfolge und alternative Identitäten.....	27
4. Jungen in Bildungsinstitutionen.....	28
4.1 Jungen im Kindergarten.....	28
4.2 Schuleintritt für Jungen.....	29
5. Jungen und Sport.....	30
5.1 Sport im Vorschulalter.....	30
5.2 Schulsport Sekundarstufe I.....	31
5.3 Entwicklungsförderung von Jungen - Variablen Modell.....	32
5.3.1 Variablenmodell.....	32
5.3.2 Variablenmodell im Sport.....	33
5.3.2.1 Gewinnen - Verlieren.....	33
5.3.2.2 Kooperation und Konkurrenz.....	34

5.3.2.3	Sensibilität und Kraft.....	34
5.3.2.4	Spannung und Entspannung.....	35
5.3.2.5	Wagnis und Risiko.....	35
5.3.2.6	Nähe und Distanz.....	36
5.3.2.7	Regeln anerkennen und Regeln überschreiten.....	36
5.3.2.8	Ausdruck und Präsentation.....	37
5.4	Bildungsstandards	38
5.4.1	Inhaltliche Dimension der Bildungsstandards im Bewegungs- und Sportunterricht.....	38
5.4.2	Kompetenzen Sekundarstufe I.....	39
5.5	Fachdidaktische Konzepte.....	40
5.5.1	Das Sportartenprogramm.....	40
5.5.2	Das fachdidaktische Konzept der Handlungsfähigkeit.....	40
5.5.3	Das fachdidaktische Konzept der Körpererfahrung.....	41
5.5.4	Das fachdidaktische Konzept der Entpädagogisierung.....	41
5.6	Typen von Bewegung und Sportlehrkräften.....	42
5.6.1	Der Tyrann.....	42
5.6.2	Der Frühpensionär.....	42
5.6.3	Der lockere Typ.....	42
5.6.4	Der Handwerker.....	43
5.6.5	Der harte Hund.....	43
5.6.6	Der Enthusiast	43
6.	Moderne Rollenbilder der Männer	44
6.1	Männerbilder im Wandel.....	44
6.2	„Die Gesellschaft entdeckt die Männer, weil sich die Gesellschaft damit selbst entwirft“	45
6.3	Männer in der Krise.....	46
6.4	Rollenbilder der Männer.....	47
6.5	Identitätstypen der Männer nach Wippermann.....	48
6.5.1	Starker Haupternährer der Familie (23%).....	48
6.5.2	Lifestyle- Macho (14%).....	49
6.5.3	Postmodern-flexibler Mann (31%).....	51
6.5.4	Moderner neuer Mann (32%)	54
7.	Untersuchung und Forschungsmethode.....	59
7.1	Interviewmethode.....	59
7.2	Sample.....	59
7.3	Kontaktaufnahme und Erhebungssituation.....	59
7.4	Auswertung.....	60
8.	Darstellung der Ergebnisse.....	63
8.1	Einzelfallanalyse L1m.....	63
8.1.1	Kurzcharakteristik des Interviewpartners.....	63
8.1.2	Stellenwert von Schulsport und verfolgte Ziele.....	63
8.1.3	Was will der Lehrer mit dem Bewegungs- und Sportunterricht bei den Schülern bewirken?.....	63
8.1.4	Welche Aspekte sind der Lehrperson auf motorischer Ebene wichtig?.....	64
8.1.5	Umgang des Lehrers mit Schülern, die „Fehlverhalten“ zeigen.	64
8.1.6	Wie benotet der Lehrer?.....	65
8.1.7	Wie vermittelt der Lehrer spielerische Aspekte, Konkurrenz und Kooperation?	65
8.1.8	Wie sieht sich der Lehrer selbst in seiner Rolle als Bewegungs- und Sportlehrer?.....	66
8.1.9	Wie setzt der Lehrer seine Einheiten um?.....	66
8.1.10	Wie sieht der Lehrer den außerschulischen Sport?.....	66
8.2	Einzelfallanalyse L2.....	67
8.2.1	Kurzcharakteristik des Interviewpartners.....	67
8.2.2	Stellenwert von Schulsport und verfolgte Ziele.....	67

8.2.3 Was will der Lehrer mit dem Bewegungs- und Sportunterricht bei den Schülern bewirken?.....	67
8.2.4 Welche Aspekte sind der Lehrperson auf motorischer Ebene wichtig?.....	67
8.2.5 Wie geht der Lehrer mit Schülern um, die „Fehlverhalten“ zeigen?.....	68
8.2.6 Wie benotet der Lehrer?.....	68
8.2.7 Wie vermittelt der Lehrer spielerische Aspekte, Konkurrenz und Kooperation?...	69
8.2.8 Wie sieht sich der Lehrer selbst in seiner Rolle als Bewegungs- und Sportlehrer?	70
8.2.9 Wie setzt der Lehrer seine Einheiten um?.....	70
8.2.10 Wie sieht der Lehrer den außerschulischen Sport?.....	70
8.3 Einzelfallanalyse L3.....	71
8.3.1 Kurzcharakteristik des Interviewpartners.....	71
8.3.2 Stellenwert von Schulsport und verfolgte Ziele.....	71
8.3.3 Was will der Lehrer mit dem Bewegungs- und Sportunterricht bei den Schülern bewirken?.....	71
8.3.4 Welche Aspekte sind der Lehrperson auf motorischer Ebene wichtig?.....	71
8.3.5 Wie geht der Lehrer mit Schülern um, die „Fehlverhalten“ zeigen?	72
8.3.6 Wie benotet der Lehrer?.....	72
8.3.7 Wie vermittelt der Lehrer spielerische Aspekte, Konkurrenz und Kooperation?...	73
8.3.8 Wie sieht sich der Lehrer selbst in seiner Rolle als Bewegungs- und Sportlehrer?	73
8.3.9 Wie setzt der Lehrer seine Einheiten um?.....	74
8.3.10 Wie sieht der Lehrer den außerschulischen Sport?.....	74
8.4 Einzelfallanalyse L4.....	75
8.4.1 Kurzcharakteristik des Interviewpartners.....	75
8.4.2 Stellenwert von Schulsport und verfolgte Ziele.....	75
8.4.3 Was will der Lehrer mit dem Bewegungs- und Sportunterricht bei den Schülern bewirken?.....	75
8.4.4 Welche Aspekte sind auf motorischer Ebene wichtig?.....	75
8.4.5 Wie geht der Lehrer mit Schülern um, die „Fehlverhalten“ zeigen.	76
8.4.6 Wie benotet der Lehrer?.....	76
8.4.7 Wie vermittelt der Lehrer spielerische Aspekte, Konkurrenz und Kooperation?...	77
8.4.8 Wie sieht sich der Lehrer selbst in seiner Rolle als Bewegungs- und Sportlehrer?	78
8.4.9 Wie setzt der Lehrer seine Einheiten um?.....	78
8.4.10 Wie sieht der Lehrer den außerschulischen Sport?.....	79
8.5 Einzelfallanalyse L5.....	80
8.5.1 Kurzcharakteristik des Interviewpartners.....	80
8.5.2 Stellenwert von Schulsport und verfolgte Ziele.....	80
8.5.3 Was will der Lehrer mit dem Bewegungs- und Sportunterricht bei den Schülern bewirken?.....	80
8.5.4 Welche Aspekte sind auf motorischer Ebene wichtig?.....	80
8.5.5 Wie geht der Lehrer mit Schülern um, die „Fehlverhalten“ zeigen.	81
8.5.6 Wie benotet der Lehrer?.....	81
8.5.7 Wie vermittelt der Lehrer spielerische Aspekte, Konkurrenz und Kooperation?...	82
8.5.8 Wie sieht sich der Lehrer selbst in seiner Rolle als Bewegungs- und Sportlehrer?	82
8.5.9 Wie setzt der Lehrer seine Einheiten um?.....	83
8.5.10 Wie sieht der Lehrer den außerschulischen Sport?.....	83
8.6 Einzelfallanalyse L6.....	84
8.6.1 Kurzcharakteristik des Interviewpartners.....	84
8.6.2 Stellenwert von Schulsport und verfolgte Ziele.....	84
8.6.3 Was will der Lehrer mit dem Bewegungs- und Sportunterricht bei den Schülern bewirken?.....	84
8.6.4 Welche Aspekte sind auf motorischer Ebene wichtig?.....	84
8.6.5 Wie geht der Lehrer mit Schülern um, die „Fehlverhalten“ zeigen?	85

8.6.6 Wie benotet der Lehrer?.....	86
8.6.7 Wie vermittelt der Lehrer spielerische Aspekte, Konkurrenz und Kooperation?...	86
8.6.8 Wie sieht sich der Lehrer selbst in seiner Rolle als Bewegungs- und Sportlehrer?	88
8.6.9 Wie setzt der Lehrer seine Einheiten um?.....	88
8.6.10 Wie sieht der Lehrer den außerschulischen Sport?.....	88
8.7 Einzelfallanalyse L7.....	90
8.7.1 Kurzcharakteristik des Interviewpartners.....	90
8.7.2 Stellenwert von Schulsport und verfolgte Ziele.....	90
8.7.3 Was will der Lehrer mit dem Bewegungs- und Sportunterricht bei den Schülern bewirken?.....	90
8.7.4 Welche Aspekte sind auf motorischer Ebene wichtig?.....	90
8.7.5 Wie geht der Lehrer mit Schülern um, die „Fehlverhalten“ zeigen?.....	91
8.7.6 Wie benotet der Lehrer?.....	91
8.7.7 Wie vermittelt der Lehrer spielerische Aspekte, Konkurrenz und Kooperation?...	92
8.7.8 Wie sieht sich der Lehrer selbst in seiner Rolle als Bewegungs- und Sportlehrer?	93
8.7.9 Wie setzt der Lehrer seine Einheiten um?.....	94
8.7.10 Wie sieht der Lehrer den außerschulischen Sport?.....	94
9. Vergleichende Auswertung.....	95
9.1 Persönliche Angaben.....	95
9.2 Stellenwert von Schulsport und verfolgte Ziele.....	95
9.3 Was will der Lehrer mit dem Bewegungs- und Sportunterricht bei den Schülern bewirken?	95
9.4 Welche Aspekte sind auf motorischer Eben wichtig?.....	96
9.5 Wie geht der Lehrer mit Schülern um, die „Fehlverhalten“ zeigen?	97
9.6 Wie benotet der Lehrer?.....	98
9.7 Wie vermittelt der Lehrer spielerische Aspekte, Konkurrenz und Kooperation?.....	99
9.8 Wie sieht sich der Lehrer selbst in seiner Rolle als Bewegungs- und Sportlehrer?.....	100
9.9 Wie setzt der Lehrer seine Einheiten um?.....	101
9.10 Wie sieht der Lehrer den außerschulischen Sport?.....	103
10. Interpretation der Ergebnisse.....	104
10.1 L1- der Frühpensionär.....	104
10.1.1 Eigenschaften des Frühpensionärs:.....	104
10.1.2 Merkmale von L1, die für eine Zuordnung zum Frühpensionär sprechen:.....	104
10.1.3 Merkmale von L1, die gegen eine Zuordnung zum Frühpensionär sprechen:...	106
10.2 L2 – der lockere Typ.....	107
10.2.1 Eigenschaften des „lockeren Typs“:.....	107
10.2.2 Merkmale von L2, die für eine Zuordnung zum Typ „lockerer Lehrer“ sprechen:	107
10.2.3 Merkmale von L2, die gegen eine Zuordnung zum Typ „lockerer Lehrer“ sprechen:	109
10.3 L3 – der lockere Typ.....	110
10.3.1 Eigenschaften des „lockeren Typs“:.....	110
10.3.2 Merkmale von L3, die für eine Zuordnung zum Typ „lockerer Lehrer“ sprechen:	110
10.3.3 Merkmale von L3, die gegen eine Zuordnung zum Typ „lockerer Lehrer“ sprechen:	111
10.4 L4 – der harte Hund.....	113
10.4.1 Eigenschaften des „harten Hundes“:.....	113
10.4.2 Merkmale von L4, die für eine Zuordnung zum Typ „harter Hund“ sprechen:..	113
10.4.3 Merkmale von L4, die gegen eine Zuordnung zum Typ „harter Hund“.....	114
sprechen:.....	114
10.5 L5 - der lockere Typ.....	115
10.5.1 Eigenschaften des „lockeren Typs“:.....	115
10.5.2 Merkmale von L5, die für eine Zuordnung zum Typ „lockerer Lehrer“ sprechen:	115
10.5.3 Merkmale von L5, die gegen eine Zuordnung zum Typ „lockerer Lehrer“ sprechen:	116
10.6 L6 - ein Mixtyp aus Enthusiast und Handwerker.....	117
10.6.1 Eigenschaften des Enthusiasten:.....	117

10.6.2 Merkmale von L6, die für eine Zuordnung zum Enthusiasten sprechen:.....	117
10.6.3 Eigenschaften des Handwerkers:.....	118
10.6.4 Merkmale von L6, die für eine Zuordnung zum Handwerker sprechen:.....	118
10.7 L7- der harte Hund.....	120
10.7.1 Eigenschaften des „harten Hundes“:.....	120
10.7.2 Merkmale von L7, die für eine Zuordnung zum Typ „harter Hund“ sprechen:.	120
10.7.3 Merkmale von L7, die gegen eine Zuordnung zum Typ „harter Hund“ sprechen:	122
11. Zusammenfassung.....	123
12. Ausblick.....	125
Anhang.....	129
Interviewleitfaden.....	129
Lebenslauf.....	131

1. Einleitung

1.1 Einführung in den Themenbereich

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit Rollenbildern der männlichen Bewegungs- und Sportlehrkräfte. Um zu verstehen, warum ein korrektes Rollenverhalten des männlichen Bewegungs- und Sportlehrers vor allem in der Gegenwart, aber wahrscheinlich auch in der Zukunft von enormer Bedeutung sein wird, wird zu Beginn der Arbeit das Thema der Sozialisation von Buben in Österreich und Deutschland dargestellt. Hierfür wird zuerst eine Definition von Sozialisation gegeben und in weiterer Folge werden Dimensionen von Sozialisation sowie auch das Paradigma „Doing Gender“ bearbeitet. Den Prozess der Sozialisation selbst möchte ich anhand zweier Modelle darstellen: Einerseits dem Modell der psychosexuellen Entwicklungsphasen und andererseits anhand des psychoanalytischen Modells für die geschlechtliche Sozialisation. Am Ende dieses Themenblocks werde ich auf die Bewältigungsprobleme im Rahmen der Sozialisation von Jungen eingehen.

Ein weiteres Thema, welches ich im Zuge dieser Arbeit erläutern werde, ist jenes der Männlichkeit. Auch hier werde ich mit einem Definitionsversuch beginnen, danach auf die unterschiedlichen Beziehungen zwischen Männlichkeiten eingehen sowie einen detaillierten Überblick über hegemoniale Männlichkeit geben. Dieser Teil wird vor allem auf Publikationen des Männerforschers Robert Connell basieren.

Ein dritter, größerer Block dieser Arbeit befasst sich mit Rollenbildern des Mannes in der Gesellschaft. Hierfür werde ich vor allem Literatur von Carsten Wippermann verwenden. Themen in diesem Kapitel werden sein: „Der Mann im Wandel“, „Männer in der Krise“ sowie „Fünf verschiedene Identitätstypen des Mannes“.

Im Anschluss an die Veranschaulichung der männlichen Identitätstypen werde ich die unterschiedlichen Konzepte für Bewegungs- und Sportunterricht aufzeigen und versuchen, diese mit den unterschiedlichen Identitätstypen in Verbindung zu bringen. Anhand dieser Gemeinsamkeiten aus Unterrichtskonzepten und männlichen Identitätstypen werde ich einen Interviewleitfaden erstellen, mit welchem ich in weiterer Folge männliche Bewegungs- und Sportlehrkräfte befragen werde.

Durch das Erfragen des Rollenverhaltens mehrerer Bewegungs- und Sportlehrer in Bezug auf prägnante Unterrichtssituationen sollen letztendlich Rollenbilder von Bewegungs- und Sportlehrkräften erstellt werden. Das Interview wird mit sieben Lehrern geführt. Diese wurden nach Dienstalter und Lebensalter ausgewählt, sodass sich drei Altersgruppen erstellen lassen, jene der 30 bis 40- Jährigen, jene der 40 bis 50- Jährigen und jene der 50 bis 60- Jährigen. Möglicherweise kann man auch hierbei Unterschiede im Bereich der Emotionalität und der Erreichbarkeit für die Kinder feststellen.

Die Untersuchung war stets dadurch angetrieben, die Notwendigkeit der konstruktiven Vorbildwirkung des männlichen Bewegungs- und Sportlehrers für Schüler zu veranschaulichen und auch gleichzeitig mögliche Ausprägungen von Rollenbildern jener befragten Probanden zu erstellen.

1.2 Methoden

Folgende Methoden werden zur Durchführung der Diplomarbeit eingesetzt:

In einem ersten Teil der Arbeit wird mittels Literaturrecherche hermeneutisch geforscht.

Dabei soll mit Blick auf die Sozialisation von Jungen und deren Stand in Bildungsinstitutionen gezeigt werden, warum das Verhalten von männlichen Bewegungs- und Sportlehrkräften für das Heranwachsen der Jungen von Bedeutung ist.

In einem zweiten Teil wird mittels Leitfadeninterview qualitativ geforscht. Hierfür werden sieben Bewegungs- und Sportlehrkräfte zu deren Verhalten im Unterricht befragt.

Dabei soll herausgefunden werden,

- welche Ziele sie in ihrem Unterricht verfolgen.
- mit welchen Methoden sie diese Ziele in ihrem Unterricht erreichen.
- wie die Lehrkräfte mit männlichen Schülern in Problemfällen umgehen.
- wie die Lehrperson den schulischen und den außerschulischen Sport sieht.

1.3 Fragestellung

Folgende Forschungsfragen wurden formuliert:

- Warum ist es für männliche Schüler wichtig, ein männliches Vorbild auf Seite der Lehrer in der Schule zu haben?
- In welchen Unterrichtssituationen ist das Verhalten des männlichen Bewegungs- und Sportlehrers besonders ausschlaggebend?
- Welche Rollenstereotypen können zwischen den männlichen Sportpädagogen unterschieden werden?

1.4 Gliederung der Arbeit

Die vorliegende Forschungsarbeit kann in zwei Teile gegliedert werden, einerseits in einen hermeneutischen Teil, andererseits in einen empirischen Teil.

Im ersten Teil der Arbeit wird mittels Literaturrecherche hermeneutisch geforscht. In diesem Teil werden die Sozialisation von Jungen, sowie Entstehung und Formen von Männlichkeit dargestellt. Hierfür kommen Literaturquellen von Böhnisch, Winter, Schmale und Connell zum Einsatz.

Des Weiteren befasst sich der empirische Teil der Arbeit mit Jungen in Bildungsinstitutionen sowie mit den Rahmenvorgaben des BMUKK für den Bewegungs- und Sportunterricht. Diese Kapitel werden vorwiegend durch Neuber und die Schriften des BMUKK 2013 abgehandelt. Ein letzter Teil der Arbeit befasst sich mit Typen von Bewegungs- und Sportlehrkräften sowie mit Rollenbildern von Männern in der Gesellschaft. Diese Kapitel werden vorwiegend mit Bräutigam und Wipperman abgehandelt.

Im zweiten Teil der Arbeit wird mittels Leitfadeninterview qualitativ geforscht.

Bevor die Forschungsergebnisse dargestellt werden, werden die Untersuchung und die Forschungsmethode beschrieben.

Für die qualitative Erhebung der Ergebnisse werden sieben Lehrpersonen aus dem Raum Wien zu ihrem persönlichen Rollenverhalten im Unterricht befragt. Die gewonnenen Ergebnisse werden dann mit den Rollenbildern des Mannes in der Gesellschaft abgeglichen, um somit Typen von männlichen Bewegungs- und Sportlehrkräften zu erstellen.

Wie sich im Verlauf der Arbeit herausgestellt hat, war es nicht notwendig, selbstständig Typen von Bewegungs- und Sportlehrkräften zu definieren, da Bräutigam 1999 bereits diese Untersuchung unternommen hat. Somit wurden die qualitativ erhobenen Ergebnisse mit denen von Bräutigam abgeglichen und Parallelen zwischen den Ergebnissen dieser Arbeit und jener von Bräutigam (1999) aufgezeigt.

Im letzten Kapitel der Arbeit werden die Ergebnisse zusammengefasst sowie ein Forschungsausblick gegeben.

2. Sozialisation

„Mit dem Begriff „Sozialisation“ wird in der heutigen Sozialisationsforschung gemeinhin das Insgesamt der Prozesse des Aufwachsens der Menschen in ihrer Wechselbeziehung mit dem Dinglich- Materiellen (Stofflichen), ihrer sozialen Umwelt und mit sich selbst verstanden“ (Böhnisch & Winter, 1994, S.13). Ottomayer (1991) bezeichnet die Sozialisation sinngemäß als identitätsstiftende menschliche Praxis.

Böhnisch und Winter ergänzen in ihrem Werk, dass „Sozialisation ein Prozess sei, in welchem sich der biologisch entstandene und kulturgegenetisch vorausgesetzte menschliche Organismus zu einer sozial handlungsfähigen und identischen Persönlichkeit heranbildet“

(vgl. Böhnisch & Winter, 1994, S.13.). Soziologisch betrachtet bedeutet Sozialisation die Integration des Menschen in die von der Kultur vorgegebenen sozialen Systeme. Sozialisation wird als lebenslanger Prozess gesehen, welcher erfordert, sich immer wieder in altersgruppenspezifische Systeme einzugliedern sowie seine soziale und auch personale Identität in den verschiedenen Lebensaltern immer wieder neu zu festigen. Böhnisch und Winter (1994, S.13) unterscheiden hierfür zwei Lebensabschnitte, jenen von der Kindheit bis zum Eintritt ins Erwachsenenalter und jenen vom Erwachsenenalter über das mittlere Alter bis zum Tod. In jenem Abschnitt, welcher von der Kindheit bis zum Erwachsenenalter reicht, finden vermehrt Prozesse zur Bildung der sozial handlungsfähigen Persönlichkeit statt. Im zweiten Abschnitt, welcher vom mittleren Alter bis zum Tod reicht, kommt es vor allem zur Weiterentwicklung bestehender Identitätsstrukturen.

(vgl. Böhnisch & Winter, 1994, S.13)

2.1 Dimensionen der Sozialisation

Böhnisch und Winter (1994, S.14) führen an, dass Sozialisation in mehreren Dimensionen stattfindet: Der personalen Dimension, in welcher sich die Persönlichkeit entwickelt, der Dimension des sozialen Bezuges, unter welchem die Integration des menschlichen Individuums in die Gesellschaft zu verstehen ist und der kulturhistorischen Dimension, welche das sozialdynamische Verhältnis der Generationen untereinander beschreibt. Letzteres wird auch als Generationsprozess bzw. Generationskonflikt bezeichnet, da sich einerseits die Nachwachsenden in das Gesellschaftssystem integrieren, andererseits aber auch die Sichtweise, unter welcher die Jugend in die Gesellschaft eintritt, von Bedeutung ist, da die Jugendlichen kulturelle Erneuerungen mit sich bringen (vgl. Mannheim. 1926).

Somit muss die Vorstellung einer einfachen sozialen Reproduktion der Gesellschaft durch Integration der Nachwachsenden durch den Generationenprozess erweitert werden. Der Generationenprozess umfasst „Sozialisation als Integration in die Gesellschaft über den

Prozess der Vermittlung unterschiedlicher Zeitverständnisse der Generationen und über die Bewältigung von strukturell vorgegebenen Generationskonflikten.“

(vgl. Böhnisch & Winter, 1999, S.14)

2.2 „Doing Gender“

Um zu verstehen, wovon die geschlechtliche Sozialisation abhängig ist, möchte ich das Paradigma „Doing Gender“, welches von Böhnisch (2006) beschrieben wird, erläutern.

„Doing Gender“ geht von der Theorie aus, dass das Geschlecht nicht in der Person verankert ist, oder gar von Natur aus mitgegeben wird. Behauptet wird vielmehr, dass sich das Geschlecht aus der Interaktion des Menschen mit seiner Umwelt herausbildet. Dies bedeutet gleichzeitig, dass es jederzeit, wenn auch nicht immer, zu den gleichen Bedingungen einem Wandel unterliegen kann. Böhnisch (2013, S. 82) weist darauf hin, dass es nicht genügt, die Entwicklung des männlichen Geschlechts vor dem Hintergrund der Interaktionsebene zu sehen, sondern, dass dies auf mehreren Ebenen geschehen muss. Er geht davon aus, dass diese Entwicklung von dem „komplexen Zusammenspiel von leib-seelischen, interaktiven und historisch-gesellschaftlichen Dynamiken vor dem Hintergrund selbständiger Strukturen“ (Böhnisch, 2013, S.82) abhängig ist. Demnach ist der Sozialisationsprozess des Menschen durch das Streben nach biografischer Handlungsfähigkeit in den unterschiedlichen Phasen sowie die Konstellation des Lebenslaufes gegliedert. Geleitet wird die menschliche geschlechtliche Entwicklung vor allem durch die Interaktionen in Institutionen, die gesellschaftliche Arbeitsteilung sowie die in den Körper verankerte Geschlechterorientierung. (vgl. Böhnisch, 2013, S.82)

2.3 Sozialisation von Jungen und Männern

Die Sozialisation von Jungen von frühester Kindheit bis über die Pubertät hinweg soll mittels zweier Modelle, dem psychosexuellen und dem psychoanalytischen Modell (basierend auf dem Freud'schen Sozialisationsmodell), genauer betrachtet werden. Im Anschluss möchte ich auf die wesentlichen Bewältigungsperspektiven, welche sich in den Modellen zeigen, genauer eingehen. An dieser Stelle soll betont werden, dass sich die nächsten Passagen zwar mit der Sozialisation von Jungen befassen, jedoch mit dem Zeitraum der Sekundarstufe II im schulischen Betrieb enden. Dies begründe ich mit der Thematik der vorliegenden Arbeit, welche sich auf den schulischen Zeitraum bis zum Ende der Sekundarstufe II bezieht. Der Vollständigkeit halber möchte ich jedoch erwähnen, dass die Sozialisation von Jungen nicht mit dem 18. Lebensjahr abgeschlossen ist, denn, wie Böhnisch (2013, S.116) betont, erfolgen nach der Pubertät noch weitere sensible Phasen, welche Bewältigungsprobleme beinhalten

können, bis der Junge zum fertigen, selbstständigen Mann herangewachsen ist. Böhnisch benennt diese Zeit als dritte Chance und beziffert ihre Dauer mit dem 18. bis 25. Lebensjahr. (vgl. Böhnisch, 2013, S.116)

2.3.1 Psychosexuelle Entwicklungsphasen

2.3.1.1 Psychosexuelle Entwicklungsphase I

In dieser Phase, im psychoanalytisch- soziologischen Modell als Kleinkindphase bezeichnet, spielt die Objektwahl des kleinen Jungen eine enorme Rolle. Die Mutter stellt die zentrale Identifikationsfigur für den kleinen Jungen dar. Er imitiert die Mutter und hegt sogar den Wunsch, ebenfalls Kinder zu bekommen. Die Mutter muss dieses Verhalten des kleinen Jungen noch nicht abwehren, da es normal für die Kleinkindphase ist, denn der Junge hat im Normalfall noch nicht entdeckt, dass er ein Geschlecht besitzt.

Die Abnabelung von der Mutter kann daher nur stattfinden, indem der Junge, welcher bereits sein männliches Geschlecht entdeckt hat, sich auf ein männliches Objekt bezieht. Dies ist im Normalfall der Vater, somit löst sich der Junge von alleine von der intensiven Beziehung zur Mutter. Böhnisch (2013, S.107) beschreibt das Urinieren des kleinen Jungen im Stehen als symbolischen Ausdruck für diesen Übergang.

Bleibt der Vater als Objekt - Bezugsperson aus, so kann der Junge in seiner psychosexuellen Entwicklung stehenbleiben. Dies kann einerseits zur Folge haben, dass der Junge den Wunsch hegt, ein Mädchen zu sein, andererseits, dass die Abnabelung von der Mutter nicht gelingt. (vgl. Böhnisch, 2013, S.106)

2.3.1.2 Psychosexuelle Entwicklungsphase II

Geprägt ist diese Entwicklungsphase vor allem durch die triadische Objektbeziehung des Jungen zum Vater (vgl. Böhnisch, 2013, S.106). Zum einen strebt der Junge nach dem Vater und seiner Liebe zu ihm, er kann Beziehungen zwischen Mädchen, Frauen, Jungen sowie Männern in ihren Charakteristika unterscheiden und entdeckt in weiterer Folge die Unterschiede zwischen den beiden Geschlechtern. Zum anderen entwickelt sich genau hier die Rivalität zwischen Vater und Sohn. Sie entwickelt sich vor allem im Unterbewusstsein der Gefühlswelt des Vaters und äußert sich dort als Neid bis hin zum Todeswunsche im Bezug auf den Sohn. Sozial äußern sich dies Phänomene im autoritären Umgang des Vaters mit dem Sohn, er sagt ihm, wie er zu funktionieren habe und formuliert für diesen unerfüllbare Maßstäbe, welche es zu erfüllen gilt (vgl. Brandes, 2002, S.32 ff.)

2.3.1.3 Psychosexuelle Entwicklungsphase III

Die dritte Phase wird traditionell mit dem Begriff der „Latenz“ bezeichnet, sie findet zwischen 6. und 11. Lebensjahr statt. In älteren Modellen ging man von einer Desexualisierung der kindlichen Gefühle aus. Neuere Untersuchungen zeigen andere Ursachen für die Abgewandtheit der beiden Geschlechter voneinander in dieser Entwicklungsphase (vgl. Bönisch 2013 S. 109).

Millhoffer (2000) beschreibt, dass die sexuellen Vorgänge im Jungen sowie auch der Hang zu Liebesgefühlen in dieser Phase keineswegs nachlassen, sondern der Junge wird sich dieser erst so richtig bewusst und versucht sie bestmöglich zu verbergen, um die soziale Kontrolle zu erhalten sowie moralische Sanktionen zu umgehen. Sexuelle Entwicklungen und erotische Erfahrungen des Jungen können von den Eltern nicht mehr wahrgenommen werden, da sie zur Geheimsache für den Jungen werden. Situationen wie das Einsperren im Badezimmer beim Duschen, das Verlangen nach einer eigenen Kabine im Schwimmbad werden hier von Millhofer (2000, S.18) genannt.

Lothar Böhnisch (2013, S109) erklärt, dass der unbefangene Umgang zwischen Buben und Mädchen in diesem Alter eine Hinterbühne hat. Die Kinder bemerken die Veränderungen des Körpers, vor allem die Geschlechtsmerkmale betreffend. Des Weiteren entwickeln sie Fantasien über Liebesbeziehungen zwischen Erwachsenen und machen zum ersten Mal die Erfahrung, auf Tabus zu stoßen. In dieser Phase beginnen die Hormone zu sprießen. Böhnisch verweist deswegen darauf, dass es sich keinesfalls um eine Latenzphase, in welcher es zum Stillstand der Entwicklung kommt, handelt, sondern vielmehr um einen kindlichen Vorpubertätsstatus, in welchem sich das Kind vor allem im Inneren enorm weiterentwickelt. (vgl. Böhnisch, 2013, S.109)

2.3.1.4 Psychosexuelle Entwicklungsphase IV

Die psychosexuelle Auseinandersetzung mit der Sexualität gipfelt in der Pubertät, so Böhnisch (2013, S.109f.) Äußerlich zeigt sich die Pubertät mit dem Wachsen der Hoden, des Penis, dem Einsetzen der Körper- und Gesichtsbehaarung sowie dem allgemeinen Körperwachstum. Des Weiteren prägt sich der Kehlkopf aus und die Stimme wird tiefer und „männlicher“. All diese Veränderungen lassen Jungen in kürzester Zeit wie Männer wirken. Diese körperliche Entwicklung schreitet jedoch wesentlich schneller voran als die psychosoziale Entwicklung; somit entstehen immer wieder innere Konflikte im sich entwickelnden Jungen. In der Wissenschaft wird dies als Pubertätskonflikt bezeichnet und sorgt für Stimmungsschwankungen sowie innerliches Unwohlbefinden. (vgl. Böhnisch, 2014, S.109 f.) Einerseits ist für diese Stimmungsschwankungen und teilweise übertriebenen Reaktionen von pubertierenden Jugendlichen die hormonelle Umstellung verantwortlich, andererseits haben Neuronenforscher/innen herausgefunden, dass sich das menschliche Gehirn bis ins frühe Erwachsenenalter entwickelt und somit immer wieder Adaptionen stattfinden. Neuronen, welche für die Kontrolle von Emotionen zuständig sind, liegen zum Zeitpunkt der Pubertät frei, erst gegen Ende der Pubertät werden sie von einer sogenannten Myelin - Scheide umgeben, um sie vor einem Überschuss an Reizen und den daraus resultierenden Reaktionen zu schützen. (vgl. Millhofer, 2000, S.15f.)

Ein weiterer Stressor für die pubertierenden Jugendlichen in dieser Phase ist der Übergang zum Erwachsensein. Wie bereits oben beschrieben, findet diese körperliche Veränderung sehr schnell statt, schneller als die Entwicklung der Jugendlichen auf psychosozialer Ebene. Somit stellen die jungen Erwachsenen für die Umwelt einen Mann dar, obwohl sie gerade noch Kind waren. Die Angst vorm Verlieren des Schutzes dieser Kindheit kombiniert mit dem Druck der Gesellschaft, als Mann zu entsprechen, kann die jungen Erwachsenen sehr stressen. (vgl. Böhnisch, 2013, S.110f.)

Auch wenn viele dieser Phänomene die Pubertät als einen zerrüttenden Prozess erscheinen lassen, so hat diese doch auch einen Struktur schaffenden Charakter. Die Pubertät bricht die im Normalfall gegebene Eltern – Kind - Struktur auf und schafft somit die Möglichkeit zur Umstrukturierung der Persönlichkeit des pubertierenden Jugendlichen, welcher sich ab nun nicht mehr so stark auf den Rahmen der eigenen Familie bezieht. (vgl. Marion Erdheim, 1988, S.193)

2.3.2 Psychoanalytisches Modell für die geschlechtliche Sozialisation

Das klassische psychoanalytische Modell der Geschlechtssozialisation basiert auf dem Freud'schen Sozialisationsmodell zur Sexualentwicklung. Freud definiert Sexualität als Ganzheitlichkeit von Körperlichkeit, Emotionalität, Rationalität sowie auch Triebentwicklung. Hierbei muss betont werden, dass Sigmund Freud das Einengen der Sexualität auf ein genitales Verständnis ablehnt, viel mehr geht er bei der „fertig“ entwickelten Sexualität von einer Aneinanderreihung von ineinander übergreifenden Vorstufen von Sexualität aus. (vgl. Böhnisch & Winter, 1994, S.52)

Für meine Betrachtungsweise werde ich aus dem klassischen psychoanalytischen Modell jene Aspekte erläutern, welche für ein Verständnis geschlechtlicher Sozialisation relevant sind.

2.3.2.1 Präödpale Phase

In der ersten Zeit nach der Geburt leben Mutter und Kind in einer engen, symbiotischen Beziehung. Das Kind hat zu diesem Zeitpunkt weder psychische noch physische Beziehungsgrenzen. Während die Mutter somit die primäre Bezugsperson ist, tritt der Vater für das Kind etwas in den Hintergrund und ist somit nur die sekundäre Bezugsperson. Am Ende dieser Phase beginnt sich das Kind von der Mutter abzunabeln. Es sehnt sich nach einer anderen Bezugsperson, welche ihm Schutz, Sicherheit und Geborgenheit bieten kann, im besten Fall ist dies der Vater. Damit dieses Ablösen von der Mutter bestmöglich geschehen kann, muss einerseits der Wunsch des Kindes nach Loslösung von der Mutter gegeben sein, dies geschieht vor allem dann, wenn es lange genug in intensiver Bindung zur Mutter heranwachsen konnte. Andererseits muss die Mutter das Kind freigegeben und in die Abnabelung einwilligen. Essentiell für diese wichtigen Schritte ist das Vorhandensein einer männlichen Bezugsperson. (vgl. Böhnisch & Winter, 1994, S.53)

Die Sozialwissenschaftlerin Nancy Chodrow schreibt 1985 von dem Phänomen, dass Mütter von Jungen früher und abrupter diese Beziehung zum Kind beenden. Sie begründet dies mit der Gleichgeschlechtlichkeit zwischen Mutter und Tochter. (vgl. Spanger, 2004, S.282) Folgen für diese abrupte Trennung der Mutter vom Jungen können sein, dass die Jungen einerseits schnell ein Ich-Gefühl entwickeln „das bin ich...“, andererseits dadurch aber auch Bindungsängste entstehen, begründet aus der Angst des Verlassen- und Getrenntwerdens. (vgl. Böhnisch & Winter, 1994, S.54)

Auf einen weiteren Aspekt dieser frühen, abrupten Trennung der Mutter vom Jungen verweist der Psychoanalytiker Stoller in seinem Buch „Sex and Gender“ (1974). Er geht davon aus, dass der Junge ins Nichts fällt, wenn in dieser sensiblen Phase der Loslösung von der Mutter kein Vater körperlich oder mental greifbar ist. Daraus lässt sich ableiten, dass viele Jungen

bzw. Männer, welchen es so ergeht, sich in Zukunft nur zu einem geringen Prozentsatz fallen lassen können. Dieses Gefühl, sich in die Obhut eines anderen zu begeben, ähnelt zu sehr dieser ersten Loslösungsphase, welche sie nicht positiv erlebt haben.
(vgl. Winter & Böhnisch, 1994, S.55)

2.3.2.2 Ödipale Phase

„Wenn ich einmal groß bin, heirate ich meine Mutter“, diese Aussage eines Jungen ist ein Indiz dafür, dass Jungen in dieser Lebensphase einen Teil ihrer Sexualität auf die Mutter richten. Sie verstehen das Heiraten mit der Mutter natürlich in einem anderen Zusammenhang als Erwachsene bei ihrer Heirat. Mit dem Heiraten assoziiert der Junge symbolisch den Wunsch nach der verloren gegangenen Geborgenheit in der präödipalen Phase einerseits, andererseits auch den Wunsch nach seinem aktiven, selbständigen handelnden Sein.
(vgl. Böhnisch & Winter, 1994, S.55)

Der Wunsch nach der Liebe der Mutter und dem „Besitz“ derselben kann auch negative Gefühle für den Jungen entstehen lassen, denn er weiß, dass die Mutter einem anderen Mann, meist dem Vater, gehört. Somit entwickeln sich Gefühle der Konkurrenz, des Neids sowie auch der Angst vor der Rache des Vaters. Böhnisch und Winter beschreiben diese Konkurrenz nicht als herkömmliche Rivalität zwischen zwei Männern, welche um eine Frau kämpfen, sondern als auf dem Druck einer Neudefinition der Rollen auf allen drei Seiten basierend. Resultate dieser ungeklärten Rollenverhältnisse können auch Konflikte mit dem Vater sein, als Folge der Eifersucht, welche der Junge ebenfalls verspürt.
(vgl. Böhnisch & Winter 1994 S. 55)

Wird der Wunsch des Jungen, die Mutter zu heiraten, nicht ernst genommen oder hält der Vater den Eifersüchteleien um die Mutter nicht stand, so kann dies schwerwiegende Folgen für das Verhalten des Jungen im Erwachsenenalter herbeiführen. Die Sozialwissenschaftlerinnen Metz und Göckel stellen, begründet durch eine Untersuchung aus dem Jahre 1986, Verbindungen zu gewalttätigen, sexuellen Bewältigungsformen im Erwachsenenalter der jungen Männer her.

Diese von positiven und negativen Gefühlen geprägte Situation des Jungen im Alter von drei bis fünf Jahren lässt ihn nach einer Lösung suchen. Er erkennt, dass ein Besitz der Mutter, welcher dem des Vaters gleicht, auf diesem Weg nicht möglich ist. Deswegen nimmt sich der Junge nun den Vater als Vorbild. Er zeigt ihm, wie man mit einer Frau zusammenlebt und umgeht. (vgl. Böhnisch & Winter, 1994, S.56). Die Anwesenheit einer männlichen Bezugsperson ist in dieser Phase von großer Bedeutung, denn sie dient dem Jungen als

Orientierung für sein Verhalten, welches wiederum von der Mutter, vom Vater, aber auch von den neuen Medien vorgelebt und eingefordert wird. (vgl. Böhnisch & Winter, 1994, S.56)

2.3.2.3 Pubertäre Phase

In dieser Phase sind die Themen Symbiose und Trennung zentral für den Jugendlichen. Der Junge sucht in dieser Phase Räume außerhalb seines familiären Verbandes, es findet somit eine Trennung statt. Jungen fällt dieses Loslassen von der Familie prinzipiell leichter als Mädchen, da sie diese Prozedur schon mehrfach durchlebt haben und es ohnehin an Orientierungsmöglichkeiten im Familienverband zumeist mangelt. Böhnisch und Winter weisen darauf hin, dass Jungen in dieser Phase zwar den Wunsch nach Verschmelzung haben, aber die Angst vor Trennung überwiegt. Jungen, welche schon viel negative Erfahrung mit Symbiose gemacht haben, setzen deshalb auf Externalisierung und wenden sich somit einer gleichaltrigen Gruppe zu; mit und in ihr finden sie meist ihren Platz (vgl. Böhnisch & Winter, 1994, S.56). Lawrence Kohlberg fügt dem hinzu, dass sich diese Trennung von den vorhergehenden insofern unterscheidet, als der Junge bereits seine Persönlichkeit aufgrund von Lernprozessen und Triebkontrolle weiterentwickelt hat. Er stellt die Dreierbeziehung in seiner Familie nicht mehr an die erste Stelle und orientiert sich nun mehr an den Menschen seiner Umgebung, an der Schule, den Medien und dem Konsum.

(vgl. Böhnisch & Winter, 1994, S.57)

Durch die Erschließung neuer Räume hat der Jugendliche nun die Chance seine herausgebildete Persönlichkeit weiterzuentwickeln, sowie auch neue Beziehungen mit selbst gewählten Bezugspersonen einzugehen. Gruen (1992, S.56) schreibt jedoch, dass genau dieses Abwenden von der Familie im Zuge der intensiven Zuwendung an eine gleichaltrige Gruppe das Autonomiedilemma des Jugendlichen verschärft. Er schreibt von einer weiteren externalisierten Flucht nach Außen, welche die äußere Männlichkeit stabilisiert und die innere verpanzert. Das Handeln des Jugendlichen wird stets von der Geschlechterrolle begleitet, ihm sind die Außenwirkung als Mann sowie das männliche Handeln bewusst, aber auch unterbewusst ein Anliegen. Auch hierbei gibt es eklatante Unterschiede zwischen Männern und Frauen. Frauen merken regelmäßig anhand ihrer Menstruation, dass sie weiblich sind. Buben hingegen haben nur sehr selten eine unbeeinflussbare Ejakulation, anhand welcher sie erkennen können, dass sie Männer werden bzw. sind. Somit müssen die Jungen verstärkt nach außen hin zeigen, dass sie Männer sind und holen sich dadurch von außen ihre Bestätigung.

(vgl. Böhnisch & Winter, 1994, S.58 f.)

Mutproben und übertriebenes Männergehabe haben in dieser Phase ihren Ursprung in der Identitätsfindung des pubertierenden Jungen. Weitere Merkmale des Identität-suchenden

Prozesses sind die Abwertung von Frauen, welche Böhnisch und Winter der Umwegidentifikation zuschreiben und das Unterdrücken und Abwerten von Mädchen sowie kleineren und meist auch schwächeren Jungen. Erschwerend kommt für Jungen hinzu, dass den Mädchen die Identität angeboren ist, dies hängt wohl mit der ständigen Anwesenheit des Identitätsobjekts der Mutter zusammen, wodurch Mädchen ihre Identität über einen längeren Zeitraum „in Ruhe“ bilden können. Dieses Gefühl der „Benachteiligung“ drängt Jungen unter anderem zur Identitätsfindung über Externalisierung. (vgl. Böhnisch & Winter, 1994, S.59 f.) Die Rolle des Vaters in dieser Phase ist sehr zwiespältig; einerseits hilft die körperliche und mentale Anwesenheit des Vaters bei der Identitätsfindung und der Abgrenzung von der Mutter des Jungen, andererseits tritt der Vater genau durch diese Anwesenheit oft auch als der starke, „strafende“ Vater auf und stellt einen Konkurrenten um die Aufmerksamkeit und Zuneigung der Mutter für den Jungen dar. Der Vater tritt somit als Identifikationsobjekt, aber auch als Konkurrent und Machttträger auf, welchem gegenüber man vorsichtig sein muss, nicht selten geht diese Beziehung mit Angst einher. (vgl. Böhnisch & Winter, 1994, S.60f.)

2.3.3 Bewältigungsfallen

Im Gegensatz zu Mädchen müssen sich Jungen schon sehr früh von der Geborgenheit der Mutter trennen, um sich an einer männlichen Geschlechtsidentität zu orientieren. (vgl. Benjamin 1990). Die ersten Sozialität prägenden Schritte sind demnach das Auflösen der Bindung zur Mutter, gefolgt von der Suche nach dem Vater, oder einer anderen männlichen Bezugsperson, welcher wiederum in ein konkurrierendes Licht um die Mutter fällt. Somit ergibt sich aus der Lösung der Bindung abermals eine Bindung zur Mutter. Das Verlangen der Zuwendung zu einer männlichen Bezugsperson ist einerseits der Abgrenzung vom Weiblichen der Mutter zuzuschreiben, andererseits aber auch durch die Selbstidentifikation des prä-ödiipalen Jungen mit der Männlichkeit des Vaters bedingt. Das Verhalten des Vaters weist wiederum einen Bezug zu weiblichen Personen sowie der Mutter auf. (vgl. Dammasch, 2011, S.78)

2.3.3.1 Das Ausbleiben des männlichen Vorbilds

Vielen Jungen fehlt in der frühkindlichen Phase, in welcher die erste Trennung von der Mutter stattfindet, eine männliche, Stärken und Schwächen verkörpernde Bezugsperson, anhand welcher sie Identifikation erlangen könnten. Böhnisch (2013) schreibt in seinem Buch „Männliche Sozialisation“, dass es sich hierbei nicht nur um eine örtliche Trennung der männlichen Bezugsperson von den Jungen handelt, wie sie etwa durch den Beruf oder die Verfolgung privater Interessen zu Stande kommen könnte, sondern auch um das Ausbleiben

der emotionalen Greifbarkeit der männlichen Bezugspersonen für die Jungen. Somit sehen Jungen oft nur die Stärken und Schwächen ihrer Mütter bzw. weiblicher Bezugspersonen, welche sich in diesem Falle um den Haushalt und das Wohl der Kinder kümmern. Die Schwächen der männlichen Bezugspersonen und seine alltäglichen Nöte werden von den Jungen jedoch kaum wahrgenommen, da diese meist nur im Berufsleben sichtbar werden. Dieses einseitige Vaterbild, welches hierdurch entsteht, wird durch die Medien über die nächsten Lebensjahre durch „starke“ Männerbilder verstärkt. Diese Idolisierung des „Mann-Seins“, welche automatisch mit Stärke verbunden ist, führt in den Jungen zur Abwertung des „weiblichen“ Schwachen. Wie weiter oben beschrieben wurde, ist die Anwesenheit des Vaters daheim nicht ausreichend, es kommt nicht auf die Menge der Zeit an, welche die männliche Bezugsperson mit dem Kind verbringt, sondern auch, wie sie die Zeit mit ihm verbringt. (vgl. Böhnisch, 2013, S.92f.) Johannes Huber beschreibt dies mit dem Prinzip der „Quality- Time“. Es kommt nicht darauf an, dass der Vater möglichst viel Zeit mit seinem Jungen verbringt, sondern, dass die Zeit, welche der Vater mit seinem Jungen verbringt, möglichst ertragreich zur Identitätsstiftung des Jungen im Sinne des Mann-Seins genutzt wird. Als Extrembeispiel bringt Huber einen unzufriedenen, arbeitslosen Vater, von welchem ein Kind bei weitem nicht soviel profitieren kann, wie von einem zufriedenen, berufstätigen Vater. Die Begründung hierfür liegt in dem Wohlbefinden des Vaters, vom welchem naturgemäß in weiterer Folge auch das authentische Verhalten des Vaters abhängig ist. Der Ertrag für die Identitätsstiftung ist somit von der „Qualität der Interaktion“ abhängig. Ein weiteres Phänomen, welches in diesem Zusammenhang besprochen wird, ist jenes der „Wochenend-Event-Väter“. Sie sind darum bemüht, am Wochenende Zeit mit ihren Kindern nachzuholen, welche sie aufgrund ihrer Berufstätigkeit unter der Woche versäumt haben. Diese Väter wirken nach außen hin sehr engagiert, verstehen ihre Kinder jedoch oft einmal nicht, da ihnen meist die „Alltagspraxis“ fehlt, somit muss die Mutter oft als Dolmetscherin herangezogen werden. (vgl. Huber, 2013, S. 333 f.)

2.3.3.2 Einfluss der Mutter auf „starke“ Männlichkeit

Es ist wichtig, so Böhnisch (2013, S.94f), dass auch die Mutter dem Jungen ihre Selbstständigkeit verkörpert und signalisiert. Selbstständigkeit sowohl in ihrem Dasein als Frau, also nicht auf den Mann als Person angewiesen zu sein, sowie Selbstständigkeit in Form von wirtschaftlicher Unabhängigkeit. Somit zeigt die Mutter dem Jungen, dass auch sie Rollenvorbilder bieten kann. Ist dies nicht der Fall und die Mutter ist abhängig und es mangelt ihr an Selbstwertgefühl, so kann sich in ihr eine Tendenz abzeichnen, welche nach der männlichen Stärke des Jungen verlangt. Dies wird dann zum Problem,

so Menzel (1993, S.16), wenn die Mutter ihren Sohn zur Identitätsfindung freigibt und eine mütterliche Symbiose mit ihm eingeht. Anstelle dieses Prozesses stellt sie Anforderungen erwachsener Natur an den Jungen, welchen der Junge nicht nachkommen kann (Menzel schreibt hier von Ängsten der Sinnentleerung und Identitätsverlust der Mutter). Diese persönliche Überforderung macht den Jungen noch stärker in seinem Bestreben nach „starker“ Männlichkeit und lässt ihn die „schwache“ Weiblichkeit weiter abwerten. (vgl. Böhnisch, 2013, S.95)

2.3.3.3 Umwegidentifikation des Jungen

Die Prozesse der Identitätsfindung sind von den Möglichkeiten der Alltagsidentifikation abhängig. In den meisten Fällen ist hier die Mutter das Hauptsubjekt im Suchprozess des Kindes, was aufgrund eines ambivalenten Verhaltens der Mutter dem Jungen gegenüber nicht ganz unproblematisch ist; der Junge wird zum Mann-Sein ermuntert und dann wieder zurückgewiesen, somit ist der Junge auf eine Umwegidentifikation angewiesen.

(vgl. Hagemann- White, 1984, S. 90ff) Da viele Jungen keine männliche Bezugsperson daheim haben, wird als „Mann-Sein“ oft das bewertet, was sie in ihrem Umfeld an männlichem Verhalten beobachten können und mit dem weiblichen Verhalten der Mutter verglichen. Charakterzüge der Mutter, welche die Jungen bei Männern nicht vorfinden, werden somit als nicht männlich angesehen und deswegen auch von ihnen abgelehnt. Da der Vater oftmals daheim nicht anwesend ist, muss die Mutter teilweise die Vaterrolle übernehmen und stellvertretend in seinem Namen agieren. Dies lässt den Vater in den Augen des Jungen oftmals als übermächtig wirken. Die Frauenforscherin Chodrow meint, diese Umwegidentifikation bedeutet nicht, nicht Mann zu sein. Sie beschreibt die männliche Geschlechtsidentifikation über die Mutter als Nicht-Mann und somit über die Distanzierung, Verweigerung und Abwehr klarer, nicht männlicher und somit weiblicher Geschlechtermerkmale (vgl. Böhnisch, 2013, S.97). Dieser Weg der Identitätsfindung für Jungen ergibt sich aus dem strukturellen Zwang der Arbeitsteilung von Vater und Mutter ¹. Dem entgegenwirken können Väter, die öfters daheim sind und sich als ein männliches Vorbild agierend mit den Jungen befassen sowie Mütter, welche Unabhängigkeit und Selbstständigkeit ausstrahlen. (vgl. Böhnisch, 2013, S.98)

1 aber auch die natürliche Tatsache des Gebären-Könnens und die darauf folgende Mutter-Kind Symbiose wird oft in diesem Zusammenhang gesehen. Männer sind diesem strukturellen Zwang nicht komplett ausgeliefert, da es sich um „eine Spannung, die biographisch, produktiv bewältigt werden kann“. (vgl. Böhnisch 2013 S.98)

2.3.3.4 „Die zweite Chance“

Als zweite Chance bezeichnet Böhnisch die pubertäre Phase von jugendlichen Jungen. Aus einer Studie von Reinhard Winter und Gunter Neubauer aus dem Jahre 1999 (zit. n. Böhnisch Lothar, Männliche Sozialisation, 2013, S.101) geht hervor, dass viele Jungen in ihrer Jugend lieber als Jugendliche gesehen werden und nicht als Männer. Einige der Jugendlichen begründeten dies damit, dass „Mann-Sein“ Erwachsen-Sein heißt; dies ist für die Jugendlichen in diesem Alter nicht attraktiv. Eine Ausnahme stellen hier jugendliche Jungen aus unteren sozialen Schichten dar, sie identifizieren sich eher mit der männlichen Härte und Dominanz. Die Hauptgruppe der befragten Jugendlichen kam jedoch aus der mittleren und oberen sozialen Schicht. Die Frage nach dem „Mann-Werden“ beschäftigte diese Gruppe von Jungen eher wenig, da sie der Meinung sind, dass dies ein selbstständiger Prozess sei, mit welchem sie sich noch nicht befassen müssen, da er zeitlich gesehen noch sehr weit weg für sie sei. (vgl. Winter & Neubauer ,1999, in Böhnisch, 2013, S. 102). Diese Aussagen bezogen sich vor allem auf die Jugend-Kultur-Bewegung der Jungen. Bei den Themen Öffentlichkeit, Gesellschaft und Beruf zeigten diese Jungen sehr wohl männliche Attribute. Viele der Jungen waren der Meinung, dass ein Mann an die Zukunft und die Familie denken müsse. Des Weiteren müssten Jungen und Männer über genügend Selbstkontrolle verfügen, um sich in der Öffentlichkeit und gegenüber Mädchen präsentieren zu können. Auch das Spannungsverhältnis zwischen dem Sich-Durchsetzen und Sich-Integrieren-Können fand großen Anklang bei vielen Jugendlichen (Neubauer & Winter, 1999 in Böhnisch, 2013, S. 102). Böhnisch erklärt dieses Phänomen damit, dass Jugendliche zwar in ihrer Jugendkultur leben, jedoch im Spannungsfeld zum Erwachsen-Werden heranwachsen. Weiters führt er an, dass jugendliche Jungen vor allem in Bereichen, in welchen sie mit typischen Erwachsenensituation konfrontiert werden (z.B. Einstieg in die Lehrstelle oder Bildungskonkurrenz in der Schule) schnell einmal von jugendlichen Verhaltensweisen auf erwachsene, männliche Verhaltensweisen übergehen. Viele Jugendliche möchten ihre Jugend ausleben, haben jedoch ständig den Aspekt des Erwachsenseins im Rücken. Sie stehen somit mit einem Bein neben und mit dem anderen mitten in der Gesellschaft. Böhnisch beschreibt, dass jugendliche Jungen maskuline Attribute zeigen, sobald der gesellschaftliche Erwartungsdruck jenen der Jugendkultur übersteigt. Dies kann vor allem in sozial benachteiligten Milieus besonders gut beobachtet werden (vgl. Böhnisch, 2013, S.102). Damit sich in dieser Bewältigungskonstellation aus Junge-Sein und Mann-Werden eine Geschlechtsidentität ergeben kann, muss dem Jugendlichen Platz und Raum für seine persönliche Entfaltung gegeben und der soziale Druck fernab von ihm gehalten werden. Dies ist oftmals der Vorteil bei der persönlichen Identitätsfindung

jugendlicher Jungen aus der oberen Mittelschicht und oberen Schichten. Das Einräumen dieses druckfreien Raumes zur persönlichen Entwicklung nennt Böhnisch die „zweite Chance“ zur Identitätsfindung. (vgl. Böhnisch, 2013, S.103)

2.3.3.5 Identitätsfindung und neue Medien

Als weiteren Einflussfaktor zur Identitätsgewinnung in der Pubertät für Jugendliche nennt Böhnisch (2013, S.104) die Medien. Haben Jugendliche zwar den Raum, welchen sie benötigen, um ihre Identität zu finden, so wird diese Herausbildung durch den Konsum von Medien ebenfalls beeinflusst. Als Beispiel wird hier der „Fitness-Hype“ genannt, in welchem vor allem neue Medien den Jugendlichen mitteilen: „Seht mal, so sieht ein junger Mann heutzutage aus, trainiert, hart, männlich“ und das Ganze wird unter dem Motto „Fitness“, also Gesundheit durch Sport und Ernährung verkauft.² Dieses Phänomen wird bei vielen Jugendlichen zum Lebensstil. Substanzen zur Anregung des Muskelwachstums werden gekauft und konsumiert, die gewöhnliche Ernährung wird jenen Vorbildern, welche sich zum Großteil in den neuen Medien präsentieren, angeglichen und die zeitliche Organisation des Lebens der Jugendlichen wird dem Training so angepasst, dass maximale Leistungszuwächse verzeichnet werden können. Somit entwickelt sich auch hier eine Jugendkultur, welche den Jugendlichen vorgibt, wie sie sein sollen. Hier schließt sich der Kreis und „letztendlich ist zu fragen, ob das pädagogische Vertrauen auf die Geschlechter-nivellierende Kraft der Jugendkultur [...] nicht zu sehr den Haltungen der Unbefangenheit und dem Gegenwartsoptimismus aufsitzt, die für das Jugendalter charakteristisch sind.“ (Böhnisch, 2013, S.105)

Böhnisch kommt zu dem Schluss, dass sich die Identitätsfindung und die geschlechtswirksame Auseinandersetzung mit sich selbst in der modernen europäischen Gesellschaft scheinbar eher in die Altersphase der jungen Erwachsenen verschoben hat, da die Übergangsphase der Pubertät ins Erwachsensein von zu vielen Seiten beeinflusst wird und sich somit in dieser Phase kaum eine bleibende Identität herausbilden kann. (vgl. Böhnisch, 2013, S.106)

² Dieses Phänomen wird im Buch von Lothar Böhnisch (2013) als parasoziale Verdeckungen bezeichnet (vgl. Böhnisch, 2013, S.104)

3. Männlichkeit

3.1 Historischer Überblick zur Entwicklung von Männlichkeitskonzepten in Europa

„Konnte jeder Mann, gleich ob Bauer oder König, derselbe Adam sein?“

(Schmale, 2003, S.21)

Wer glaubt, es gibt eine einheitliche soziale Definition zum Thema Männlichkeit, der irrt, denn die Geschlechterbeziehungen in der europäischen Geschichte folgten keiner linearen oder progressiven Linie. Erst in der europäischen Aufklärung im 18. Jahrhundert ließen sich einheitliche Definitionen zu den Themen Mensch, Frau und Mann erstellen, aus welchen sich dann in Folge hegemoniale Konzepte der Weiblichkeit und Männlichkeit ableiten ließen. Das hegemoniale Konzept könne man als Ausgangspunkt der weiteren Entwicklung von Konzepten der Männlichkeit und Weiblichkeit verstehen, vor allem vor dem Hintergrund, dass sich im 19. und 20. Jahrhundert weitere Konzepte herausbildeten. (vgl. Schmale, 2003, S.18) Dieses hegemoniale Konzept, welches ich in einem der folgenden Kapitel genauer beleuchten will, hatte aufgrund seiner engen Verbundenheit mit dem bürgerlichen Gesellschaftsmodell und der ausreichend zur Verfügung stehenden Machtmittel auf diskursiver und materieller Ebene seinen Geltungsanspruch geschaffen. Die Unterschiede zwischen den sozialen Schichten des Volkes waren jedoch zu groß, als dass das hegemoniale Konzept ihnen allen standhalten hätte können. Es bildeten sich immer wieder kleinere Untergruppen heraus (Subkulturen), welche aufgrund ihrer Lebensverhältnisse nur wenig Berührungspunkte mit dem hegemonialen Konzept hatten und diesem somit nur wenig Verbindlichkeit zusprechen konnten. Schmale (2003) erklärt, dass die Gegenwart auf Grund ihrer Vergangenheit keine hegemonialen sozialen Konzepte mehr zulässt, und verweist auf die Vernichtung „ganzer spezifisch geprägter Bevölkerungsteile wie der Jüdinnen und Juden“ (Schmale, 2003, S.19). Weiters nennt er auch moderne Phänomene wie jene der Migrations- und Mobilitätsraten als Ausschließungsgrund für hegemoniale Konzepte. Somit wird, so Schmale (2003), die westliche Gesellschaft nicht homogen gedacht, und in muslimischen europäischen Ländern herrschen sowieso andere Frauen und Männerbilder vor als in der westlichen Gesellschaft (vgl. Schmale, 2003, S.19)

Männlichkeit und Weiblichkeit werden auch durch soziale Zugehörigkeit geprägt, jedoch mehr durch Lebensstil und Altersgruppen. Es sind weniger die sozialen Statussymbole oder das bürgerlich fortschrittliche Verhalten, welches die Geschlechtlichkeit prägt, sondern viel mehr ein Repertoire an Zeichen, Codes, Objekten mit Codecharakter sowie manifestierte situationsbedingte Körperhaltungen, Gesten und Vokabular. (vgl. Schmale, 2003, S.20)

3.2 Definition von Männlichkeit

In Europa entwickelte sich in der frühen Moderne, getrieben von der Kolonialisierung und von kapitalistischen Wirtschaftsbeziehungen, das Konzept der „individuellen Männlichkeit“. Dies bedeutet, so Connell (1999, S.87), dass das eigene Verhalten verrät, was für ein Mensch man ist. Weiters betont er, dass es ohne den Gegenpol der „Weiblichkeit“ keine „Männlichkeit“ gäbe, da das Konzept von diesen zwei polarisierenden Charaktereigenschaften in westlichen Kulturen ausgeht. Diese Entwicklung fand im Zuge der bourgeoisen Ideologien im 19. Jahrhundert statt. Um Männlichkeit zu definieren, werden vier Strategien verfolgt, welche in der Praxis oft miteinander kombiniert werden. (vgl. Connell, 1999, S88)

Die **essentialistische Definition** nennt einen oder mehrere Aspekte, welche das Grundprinzip der Männlichkeit ausmachen sollen. Der Soziobiologe Lionel Tiger veranschaulicht dies mit der Theorie, dass Männlichkeit, welche unter anderem dem Krieg zu Grunde liegt, durch „Hard and Heavy“- Phänomene hervorgerufen wird. Connell selbst bekrittelt diese Strategie, da die Wahl des existentialistischen Kriteriums willkürlich ist und man sich so kaum auf eine existentialistische Basis einigen kann. (vgl. Connell, 1999, S.88)

Die **Strategie der positivistischen Sozialwissenschaft** strebt danach, Fakten zu produzieren. Sie wird durch Männlichkeits- und Weiblichkeitsskalen der Psychologie konstruiert. Dabei bedient man sich Items, die eindeutig Männlichkeit und Weiblichkeit zuzuordnen sind. Connell kritisiert, dass es keine neutrale Beschreibung der Items gibt, da diese selbst auf Annahmen über das soziale Geschlecht basieren. Weiters bedarf eine Zuordnung der Items an Männlichkeit und Weiblichkeit bereits einer Kategorisierung von Mann und Frau. Somit basiert dieses Vorgehen auf jenen Typisierungen, welche untersucht werden sollen. Ein weiterer Kritikpunkt Connexins ist, dass diese Strategie keinen trivialen Gebrauch der Begriffe zulässt, somit können weibliche Eigenschaften nicht dem Mann zugeordnet werden und umgekehrt ebenso wenig. Es ist nicht möglich, Männer und Frauen unter sich genauer auszudifferenzieren.(vgl. Connell, 1999, S.89f.)

Die **normative Definition** basiert auf der (medialen) Vorgabe, wie Männer sein sollen, als Beispiel nennt Connell (1999) hier mehrere bekannte Namen der Filmindustrie, unter anderem John Wayne. Männlichkeit gilt in dieser Theorie als eine soziale Norm, welcher es als Mann möglichst zu entsprechen gilt. Connell kritisiert, dass es sehr schwer ist, sich als Mann im echten Leben an diese Normen anzunähern, welche darüber hinaus in den Medien übertrieben dargestellt werden. Dies wirft so einige Fragen auf: Wie kann ich diesen Normen widerstehen? Wie kann eine Norm „normativ“ sein, die von kaum jemandem erfüllt werden kann? Ist die Mehrheit der Männer, welche diese Norm nicht erfüllen kann, dann unmännlich? Somit lässt sich feststellen, dass eine rein normative Definition von Männlichkeit keinen Einblick auf die Persönlichkeitsebene der Untersuchten gewährt. (vgl. Connell, 1999, S.90)

In der **semiotischen Definition** stehen sich männliche und weibliche Positionen gegenüber, wobei Männlichkeit als nicht-weiblich definiert wird. Diese Strategie folgt Formeln der strukturellen Linguistik, in welchen Sprachelemente durch die Unterschiede zueinander definiert werden. Während der Phallus für Männlichkeit steht, wird Weiblichkeit durch dessen Mangel definiert. Die semiotische Definition findet vor allem in kulturwissenschaftlichen Kreisen ihre Anwendung, jedoch sollte beachtet werden, dass nur Diskurse in der sozialen Analyse betrachtet werden können. Um Spektren rund um die Männlichkeit herum untersuchen zu können, muss man auch über Beziehungen sowie Positionierungen in Institutionen und anderen sozialen Geflechten Bescheid wissen. (vgl. Connell, 1999, S.90f.) Letztendlich kommt der Autor zum Entschluss: „Statt zu versuchen, Männlichkeit als ein Objekt zu definieren [...], sollten wir unsere Aufmerksamkeit auf die Prozesse und Beziehungen richten, die Männer und Frauen ein vergeschlechtliches Leben führen lassen. Männlichkeit ist - soweit man diesen Begriff in aller Kürze überhaupt definieren kann - eine Position im Geschlechterverhältnis, die Praktiken, durch die Männer und Frauen diese Position einnehmen und die Auswirkungen dieser Praktiken auf die körperliche Erfahrungen auf Persönlichkeit und Kultur“. (Connell. 1999 S. 91)

3.3 Relationale Männlichkeit

Wie bereits aus dem Definitionsversuch hervorgeht, gibt es nicht „die“ Männlichkeit, die auf jeden Mann zutrifft. Die Männlichkeiten des sozialen Geschlechts differieren sowohl innerhalb des biologischen Geschlechts, der ethnologischen Zugehörigkeit sowie auch der Klasse. Der Autor Connell gibt an, dass die Männlichkeit weißer Männer sich einerseits auf weiße Frauen bezieht, aber auch in Relation zu schwarzen Männern steht. Deren Ängste voreinander, weiße Männer haben Angst vor der Gewalt der schwarzen Männer, und schwarze Männer fürchten die terroristischen Charaktere der weißen Männer, gehen auf frühere Zeiten zurück, in welchen sich die beiden bekriegten bzw. die Weißen die Schwarzen unterdrückten. Allgemein gesagt können Fragen der Klasse, der ethnologischen Zugehörigkeit sowie der globalen Ungleichheit nicht ohne Betrachtung des sozialen Geschlechts verstanden werden. Connell bezeichnet somit die Beziehungen zwischen Geschlechtern als wesentlichen Bestandteil sozialer Strukturen. (vgl. Connell, 1999, S.88)

Bevor man Beziehungen zwischen Männlichkeiten untersucht, ist es wichtig zu verstehen, so Connell, der Autor des Buches „Der gemachte Mann“, dass es auch in den einzelnen Kategorien nicht die weiße, die schwarze oder die Arbeiterklassen-Männlichkeit gibt. Als Beispiel hierfür nennt er transsexuelle Fabrikarbeiter oder gar Vergewaltiger der oberen Mittelschicht. Des Weiteren verweist Connell darauf, dass eine relationale Betrachtungsweise der unterschiedlichen Charaktertypologien erforderlich ist, um zu verstehen, dass es sich nicht um starre soziale Männlichkeiten handelt, sondern diese in einer Wechselbeziehung zueinander stehen. Diese Praktiken und Verhältnisse bilden in ihrem Zusammenhang die Hauptformen von Männlichkeit im europäischen Raum. (vgl. Connell, 1999, S.87)

3.4 Typen von Männlichkeit

3.4.1 Hegemoniale Männlichkeit

Der Begriff der Hegemonie geht auf den marxistischen Philosophen Antonio Gramsci zurück, welcher mit dem Konzept der kulturellen Hegemonie das Machtverhältnis zwischen sozialen Schichten untersucht hat. Hegemoniale Männlichkeit meint somit, dass sich eine Gruppe aus „stärkeren“ Männlichkeiten über ein Kollektiv von schwächer wahrgenommenen Männlichkeiten setzt und diese dominiert. Robert Connell verweist an dieser Stelle darauf, dass hegemoniale Männlichkeit in einer sozialen Struktur vor allem durch Führungsebenen in Wirtschaft, Militär und Politik vorgegeben werden. Auf diesen Ebenen kann hegemoniale Männlichkeit auch in unanfechtbarer Autorität erscheinen und weniger in gewalttätiger Form, wobei unanfechtbare Autorität oftmals auch durch Gewalttätigkeit erlangt wird. In diesem Zusammenhang weist der Autor auch daraufhin, dass ab jenem Zeitpunkt, ab dem das

Patriarchat ein anderes Mittel als die derzeit akzeptierte hegemoniale Männlichkeit zur Verteidigung benötigt, neue Gruppen die Hegemonie konstruieren und somit eine Umstrukturierung des Machtverhältnisses stattfindet. (vgl. Connell, 1999, S.98)

3.4.2 Unterordnung

Bezogen auf die Relationen innerhalb der Männlichkeiten ist das Phänomen der Unterordnung zwischen hetero- und homosexuellen Männern am stärksten. Homosexuelle Männer, so Connell, erfahren politischen und kulturellen Ausschluss sowie staatliche und gesellschaftliche Gewalt (auf psychischer und physischer Ebene). (vgl. Connell 1999 S.99) „Alles, was die patriarchale Ideologie aus der hegemonialen Männlichkeit ausschließt, wird dem Schwulsein zugeordnet; ... deshalb wird aus der hegemonialen Männlichkeit schwul sein leicht mit Weiblichkeit gleichgesetzt“ (Connell, 1999, S.99) Weitere Indizien, welche auf eine Unterordnung innerhalb sozialer, männlicher Strukturen hindeuten, seien die Vielzahl an Phrasen, welche Männer sich gegenseitig an den Kopf werfen, um die Benachteiligung des anderen auf negative Art auszudrücken: Schlappschwanz, Muttersöhnchen, Halbe Portion... All diese Ausdrücke sollen auch die Nähe zum Weiblichen ausdrücken (vgl. Connell 1999 S.99).

3.4.3 Komplizenschaft

Connell erläutert das Phänomen der Komplizenschaft anhand der normativen Definition von Männlichkeit, welcher nur sehr wenige Männer entsprechen. In Bezug auf die hegemoniale Männlichkeit verhält es sich ähnlich. Nur sehr wenige Männer praktizieren diese, wie sie der hegemonialen Vorlage entspricht. Hier kommt die Komplizenschaft ins Spiel, denn auch diese Männer profitieren von der patriarchalen Dividende, welche diese Männlichkeitsform durch die Unterdrückung der Frauen erlangt. Analog dazu nennt Connell jene Männer, die am Sportplatz Football spielen und jene, welche zu Hause das Match parteiisch verfolgen. Somit können auch diese Männer profitieren, ohne dass sie den Risiken und Gefahren an vorderster Front ausgesetzt sind. Der Autor betont jedoch, dass diese Männer meist Kompromisse in ihren Ehen und Rollen als Familienväter eingehen und sich meist nicht als unanfechtbare Autoritäten darstellen. (vgl. Connell, 1999, S.100)

3.4.4 Marginalisierung

Die Relation innerhalb von Männlichkeit kann unter anderem auch mit dem Begriff der Marginalisierung beschrieben werden. Die Marginalisierung beschreibt die Beziehung zwischen dominanten und untergeordneten Klassen sowie ethnischen Gruppen.

Marginalisierung tritt relativ zum Aufkommen hegemonialer Männlichkeit einer dominanten Gruppe auf. Connell beschreibt das anhand des Beispiels schwarzer Sportstars in den USA. Michael Jordan als großer, trainierter Sportstar ist ein Vorbild für hegemoniale Männlichkeit, jedoch verleiht dies nicht automatisch allen dunkelhäutigen Menschen ein größeres Maß an Autorität (vgl. Connell, 1999, S.102)

3.5 Schwierigkeiten der begrifflichen Bestimmung hegemonialer Männlichkeit

Der Begriff der hegemonialen Männlichkeit wurde Mitte der achtziger Jahre von Tim Carrigan, Robert Connell und John Lee in einer Diskussion innerhalb eines Aufsatzes in den damals entstandenen Men's Studies eingebracht. Der Leitgedanke hinter dem Konzept der „hegemonialen Männlichkeit“ war, die Soziologie der Männlichkeit zu begründen (vgl. Meuser, 2006, S.160). Problematisch bei der Definition der hegemonialen Männlichkeit war von Anfang an die begriffliche Unschärfe. Jeff Hearn beklagt als Mitautor in einem Buch mit dem Namen „Handbook of Studies on MEN & MASCULINITIES“ (2004) „There are {...} persistent question marks around what is actually to count as hegemonic masculinity“ (Hearn, 2004, S.58). Der Grund für die Schwierigkeit der Begriffsverwendung der hegemonialen Männlichkeit liegt also darin, dass unklar ist, in welcher Dimension sozialer Wirklichkeit der Begriff verwendet wird. So kann hegemoniale Männlichkeit im Kontext mit kultureller Repräsentation, mit Alltagspraktiken oder mit institutionellen Strukturen gesehen werden. (vgl. Meuser, 2006, S.160 f.)

Bevor ich auf den folgenden Seiten versuchen werde, den Begriff der hegemonialen Männlichkeit zu definieren oder besser gesagt, dessen Aspekte zu beschreiben, möchte ich einen kurzen Überblick geben, wie, wann und woraus sich das Prinzip der hegemonialen Männlichkeit entwickelt hat.

3.6 Die Entstehung hegemonialer Männlichkeit in Europa

Wolfgang Schmale (2003) ist der Meinung, dass es chronologisch gesehen erst gegen Ende der Aufklärungsepoche sinnvoll ist, von einem hegemonialen Männlichkeitskonzept zu sprechen. Die Zeit davor war von zu vielen Einflussfaktoren betroffen. Schmale verweist hierbei vor allem auf soziale, räumliche sowie konfessionelle Momente, welche der Entwicklung eines eindeutigen hegemonialen Konzepts entgegenwirkten und begründet dies

damit, dass das hegemoniale Männlichkeitskonzept auf unveränderlich angenommenen Faktoren beruht. Schmale (2003) beziffert den Entstehungszeitpunkt des hegemonialen Männlichkeitskonzepts mit den Jahren 1860 bis 1880, da er der Meinung ist, dass das Aufklärungskonzept zu diesem Zeitpunkt bereits weit genug in der Bevölkerung verbreitet gewesen sei. Als Grundvoraussetzungen für die Entwicklung eines hegemonialen Männlichkeitskonzeptes nennt Schmale (2003) das systematische Denken und die grenzüberschreitende, breit angelegte Kommunikation inklusive der zur Verfügung stehenden Medien (z.B. die Druckpresse). Auch Institutionen wie das Bildungswesen und das Militär nennt Schmale in diesem Zusammenhang.

Das hegemoniale Konzept ist mit dem Aufstieg des bürgerlichen Gesellschaftsmodells eng verbunden, so Schnabel in seinem Buch „Geschichte der Männlichkeit in Europa 1450 -2000“. Das bürgerliche Modell kann als Vorreiter des hegemonialen Männlichkeitskonzepts verstanden werden, es bezog sich auf ländliche, wie auch auf städtische Bürger und erreichte im 19. Jahrhundert auch die Arbeiterschicht.

Es ist eng mit Militarismus, Kapitalismus, Imperialismus und Nationalismus verbunden und in Europa eine universale Erscheinung, welche zur Entwicklung des Konzepts der hegemonialen Männlichkeit führte. In Westeuropa setzte sich dieses Phänomen mehr durch als in Südosteuropa, da dort die gegebenen agrarischen und traditionellen, persönlichen Abhängigkeiten (Leibeigenschaft) nicht die besten Voraussetzungen für die Durchsetzung des hegemonialen Männlichkeitskonzeptes boten. (vgl. Schmale, 2003, S.150ff)

Schmale (2003) verweist in seinem Werk darauf, dass das Konzept der hegemonialen Männlichkeit nicht für jedermann anzustreben war; es gab und gibt auch individuelle Ausprägungen von Männlichkeiten, welche im Diskurs mit der hegemonialen Männlichkeit ein hohes Konfliktpotential bildeten. Grund hierfür ist die Messung der Ferne oder Nähe der individuellen Männlichkeiten von der hegemonialen Männlichkeit. Als Beispiel nennt Schmale auf militärischer Ebene die Rekruten die sich im militärischen Ideal nicht finden können oder wollen und auf sozialer Ebene unter anderem stigmatisierte Juden und Schwule. Aufgrund dieser Phänomene benennt er das durchgehend vorhandene Konfliktpotential als einen Teil der hegemonialen Männlichkeit. (vgl. Schmale, 2003 S.154)

Diese Messung an der hegemonialen Männlichkeit bezieht sich nicht nur auf Individualtypen von Männlichkeiten, sondern auch auf Weiblichkeit, so Schmale. Er ist der Meinung, dass sich Frauenrollen und Weiblichkeit an Männlichkeit orientieren und somit auch definieren. Vor allem zu Zeiten der Industriellen Revolution und der Epoche der Modernisierung ergeben sich immer mehr Möglichkeiten des Diskurses zu Gunsten der hegemonialen Männlichkeit. Waren es davor gedruckte, sexuelle, medizinische Ratgeber und normativ-theologische

Literatur, welche die Möglichkeiten des Diskurses der hegemonialen Männlichkeit boten, so sind es seit der Modernisierung die Arbeitgeber, die Technik, Gewerkschaften sowie staatlich geregelte Löhne, durch welche der Diskurs zwischen Weiblichkeit und Männlichkeit ausgetragen wird (vgl. Wikander, 1998, S.81.). Die Ergebnisse dieses Diskurses fielen immer zugunsten der hegemonialen Männlichkeit aus.

(vgl. Schmale, 2003, S.154)

3.7 Hegemoniale Männlichkeit in der modernen Adoleszenz

Inwieweit das von Connell beschriebene „hegemoniale Männlichkeitskonzept“ auf Jungen in der Adoleszenz und deren Männlichkeitsvorstellungen und Ideale zutrifft, untersuchten die Sozialforscher/in Ann Phoenix und Stephen Frosh an 12 Londoner Schulen. Hierfür wurden sowohl private wie auch staatliche Schulen mit 78 männlichen Schülern im Alter von elf bis vierzehn Jahren herangezogen. Die Untersuchungen wurden mittels Leitfaden- Interview angestellt, wobei die Antworten frei gegeben werden konnten. Die Schüler wurden zu unterschiedlichen Aspekten ihres Lebens befragt. Das Hauptaugenmerk lag dabei darauf, wie sie sich selbst als junge Männer wahrnehmen.

Die Jungen wurden dabei zu ihrem Umgang untereinander, zur Beliebtheit in der Schule sowie zur Selbsteinschätzung ihres sozialen Standings in der Schule befragt.

Auffallend bei der Auswertung des Interviews war, dass sich die Konzepte „allgemein beliebt“ und „hegemonial“ oftmals überschneiden. (vgl. King, 2005, S.21) Die positive Korrelation dieser beiden Konzepte war jedoch nicht durchgehend gegeben, denn jene Jungen, welche zwar nach dem hegemonialen Konzept handelten (Heterosexualität, Härte, Macht, Autorität, Konkurrenzorientierung und Unterordnung homosexueller Männer), aber dennoch „nicht gut mit anderen auskommen konnten“ waren nicht populär. Aus den Interviews ging hervor, dass weiße Jungen Abneigung gegenüber dunkelhäutigen Jungen zeigten, weil diese sich „zu cool“ geben und verstärkt ihre „Härte“ zum Ausdruck bringen. Auffallend war auch, so King (2005), dass viele der weißen Jungen Attribute der hegemonialen Männlichkeit verwendeten, wenn sie „beliebte“ Jungen und Männer beschreiben sollten. Attribute wie: sportlich, gutes Aussehen, Härte und Siegeswillen wurden des Öfteren bei der Untersuchung erwähnt. Diese hegemonialen Attribute wurden aber auch durch persönliche Aussagen bzw. Attribute ergänzt, welche keinesfalls in das Konzept der hegemonialen Männlichkeit fallen, aber dennoch wichtig zu sein scheinen. So behauptet ein Junge zum Beispiel, dass er so gar nicht dem „maskulinen“ Charakteristika entspreche, dennoch aber beliebt sei.

Auffallend bei den Interviews ist, so King (2005, S.23), dass bei der Frage nach der Beliebtheit der einzelnen Schüler den Befragten immer zuerst Attribute der hegemonialen Männlichkeit in den Sinn kommen und erst in zweiter Linie Attribute, welche weniger der hegemonialen Männlichkeit entsprachen. Beispiele dafür sind: „eine gute Persönlichkeit haben“, „lustig zu sein“ oder „gut mit jemandem auskommen“. Ein Grund dafür könnte sein, dass diese Attribute als Ausnahme für männliches Verhalten gesehen werden.

Weitere hegemoniale Attribute, welche von den befragten Schülern mit dem Thema Beliebtheit in Verbindung gebracht wurden, waren Attraktivität und Körpergröße. Ein anderer Junge in einem Interview meint, dass Körpergröße wichtig sei, denn wenn man groß sei, falle man mehr auf, die anderen blickten zu einem auf und hätten gleichzeitig dadurch Respekt. (vgl. King, 2005, S.24)

3.7.1 Auffassung hegemonialer Männlichkeit in Abhängigkeit von der Schichtzugehörigkeit

Aus den Untersuchungen, welche Phoenix und Frosh mittels Leitfaden-Interview gemacht haben, geht hervor, dass die Schüler der staatlichen Schule (54) eher äußere Merkmale als ihr Ideal für hegemoniale Männlichkeit nannten. Sie identifizierten sich eher mit körpernahen Attributen wie Kraft, Körpergröße, Schnelligkeit sowie Erfolg im Sport. Als Ziele nannten sie oft eine erfolgreiche Laufbahn als Sportler sowie eine Freundin zu haben. Die 24 männlichen Schüler der privaten Schulen hingegen hielten Liebesbeziehungen für selbstverständlich und hatten wesentlich mehr Interesse an beruflicher Karriere. Dieses Phänomen konnten auch Suzanne Laberge und Mathieu Albert in einer Untersuchung mit männlichen Schülern in Quebec beobachten. Schüler aus Arbeiterschichten nannten Eigenschaften wie körperliche Stärke, „Coolness“ und eine anziehende Wirkung auf Mädchen, die Männlichkeit ausmachen. Schüler von privaten Schulen hingegen sahen Eigenschaften wie Führungsqualitäten, soziale Kompetenz und Intelligenz als Zeichen von Männlichkeit an. (vgl. King, 2005, S 25)

Diese Differenzen begründen Laberge und Albert mit der Wohnsituation der Schüler der Arbeiterschichten. Sie wohnen oftmals in Stadtteilen, welche für sie von Gewalt und untergeordneten Positionen gekennzeichnet sind. Sie interpretieren diese nach Außen gerichtete körperliche Stärke und verbale Gewandtheit als Schutzmechanismus der Schüler, welche damit versuchen, trotz ihrer relativen Machtlosigkeit, Macht über andere auszuüben. Allgemein ist zu sagen, dass viele der Jungen darüber nachdachten, wie es ist, ein Mann zu sein und dass viele der Jungen in der hegemonialen Männlichkeit ein unerreichbares Ideal sahen. (vgl. King, 2005 S.25ff)

3.8 Männlichkeit und Sport

Männlichkeit und Sport haben gemeinsam, dass sie nicht an sich existieren, sondern sich aus einem gesellschaftlichen Kontext heraus entwickeln, des Weiteren sind beide in großem Maße sozial bestimmt. Leistungssport in westlichen Ländern ist vor allem auf Leistung konzentriert, dies bietet Platz für kapitalistische Gesellschaften sowie für die Phänomene Ökonomisierung und Maximierung. Neben dem Leistungssport, für welchen die Messbarmachung und der Vergleich der Leistung charakteristisch sind, etabliert sich ein weniger leistungsorientierter Sport, welcher Selbstbestimmung, Körperausdruck sowie Erlebnis und Gesundheit als Motiv für die aktive Bewegung hat. (vgl. Heinemann, 1989)

Aufgrund der Vielzahl der sich entwickelnden Sportarten und deren dazu gehörigen heterogenen Sporttreibenden können mindestens zwei Interpretationslinien von Männlichkeit und Sport festgestellt werden; jene der Reproduktion hegemonialer Männlichkeit im Sport und jene der Entfaltung von individueller Identität im Sport. (vgl. Neuber, 2006, S.132)

3.8.1 Sport als Austragungsort hegemonialer Männlichkeit

Schmerzbit und Seidensticker (1997, S.30) beschreiben den traditionellen Sport als gleich entsprechend mit der wettkampfmäßigen Ausprägung der Männlichkeiten in der Industriegesellschaft. Als Grundcharakteristika für den traditionellen Sport werden folgende Eigenschaften angeführt: Kampf, Einsatz, Risiko, Härte und Wirtschaftlichkeit, des Weiteren bezeichnen sie den Sport als Werkzeug für soziale Anerkennung. Dies sind alles Eigenschaften, welche auch im männlichen Verhalten in der industriellen Gesellschaft vorzufinden sind. (vgl. Schmerbitz & Seidensticker, 1997, S.30)

Neuber (2004) weist darauf hin, dass Männern im Sport neben sozialer Anerkennung vor allem auch Äußerlichkeiten von enormer Wichtigkeit sind. Körperliche Robustheit, Kraft, Durchhaltevermögen, Durchsetzungsvermögen sowie Körperlichkeit und Erfolg sind Komponenten, welche für Männer und Jungen beim Sporttreiben essentiell sind. Jungen, welche es schaffen, mehrere dieser Eigenschaften aufzuweisen, gelten in der Regel im Sport als erfolgreich. Andere Jungen, welche diese Eigenschaften im Sport nicht besitzen, gelten sehr schnell als unsportlich und somit auch unmännlich, oftmals werden sie deshalb von ihren Kollegen abgewertet und ignoriert (vgl. Budde, 2005, S.45).

Nehmen diese Jungen den Erfolg unreflektiert auf, so kann dies leicht zur Bildung traditioneller Identitätstypen führen, somit wird ihnen die Chance genommen, alternative Identitätstypen zu entwickeln. Als besonders problematisch wird beschrieben, dass die Anerkennung des jungen Sportlers vor allem durch die Härte gegen sich selbst, aber auch durch die Härte gegen seinen Gegner im Wettkampf erlangt wird. Das Entdecken alternativer

Identitäten, welche reflektiertere und fürsorgliche Elemente beinhalten, ist in diesem Zusammenhang des hegemonialen Sporttreibens nur schwer möglich (vgl. Neuber, 2006, S.112).

3.8.2 Körperliche Leistung, sportliche Erfolge und alternative Identitäten

Neubauer und Winter (2001) sehen Siegen und Erfolg vor einem alternativen Hintergrund, denn sie gehen davon aus, dass diesen Leistungen eine eifrige Trainingsleistung vorausgeht, wodurch der Erfolg als selbstverursacht, mit positiven Emotionen erlebt wird. Diese Kombination aus der „Können-Erfahrung“ und dem sportlichen Körper führt zur Entwicklung einer selbstbewussten Männlichkeit, welche durchaus auch weibliche Anteile besitzt und somit von traditionellen Rollenvorstellungen abweicht (vgl. Neubauer, Winter, 2001, S.73). Als weitere Potenziale zur Identitätsfindung im Sport werden sportgeleiteten Jugendszenen genannt, wie jene der Skater oder die Hip Hop- Szene, aber auch der klassische Sportverein wird erwähnt. Sie alle haben gemeinsam, dass Jugendliche innerhalb einer Interessensgemeinschaft sozial untereinander interagieren, Freundschaften knüpfen, pflegen und ein gemeinsames sportliches Ziel verfolgen. (vgl. Seiffge- Krenke & Seiffge, 2005) Rose (2002) fügt dem hinzu, dass Sport somit nicht nur ein Aktivitätsfeld für kühle, harte, zielstrebige Sportler ist, sondern auch Platz für die Bildung alternativer Identitäten bietet, sie erwähnt in diesem Zusammenhang „die Erfahrung sportlicher Wirksamkeit über das Erleben sozialer Kontakte bis hin zur Stilisierung des eigenen Körpers“ (Rose, 2002 in Sport und Geschlecht, 2006 S.134).

Erkennbar ist, dass Sport einerseits sehr von traditionellen, leistungsbezogenen Männlichkeitsvorstellungen besetzt ist, andererseits auch eine Vielzahl alternativer Identifikationsmöglichkeiten bietet. Neuber (2006, S.135) geht deshalb davon aus, dass sich die Entwicklung einer gelingenden Identität nicht von selbst ergibt. In diesem Zusammenhang erwähnt er das Variablenmodell von Winter und Neubauer (2001), welches auf einem komplementären Verständnis von Männlichkeit basiert³. Dabei werden sämtliche Aspekte, welche der Sport bietet, zusammengefasst und für den Betroffenen in ihren ambivalenten Zusammenhängen erfahrbar gemacht.⁴ Das Modell geht von den Interessen und Fähigkeiten des Jugendlichen aus und nicht von den Vorstellungen der Gesellschaft (vgl. Neuber, 2006 S.113).

³ Es werden sowohl aktive, leistungsbezogene als auch passive, reflexive Aspekte miteinbezogen

⁴ Aspekte wie Sieg, Niederlage, Disziplin, Härte, Freundschaft, Hierarchie

4. Jungen in Bildungsinstitutionen

Jungen werden in Bildungsinstitutionen wie dem Kindergarten, der Grundschule sowie der Sekundarstufe I häufig als Problemkinder wahrgenommen. Sie stören mehr als Mädchen, sind lauter und aggressiver, sie leiden öfters als Mädchen unter kognitiven Störungen. Jungen brauchen mehr Zeit zum Lernen als Mädchen und bringen dennoch schlechtere Leistungen (Schultheis & Fuhr 2006 in Supermann kann Seilchen springen, Neuber, 2014). Neuber entgegnet dem jedoch, dass Jungen auch begeisterungsfähig, konsequent, kreativ, ausdauernd, rücksichtsvoll und hilfsbereit sein können, wenn man ihnen nicht immer vorgibt, wie sie sich zu verhalten haben. Neuber (2014) gibt hierfür der Gesellschaft die Schuld, welche nur unklare Forderungen an die Jungen stellt, somit orientieren sich diese am leicht zugänglichen Bild des traditionellen Mannes. In diesem Zusammenhang betont Neuber den sehr guten Zugang, welchen Sport zum Verhalten der Jungen bietet. Darum ist Sport ein pädagogisch sehr wertvolles Feld, welches aufgrund seines aktiven Charakters sofort Rückmeldung liefert und andererseits es kaum möglich ist, seinen Charakter bei sportlicher Bewegung zu verstellen. Darüber hinaus erwähnt Neuber jedoch auch, dass Leistungssport vor allem traditionelle Eigenschaften beinhaltet. (vgl. Neuber, 2015, S.15)

4.1 Jungen im Kindergarten

Während sich Jungen im Kleinkindalter eher an der Familie orientieren, meist an der emotionalen Mutter und dem fordernden Vater, so treffen sie im Kindergarten auf gleichgesinnte andere Jungen, mit welchen sie zuerst um die Wette tollen, um sich unter anderem auch einen vorderen Platz in der Rangordnung zu sichern. (vgl. Blank & Mathieu 2008, S.10f.) Freundschaften bilden sich im Kindergartenalter meist nur unter Gleichgeschlechtlichen, dies hängt weniger mit der Abneigung gegenüber dem anderen Geschlecht zusammen, sondern vielmehr mit den unterschiedlichen Interessen. Mathieu (2008) nennt als Interessengebiete, welche vor allem für Jungs als interessant gelten, Bauklötze, Lego und Playmobil. Sie bauen damit Schiffe, Burgen, Flugzeugträger und vieles mehr, meist in stundenlanger gemeinschaftlicher Atmosphäre. Als problematisch sieht der Autor das meist weibliche Pädagogen-Team, welches sich in dieses Expertentum nicht hineinfinden kann und darum kaum Verständnis dafür zeigt. Dies kann man auch sehr gut beobachten, wenn es um die Spielzeugwaffen der Jungen geht, welche so gar nicht in die friedfertig gedachte Atmosphäre der meisten weiblichen Pädagoginnen passen. Auch das aktive und teilweise auch wilde Herumtollen der Jungen wird von den Pädagoginnen als unpassend angesehen und deshalb auch verboten. Dadurch wird den Jungen die Chance

genommen sich auszuprobieren, dies endet meist auch in einem Teufelskreis für beide Seiten, wodurch den Jungen eine Chance zur Identitätsentwicklung genommen wird (vgl. Walter, 2006, S. 20).

4.2 Schuleintritt für Jungen

Strobel-Eisele und Noak (2006, S.99) beschreiben den Schuleintritt für Jungen als etwas sehr Freudvolles, da sie nun in die Welt der Großen eintauchen. Sehr bald stellt sich jedoch meist heraus, dass die Jungen mit der Struktur der Schule überfordert sind. Klassen mit bis zu 30 Kindern, sowie ein überwiegend weiblicher Lehrkörper sorgen für jede Menge Konfliktpotential für Jungen. Folgen dieser unpassenden Umgebung ist meist ein Fehlverhalten der Jungen, welche versuchen, aus dem System auszubrechen, indem sie Regeln und Abmachungen ignorieren und überschreiten. Ein weiterer Faktor, weshalb sich Jungen in der Schule nicht so wohl fühlen wie Mädchen, ist, dass sie kognitiv nicht so stark sind wie Mädchen und ihnen das Lesen wesentlich schwerer fällt und die Jungen dadurch demotiviert sind, so Rohrmann (2008, S.112).

Mädchen weisen in der Grundschule deutlich bessere Ergebnisse im Lesen auf als Jungen, Jungen dagegen zeigen sich in naturwissenschaftlichen Fächern sowie in Mathematik als überlegen, dies zeigt die IGLU – Grundschulstudie. Diese Leistungsverteilung bleibt in der Sekundarstufe I gleich, wobei die Mädchen ihren Vorsprung im Lesen ausbauen, während die Jungen ihren Vorsprung in der Mathematik und den Naturwissenschaften meist gerade halten können. Erwiesen ist auch, dass deutlich mehr Jungen in der Grundschule sitzenbleiben und mehr Mädchen als Jungen die Gymnasialreife zugesprochen wird.

(vgl. Diefenbach, 2006, in Neuber 2014, S.16).

Diese Schere zwischen Jungen und Mädchen, welche schon in der Grundschule zu erkennen ist, geht mit fortschreitendem Alter immer mehr auf, somit scheitern wesentlich mehr Jungen in der Sekundarstufe II und deutlich mehr Mädchen als Jungen maturieren. Dies ist ein weiterer Beweis dafür, dass Jungen in diesem Schulsystem benachteiligt sind.

(vgl. Perus & Lausitz, 2008, S. 123f.)

Als weitere Erschwernis im Schulalltag für Jungen kommt ihre Vorliebe für die Freizeit hinzu, in welcher sie ihren Interessen und Hobbies nachgehen. Auch wenn sich die meisten Jungen in ihrer Freizeit oft neuen Medien wie dem Gameboy, dem PC oder dem Fernseher widmen, so stehen bei ihnen doch an oberster Stelle Outdooraktivitäten, welche oft mit Bewegung verbunden sind. (vgl. Schmid, 2006 in Neuber, 2015, S.17.) Studien haben ergeben, dass der Fußballplatz und wildes Gelände die beliebtesten Freizeitorte für Jungen sind. Die beliebtesten Freizeitbeschäftigungen sind Inlineskaten, Fußballspielen, Radfahren

sowie diverse Spiele in der wilden Natur. Daraus kann man erkennen, dass der Sport bei vielen Jungen bereits in frühen Jahren eine wichtige Rolle spielt. Strozda und Zinnecker (1996, S.76) meinen, dass es für Jungen sogar ihre Sozialisation betreffend alles entscheidend ist, ob sie sportliche Hobbies betreiben oder nicht, da diese Hobbies sehr stark mit sozialer Bindung assoziiert werden.

5. Jungen und Sport

Sport steht an der obersten Stelle der Freizeitbetätigungen für Jungen. Rund 60% der Jungen sind Mitglied in einem Verein, 53% behaupten, dass ihnen Sport in ihrer Freizeit enorm wichtig ist. (vgl. Schmidt, HartmannTtews & Brettschneider 2006). Dabei stehen für Jungen die körperliche Leistung sowie der sportliche Erfolg an oberster Stelle. Bereits im Grundschulalter drängen Jungen danach, sich permanent mit anderen in der sportlichen Leistung zu messen. In höheren Altersstufen leben diese Jungen ihr Konkurrenzverhalten meist im Vereinsleben aus. Sport stellt für Jungen nicht nur die wichtigste Freizeitbeschäftigung dar, sondern bietet enorm viele Lernfelder für die Heranwachsenden. Dabei beschäftigen sie sich unter anderem mit Themengebieten wie Selbstkompetenz, Gesundheit und Sprache. (vgl. Schmidt, 2008) Ausschlaggebend für die positive Entwicklung mit und durch Sport sind die persönliche Identifikation und die Leidenschaft, welche die Heranwachsenden für ihre Sportarten entwickeln, somit wird das persönliche Lernen durch Lust zum Sport von alleine injiziert (Neuber, 2014, S.22).

5.1 Sport im Vorschulalter

Im Vorschulalter treiben die Kinder neben ihrer Freizeit heutzutage vor allem auch im Kindergarten Sport. Dabei werden ihnen Bewegungsräume, Bewegungslandschaften sowie Bewegungsstunden auf Basis psychomotorischer Ansätze dargeboten, um ihre Persönlichkeitsentwicklung zu fördern. Konzepte für dieses Alter sprechen jedoch meist nur von Kindern und nicht von Jungen oder Mädchen, somit wird auf geschlechtstypische Bedürfnisse nicht eingegangen. In ihrer Freizeit besuchen Kinder oft Kinderturnen, dazu werden sie meist von ihren Müttern begleitet und die Übungsleiterin ist in den meisten Fällen ebenfalls weiblich. Dies ist insofern unvorteilhaft für die Förderung der Jungen, da recht wenig auf ihre Bewegungswünsche (wildes Herumtollen, Rangeln, Raufen) eingegangen wird, somit ecken diese Jungen auch oft mit den Müttern und den Übungsleiterinnen an (vgl. Neuber, 2014, S.23). Eine Änderung diesbezüglich findet im Grundschulalter statt, in welchem die Vereinsbeteiligung eine deutliche Zunahme erfährt. Auffallend ist, dass in diesem Alter deutlich mehr Jungen als Mädchen einem Verein beitreten. Im Jugendalter geht

diese Schere noch weiter auseinander und während Jungen ihren Sportarten bis ins hohe Jugendalter treu bleiben, probieren Mädchen bereits sehr früh andere Angebote aus. (vgl. Brettschneider, Kleine, 2002, S.87-88)

5.2 Schulsport Sekundarstufe I

Dieser Trend setzt sich auch im Schulbetrieb fort. In weiterführenden Schulen geben rund 70% der Jungen an, dass Bewegung und Sport ihr Lieblingsfach sei, während lediglich 45% der Mädchen dieser Meinung sind (vgl. Gieß-Stüber u.a., 2008). Auch in der Sinnperspektive gibt es Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen. Während Mädchen im Schulsport vor allem Geselligkeit/Gemeinschaft und Ausdruck/Gestaltung als Sinnperspektive sehen, sehen Jungen im Schulsport vor allem Spiel/Spielen und Wettkampf. (vgl. Kuhn, Medick & Dudek, 2000) Bei genauerem Betrachten der Sinnperspektive des Sporttreibens in der Schule kann man jedoch auch feststellen, dass Schülerinnen und Schüler, die gute Sportnoten haben, sich eher am Wettkampf orientieren und Schülerinnen und Schüler mit schlechteren Sportnoten eher die Perspektive der Geselligkeit/Gestaltung bevorzugen. (vgl. Kuhn, 2007).

Auch in den Pausen spielt Sport eine wichtige Rolle für Jungen. Sowohl in aktiver Form beim Tischfußball und Tischtennis sowie auch in passiver Form in dem man sich verbal über die neuesten sportlichen Ereignisse austauscht. Auch der Kleidungsstil der Jungen ist meist sehr sportlich und orientiert sich an den großen sportlichen Vorbildern der Jungen. Wer zu dieser Gruppe dazugehören will, sollte neben Basiswissen über angesagte sportliche Themen auch das passende Äußere besitzen. (vgl. Neuber, 2014, S. 24)

5.3 Entwicklungsförderung von Jungen - Variablen Modell

5.3.1 Variablenmodell

Das Variablenmodell „balanciertes Junge-sein“ entstand in einer Studie der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Dabei ging aus einer Untersuchung mit dem Titel „Kompetent, authentisch und normal?“ hervor, dass viele Jungen nicht mehr dem traditionellen Rollenbild des Mannes entsprechen wollen, sondern es ihnen wichtig ist, „normal“ zu sein. Neubauer und Winter (2001, S.28f.) beschreiben, dass Jungen zwar gut aussehend aber nicht zu markant männlich und muskulös sein wollen. Sie wollen zwar auffallen, aber nicht all zu auffällig sein. Daher kommt auch die Bezeichnung des Modells „balanciertes Junge-sein“. Neuber (2014, S.32) beschreibt diese Sichtweise der Jungen mit dem Phänomen des Verfließens der traditionellen Rollenbilder. Um das Variablenmodell in der Bubenarbeit auch praktisch einsetzen zu können formulierten Neubauer und Winter acht Begriffspaare zum Thema „Spannungsfelder gelingenden Jungseins“. Dabei achteten sie vor allem darauf, dass die Begriffe nicht negativ besetzt sind, denn sie sollen nicht die Schwächen der Jungen aufzeigen, sondern ihre Stärken und Wünsche und diese fördern. (vgl. Neuber, 2014 S.31f.)

Tab.1: Variablen Modell

Konzentration	Integration
Aktivität	Reflexivität
Präsentation	Selbstbezug
(kulturelle) Lösung	(kulturelle) Bindung
Leistung	Entspannung
Bezug zum Geschlecht	Bezug zum anderen Geschlecht
Konflikt	Schutz
Stärke	Begrenztheit

(vgl. Neuber, 2014, S. 32)

5.3.2 Variablenmodell im Sport

Gleich wie im Variablenmodell für „balanciertes Junge-sein“ sind für das Variablenmodell im Sport acht Begriffspaare definiert, welche keine Gegensätze darstellen, sondern beide eine positive Bedeutung haben. Im Variablenmodell für Sport sind diese Begriffe eindeutig bewegungsbezogen. Die Themenfelder wurden einerseits aus dem Modell von Winter und Neubauer (2001) herangezogen, andererseits werden sie mit Themenfeldern aus der Theorie und Praxis des Sportunterrichts vermischt (vgl. Neuber, 2014, S. 34). Alle acht Themengebiete sind als gleichwertig anzusehen, jedoch ergibt sich noch eine Reihung vom Bekannten zum Unbekannten, sowie vom Einfachen zum Schwierigen. (vgl. Neuber, 2014, S. 35)

Tab. 2: Variablen Modell im Sport

Gewinnen	Verlieren
Kooperation	Konkurrenz
Sensibilität	Kraft
Spannung	Entspannung
Wagnis	Risiko
Nähe	Distanz
Regeln anerkennen	Regeln überschreiten
Ausdruck	Präsentation

(vgl. Neuber, 2014, S.35)

5.3.2.1 Gewinnen - Verlieren

Das Gewinnen-wollen im Wettkampfvergleich zwischen Jungen ist schon in einem sehr frühen Alter sehr wichtig, dabei sind sie am Boden zerstört, wenn sie verlieren. Dieses Wettkampfverhalten beschreibt Neuber (2014, S.42) als nicht verwerflich, da Leistung und Erfolg zentrale Handlungsprinzipien der westlichen Industriegesellschaft darstellen. Rationalität, Objektivität sowie das stete Bestreben nach Verbesserung sind dabei wesentliche Eigenschaften für den Fortschritt. Diese Erfolgsfixierung, so der Autor, kann jedoch zu einem übersteigerten Konkurrenzverhalten führen und somit Phänomene wie Wut, Unfairness und Aggression mit sich bringen. Da der „Erfolgssport“ männlich dominiert ist und Jungen sich somit oft ihre Vorbilder aus sportlichen Bereichen suchen, ist es wichtig, den Umgang mit Sieg und Niederlage im Unterricht zu thematisieren. Der Autor empfiehlt daher nicht auf Spiele mit Sieg oder Niederlage zu verzichten, sondern das Wettkämpfen zu relativieren, zu

variieren und vor allem auch zu reflektieren. Möglichkeiten sind hierfür zum Beispiel positiv bestärkende Rituale für den Verlierer/die Verliererin einzuführen, Spielformen einzubringen, in welchen auch motorisch schwächere Schüler gewinnen können, sowie den Kindern auch zu zeigen, dass auf Dauer Siegen bzw. das Spielen um des Sieges willen keinen Spaß macht. (vgl. Neuber, 2014, S.42)

5.3.2.2 Kooperation und Konkurrenz

Neuber (2014) erläutert, dass Jungen-Gruppen oft hierarchisch gegliedert sind. Dabei nehmen die Heranwachsenden Positionen des Anführers, des Mitläufers und des Untergebenen ein. Die Positionen in der Gruppe erarbeiten sie sich häufig in Wettbewerbssituationen, in welchen sie konkurrenzorientiert handeln. Jungen, welche nicht an solchen „Machtspielchen“ interessiert oder schlichtweg chancenlos in solchen Konkurrenzsituationen sind, werden oft von den Anführern oder Mitläufern zum Außenseiter erklärt. Das Pendant zur Konkurrenz im Sport ist die Kooperation, sie entsteht meist, wenn die Jungen als Gruppe ein Ziel erreichen wollen, welches mit Körperlichkeit verbunden ist, zum Beispiel als Mannschaft ein Spiel zu bestreiten. Konkurrenz und Kooperation ergeben sich meist von selbst in Jugendgruppen, jedoch ist es wichtig auch die Außenseiter den Ton angeben zu lassen, sowie den konkurrenzorientierten Jungen beizubringen, sich in der Gruppe unterzuordnen. Es soll beiden Seiten gezeigt werden, dass ein fairer Wettkampf genauso spannend sein kann wie eine gelungene Kooperationsaufgabe im Team. Diese Situationen herbeizuführen und zu steuern ist Aufgabe des Bewegungs- und Sportlehrers. (vgl. Neuber, 2014, S.61)

5.3.2.3 Sensibilität und Kraft

Viele Jungen wirken vor allem auf weibliche Betreuungskräfte wild und gewalttätig und es wird ihnen nachgesagt, dass sie ihre Kraft nicht richtig dosieren können, sowie in ihren Bewegungsformen oft über das Ziel hinausschießen. Neuber (2014) bestätigt, dass Jungen oft in ihrer Feinmotorik den Mädchen unterlegen sind. Auch das miteinander Raufen gehört zum kindlichen Dasein eines Jungen, auch wenn es hin und wieder ausartet und nach außen hin aggressiv wirkt. Die Kehrseite dieses wilden Verhaltens von Jungen ist jene des Bastelns, Bauens, Malens, aber auch Videospielens, womit Jungen sich stundenlang feinmotorisch und ruhig beschäftigen können. Ebenfalls erwähnt sollte werden, dass Jungen, welche nicht diesen Drang nach Raufen und lautem Herumtollen haben, oft in der Menge untergehen, da sie nicht auffallen.

Ziel des Variablenpaares sollte sein, den rauhbeinigeren Jungen zu zeigen, dass es auch gut tun kann, sich sanft und vorsichtig zu bewegen und den ruhigen Jungen sollte gezeigt werden, dass es toll sein kann, auch einmal auf den Putz zu hauen. Dies verhält sich im Sportunterricht genauso wie im echten Leben, sie müssen lernen, wann sie mit Fingerspitzengefühl und wann sie mit Kraft und Stärke an ihr Ziel kommen. (vgl. Neuber, 2014, S.77)

5.3.2.4 Spannung und Entspannung

Spannung und Entspannung wird als Grundphänomen des Lebens gesehen. Die meisten Jungen sind sehr aktiv und der Tatendrang ist ihnen förmlich anzusehen. Tatsächlich ist es so, dass mehr Jungen als hyperaktiv gelten als Mädchen. Positiv ausgedrückt strotzen viele Jungen voller Energie und sind richtig tatendurstig, andere dagegen sind antriebsarm, lustlos sowie schlapp. Aktive Jungen haben aber auch eine andere Seite, nämlich sie können sich auch zurücknehmen, entspannen und über ihr Handeln nachdenken. Körperliche Anstrengung hängt oft auch mit Stress und Angst zusammen, während körperliche Entspannung mit psychischen Zuständen wie Erschöpfung und Mutlosigkeit einhergeht.

Man sieht, das Thema Spannung und Entspannung kann im Bewegungs- und Sportunterricht, so der Autor, nicht nur als Variablenpaar angewandt werden, sondern sollte auch im rhythmischen Wechsel aus psycho-physischen Spannungszuständen erlebt werden. Wichtig wäre, dass Jungen Erfahrungen mit der Spannungsmittellage sowie mit der Wohlfühl-Spannung sammeln. (vgl. Neuber, 2014, S.94)

5.3.2.5 Wagnis und Risiko

Die Begriffe Wagnis und Risiko bzw. riskantes Handeln sind männlich besetzt. Jungen müssen sich selbst ausprobieren, dies verspricht ihnen Nervenkitzel. Es gilt objektives Risiko, welches zum Beispiel eine Kletterpartie mit sich bringt, von einem subjektiven Wagnis, zum Beispiel die erstmalige Bewältigung des Drei-Meter-Brettes beim Sprung ins Wasser, zu unterscheiden. Wichtig für den Leiter der Übungen ist zu wissen, dass es hierbei eklatante Unterschiede in der Empfindung der Kinder gibt, was für den einen langweilig und Gewohnheit ist, kann für den anderen Nervenkitzel pur bedeuten. Des Weiteren überschätzen sich etwas ältere Jungen leicht und es kann somit zu Verletzungen kommen. Andere Jungen versuchen wiederum sämtliche riskante Situationen zu vermeiden, da sie sich zu wenig zu trauen. Beide Verhaltensweisen sind nicht förderlich für die Identitätsentwicklung und sollten deshalb durch eine realistische Einschätzung des Handelns der Kinder von der Lehrperson vermieden werden. Die Lehrperson sollte Situationen mit Verletzungsrisiko vermeiden,

jedoch Situationen, in welchen die Kinder ihre Grenzen erforschen können, fördern, ohne dass diese überschritten werden. Die Lehrperson sollte deshalb diverse Wagnis-Unterrichtssituationen immer in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden anbieten, so dass die Kinder sich ausprobieren können. (vgl. Neuber, 2014, S.110)

5.3.2.6 Nähe und Distanz

„Jungen lassen keine körperliche Nähe zu“, dieses pauschalierte Vorurteil kann so nicht stimmen, wenn man sieht, wie Jungen miteinander körperlich interagieren oder raufen. Es gibt jedoch deutliche Belege dafür, dass mit zunehmendem Alter viele ältere Jungen sich gegenseitig seltener berühren, denn es wird von den meisten Männern vorgelebt, dass man sich nicht gegenseitig anfasst.

Im Alltag wie im Sport gilt es, den richtigen Umgang mit Nähe und Distanz zu erlernen, der Sport bietet hierfür sehr gute Möglichkeiten, dieses Verhalten zu erlernen. Sehr viele sportliche Situationen erfordern körperliche Nähe zwischen den Jungen, zum Beispiel das Sichern beim Gerätturnen oder beim Raufen auf der Matte, andererseits gibt es auch viele Situationen im Sport, in welchen Distanz wichtig ist. Hier können Ballsportarten wie Basketball oder Fußball genannt werden. Manche Jungen neigen zu übertriebener Körpernähe, welche vor allem andere irritieren könnte. Diese Jungen sollten durch Sport lernen, welches Maß an Nähe in der jeweiligen Situation angemessen ist. Andere Jungen haben hingegen Berührungsängste, diese sollten die Erfahrung machen, dass es auch gut tun kann, jemand anderen zu umarmen bzw. ihm einfach näherzukommen, ohne dies jedoch zu erzwingen. Wichtig ist auch, dass die Jungen lernen, den anderen zu vermitteln, was ihnen unangenehm ist und inwiefern und in welchem Ausmaß körperliche Nähe für sie möglich ist, auch vor dem Hintergrund des Missbrauches. Um das Spannungsfeld zwischen Nähe und Distanz zu erforschen, sollten die einzelnen Mitglieder einer Gruppe miteinander vertraut sein. (vgl. Neuber 2014, S.128)

5.3.2.7 Regeln anerkennen und Regeln überschreiten

Jungen setzen sich öfters über Regeln hinweg als Mädchen. Vor allem, wenn Regeln von einer weiblichen Person aufgestellt werden, nehmen Jungen diese nicht so ernst und setzen sich mitunter über diese hinweg, um einen persönlichen Vorteil herauszuschlagen. Auf der anderen Seite verweisen diese Jungen aber auch auf das Einhalten der Regeln, wenn es dabei um die Wahrung ihrer eigenen Rechte geht, als Beispiel führt Neuber (2014) hier die Abmachung an, am Abend länger aufbleiben zu dürfen, um etwas im Fernsehen anzusehen. Spiel und Sport eignen sich besonders gut, um den Umgang mit Regeln zu erlernen, denn

sowohl kleine als auch große Spiele leben davon, dass vereinbarte Regeln von allen Mitspielern eingehalten werden. Auch soziale Gruppen im echten Leben funktionieren nur, wenn sich alle Beteiligten an ausgesprochene und auch an unausgesprochene Regeln halten. Kinder sollten im Sportspiel mehrere Erfahrungen machen. Ein Spiel macht nur dann Sinn und Spaß, wenn sich alle an die Regeln halten. Manchmal müssen Regeln durchbrochen werden, um an das Ziel zu gelangen, wenn es keine andere Möglichkeit gibt. Kinder sollten auch in manchen Spielsituationen selbst Regeln aufstellen, um zu erkennen, dass ein Spiel nur dann spielbar ist, wenn es Regeln gibt und man sich an diese hält. Des Weiteren sollten Kinder auch erkennen, dass man in Absprache mit dem Gegenüber Regeln verändern kann, wie Abmachungen im echten Leben. Wichtig ist, dass die Lehrkraft bei diesen Neukreationen und Veränderungen als Moderator tätig ist und dafür sorgt, dass niemand benachteiligt wird. (vgl. Neuber, 2014, S.145)

5.3.2.8 Ausdruck und Präsentation

Neuber (2014) beschreibt, dass Jungen bereits ab dem Grundschulalter als interessiert für funktionale Sportarten gelten, bei welchen es das Ziel ist, mit möglichst wenig Aufwand viel zu erreichen, dies wären Merkmale des Leistungssports. Neuber (2014) nennt in diesem Zusammenhang Sportarten wie Fußball und Basketball. Bei genauerem Betrachten der Verhaltensweisen der Jungen während dem sportlichen Handeln stellt sich jedoch heraus, dass sich Jungen vor allem im Sportspiel permanent emotional ausdrücken. Gefühle wie Freude, Wut, Trauer und Begeisterung werden permanent, man könnte fast sagen, mit Nachdruck, geäußert. Hierbei kann man Parallelen zum echten Leben erkennen, in welchem Jungen lernen müssen, ihre Emotionen kontrolliert zu äußern, aber sich auch in den jeweils passenden Situationen zu präsentieren und in Szene zu setzen. Bezogen auf die Jungen lassen sich im Groben hierbei zwei Typen feststellen, so Neuber (2014). Jener Typus, welcher permanent sein Umfeld unterhält, sozusagen der Gruppenkasper, und kein Problem damit hat, vor großen Gruppen zu sprechen und jenem Typus, welcher kaum einen Ton von sich gibt und Probleme damit hat, sich vor Fremden bzw. großen Gruppen zu präsentieren, da diese Situationen Ängste in ihm auslösen. (vgl. Neuber, 2014, S. 161)

5.4 Bildungsstandards

„Gemäß den Vorgaben des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur liegt den Bildungsstandards für den jeweiligen Unterrichtsgegenstand ein Kompetenzmodell zugrunde. Dieses besteht aus einer Handlungs- und Inhaltsdimension, jeweils mit Deskriptoren an den Schnittpunkten und Unterrichtsbeispielen zu deren Präzisierung. (BMUKK, 2013)

Der Bildungsstandard in Bewegung und Sport basiert auf einem Kompetenzmodell, das die ministeriellen Vorgaben berücksichtigt und gleichzeitig den Besonderheiten dieses Faches gerecht wird. Darauf aufbauend und unter Berücksichtigung des gültigen Lehrplans wurde ein umfassender Kompetenzkatalog mit passenden Teilkompetenzen und Deskriptoren sowie Evaluierungsbeispielen erarbeitet.“ (BMUKK; 2013, S.7)

Der Bildungsstandard konkretisiert Ziele für die pädagogische Arbeit, die an den Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler gemessen werden. Damit rückt das aktive selbstorganisierte Lernen zum Erreichen des Bildungsstandards ins Zentrum pädagogischen Handelns“. (BMUKK, 2013, S.8)

5.4.1 Inhaltliche Dimension der Bildungsstandards im Bewegungs- und Sportunterricht

Die inhaltlichen Dimensionen der Bildungsstandards können durch mehrere Ebenen unterschieden werden:

- Sportmotorische Basisfähigkeiten der Kinder
- Kompetenzen in spezifischen Sportarten
- Erfahren von Sinnmomenten, sowie personale und soziale Kompetenzen im Sport
- Umfassende Handlungsfähigkeit im und durch Sport
- Entwicklung eines körperlich aktiven Lebensstils, der Bewegung, Spiel und Sport integriert

Während die sportmotorischen Fähigkeiten als Voraussetzung für Gesundheit sowie motorische und kognitive Leistungsfähigkeit gesehen werden, so wird den Kompetenzen in spezifischen Sportarten die Erziehung zum Sport sowie ein hohes Potential zu sozialen Anschlüssen zugesprochen. Das Erfahren von Sinnmomenten sowie personaler und sozialer Kompetenzen im Sport werden als hoch bedeutsam eingestuft, da dies ermöglicht, Kinder mit wenig Erfahrungshintergrund in Bewegung und Sport zu erreichen, indem ihnen neben dem Aspekt des Leistens auch Aspekte wie Spielen, Erleben und Wohlbefinden gezeigt werden können. Der umfassenden Handlungsfähigkeit im und durch Sport wird die zentrale Bildungsaufgabe des langfristigen Sporttreibens zugeschrieben. Daraus lässt sich die Ebene der Entwicklung eines körperlich aktiven Lebensstils, welcher Bewegung, Spiel und Sport integriert, ableiten. Das Ziel ist hier die Verbindung von schulischer mit persönlicher,

sportlicher Aktivität sowie die Vernetzung von schulischem wie auch außerschulischem Sport. (vgl. BMUKK Bildungsstandards für Bewegung und Sport, 2014, S. 10f.)

5.4.2 Kompetenzen Sekundarstufe I

Die vielseitige motorische Ausbildung durch Bewegung, Spiel und Sport steht in der Sekundarstufe I für die SchülerInnen und Schüler im Vordergrund. Dabei nehmen vor allem das Sammeln von Bewegungserfahrungen zur Entwicklung von Körperkonzept und Körperbewusstsein sowie das Erlernen von grundlegenden Bewegungsformen und Sportarten einen wichtigen Stellenwert ein. Zur Erreichung dieser Ziele ist der Kompetenzkatalog dienlich, er beinhaltet fünf große Teilgebiete:

- *Fachkompetenz:* *Sportartspezifische* Techniken sollen zumindest auf einem mittleren Niveau erarbeitet werden. Da die Fachkompetenzen von Sportart zu Sportart variieren, sind diese auch extra für jeden einzelnen Bereich ausgewiesen. Neben Bereichen wie motorische Fähigkeiten, Turnen, Leichtathletik oder Schwimmen ist auch das Thema Gesundheit aufgrund seiner Wichtigkeit als eigenständiger Teilbereich erfasst. (BMUKK 2013, S.27)
- *Methodenkompetenz:* Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten zum Bewegungslernen und zur Organisation von Bewegung und Sport sollen erworben werden. Im Detail beschrieben bedeutet dies, den Erwerb von organisatorischen, bewegungstechnischen, sicherheitsbezogenen und gesundheitlichen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Inszenierung von Bewegung und Sport. Es sollte während der Vermittlung der Fachkompetenz immer wieder auf die sportartspezifische Methodenkompetenz verwiesen werden um ein vollständiges Bild zu vermitteln. (BMUKK, 2013, S.25)
- *Selbstkompetenz:* Die Schülerinnen und Schüler sollen eine positive Einstellung zum eigenen Ich sowie zum eigenen Körper und Bewegungsverständnis erlangen. Sie sollen lernen, ihre Fähigkeiten sowie die Wirkung ihres Verhaltens auf andere einzuschätzen. Selbstkompetenz soll im Kontext mit dem Erwerb von Fachkompetenz erarbeitet werden. Der Unterricht soll hierfür einerseits direkt solche Lernsituationen bieten, andererseits werden diese auch spontan von alleine entstehen, wobei sie lernorientiert aufgegriffen werden. (BMUKK, 2013, S.21)
- *Sozialkompetenz:* Die SchülerInnen und Schüler sollen einen sozial kompetenten sowie fairen Umgang miteinander erlernen. Hierfür steht eher der Klassenverband an sich im Vordergrund und weniger der Einzelne. Sozialkompetenz geht stets mit Selbstkompetenz

einher und muss in gezielter, kontinuierlicher und konsequenter Weise immer wieder im Unterricht inszeniert werden, um nachhaltige Ergebnisse zu erzielen.
(BMUKK, 2013, S.23)

5.5 Fachdidaktische Konzepte

Nach Küßner (2002, S. 49) ist unter einem fachdidaktischen Konzept ein theoretischer Entwurf zu verstehen, welcher sich mit der pädagogischen Gestaltung und somit mit den bestimmten Zielen, Inhalten und Methoden einer Stundenplanung auseinandersetzt. Im Folgenden möchte ich auf die vier als zentral anerkannten und geläufigsten fachdidaktischen Konzepte im Sport eingehen. (vgl. Küßner, 2002, S.49)

5.5.1 Das Sportartenprogramm

Der Hauptvertreter des Sportartenprogramms ist Söll. Vertreter dieses Konzepts setzen den Fokus ihres Unterrichts auf die sportmotorische Förderung sowie Leistung ihrer SchülerInnen und Schüler. Das Hauptziel liegt in der Vermittlung von konditionellen Fähigkeiten sowie motorischen Fertigkeiten, um die SchülerInnen und Schüler für den außerschulischen Sport zu qualifizieren. Dabei wird der Sportunterricht an die Anforderungen des außerschulischen Sports angepasst, da dieser als „einziger, unverfälschter, ernsthafter und wahrer Sport“ angesehen wird. Inhalte, welche dieses Konzept fördern, sind traditionelle Sportarten wie Leichtathletik, Schwimmen und Turnen. Das Methodenrepertoire, welches zum Einsatz kommt, ist primär fertigungsbezogen und die Unterrichtsmethoden sowie Hilfsmittel sind alleine auf den Erwerb von sportmotorischen Fertigkeiten abgestimmt.⁵

5.5.2 Das fachdidaktische Konzept der Handlungsfähigkeit

Hauptvertreter dieses Konzeptes ist Kurz. Der Leitgedanke, welcher hinter diesem Konzept steht, ist, dass menschliches Handeln sinngelitet und sinnbedürftig ist. Das Hauptziel des Konzeptes liegt in der Förderung der Handlungsfähigkeit der SchülerInnen und Schüler. Einerseits werden grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Ausübung der jeweiligen Sportart vermittelt, andererseits sollten die Schülerinnen und Schüler den Sport auf dessen Sinn reflektiert gestalten können. Die Auswahl der Inhalte wird durch die Mehrperspektivität geleitet, dabei sollen mehrere gleichwertige pädagogische Inhalte vermittelt werden (z.B. Gesundheit und Leistung). Der außerschulische Sport soll in diesem Konzept den Schulsport mit lebensbereichernden Themen ergänzen. Das Unterrichtsprogramm wird zwar geplant, jedoch wird auch immer wieder situativ inszeniert.⁶

⁵ <http://www.uni-bielefeld.de/sportunterricht/referendare/fachdidaktik.htm> (10.04.2015)

⁶ <http://www.uni-bielefeld.de/sportunterricht/referendare/fachdidaktik.htm> 04.04.2015

5.5.3 Das fachdidaktische Konzept der Körpererfahrung

Hauptvertreter dieses Konzeptes ist Funke. Das Hauptziel des sportdidaktischen Konzeptes ist die Körpererfahrung der Schülerinnen und Schüler durch Bewegung und Sport, um eine individuelle Bewegungsidentität bilden zu können. Hierfür soll die Erlebbarkeit und Bewusstheit des eigenen Körpers gefördert und geschult werden. Die Inhalte dieses Konzeptes reichen von der klassischen Leichtathletik bis zum Gerätespielplatz für Kinder. Die inhaltliche Gestaltung obliegt somit ganz der Lehrkraft, solange der Leitgedanke der Körpererfahrung verfolgt wird. Auf der methodischen Ebene sollen sich demokratische Umgangsformen sowie kreative Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler wie ein roter Faden durch den Unterricht ziehen. Der außerschulische Sport genießt in diesem Konzept weniger gutes Ansehen, da dieser als Gemisch aus Nationalismus, Geschäftemacherei und moralischer Ignoranz gesehen wird. Somit ist es nach Ansicht dieses Konzeptes die Aufgabe des Schulsports, die Mängel des großen Sports auszugleichen.⁷

5.5.4 Das fachdidaktische Konzept der Entpädagogisierung

Der Hauptvertreter dieses Konzeptes ist Volkamer. Vertreter dieses Konzeptes gehen von der Sinnhaftigkeit des Sports in seinem Erleben aus. Sport wird als freiwilliges, folgenloses und körperbetontes Handlungsgeschehen gesehen. Dieser Vorstellung entspricht der klassische Schulsport aufgrund von Notengebung und Richtlinienvorgabe nur bedingt. Das Hauptziel dieses sportdidaktischen Konzeptes ist es, den Schülern das unmittelbare Erleben des Sports zu ermöglichen, ohne pädagogische Verzweckung des Schulsports. Dieses Ziel soll durch animatorisches Verhalten der Lehrkraft sowie einem Angebot aus spannenden Inhalten, welche die Schülerinnen und Schüler zu einer freiwilligen Zuwendung bringen, erreicht werden. Demnach soll der Sportunterricht entschult werden und auf dem Prinzip der Freiwilligkeit basieren.⁸

⁷ <http://www.uni-bielefeld.de/sportunterricht/referendare/fachdidaktik.htm> 04.04.2015

⁸ <http://www.uni-bielefeld.de/sportunterricht/referendare/fachdidaktik.htm>

5.6 Typen von Bewegung und Sportlehrkräften

Bräutigam untersuchte männliche Bewegungs- und Sportlehrkräfte und unterschied letztendlich sechs Typen voneinander. Die Untersuchung fand aus Sicht der Schüler statt. Hierfür interviewte er 53 Schüler im Alter von 5 bis 13 Jahren in verschiedenen Schultypen zum Verhalten ihrer männlichen Bewegungs- und Sport Lehrkräfte.

(vgl. Bräutigam, 1999, S.102f.)

5.6.1 Der Tyrann

Das Hauptmerkmal des Tyrannen ist seine stets miese Laune. Er lässt sich nur sehr gering auf die Schüler ein und begegnet ihnen mit Ablehnung und Zurückweisung, selbst Banalitäten werden zum Anlass der Zurechtweisung genommen. Wird es dem Tyrannen im Unterricht zu turbulent, so attackiert er die Schüler meist auch persönlich mit ironisch abwertenden Kommentaren. Die Unterrichtsthemen werden meist lustlos und ohne weitere Erklärungen abgehandelt, wobei der Tyrann auf das zögerliche Nachfragen der eingeschüchterten Schüler meist gereizt und abwertend reagiert. Die Schüler resignieren aufgrund dieser Haltung der Lehrkraft meist und lassen die Stunde teilnahmslos über sich ergehen oder besuchen den Unterricht nicht länger. (vgl. Bräutigam, 1999, S. 103)

5.6.2 Der Frühpensionär

Der Frühpensionär ist unterrichtstechnisch ein Minimalist. Er handelt das Nötigste im Unterricht ab, jedoch ohne sonderliche Begeisterung oder persönliche Aktivität. Die Kinder erkennen meist, dass der Frühpensionär mit Arbeit nicht mehr viel zu tun haben will. Respektieren dies die Kinder, so lässt der Frühpensionär diese auch in Frieden, verteilt ausschließlich gute Noten und lässt abwesende Schüler in Ruhe. Die Inhalte seines Unterrichts beziehen sich ausschließlich auf die Vorlieben der Schüler. Somit lässt sich sagen, wenn beide Seiten, Lehrer und Schüler, sich gegenseitig respektieren, ist miteinander sogar ein gutes Auskommen möglich, jedoch der Unterrichtsertrag sehr gering.

(vgl. Bräutigam, 1999, S.103f.)

5.6.3 Der lockere Typ

Der lockere Typ ist fachlich nicht immer auf dem neuesten Stand und im Umgang mit den Schülern freundlich. Er ist im Unterricht nicht sonderlich streng und sorgt mit seiner guten Laune für motiviertes Sporttreiben. Er stellt relativ geringe Anforderungen an die Leistung und Disziplin der Schüler. Interessierten Schülern bietet er Unterstützung, so dass sie sich gut weiterentwickeln können. Der lockere Typ stellt selten Forderungen an die Kinder und

versucht Konflikten weitestgehend aus dem Weg zu gehen, falls dies einmal nicht möglich ist, versucht er diese mit Humor zu lösen. Des Weiteren geht er oft auf die Wünsche der Schüler ein und für beide Seiten ist klar, dass der Bewegungs- und Sportunterricht nicht das wichtigste Fach in der Schule ist und die Schüler/innen in erster Linie Spaß in seinem Unterricht haben sollten. (vgl. Bräutigam, 1999, S.104)

5.6.4 Der Handwerker

Der „Handwerker“ hält seinen Unterricht immer sehr sicher und routiniert ab. Seine Unterrichtsstunden sind klar strukturiert und verlaufen immer nach dem gleichen Muster, Aufwärmen, Lernphase, Übungsphase, Spielen. Die Schüler beschreiben ihn zwar als typischen Lehrer, kommen aber ganz gut mit ihm klar, obwohl der Unterricht immer genau nach Plan abläuft und weniger auf die Wünsche der Kinder eingegangen wird. (vgl. Bräutigam, 1999, S.104)

5.6.5 Der harte Hund

Der harte Hund zeichnet sich durch eine „klare Linie“ sowie seine Wertschätzung für Disziplin aus. Emotional ist er für Kinder weniger zugänglich und es besteht eine beachtliche Distanz zwischen Schülern und Lehrer. Die Schüler wissen stets, was sie leisten müssen, um im Unterricht eine gute Note zu erhalten und nehmen auch die hohen und anstrengenden Forderungen des Lehrers in Kauf, nicht zuletzt deswegen, weil sie wissen, dass seine dargebotenen Inhalte sinnvoll sind und ihre Leistungsfähigkeit fördern. Disziplinäre Probleme gibt es in seinem Unterricht selten, da jeder Schüler weiß, dass es sonst „Ärger gibt“. (vgl. Bräutigam, 1999, S.104)

5.6.6 Der Enthusiast

Der Enthusiast gestaltet seinen Unterricht mit enormem Aufwand. Es ist für die Schüler klar ersichtlich, dass der Lehrer sich für jede Stunde vorbereitet. Er baut auch Theoriephasen in seinen Unterricht ein und nimmt Arbeitsmaterial in die Stunden mit. Dieser Lehrertypus erfreut sich sichtlich an Fortschritten und Erfolgen seiner Schüler, nimmt deren Verbesserungsvorschläge, Wünsche sowie Bedürfnisse an und geht im Fortlaufe des Unterrichts darauf ein. Mit den Schülern geht er sehr verständnisvoll, hilfreich sowie freundlich um und hat immer eine professionelle Antwort auf deren fachliche Fragen. (vgl. Bräutigam, 1999, S.104)

6. Moderne Rollenbilder der Männer

6.1 Männerbilder im Wandel

„Die Gesellschaft entdeckt Männer neu.... Gesellschaft? das sind verschiedene institutionelle Akteure aus Politik, Medien, Erziehung, Bildung, Wirtschaft, Recht, Interessenverbänden und sozialen Bewegungen“ (Wippermann, 2009, S.7) Dazu zählen Frauen und Männer gleichermaßen, so Wippermann in seinem Werk mit dem Titel „Männer, Rolle vorwärts, Rolle rückwärts“.

Nicht nur die Gesellschaft macht den Mann, sondern seit einigen Jahren entdecken auch Männer, dass sie sich selbst machen können in ihrer Rolle in der Gesellschaft. Sensible, kritische Männer sind am Entdecken, dass sie nicht mehr gezwungen sind, ihrer traditionellen Rolle des Ernährers und Beschützers zu entsprechen, sowohl in äußerlicher Art und Weise in Wirtschaft und Arbeit wie auch bei der Bewältigung ihres Alltags, sei es in der Familie oder am Stammtisch. (vgl. Wippermann, 2009, S.8)

Doch wie kommt es, dass es in einer solch fortschrittlichen Gesellschaft erst so spät zum Wandel im Denken der Gesellschaft wie auch im Mann selbst kommt? Wippermann (2009) begründet dies damit, dass sich die Menschen seit der Nachkriegszeit viel mehr mit dem Wandel des Frauenbildes in der Gesellschaft auseinandersetzen, als mit jenem des Mannes. Dieser emanzipatorische Prozess ließ den Mann häufig als Barriere bzw. Gegner erscheinen. Da das Geschlechter-Verhältnis stets einen Dualismus zwischen Mann und Frau bedeutet, reagierten auch die Männer auf verschiedene Art und Weise auf diese Bestärkung der Frau. Die Emanzipation der Frau verlange nach einem Wandel des männlichen Verhaltens und des männlichen Bewusstseins, welches über das Verhalten des bloßen „Entgegenkommens“ der Frau gegenüber hinausgeht. (vgl. Stolk & Wouters, 1987) Der Mann bedarf keiner Emanzipation, sondern einer Transformation, so Kimmel (2000), er solle nun in Zeiten der Moderne eine eigene Perspektive anstreben und nicht mehr nach dem historischen Bilde der männlichen Dominanz sein Leben führen. Kimmel (2000) beschreibt dies als die Chance, wieder zu sich selbst zu finden. Einige Männer, so Wippermann (2009), vor allem die stark selbstreflektierenden, zeigten sich solidarisch und einsichtig und gingen auf die Forderungen der Frauen ein. Manche Männer zeigten sich selektiv einsichtig und veränderten sich moderat, wie es der Autor des Buches beschreibt. Des Weiteren gab es auch noch Männer, welche sich teilweise gar persönlich angegriffen fühlten und deshalb auf eine Verhärtung der Fronten setzten um die Bewegung auszusitzen. Diese letztere Erscheinungsform ist von der traditionellen Rollenverteilung überzeugt und begründet dies mit seiner Natürlichkeit wie auch der gesellschaftlichen Funktionalität. (vgl. Wippermann, 2009, S.8ff.)

Wippermann (2009) weist darauf hin, dass die politische und öffentliche Aufforderung zur Veränderung des Mannes der heutigen Zeit keineswegs mehr eine „Gegenbewegung“ der Frau ist. Auch Frauen haben weitestgehend eingesehen, dass die Gleichstellung und Chancengleichheit von Frau und Mann aus Gründen der Solidarität und aktiv gestaltenden Teilnahme am Alltag nicht über den Prozess eines geschlechtlichen Gegeneinanders funktionieren kann. (vgl. Wippermann, 2009, S.8)

Wer glaubt, die Emanzipation der Frau allein sei verantwortlich für den Wandel des Mannes, der irrt, so Böhnisch (2013, S.10). Dass der traditionelle Mann nicht mehr „alltagstauglich“ für die Gesellschaft des 21. Jahrhunderts ist, zeigen schulische Leistungen der Jungen, die Zahlen der langzeitarbeitslosen Männer sowie männliche Stressopfer und verlassene Männer. Böhnisch bezeichnet diese Männer plakativ als die „männlichen Verlierer“.

Dass die Rolle des Mannes knapp vor einem epochalen Umbruch steht, zeigt auch das vielfältige Erscheinen von Literatur, Studien sowie ironisch sarkastischer Populär-Literatur und Männerratgebern die gesellschaftliche Rolle des Mannes betreffend. Auch die Rolle des „Vaters“ gewann seit den 1990ern wieder an enormer Bedeutung, wie am Aufkommen von Vätervereinen und Bloggs im Internet ersichtlich ist. Väter nutzen diese Möglichkeiten zum Austausch mit anderen Vätern, um sich über ihre Barrieren und Befindlichkeiten im Familienleben auszutauschen. (vgl. Wippermann, 2009, S.8)

6.2 „Die Gesellschaft entdeckt die Männer, weil sich die Gesellschaft damit selbst entwirft“⁹

Diese Aussage begründet Wippermann in seinem Buch mit dem vorliegenden Wertewandel sowie mit der neuen Situation der Frauen und deren Einstellung, wodurch sie wiederum auch für die Wirtschaft als äußerst interessant gelten. Die Anzahl gut ausgebildeter Frauen mit beruflichen Zielen und Vorstellungen von beruflicher Karriere nimmt immer mehr zu, vor allem seit dem Jahr 2009 (als Hauptgrund wird hierfür die Weltwirtschaftskrise genannt). Dies bestätigt auch die Bundesagentur für Arbeit mit einem Bericht über den Arbeitsmarkt von Frauen und Männern aus dem Jahr 2013. Betrachtet man einen Zeitraum von 2002 bis 2012 in Hinblick auf die Erwerbsquote von Frauen in Deutschland, so nahm diese um rund 6,3 % bei den Frauen zu, bei den Männern hingegen lediglich um 2 %¹⁰.

Sozialwissenschaftler und Gender-Experten sahen in der Weltwirtschaftskrise 2009 die Chance, das traditionelle Männerrollenbild als Ernährer der Familie in allen gesellschaftlichen Schichten abzuschaffen. Dieser Anstieg der Arbeitslosigkeit der Männer

⁹ (Wippermann, 2009, S.8)

¹⁰ <http://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Personengruppen/generische-Publikationen/Frauen-Maenner-Arbeitsmarkt-2014-07.pdf> (22.10.2014, S. 5ff.)

bei gleichzeitigem Aufstieg der Erwerbstätigkeit der Frauen führt gezwungenermaßen ebenfalls zu einer Rollenumkehr, wodurch auch die Frauen die Möglichkeit bekommen, sich in der Wirtschaft zu beweisen. Somit kommt es zu einer Vermischung der Aufgabenstellungen von Mann und Frau und neue Optionen für Partnerschaften und Familiengestaltung werden erschlossen. (vgl. Wippermann, 2009, S.9)

6.3 Männer in der Krise

„Was können Männer eigentlich noch?“ (Wippermann, 2009, S.9) Die Offensive der Frauen, mit klaren Zielvorstellungen und ihr neu errungenes Selbstbewusstsein verunsichern die Männer. Hinzu kommt, dass viele Männer, vor allem jene, die sich als solidarisch den Frauen gegenüber erklärten, nun mehrere Ziele zu realisieren haben. Neben dem meist verfolgten und bekannten Ziel, beruflich erfolgreich zu sein, gilt es nun auch, der Rolle in der Familie sowie im Rest der Gesellschaft als „neuer Mann“ gerecht zu werden. Dieses Phänomen lässt viele Männer unsicher werden und führt somit in eine mittlere Geschlechter- bzw. Partnerschafts- und Identitätskrise. Wippermann beschreibt in seinem Buch, dass Frauen gefördert werden, um ihre Karriere neben der Familie voranzutreiben und die noch bestehende „gläserne Decke“ für den beruflichen Aufstieg zu durchbrechen, während Männer als (Haupt)Ernährer dazu angehalten werden, weibliche Aufgaben zu übernehmen (Fürsorge der Kinder, Mithilfe im Haushalt...) und dennoch gleichzeitig wichtige männliche Attribute beizubehalten. Männer, welche gewillt sind, diesen Spagat zu machen und ihr Dasein als Mann kontrovers zum traditionellen Modell des Mannes zu leben, bezeichnet er als „Neuen Mann“. Vor allem Männer, welche in den 1960er und 1970er Jahren sozialisiert worden sind, streben nach Frauen, welche ihnen selbstbewusst auf Augenhöhe begegnen. Begründet wird dies mit dem „konfliktreichen und provokanten Ringen von Frauen um gleiche Chancen und Rechte.“ (Wippermann, 2009, S.9) Wippermann verweist hierbei wiederum darauf, dass dieser Prozess der Emanzipation zu Beginn eher „gegen“ den Mann gerichtet war, seit einigen Jahren aber einen Dialog zwischen beiden Geschlechtern darstellt, mit dem Ziel der Chancengleichheit und Gleichstellung. (vgl. Wippermann, 2009, S.10)

6.4 Rollenbilder der Männer

Frauen verdienen im Durchschnitt 23% weniger als Männer. Meist handelt es sich dabei um Frauen, welche die ersten Monate bzw. Jahre nach der Geburt bei ihrem Kind daheimbleiben, um so die Karrierechancen des Mannes zu erhöhen. Chefetagen großer Unternehmen werden fast ausschließlich von Männern besetzt, an deutschen Hochschulen beispielsweise finden sich nur 15 % weibliche Professoren. All diese Argumente legt Wippermann (2009) vor, um zu zeigen, dass das Modell des traditionellen Mannes nicht aus der modernen Gesellschaft verschwunden ist. Was sich jedoch verändert hat, ist die „Pluralisierung“ der männlichen Rollenbilder. „Es gibt ihn nicht „den Mann“... ein weites Feld gegensätzlicher, bisweilen antagonistischer Haltungen von Männer. Dieses reicht von Verhaftung in traditionellen Männlichkeitsentwürfen über „Emanzipation in kleinen Dosen“ bis hin zur Selbstverständlichkeit flexibler Geschlechterrollen“.

(Wippermann, 2009, S.10)

Um einen kleinen Überblick über die Mannigfaltigkeit der Männermodelle zu geben, möchte ich auf den folgenden Seiten auf die wichtigsten Identitätstypen der Männer, die von Wippermann bestimmt wurden, eingehen.

Wippermann (2009) kategorisiert die verschiedenen Ausprägungen des Mannseins in vier dominante „Männlichkeit Identitätstypen“, wobei er Identität wie folgt definiert: „Identität (lat.: idem = der selbe) ist die Frage nach dem Selbstsein, dem Sich- selbst-Verstehen und Sich-Entwerfen. Damit ist Identität immer eine persönliche und soziale Konstruktion, die sich aus den vielfältigen Alltagserfahrungen, sozialen Spiegelungen sowie aus Reflexionen darüber speist, wer man ist und sein will, wie man sich selbst sieht und wie man glaubt, von anderen gesehen zu werden.“ (Wipperman, 2009, S. 73) In diesem Zusammenhang verwende ich deswegen Wippermanns Definition von Identität, da die folgenden Ausführungen über moderne Identitäten des Mannes von ihm stammen und deshalb auch in diesem Zusammenhang gesehen werden müssen. Wippermann führt weiters aus, dass die Geschlechtsidentität von Männern nur in Relation zur Frau zu klären ist, denn sie bezieht sich stets auch auf die Identität von Frauen, die Männer bei ihren andersgeschlechtlichen Mitmenschen miterleben und bei diesen auch sympathisch finden. Vor diesem Hintergrund erstellte das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend eine Studie, in welcher umfangreiche qualitative Einzelexplorationen und Gruppenwerkstätten mit Männern und Frauen durchgeführt wurden. (vgl. Wippermann, 2009, S.73)

6.5 Identitätstypen der Männer nach Wippermann

6.5.1 Starker Haupternährer der Familie (23%¹¹)

Dieser Identitätstyp orientiert sich zu einem großen Teil am Modell dichotomer Geschlechterbilder sowie der traditionellen Rollenteilung. Eigenschaften, welche vom starken Haupternährer der Familie gefordert werden, sind berufliche Kompetenzen, Organisationsgeschick, Disziplin sowie ein hohes Maß an Durchsetzungsvermögen. Ein wichtiges Attribut ist die Stärke nach außen, denn er setzt sich stets für die Versorgung seiner Familie und derer, die ihm lieb sind, ein, somit tritt er auch in seinen Selbstverwirklichungsbedürfnissen zurück. Weiters damit zusammenhängend ist natürlich auch die innere Disziplin, die ihm inne wohnen muss, um seine Zielstrebigkeit beizubehalten. Sein Leitbild wird als der gebundene, fürsorgliche Mann bezeichnet, dessen Lebensmittelpunkt daheim die Familie und außerhalb der Familie der Beruf ist. Der starke Haupternährer ist, wie aus der Studie hervorgeht, meist an der Front der Einkommenssicherung, im Dualismus dazu steht die Frau an der Front der Familienorganisation. Sich selbst sieht der starke Haupternährer als starken, verantwortungsbewussten Mann. (vgl. Wippermann, 2009. S 75)

Eigenschaften, welche den Haupternährer als sympathischen Mann ausmachen:

- Berufliche Kompetenz
- Organisationsgeschick
- Selbstbeherrschung, Disziplin
- Durchsetzungsvermögen, sich nicht unterkriegen lassen
- Mit technischen Geräten umgehen können
- Leistungsorientierung, Ehrgeiz
- Liebevolle Fürsorge für Kinder

(vgl. Wippermann, 2009, S75)

11 Prozentangaben beziehen sich auf die als ausfindig gemachten Anteile der Population

Abgrenzungen:

Der männliche Hauptnährer grenzt sich von traditionell weiblichen Eigenschaften ab, somit zeigt er nur wenige Gefühle, ist selten zärtlich sowie wenig romantisch in der Partnerschaft. Er begreift sich als sehr modern und fortschrittlich und distanziert sich von einem autoritär hierarchischen Geschlechterverhältnis. Auf Ablehnung stoßen bei ihm Attribute wie Härte, betont männliche Kleidung sowie Überlegenheit und der Konkurrenzgedanke (vgl. Wippermann, 2009, S.75 ff.)

6.5.2 Lifestyle- Macho (14%)

Der Lifestyle- Macho bildet mit 14% Anteil an der untersuchten Population eine Minderheit. Er empfindet sich selbst als seinen Mitmenschen überlegen, hart sowie von diesen unabhängig. Wippermann (2009) bezeichnet den Typus als Weiterentwicklung des vormals autoritären Mannes. Seine Abweichung von diesem veralteten Rollenmodell besteht in der Hinzuziehung moderner Lifestyle- Bedürfnisse zu traditionellen Attributen des Mann-Seins. Der Lifestyle- Macho sieht die Gesellschaft immer vor dem Hintergrund einer vorausgesetzten, mitlaufenden, reproduzierten Rangorientierung. Dies bezieht sich sowohl auf den Beruf und die Freizeit, wie auch auf die Partnerschaft und den Freundeskreis. Eine zusätzliche „Weiterentwicklung“ ist die indirekte Vermittlung dieser Eigenschaft, sie wird nicht kommuniziert, sondern durch den Habitus sowie Symbolhandlungen des Männertyps manifestiert. Während der Lifestyle- Macho sich Frauen gegenüber in der Hierarchie weiter oben angesiedelt sieht, befindet er sich Männern gegenüber in einem steten, nach außen orientierten Vergleichskampf in Bezug auf die Männlichkeit. Hier gibt es für ihn nur Verlierer und Gewinner. Als Maßstab zur persönlichen Beurteilung der „Leistungen“ werden hierbei Besitz, Macht und Erfolg herangezogen sowie das eigene Äußere, welches auf eine attraktive Wirkung auf schöne Frauen abzielt. Dem Lifestyle-Macho-Typ ist es wichtig, begehrt zu werden und aufgrund seiner als wichtig erachteten Attribute als Alpha Tier gesehen zu werden. (vgl. Wippermann, 2009, S.81f.)

Eigenschaften, welche den Lifestyle-Macho-Typ als sympathischen Mann ausmachen:

- Überlegenheit
- Härte
- Betont männliche Kleidung
- Mit anderen konkurrieren
- Konsequenz, Hartnäckigkeit
- Karriere machen
- Unabhängig sein, eigene Wege gehen

(vgl. Wippermann, 1999, S.81)

Wurzeln dieses Männertyps liegen in der Geschlechtsidentität sowie der Rollenteilung traditioneller Milieus. Seine Einbindung in das Familienleben wird meist zu Gunsten seiner Selbstverwirklichung und seiner Geltungsbedürfnisse reduziert. Der Lifestyle-Macho sieht den starken Mann nicht in jenem, der sich um das Wohl seiner Familie kümmert, sondern in jenem, welcher es schafft, sich von diesen Bindungen freizumachen. Als Motivation für dieses Handeln des Lifestyle-Machos nennt Wippermann seine Konsumlust sowie seinen Erlebnishedonismus. (S.83)

Positionierung auf der sozio-kulturellen Karte:

Dieser Männertyp ist hauptsächlich in der modernen Unterschicht sowie auch in Teilen der Oberschicht anzutreffen. Als Stammmilieu dieses Männertyps bezeichnet Wippermann die Hedonisten sowie auch die Konsummaterialisten. Der Autor verweist auch darauf, dass dieser Lifestyle-Typ auch in der Arbeiterschicht anzutreffen sei, dies deute darauf hin, dass er dort auch ursprünglich „beheimatet“ war und reproduziert wurde. Diffusion und Adaption haben dazu beigetragen, dass er nun vor allem in der modernen Unterschicht anzutreffen sei.

Auffallend sei, so Wippermann, dass dieser Typ Mann in der gesellschaftlichen Mitte wenig Anklang findet und einen üblen Ruf hat. Dies führt dazu, dass diese Form der Männlichkeit hauptsächlich an den gesellschaftlichen Rändern anzutreffen ist. (S.83.f.)

Beziehung zum weiblichen Geschlecht

Für die Gleichstellung von Mann und Frau interessiert sich dieser Typ Mann recht wenig, rund 58% der Befragten gaben an, sich nicht dafür zu interessieren, lediglich 4 % zeigten Interesse an diesem gesellschaftlichen Prozess. Die Gleichstellungspolitik für Frauen wird von ihnen als recht unnütz betrachtet und sie verweisen immer wieder auf eine Gleichstellungspolitik für Männer. Rund die Hälfte aller ausgemachten Macho-Lifestyle-

Typen vertreten die Meinung, dass der Mann sich um das Haupteinkommen kümmern sollte, während die Frau entweder teilzeitbeschäftigt ist oder gar ganz daheim bleibt und den Haushalt sowie auch die Fürsorge der Kinder übernimmt.

Der Lifestyle-Macho spricht sich recht wenig gegen eine Teilzeitbeschäftigung einer Frau aus, da er somit eher die Möglichkeit hat, in seiner Freizeit seinen eigenen Hobbies und Interessen nachzugehen. Des Weiteren ist er nicht der Meinung, dass alle Arbeiten im Haushalt sowohl von der Frau wie auch vom Mann erledigt werden sollten. Oft wird betont, dass er seine eigenen Interessen zurücksteckt, um seiner Partnerin entgegenzukommen, jedoch nicht im Alltag. Das ersehnte Leitbild des Lifestyle-Machos ist der „Pascha“ daheim und der Hahn im Korb im Freundeskreis, erklärt Wippermann. (S.84f.)

6.5.3 Postmodern-flexibler Mann (31%)

Mit 31% Anteil bildet der Typus des postmodern-flexiblen Mannes den zweitgrößten Anteil der Bevölkerung der befragten Männer.

Ich- Identität:

Der postmodern-flexible Mann ist wohl der komplexeste Typus der genannten Basistypen. Seine Charakteristik beinhaltet eine Mischung von traditionellen wie auch modernen Rollenbildern. Die Eigenschaften des postmodern-flexiblen Mannes stellen eine Renaissance und eine Gegenbewegung klassischer Attribute und des Images vom Mann- Sein dar.¹² Ausgangspunkt des postmodernen, flexiblen Männlichkeitsbildes ist das Oberflächenbild des starken Mannes, welches mit weiblichen Eigenschaften abgeändert wird, dadurch wird diese Form der Männlichkeit immer wieder zur erneuten Suche einer Ich-Identität angeregt, andererseits aber auch vor dem Abrutschen in Machismus und Autoritarismus geschützt. Grundzüge der eben genannten Phänomene können jedoch immer wieder im diskutierten Männlichkeitsbild zum Vorschein kommen und sind somit ein Zeichen dafür, dass jegliche Abänderung des Männlichkeitscharakters dieses Typus möglich ist. (vgl. Wippermann, 2009, S.92f.)

¹² Attribute wie Überlegenheit, Betonen männlicher Kleidung, Härte, Risikofreude und Konkurrieren werden genannt

Eigenschaften, welche den „postmodern-flexiblen Mann“ als sympathischen Mann ausmachen:

- Sich unterordnen
- Härte
- Betont männliche Kleidung tragen
- Überlegenheit
- Mit anderen konkurrieren
- Romantisch sein
- Risikofreude
- Karriere machen
- Sich selbst verwirklichen

(vgl. Wippermann, 2009, S.93)

Vorstellung des idealen Frauenbildes für den postmodern-flexiblen Mann:

Auch bei der Vorstellung der eigenen Frau des postmodern-flexiblen Mannes zeigt sich das „sowohl als auch“-Prinzip. Die ideale Frau für diesen Typus sollte auf der einen Seite selbstbewusst sein und ihre eigenen Wege gehen sowie klassisch, männliche Eigenschaften besitzen und mit diesen umgehen können. Auf der anderen Seite sollte sie dabei aber immer auch Frau bleiben und ihre Weiblichkeit bewusst zeigen und gekonnt einsetzen.

(vgl. Wippermann, 2009, S.93)

Der postmodern-flexible Mann in der Partnerschaft

Beim Thema Rollenverteilung hält sich der postmodern-flexible Mann ebenfalls alle Optionen offen, so ist die traditionelle Rollenverteilung weder verpönt noch erstrebenswert. Der postmodern-flexible Mann handelt in seiner Partnerschaft situationsbedingt, somit treten Attribute wie Überlegenheit und Unterordnung auf beiden Seiten der Partnerschaft abwechselnd auf. Dadurch sind Hierarchien in beide Richtungen möglich, aber oft auch nicht vorhanden. Die Partnerschaft lebt von der Flexibilität des Über- und Unterordnens, wie der Autor in seinem Buch schildert: „In den lebensweltlichen Tiefeninterviews wird deutlich, dass Über- und Unterordnung in diesen Milieus „anders“ begriffen und gelebt werden, nicht als starres, hierarchisches Gefüge auf Dauer, sondern als temporäres, nahezu fluides Arrangement, in das sich der/die Einzelne begibt mit dem Vorbehalt, seine Unterordnung jederzeit kündigen zu können und mit dem Wissen, dass seine Überlegenheit nicht von Dauer ist, wenn sie nicht ständig bewiesen und anerkannt ist“ (Wippermann, 2009, S.94). Demnach

sind Stabilität und Dauerhaftigkeit einer Partnerschaft sowie Reibungsrisiken keine maßgeblichen Kriterien.

Der postmoderne Mann kann sich auch eine Umkehr der traditionellen Rollenverteilung vorstellen. Die Frau geht arbeiten, während der Mann sich um die Kinder und den Haushalt kümmert. Dies gaben zwar nur 5% des befragten Typus an, jedoch sind dies deutlich höhere Anteile als bei den anderen befragten Basis-Typen. Auch ein Modell der Teilzeitbeschäftigung kann sich dieser Typus gut vorstellen. Begründet wird dieses Umdenken mit einem Mehr an Zeit für die eigenen Interessen und einem Mehr an privater Zeit mit seiner Partnerin.

Erstaunlich hoch ist auch jener Anteil (35%) des befragten Typus, welcher angab, dass die persönliche Entwicklung und das Verfolgen von Interessen wichtiger sind als eine Partnerschaft. Dies wird als Angst vor zu wenig Spielraum für persönliche Wünsche und Interessen vom Autor interpretiert. (vgl. Wippermann, 2009, S. 97) Dem gegenüber steht ein gleich großer Anteil an Männern, welche angaben, als Väter selbst daheim zu bleiben und sich um das Kind zu kümmern. Man kann deutlich erkennen: Das „sowohl als auch“-Prinzip zieht sich wie ein roter Faden durch die Partnerschaft des postmodern-flexiblen Mannes.

Positionierung auf der sozio-kulturellen Karte

Der Milieuschwerpunkt des postmodern-flexiblen Mannes wird in diesem Buch vorerst durch die von ihm abzugrenzenden Gruppen der Gesellschaft definiert. Das gesellschaftliche Segment, welches traditionelle Werte vertritt, distanziert sich von dieser Art des Mann-Seins genauso wie Männer der gesellschaftlichen Mitte. Vor allem der postmaterielle Mann kann mit dieser Geschlechteridentität recht wenig anfangen. Als Begründung wird die enge Verbindung zum Konzept des „modernen, neuen, ganzheitlichen Mannes“ genannt. Der postmoderne, experimentalistische Zugang zum Mann/Frau-Sein erscheint ihnen als ziellos, unpolitisch und ausweichend, so der Autor des Buches. (vgl. Wippermann, 2009, S.94f) Aufzufinden ist der postmodern-flexible Mann vor allem am oberen und unteren Rand der Gesellschaft, er reicht jedoch nicht bis in das traditionelle Segment hinein, da der Widerspruch zu Klarheit und Ordnung zu groß ist und moralische wie auch weltliche Barrieren seitens des traditionellen Konzeptes für diesen als unüberwindbar gelten. Auch das Milieu der postmateriellen Männer¹³ steht der postmodern-flexiblen Geschlechtsidentität ablehnend gegenüber. Einerseits ist für sie die Gefahr zu groß, wieder in tradierte Rollenbilder abzurutschen, andererseits ist durch die Flexibilität keine Möglichkeit einer vorausblickenden Ganzheitlichkeit gegeben. Im Allgemeinen ist die Umsetzung der

13 welches „Avantgard, Apologet und Prophet des „modernen Mannes“ ist“ (Wippermann, 2009, S.96)

„postmodernen Männlichkeit“¹⁴ für die postmateriellen Männer zu konturlos, der Autor beschreibt sie unter anderem auch als fluide sowie zu wenig greifbar.
(vgl. Wippermann, S.96 f.)

6.5.4 Moderner neuer Mann (32%)

Die Ich-Identität dieses Typs versteht sich demonstrativ als praktischer und symbolischer Gegenentwurf zum traditionellen Mann. Sein Markenzeichen sind Gefühle, eine gerechte Lebensführung mit seiner Partnerin sowie auch eine holistische Identität. Wippermann (2009) betont bei der Analyse dieses Typus Mann, dass rund ein Drittel der befragten Stichprobe diesem Typus entspricht, somit kann dieser kulturosoziologische Befund als Bestätigung für eine erfolgreiche Gleichstellungspolitik in Deutschland gesehen werden.¹⁵

Der „moderne Mann“ ist vor allem daran interessiert, mit seinem Verhalten die bipolaren, traditionellen Geschlechterunterscheidungen zu überwinden. Sein oberstes Ziel ist „die Emanzipation von eingefahrenen, ungerechten Alltagskulturen und Strukturen...

Ganzheitlichkeit sowohl im Selbstverständnis als Mann, als auch in der Partnerschaft sowie in der Rolle als Vater.“ (Wippermann, 2009, S. 86)

Geleitet ist das Verhalten des „neuen Mannes“ vom Gedanken eines allumfassenden Aufbruchs, so Wippermann (2009, S. 86f.). Aufbruch versteht sich hierbei sehr zweideutig, einerseits der Aufbruch tradierter Geschlechterstrukturen und Modelle, sowie deren persönlicher Aufbruch um sich selbst als Mann sowie auch die Gesellschaft weiterzuentwickeln.

Eigenschaften, welche den „neuen Mann“ als sympathischen Mann ausmachen:

- Eine schöne Atmosphäre schaffen
- Arbeiten im Haushalt erledigen
- Gefühle zeigen
- Zärtlichkeit
- Gefühle anderer verstehen
- Hilfsbereitschaft, sich um andere kümmern
- Romantisch sein
- Konflikte schlichten, vermitteln

(vgl. Wippermann, 2009, S.87)

¹⁴ Im Buch als Experimentalisten bezeichnet (vgl Wippermann, 2009, S.96)

¹⁵ Wippermann (2009, S.86)) verweist aber auch darauf, dass es sich hierbei um ein Ideal einer Umfrage handelt und nicht um gelebte Praxis.

Profil des sympathischen Mannes bei Typ „moderner neuer Mann“

Das Bestreben des „modernen neuen Mannes“ ist es einerseits die weiblichen Anteile der Menschen (sowohl bei Männern als auch bei Frauen) für sich zu entdecken, sich aber andererseits nicht von den klassisch männlichen Attributen abzuwenden, da dies nicht seinem Ziel der Ganzheitlichkeit entsprechen würde. Eigenschaften wie Kompetenz, Erfolg und Durchsetzungsvermögen sind dem modernen Mann zwar sehr wichtig, sind jedoch nicht mehr alleinbestimmend für sein persönliches Ideal. Dies ist auch der Grund dafür, warum der „neue Mann“ sein Pendant, den Lifestyle-Macho, welcher seine Männlichkeit mittels Symbolen und symbolischem Handeln vor allem nach außen zur Schau stellt, ablehnt. Der „neue Mann“ zeigt seine Männlichkeit durch Reflektiertheit sowie Understatement: „Ein richtiger Kerl beweist sich nicht mehr nach den überkommenen Kriterien, sondern indem er die alten Rituale der Männlichkeit überwindet.“ (Wippermann, 2009, S.87) Dies sorgt sowohl für mehr Gerechtigkeit auf Seiten der Frauen als auch für eine Bereicherung im Leben des Mannes, da ihm das Leben nach traditionellen Rollen als beschneidend erscheint, so der Autor des Buches.

Der „neue Mann“ betrachtet diesen aktiven Wandel einerseits als Notwendigkeit für das zukünftige Bestehen des Mannes in der Gesellschaft, andererseits auch als Chance für die persönliche Selbstentwicklung sowie das Gelingen von Partnerschaft und Familie.

Der „moderne neue Mann“ in der Partnerschaft

Die Partnerin des „neuen Mannes“ ist eine selbstbewusste, berufstätige Frau, welche nicht mehr für den Mann alleine lebt. Sie befreit sich vom Klischee des „hübschen Weibchens“ und lässt die Rolle der Hausfrau zugunsten der Berufstätigkeit zweitrangig sein. Sie ordnet sich dem Mann nicht unter und ist in vielerlei Hinsicht selbständig. Man sieht, die „ersehnte“ Frau des „neuen Mannes“ trägt viele Eigenschaften in sich, welche früher dem tradierten Männerbild entsprochen hätte, doch genau diese Weiterentwicklung führt zu einer Identitätskrise des dazugehörigen Mannes. (vgl. Wippermann, 2009, S.87)

Der „neue Mann“ in der Krise

Ich Identität: Der „neue Mann“ will die Rolle des Hauptnährers nicht mehr alleine ausleben, sondern mit seiner Partnerin teilen und mit dieser auf Augenhöhe zusammenleben. Die Überforderung der Männer auf Ebene der Identität liegt darin, dass sie sich nun eine neue Identität suchen müssen, da jene tradierte Identität des Hauptnährers absichtlich aufgegeben wird. Problematisch bei diesem Wandel erweist sich jedoch die Anforderung der Partnerin,

welche dennoch einen selbstbewussten, starken, erfolgreichen Mann will. Dieser Druck auf den „neuen Mann“ wird durch Medien und Öffentlichkeit noch zusätzlich unterstützt. (vgl. Wippermann, 2009, S.98)

Der „neue Mann“ in der Krise im Haushalt

„Neue Männer“, die sich in Haushalt und Familie als Bereicherung einbringen möchten, stellen meist fest, dass sie sich auf ein Terrain begeben, welches der Partnerin besser bekannt ist als ihnen selbst. Die Frau im Haushalt hat nämlich zumeist wirkungsvolle Rezepte sowie eigene Lösungen und Kriterien (Wann ist richtig geputzt?), welchen es in der Haushaltsarbeit zu entsprechen gilt. Wenn sich nun der Mann mit seinem eigenen Wissen und Können im Bereich der ehemaligen „Hausfrau“ einbringen möchte, kommt es oft zu Konflikten. Der Mann empfindet die von der Partnerin vorgegebenen Maßstäbe als Zwang und erlebt sich selbst durch seine freiwillige Beteiligung nur als ausführende Kraft. Oft wird der Mann von seiner Partnerin nach ihren Maßstäben bewertet, ausgebessert und sogar kontrolliert. Gleichzeitig, so beklagten jene Männer der Studie, wird ihnen vorgeworfen, dass sie sich selbst nicht genug einbringen und somit die Hauptarbeit erst wieder an der Frau hängen bleibt. (vgl. Wippermann, 2009, S88f.)

Der „neue Mann“ in der Krise des Haushaltseinkommens

Der „neue Mann“ reduziert freiwillig seine Arbeitsstunden, um sich einerseits mehr in der Familie und im Haushalt einbringen zu können und um andererseits der Partnerin eine Berufstätigkeit zu ermöglichen. Die Frau kann dadurch zum Haushaltseinkommen beitragen, muss es aber nicht. Der Mann sieht dies als Option der Frau und ist somit an ihre Entscheidung gebunden. Der Mann hingegen ist in den meisten Fällen dazu verpflichtet, für das Haupteinkommen zu arbeiten. Das Paradoxon in dieser Beziehung für Männer ist, dass sie einerseits nicht wieder in ihre Rolle des traditionellen Mannes schlüpfen wollen, andererseits ihr angestrebtes Männerbild ein Rohentwurf ist und sie somit selbst einen für sich zufriedenstellenden, alternativen Weg finden müssen, welcher mit ihren idealen Vorstellungen kompatibel ist. (vgl. Wippermann 2009, S.88 f.)

Der „neue Mann“ auf Rechtfertigungs- und Bewältigungstour

Der „neue Mann“ muss sich stets für sich selbst und für seinen Freundes- und Bekanntenkreis definieren. Er muss vermitteln, dass er kein Weichei ohne Durchsetzungsvermögen ist, sondern ein zukunftsfähiges Modell des Mannes darstellt. Aufgrund der undefinierten Verhaltensmuster und der undurchsichtigen Aufgabenverteilung in Haushalt und Familie muss der „neue Mann“ in einer Vielzahl von Situationen mit seiner Partnerin Kompromisse schließen, um für beide Beteiligten ein akzeptables und auf Dauer angenehmes Klima zu schaffen.

Der Rechtfertigungsdruck des „neuen Mannes“ ist auf vielen Ebenen gegeben.

Im Beruf muss sich dieser Typus Mann für die eingeforderte Flexibilität und Mobilität, welcher er bedarf, um seinem Ideal nachzukommen, rechtfertigen, da diese mit den Anforderungen des Unternehmens meist nicht kompatibel sind. In seiner Partnerschaft wird die freiwillige Mithilfe in Haushalt und Familie oft als zu wenig erachtet, da sie nicht den Vorstellungen und Maßstäben des Partners genügt. Die restliche Gesellschaft kommt mit den Umsetzungen des „neuen Mannes“ nicht klar, da diese zu fortschrittlich wirken und der „neue Mann“ sich auch auf Grund der erzwungenen Rechtfertigung für sein Verhalten häufig zu fortschrittlich gibt. Da der „neue Mann“ von seinem Konzept überzeugt ist und auch überzeugt sein muss - schließlich hält er ja daran fest, dass dies die Männlichkeit der Zukunft ist - beklagt er nur sehr selektiv seine Situation in der Öffentlichkeit und versucht so, auch für diese seine Situation zu werben. Der Autor des Buches beschreibt, dass Männer dieses Typus ihr Leben sehr ambivalent erfahren. Einerseits haben sie das Gefühl, über der tradierten Männlichkeit zu stehen, dies gibt ihnen auch Zufriedenheit, nicht zuletzt deswegen, weil sie das Gefühl haben, mit ihrer Partnerin auf Augenhöhe und in Einklang zu leben, andererseits erleben sie diesen Prozess des Lebens ohne klare Rollenverteilung als sehr anstrengend und sehnen sich nach der Selbstverständlichkeit und Einfachheit mit welcher traditionelle Pärchen ihren Alltag meistern. (vgl. Wippermann 2009, S89f.)

Positionierung auf der sozio-kulturellen Karte

Der „neue Mann“ findet seinen Ursprung vor allem im Milieu des postmateriellen Mannes, welcher angetrieben von der Frauenbewegung einen Wandel in sich selbst vollzog. Dieses Umdenken breitet sich vor allem in Richtung bürgerliche Mitte und Konservative aus. Daraus lässt sich schließen, dass es eine Verbindungen zwischen dem tradierten Männlichkeitsmodell und dem „neuen“ Männlichkeitsmodell geben muss. Im Gegensatz dazu, so beschreibt der Autor des Buches, gibt es in Richtung Oberschicht sowie zum postmodernen „Wertesegment“ Hemmungen in der Annahme dieses Männlichkeitsmodells.

Einen Extremfall diesbezüglich stellen Männer aus dem Milieu der etablierten und modernen Performer dar. Der Autor setzt diese Beobachtung mit der Erfolgsorientiertheit des Milieus in Verbindung. Demnach haben klassisch männliche Eigenschaften wie Härte und Durchsetzungsvermögen so einen hohen Stellenwert, dass sie nicht von alternativen, weichen Attributen negativ beeinflusst werden sollten. Männer dieses Milieus verstehen Eigenschaften des „neuen Mannes“ für sich persönlich als erfolgshemmend, während sie der postmaterielle Mann als Chance sieht. Des Weiteren stößt der „neue Mann“ bei der modernen wie auch der traditionellen Unterschicht auf Ablehnung. Wippermann (2009) begründet dies mit der Notwendigkeit von „härteren“ männlichen Qualitäten, welche in diesen Schichten scheinbar zum Überleben dienlich sind und somit auf Ablehnung „femininer“ Attribute stoßen. (vgl. Wippermann, 2009, S. 91.)

Zusammengefasst kann man sagen, dass der „neue Mann“ seinen Milieuschwerpunkt in der Mitte der Gesellschaft hat und zu den Rändern hin ausstrahlt. Somit hat dieser Basistyp des „neuen Mannes“ gute Chancen in alle Richtungen zu wirken und dort in Zukunft auch immer mehr und mehr angenommen zu werden. (vgl. Wippermann, 2009, S.91f.)

7. Untersuchung und Forschungsmethode

Da das Verhalten der männlichen Bewegungs- und Sport-Lehrkräfte untersucht werden soll, werden qualitative Forschungsmethoden eingesetzt. „Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten von innen heraus aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeiten beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen.“ (Flick, Kardorff & Steinke, 2003, S14.)

7.1 Interviewmethode

Im Rahmen des Forschungsvorhabens wird ein Leitfadeninterview erstellt. Der Interviewleitfaden gibt somit die Richtung vor, in welche geforscht wird. Themen, welche in dem Interview abgehandelt werden sind: Aspekte des Bewegungs- und Sportunterrichts-Lehrplan und Bildungsstandards, Themen, basierend auf dem Variablenmodell von Winter und Neubauer und den Lehrertypen von Bräutigam (1999). Die Methode des Leitfadeninterviews wurde deshalb gewählt, um konkrete Verhaltensformen von Bewegungs- und Sportlehrkräften zu erfragen.

7.2 Sample

Für die Untersuchung wurden sieben männliche Bewegungs- und Sportlehrer im Alter zwischen 30 und 60 Jahren mittels Leitfadeninterview befragt. Diese Lehrer arbeiten an drei unterschiedlichen Allgemein bildenden höheren Schulen in Wien.

7.3 Kontaktaufnahme und Erhebungssituation

Die Kontaktaufnahme mit den Interviewpartnern erfolgte persönlich, über Dritte (mir bereits bekannte Lehrer), sowie telefonisch an diversen Schulen. Die Interviewpartner wurden vor dem Interview per E-mail über das Forschungsvorhaben informiert und um ihre Zustimmung zur digitalen Aufzeichnung des Interviews gebeten. Ort und Zeitpunkt des Interviews konnten die Interviewpartner frei wählen, um für sich eine angenehme und natürliche Situation zu schaffen. Damit erhöht sich die Chance auf authentische Informationen. (Lamnek, 2005, S. 355) Die einzige Bitte meinerseits bezog sich auf den Zeitpunkt des Interviews, das nicht zwischen zwei von mir zu haltenden Unterrichtsstunden stattfinden sollte, um den Zeitdruck möglichst gering zu halten, da ein solcher ebenso wie Störungen durch die Umwelt bei der Gewinnung qualitativ hochwertiger Informationen hinderlich wäre und die Aussagen der Befragten beeinflussen könnte. (Krieger, 2008, S60)

Die Interviews fanden zwischen Mai 2015 und Februar 2016 an den Arbeitsstätten bzw. den Schulen der ausgewählten Lehrer statt.

Tab. 3: Lehrerkontakte

1	Lehrer für Bewegung und Sport	Schule/ Besprechungszi mmer	12.05. 2015	09:18
2	Lehrer für Bewegung und Sport	Schule/ Hof	12.05. 2015	15:53
3	Lehrer für Bewegung und Sport	Schule/ Informatiksaal	22.05. 2015	13:58
4	Lehrer für Bewegung und Sport	Schule/ Turnerkammerl	27.5.2 015	17:32
5	Lehrer für Bewegung und Sport	Sporthalle	29.5.2 015	18:27
6	Lehrer für Bewegung und Sport	Büro	01.06. 2015	28:07
7	Lehrer für Bewegung und Sport	Privatwohnung	03.02. 2016	26:39

7.4 Auswertung

Die Auswertung des Forschungsvorhabens basiert auf Lamnek (2005).

In einem ersten Schritt werden die aufgezeichneten Interviews transkribiert, danach werden die einzelnen Interviews analysiert, die Ergebnisse werden einander gegenüber gestellt und in einem letzten Schritt erfolgt die Kontrollphase. (vgl. Lamnek, 2005, S. 402)

Nachdem die Interviews mit den Lehrpersonen durchgeführt wurden, werden die gewonnen Daten mittels Transkription zu Blatt gebracht. „Unter Transkription versteht man die graphische Darstellung ausgewählter Verhaltensaspekte von Personen, die an einem Gespräch (z.B. Einem Interview [...]) teilnehmen. [...] Transkripte sind nötig, um das flüchtige Gesprächsverhalten für wissenschaftliche Analysen auf dem Papier dauerhaft verfügbar zu machen.“ (Kowal & O'Connel, 2003, S.438)

Dies sieht Redder (2001, zit. n. Dittmar, 2002, S.52) ähnlich und gibt an: „Anders als Schrift bzw. ein Schriftsystem ist ein Transkriptionssystem nicht für kommunikative, sondern analytische Zwecke ausgebildet. Dementsprechend gehört das Transkribieren nicht zu den verallgemeinerten Kulturtechniken einer Sprachgemeinschaft, sondern zu den - heute weitgehend selbstverständlichen - wissenschaftlichen Arbeitstechniken empirischer Kommunikationsforschung. Mittels einer Transkription wird die Flüchtigkeit des

Gesprochenen überwunden, die mündliche Kommunikation verdauert und so einer sorgfältigen Betrachtung zugänglich gemacht...“.

Um die Inhalte möglichst genau wiederzugeben, werden dialektische Ausformungen ins Hochdeutsche umgeschrieben, Wortwiederholungen durch Stottern oder unsichere Aussagen werden zum eigentlichen Wort zusammengefasst, sowie nicht einflussreiche Nebenbemerkungen ausgegliedert.

„Da nicht nur die gesprochenen Sätze transkribiert werden, müssen selbstverständlich Regeln für die Behandlung nonverbaler Aspekte des Gesprächs für kürzere und längere Pausen, Lachen, Räuspern, Unterbrechungen und Ähnliches ausgearbeitet werden“

(Lamnek, 2005, S. 403)

Demnach wird nach folgenden Richtlinien transkribiert:

Tab. 6: Richtlinien der Transkription

Tab 4: Transkriptionsrichtlinien

(.)	Pause bis zu einer Sekunde
-2	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
nein	betont
viellei-	Abbruch eines Wortes bzw. Satzes
(lacht)	Kommentare zu parasprachlichen, nicht-verbalen Ereignissen
(...)	Auslassung, da Äußerung nicht verständlich oder nicht relevant
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription, Ergänzung zum verbesserten Verständnis
//	Unterbrechung des Interviews
//mhm//, //ja//, //okay//	Hörersignal des Interviewers

Quelle: Mod. n. Bohnsack (2010, S 236)

Ein weiterer Arbeitsschritt nach der Transkription ist die Einzelanalyse des Interviews. Hier wird jedes Interview einzeln für sich betrachtet und zentrale Aussagen werden mit Hilfe von Kategorien bewertet, um zu einem Ergebnis zu gelangen.

In einem dritten Schritt werden nach Lamnek (2005) die Interviews gegenübergestellt, um Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede herauszuarbeiten. „In Phase 3 der Auswertung blickt man über das einzelne Interview hinaus, um zu allgemeinen theoretischen Erkenntnissen zu

gelangen [...] Gemeinsamkeiten und Unterschiede ergeben bei weiterer Analyse möglicherweise Syndrome oder Grundtendenzen, die für einige oder alle Befragten typisch erscheinen.“ (Lamnek, 2005, S.404).

Um die Rollenbilder der männlichen Bewegungs- und Sportlehrkräfte zu kategorisieren, werden die Ergebnisse mit den Vorgaben der Literatur (Bräutigam, 1999) verglichen und Gemeinsamkeiten hervorgehoben. In einer letzten Phase, welche Lamnek (2005) als Kontrollphase bezeichnet, wird die Auswertung auf Fehlinterpretationen untersucht, wobei - so empfiehlt es Lamnek - auf die Transkription sowie auf die digitale Aufnahme zurückgegriffen wird. (vgl. Lamnek, 2005, S. 405)

8. Darstellung der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Interviews einzeln analysiert.

Im Folgenden werden die zentralen Themen des Interviews mit den Bewegungs- und Sportlehrkräften beschrieben. Die Themen, entlang derer das Leitfadeninterview geführt worden ist, sind: Der jeweils persönliche Standpunkt in Bezug auf den Schulsport und dessen Ziele. Warum den einzelnen Lehrern Sport wichtig ist. Welche Aspekte auf motorischer bzw. sozialer Ebene dem Lehrer wichtig sind. Wie der Lehrer mit Fehlverhalten seitens der Schüler umgeht. Worin der Lehrer den Sinn des Miteinander-Spielens sieht. Welchen Bezug der Lehrer zur Turnnote hat. Wie sich der Lehrer selbst in der Rolle als Bewegungs- und Sportlehrer sieht. Welchen Bezug der Lehrer zum außerschulischen Sport hat.

8.1 Einzelfallanalyse L1m

8.1.1 Kurzcharakteristik des Interviewpartners

Die befragte Lehrperson ist männlich, 57 Jahre alt und unterrichtet seit 30 Jahren. (Z 2- 4)

8.1.2 Stellenwert von Schulsport und verfolgte Ziele

Für die befragte Lehrperson gehört der Bewegungs- und Sportunterricht zu den wichtigsten Fächern in der Schule. Er begründet dies mit dem Gesundheitsaspekt und der Bedeutung für das spätere Leben der Schüler. (Z 7)

8.1.3 Was will der Lehrer mit dem Bewegungs- und Sportunterricht bei den Schülern bewirken?

Auf die Frage, was die befragte Lehrperson mit seinem Sportunterricht bei den Schülern bewirken will, antwortet er: „Lebenslanges Sporttreiben, lebenslanges Bewegen.“ (Z10)

8.1.4 Welche Aspekte sind der Lehrperson auf motorischer Ebene wichtig?

Die befragte Lehrkraft möchte durch die Vermittlung von konditionellen und koordinativ förderlichen Inhalten die persönlichen Körperwerte der Schüler verbessern. (Z19) Als Inhalte zur Erreichung dieser Ziele nennt die Lehrkraft: „Ausdauerläufe, Krafttraining mit körpereigenem Gewicht und zur Schulung der koordinativen Fähigkeiten verschiedene Koordinationsübungen mit Reifen, Koordinationsleiter etc.“ (Z14- 16)

Die Lehrperson L1 gibt an, dass ihm alle Arten von Koordinationstraining wichtig sind und dass er diese in unterschiedlichen Sportarten anwendet, vor allem beim Klettern. (Z 83)

Hierbei verweist er darauf, dass er den Schülern die Anweisung gibt, dass jeder nur so hoch klettern muss, wie er sich traut, um Ausgrenzungen seitens der Schüler zu verhindern. (Z86-88) Die Schüler erhalten im Kletterunterricht keine zusätzlichen Aufgaben, wie das Sichern anderer Schüler oder das eigenständige Erstellen eines Kletterparcours. (Z 89 - 91) Diese Inhalte werden im Frontalunterricht angeboten. Ziel dabei ist es, dass sich Schüler selbst einzuschätzen lernen und über ihr persönliches Limit etwas hinauswachsen. (Z 96-97)

8.1.5 Umgang des Lehrers mit Schülern, die „Fehlverhalten“ zeigen.

Auf die Frage, wie die Lehrperson auf Schüler reagiert, die sich weigern, im Unterricht mitzumachen, antwortet er, dass er diesen Fall noch nie erlebt habe. (Z 23) Gesetzt dem Fall, dass er auf solch einen Schüler einwirken müsste, würde er ihm erklären, dass er konditionelle Fähigkeiten sein gesamtes Leben lang brauchen wird, nicht nur im Unterricht, sondern auch in sehr vielen anderen Lebensbereichen. (Z 26- 28) Sollte dieser Schüler nicht mehr mitmachen können, so würde der Lehrer dies vor den Mitschülern damit rechtfertigen, dass dieser Schüler einfach nicht mehr kann, weil er am Limit ist. (Z 32- 33)

Auf die Frage, wie die Lehrkraft mit lästigen Schülern umgehe, antwortet er kurz und bündig: „Ich diszipliniere sie.“ (Z 96) Schüler, die permanent vom Unterricht fernbleiben, gäbe es bei den Burschen in dieser Schule nicht, somit sind hier auch keine Sanktionen zu setzen. (Z 102)

Auch auf die Frage, wie er mit unmotivierten Schülern umgehe, antwortet die befragte Lehrperson, dass es dieses Problem bei den Burschen in der Schule nicht gäbe und verweist darauf, dass dies eher Mädchensache sei. Das sportbegeisterte Verhalten der Burschen könne er sich damit erklären, dass der Unterricht der Oberstufenklassen in Module eingeteilt ist, die von den Schülern frei wählbar sind, somit kann jeder den Sport ausüben, der ihm am besten gefällt. (Z 105- 108)

8.1.6 Wie benotet der Lehrer?

Auf die Frage nach welchen der Kriterien: Leistung, Engagement, Disziplin und Einsatz die befragte Lehrperson benote, antwortet er klar und deutlich: „Engagement und Einsatz.“ (Z 38) Die Lehrkraft verteilt nicht ausschließlich gute Noten im Zeugnis.

(Z 39 - 40) Fünfer hat die Lehrperson noch nie vergeben, jedoch ein „nicht abgeschlossen“ für jene Schüler, die in seinem Unterricht einfach nichts machen wollen.

(Z 45) Sollten sich Schüler beschweren, dass ein weniger talentierter Schüler eine ebenso gute Note bekommt, so rechtfertigt die Lehrkraft das damit, dass auch dieser Schüler sein Bestes gibt und sich deswegen eine gute Note verdient habe. (Z48- 49)

8.1.7 Wie vermittelt der Lehrer spielerische Aspekte, Konkurrenz und Kooperation?

Die befragte Lehrperson gibt an, dass er die Weiterentwicklung von Kooperation und Konkurrenz seitens der Schüler durch Selbstorganisation und Schiedsrichtertätigkeit bei Spielen zu erreichen versuche. (Z 53) Als Zielsetzung für diese Spieleinheiten nennt die befragte Lehrkraft: „Verbesserung des Spielverhaltens und Verbesserung des sozialen Verhaltens.“ (Z 56) Das Thema Gewinnen hat einen geringen Stellenwert im Unterricht der befragten Lehrperson. Er erklärt, dass man die Vereinssportler im Unterricht oft auf den Schulsport ‚runterholen‘ müsse, da diese sich vor allem in ihrer Stammsportart oftmals zu viel vornehmen und das Thema Gewinnen zu sehr in den Vordergrund rücken würden.

(Z60 - 64) Auf die Frage, wie die befragte Lehrkraft Verlieren thematisiere, antwortet er trocken: „Gehört dazu zum Leben.“ (Z 66)

Als pädagogische Zielsetzung für die Vermittlung von Ballsportspielen gibt die Lehrkraft an: Freude an der Bewegung sowie Entwicklung von Sozialkompetenz. (Z 69)

Zur Vermittlung von Kooperationsfähigkeit setzt die Lehrkraft alle möglichen Mannschaftsspiele ein. (Z 71)

Zum Thema Teamfindung im Unterricht gibt die Lehrkraft an, dass er sehr gerne wählen lasse, sodass jeweils zwei stärkere und zwei schwächere Mannschaften zustande kämen, die dann jeweils paarweise gegeneinander spielen könnten. (Z 74- 75) Sollte eine der beiden Mannschaften deutlich unterlegen sein, so gibt die Lehrkraft L1 an, dass er nicht interveniere, da er darin ein Lernfeld für die Schüler sehe: „Ja, man muss auch verlieren lernen können.“ (Z 78 - 79)

8.1.8 Wie sieht sich der Lehrer selbst in seiner Rolle als Bewegungs- und Sportlehrer?

Die befragte Lehrkraft schätzt sich selbst als bei den Schülern sehr beliebt ein und begründet dies mit einer Umfrage an seiner Schule, welche den Beliebtheitsgrad der einzelnen Lehrer bei den Schülern ermittelte. Bei dieser Umfrage habe er immer sehr gut abgeschnitten, so L1 im Interview. (Z 97- 98) Die Lehrperson spricht sich eindeutig dagegen aus, mit den Schülern in der Freizeit Sport zu treiben. (Z 99 - 101)

8.1.9 Wie setzt der Lehrer seine Einheiten um?

Die befragte Lehrperson gibt an, dass seine Unterrichtseinheiten meistens nach dem gleichen Schema ablaufen: Aufwärmphase, Lernphase, Übungsphase und Spielphase.

(Z 111- 113)

Eigene Theorieeinheiten hält die Lehrperson nicht ab, jedoch gebe er während dem Unterricht immer wieder kurze theoretische Hinweise zur Beschreibung von sportpraktischen Techniken. Zusätzliche Hilfsmittel wie Flipcharts, so betont die befragte Lehrperson, kämen nur bei österreichischen Handballmeisterschaften zum Einsatz, nicht im Klassenverband. (Z 119- 120) Wünsche und Verbesserungen sowie Interessen der Schüler baut die Lehrperson L1 in ihren Unterricht mit ein. (Z 119- 120)

8.1.10 Wie sieht der Lehrer den außerschulischen Sport?

Die Lehrperson L1 sieht außerschulischen Sport als extrem wichtig, vor allem in Bezug auf Prävention des Suchtverhaltens von Jugendlichen. Am besten wäre es für die Schüler, wenn die Peergroup, der sie angehören, in einem Sportverein angesiedelt ist und nicht „irgendwo auf der Straße abhängt.“ (Z 125- 128)

Schulsport steht in dieser Schule in sehr enger Verbindung mit außerschulischem Sport, da es Kooperationen mit Handballvereinen gebe, so L1. (Z 131) Obwohl die Lehrperson immer wieder die Wichtigkeit von Vereinssport unterstreicht, lasse er nicht zu, dass seine Schüler in die Rollen großer sportlicher Vorbilder wie Alaba oder Arnautovic schlüpfen.

(Z 135) L1 verweist auch darauf, dass dieses Verhalten hauptsächlich beim Fußballspielen zustande komme und dass er dieses Verhalten auch unterbinde, da man sich in der Schule und nicht am Fußballplatz befände. Er betont auch, dass er dieses Verhalten bei anderen Sportarten nicht kenne und verweist auf das Klientel, das fußballbegeistert sei. (Z 137- 141)

8.2 Einzelfallanalyse L2

8.2.1 Kurzcharakteristik des Interviewpartners

Die befragte Lehrperson ist männlich, 33 Jahre alt und befindet sich gerade im sechsten Dienstjahr. (Z 2-4)

8.2.2 Stellenwert von Schulsport und verfolgte Ziele

L2 gibt an, dass der Bewegungs- und Sportunterricht einer der wichtigsten Gegenstände in der Schule ist, vor allem in Bezug auf die Zukunft der Kinder. Des Weiteren verweist er auf einen gesundheitlichen Aspekt, nämlich das Übergewicht der Kinder: „Wenn man sich die heutige Jugend anschaut, werden die Kinder immer dicker und deswegen ist es eines der wichtigsten Fächer!“ (Z 6- 8)

8.2.3 Was will der Lehrer mit dem Bewegungs- und Sportunterricht bei den Schülern bewirken?

Die befragte Lehrperson antwortet auf diese Frage, dass er mit seinem Unterricht Bewegung sowie Spaß an der Bewegung vermitteln möchte und die Schüler zu einem Beitritt in einen Sportverein anregen möchte. (Z 11- 12)

8.2.4 Welche Aspekte sind der Lehrperson auf motorischer Ebene wichtig?

Der Lehrperson ist wichtig, dass sich die Schüler durch seinen Unterricht motorisch weiterentwickeln: „Vor allem von Jahrgang zu Jahrgang, dass sie immer stärker werden und, dass sie sich vor allem auch bei der Kondition steigern.“ (Z 20 - 22)

Die befragte Lehrperson setzt auch darauf, dass die Kinder ein umfangreiches Sortiment an Sportarten geboten bekommen, „Wir gehen sehr viel schwimmen, wir waren aber auch schon klettern oder in der Sport und Fun-Halle, das heißt, dass sie verschiedene Möglichkeiten der Bewegung auch kennenlernen und für sich selbst herausfinden, was ihnen am meisten Spaß macht.“ (Z 122 - 125) In der Schule selbst setzt die Lehrperson monatliche Schwerpunkte. Als Beispiel nennt er, dass er in seinem Unterricht einen Monat lang eher koordinative Aspekte fokussiert und im nächsten Monat dann wieder mehr auf die konditionelle Förderung der Schüler setzt. (Z 126- 127)

8.2.5 Wie geht der Lehrer mit Schülern um, die „Fehlverhalten“ zeigen?

Auf die Frage, wie die Lehrkraft mit Schülern umgeht, die sich weigern mitzumachen, antwortet er, dass dies bis jetzt noch nicht wirklich vorgekommen sei. Bei Motivationsproblemen versuche er aber die Schüler an der eigenen Ehre zu packen und ihnen gut zuzureden, damit diese den Unterricht weiterhin motiviert und aktiv verfolgen. Hierfür erklärt er ihnen, warum es wichtig sei, dass sie am Unterricht teilhaben und diese Inhalte mitmachen. (Z 29 - 30)

Schüler, die permanent vom Unterricht fernbleiben, versucht die befragte Lehrperson durch ein Gespräch zu maßregeln. Hierbei erklärt er ihnen, dass der Bewegungs- und Sportunterricht ein Fach wie jedes andere sei und auch hier eine positive Note benötigt werde, um in die nächst höhere Klasse aufzusteigen. (Z 156 - 158) Schüler, welche den Unterricht durch lautes Sprechen oder durch andere Verhaltensweisen stören, versucht die Lehrperson durch ein Gespräch zu disziplinieren. (Z 163- 164) Unmotivierten Schülern versucht die Lehrperson die Wichtigkeit des Sportunterrichts nahezubringen, vor allem in Bezug auf sich selbst und die eigene körperliche Entwicklung. Die Lehrperson gibt jedoch auch an, dass diese Probleme sehr selten vorkommen. (Z 166 - 169)

8.2.6 Wie benotet der Lehrer?

Auf die Frage, nach welchen Aspekten die Lehrperson die Schüler beurteile, antwortet die befragte Lehrkraft, dass er die Leistung als Maßstab nehme, welche die Schüler in den jeweiligen Disziplinen erbringen. Auch die Motivation und Disziplin der einzelnen Schüler bezieht die Lehrkraft stark in die Beurteilung mit ein. (Z 37 - 40) Die befragte Lehrkraft gibt auch an, nicht ausschließlich gute Noten zu verteilen. Jahresleistungen werden vor allem dann mit der Note Zwei oder Drei beurteilt, wenn es an Motivation oder Leistung mangelt. (Z 44-45) Vierer bzw. Fünfer verteilt die Lehrkraft nur dann, wenn die Schüler nicht regelmäßig zum Unterricht erscheinen. (Z 47 -48)

Die Note setzt die Lehrkraft nicht bewusst als Druckmittel ein, verweist jedoch schon darauf, dass diese die erbrachte Leistung widerspiegle. (Z 50 - 51) In den Zeilen 156 -158 erklärt die befragte Lehrperson, dass sie abwesenden Schülern sehr wohl erklärt, dass sie eine positive Note benötigen würden, um aufsteigen zu können.

Auf die Frage, wie die Lehrperson auf Schüler reagiere, die sich ungerecht beurteilt fühlen, wenn ein untalentierte, schwächerer Schüler die gleiche Note erhält wie sie, antwortet er, dass er den Schülern erkläre, dass im Sportunterricht mit Engagement sehr viel kompensiert werden könne, auch wenn man kein so guter Sportler ist. (Z 55 -57)

8.2.7 Wie vermittelt der Lehrer spielerische Aspekte, Konkurrenz und Kooperation?

Der befragte Lehrer gibt an, dass er die Themen Kooperation und Konkurrenz vor allem durch Spielformen den Schülern vermittelt. In der Unterstufe lässt er die Kinder eher miteinander spielen, als gegeneinander. (Z 58- 61)

Als Ziel verfolgt die Lehrperson, dass die Schüler das Gewinnen und Verlieren lernen.

Wichtig ist ihm, dass die Kinder erfahren, dass es zwar Spaß macht zu gewinnen, es jedoch keine Niederlage ist, wenn man verliert. (Z 66 - 68) Das Erlernen von Sozialkompetenzen hat hierbei einen hohen Stellenwert beim befragten Lehrer. Die Schüler sollten lernen: „... miteinander zu agieren und nicht immer nur gegeneinander und nach seinem eigenen Vorteil zu suchen.“ (Z 70 - 72)

Den Stellenwert von Gewinnen macht der Lehrer immer von der Art des Spieles abhängig.

Der Lehrer gibt auch an, dass er jene Schüler verstehe, welche stets gewinnen wollen.

(Z 74- 77) Gewinnen an sich macht die Lehrperson nicht explizit zum Thema in seinem Unterricht.(Z 80) Das Verlieren in einem Spiel thematisiert die Lehrperson insofern, als dass

sie den Schülern vermittelt, dass Verlieren an sich keine Schande ist, sondern, dass sie an der Situation erkennen können, dass sie etwas verändern müssen, um das nächste Mal erfolgreicher zu sein. (Z 84- 87) Als Zielsetzung für solche Spielsituationen betont die

Lehrperson, dass er Sieg und Niederlage absichtlich in den Hintergrund rücke, da die Kinder dies ohnehin als Primärziel sehen. Er ist darum bemüht, dass die Schüler Fähigkeiten, welche sie zuvor trainiert haben, im Spiel umsetzen und sich dadurch auf sportlicher Ebene weiterentwickeln. (Z 90- 94) Spezielle Spiele zur Förderung der Kooperationsfähigkeit setzt

die befragte Lehrkraft nicht ein, da er der Meinung ist, dass jedes Spiel diese Fähigkeiten fördere. (Z 97- 99) Zur Mannschaftsfindung wendet die Lehrkraft unterschiedliche Methoden an, um möglichst vielfältige Mannschaftszusammensetzungen zu erlangen. Manchmal lässt er

die erfahreneren Spieler gegen die unerfahrenen Spieler spielen, manchmal mischt er die Mannschaften so durch, dass gleich starke Teams zustande kommen und manchmal lässt er auch wählen. Hierbei verweist er aber darauf, dass es ihm wichtig sei, dass nicht immer die schwächeren Schüler als letztes gewählt werden. (Z 102- 108) Sollte eine der Mannschaften deutlich unterlegen sein, interveniert die Lehrperson, da ihm ein ausgeglichenes, „schönes“ Spiel wichtig ist. (Z 115- 118)

8.2.8 Wie sieht sich der Lehrer selbst in seiner Rolle als Bewegungs- und Sportlehrer?

Auf die Frage, was die Lehrperson glaube, wie die Schüler ihn sehen, antwortet er: „Ich hoffe, dass sie mich als engagierten Lehrer sehen, der versucht, ihnen die verschiedenen Inhalte näherzubringen und der auch versucht, dass sie in jeder Turnstunde besser werden.“

(Z 143 - 145)

Die befragte Lehrperson gibt an, dass er auch in seiner Freizeit mit den Schülern Sport treibe. Als Beispiel hierfür nennt er die Kraftkammer in seiner Schule, die nur in der Freizeit frequentiert werden kann. (Z 148 - 151)

Als eine seiner wichtigsten Aufgaben nennt die Lehrperson, die Schüler zu lebenslangem Sporttreiben zu bewegen. Dieses Ziel versucht die Lehrperson dadurch zu erreichen, dass er versucht, den Schülern neben dem Schulsport auch den Vereinssport sowie außergewöhnliche Sportarten schmackhaft zu machen. (Z 190- 192)

8.2.9 Wie setzt der Lehrer seine Einheiten um?

Auf die Frage, ob die Unterrichtseinheiten der befragten Lehrperson immer gleich ablaufen, antwortet er, dass er immer einen Aufwärmteil zu Beginn der Einheit einbinde, der mit koordinativen und konditionellen Aspekten versehen sei. Diesem folge ein Übungsteil und am Schluss seiner Einheiten lasse die Lehrkraft meist ein Spiel spielen. (Z 172- 173) Ganze Theorieeinheiten setzt die Lehrperson in seinen Unterrichtseinheiten nicht um. Theoretische Elemente lässt er zur Erklärung der Inhalte mit einfließen. (Z 176- 177)

Wünsche und Interessen der Schüler lässt die Lehrperson ebenfalls in seinen Unterricht mit einfließen: „...wenn ich merke, eine Klasse mag jetzt überhaupt kein Fußball, werde ich nicht drauf beharren, dass sie Fußball spielen, sondern ihren Wünschen nachkommen.“

(Z 182- 183)

8.2.10 Wie sieht der Lehrer den außerschulischen Sport?

Für die befragte Lehrperson hat der außerschulische Sport, mit Ausnahme von Fußball und Skifahren, einen viel zu geringen Stellenwert in Österreich. (Z 185- 187) Gesten des außerschulischen Sports wie jene eines Torjubels, lässt die Lehrperson in seinem Unterricht zu, jedoch nur mit Maß und Ziel sowie ohne Provokationen anderen Mitschülern gegenüber. Die Lehrperson schreitet dann ein, wenn er das Gefühl hat, dass andere Personen im Raum durch dieses Verhalten belästigt oder verletzt werden. (Z 197- 205)

Dass die Kinder in die Rollen ihrer sportlichen Vorbilder schlüpfen, fällt der befragten Lehrperson vor allem nach Champions-League-Spielen, im Fußball auf. Dieses Verhalten

bezieht sich dann jedoch vermehrt auf das Jubelverhalten und weniger auf negatives Verhalten der sportlichen Vorbilder. (Z 207 – 2013)

8.3 Einzelfallanalyse L3

8.3.1 Kurzcharakteristik des Interviewpartners

Die befragte Lehrperson ist männlich, vierundvierzig Jahre alt und unterrichtet seit neun Jahren.

8.3.2 Stellenwert von Schulsport und verfolgte Ziele

Die befragte Lehrperson ist der Meinung, dass der Bewegungs- und Sportunterricht zu einem der wichtigsten Fächer der Schule gehöre. Er ist der Meinung, dass körperliche Fitness die Grundvoraussetzung für eine allgemeine Lernfähigkeit sei. (Z 7- 10)

8.3.3 Was will der Lehrer mit dem Bewegungs- und Sportunterricht bei den Schülern bewirken?

Die Lehrperson möchte mit seinem Unterricht bewirken, dass sich die Schüler motorisch verbessern und ein Gemeinschaftsgefühl entwickeln. (Z 13 - 14)

Im weiteren Verlauf des Interviews gibt die Lehrperson an, dass er versuche, den Schülern alle Sportarten anzubieten, die man in Wien ausüben kann. (Z 135 -139)

8.3.4 Welche Aspekte sind der Lehrperson auf motorischer Ebene wichtig?

Der befragten Lehrperson ist wichtig, dass die Schüler durch seinen Unterricht ihre persönliche körperliche Leistungsfähigkeit verbessern. (Z 32 - 34) Auf konditioneller Ebene kommen hierfür vor allem Spielsportarten, Konditions- sowie Hindernisparcours in unterschiedlichen Tempi zum Einsatz. (Z 26 - 27) Die befragte Lehrkraft L3 gibt an, auf koordinativer Ebene Schnurspringen, Tanzschritte sowie bewusste Zusammenhänge zwischen Bein und Armbewegungen von den Schülern zu fordern, um ihre persönliche Leistungsfähigkeit zu verbessern. (Z 23 -24)

8.3.5 Wie geht der Lehrer mit Schülern um, die „Fehlverhalten“ zeigen?

Auf die Frage, wie die Lehrperson mit unmotivierten Schülern umgehe, antwortet er, dass er die Schüler motiviere, da es um die individuelle Verbesserung jedes einzelnen gehe.

(Z 36 - 38) Des Weiteren gibt die Lehrperson L3 an, dass er die Schüler darauf aufmerksam mache, bzw. dass es einen Sinn mache, sich individuelle Ziele zu setzen und die Übungen für sich persönlich auszuführen und nicht, um besser zu sein als die anderen. Die Lehrperson verweist darauf, dass die Schüler erleben sollten, dass es glücklich macht, wenn man durch Üben etwas schafft. „Ohne Übung schafft man sowieso nie etwas,“ so die Lehrperson L3.

(Z 42 - 46)

Auf die Frage, wie der Lehrer auf Schüler reagiere, welche sich darüber beschwerten, dass ein Schüler aussetzen darf, weil er eben gerade nicht im Stande ist, weiter mitzumachen, antwortet die Lehrkraft, dass er den anderen Schülern erkläre, dass es sowie um den pausierenden Schüler selbst ginge, um seine persönliche Verbesserung und er sich somit sowieso nur selbst schade durch diese Pause. (Z 51 -55)

Auf lästige Schüler reagiert der Lehrer L3 meist mit Spaß, dies sei jedoch von seiner Tagesverfassung sowie von der Situation abhängig. (Z 169 - 172) Schüler, welche permanent fehlen, beurteilt die Lehrperson mit einem „Nicht Genügend“. Schüler, die zu spät kommen, müssen anstrengende Stundeninhalte nachholen, so der Lehrer L3. (Z 169 - 172)

Unmotivierte Schüler versucht die Lehrperson dadurch zu motivieren, dass er immer wieder darauf aufmerksam macht, dass es einen positiven Effekt für sie selber habe und es nur darum gehe, ihre individuelle Leistungsfähigkeit in jeder Hinsicht zu verbessern.

(Z 185 - 188)

8.3.6 Wie benotet der Lehrer?

Die Lehrperson gibt an, dass er in erster Linie nach Engagement und Einsatz benote.

(Z 62) Die Leistung der einzelnen Schüler beurteile er ebenfalls, jedoch beurteilt er hierbei die Verbesserung der Leistungsfähigkeit, also nicht die absolute Leistung der einzelnen Schüler, sondern die relative Leistungsfähigkeit jedes einzelnen (Z 65 – 67): „... es geht ja um die individuelle Leistungsfähigkeit und deren Verbesserung und ein motorisch Schwächerer kann sich genauso gut steigern wie ein motorisch Talentierter.“ (Z 83- 85)

Die befragte Lehrperson gibt an, dass er ausschließlich gute Noten verteile, außer es erscheinen Schüler nicht regelmäßig zum Sportunterricht, dann verteile er auch Vierer und Fünfer. (Z 69)

Auf die Frage, ob die Lehrperson die Note als Druckmittel einsetze, antwortet er, dass er die Note nicht als Druckmittel einsetzen muss, da die Schüler ohnehin wissen, dass es bei mangelndem Engagement eine schlechte Note gibt. (Z 76 - 77)

8.3.7 Wie vermittelt der Lehrer spielerische Aspekte, Konkurrenz und Kooperation?

Die befragte Lehrperson gibt an, dass sie das Spielen in Konkurrenz sowie in Kooperation mittels diverser Spiele fördere bzw. auch Aufgaben stelle, welche nur dann zu bewältigen sind, wenn die Schüler als Gruppe agieren. (Z 87 -89)

Bei der Frage nach der Zielsetzung eines gelungen Spiels antwortet die befragte Lehrperson, dass es ihr in erster Linie darum gehe, dass die Kinder Spaß daran haben miteinander oder gegeneinander zu spielen. (Z 95- 98) Des Weiteren gibt die Lehrperson an, dass Gewinnen gar keinen Stellenwert in ihren Spielen habe und Verlieren nicht explizit thematisiert würde. (Z 101 -105)

Die befragte Lehrkraft L3 gibt an, Spiele aus Freude am Bewegen, sowie zur Entwicklung von Sozialkompetenz zu spielen. (Z 109) Allgemein verweist die Lehrkraft darauf, dass man jedes Spiel einsetzen könne, um die Kooperationsfähigkeit der Schüler zu fördern, wichtig sei es jedoch, den Schülern zu erklären, dass auch die etwas schwächeren Schüler in das Spiel zu integrieren sind. (Z 112 -115)

Zur Teamfindung verwendet die befragte Lehrkraft unterschiedliche Methoden: „... es beginnt beim Wählen und hört beim Ziehen auf...“ (Z 119) Auf die Frage, ob die befragte Lehrperson das Gefühl habe, dass beim Wählen der letzte ein schlechtes Ich-Gefühl entwickle, geht die befragte Lehrperson nicht wirklich ein und antwortet bloß: „Keine Ahnung, wahrscheinlich, obwohl es ja nicht immer so ist, aber ja, wahrscheinlich...“ (Z 123)

Auf die Frage, ob die befragte Lehrperson bei einem Spiel interveniere, in welchem eine Mannschaft deutlich unterlegen ist, antwortet sie, dass sie dies teilweise als Lernfeld sehe, jedoch nur so lange, so lange die im Rückstand befindliche Mannschaft nicht allzu stark demoralisiert sei. Ist dies der Fall, so greift die Lehrperson ins Spielgeschehen ein und verändert die Mannschaftszusammensetzung. (Z 127- 131)

8.3.8 Wie sieht sich der Lehrer selbst in seiner Rolle als Bewegungs- und Sportlehrer?

Die Lehrperson gibt an, dass ihn die Schüler unterschiedlich wahrnehmen würden, die einen sind von seinem vielfältigem Angebot begeistert, andere fühlen sich jedoch etwas überfordert: „Manche finden das wahrscheinlich extrem begeisterungswürdig, oder sie sind begeistert davon, dass man unterschiedliche Sachen machen kann, dass die Möglichkeit geboten wird.

Andere gibt's, die halt eben lieber nur eines machen würden und darauf verzichten, so eine motorische Bandbreite zu erlernen.“ (Z 155- 159) Die befragte Lehrperson gibt an, dass sie sich auch in ihrer Freizeit mit den Schülern auseinandersetzen würde. (Z 162)

8.3.9 Wie setzt der Lehrer seine Einheiten um?

Die Lehrperson gibt an, dass seine Unterrichtsstunden meist nach dem gleichen Schema ablaufen würden: „Aufwärmen, Lernphase, Übungsphase und Spiel“. Manchmal weiche er aber auch davon ab, da das angewandte Schema zu den Inhalten passen müsse. (Z 190)

Ganze Theorieeinheiten setzt die Lehrperson in seinem Unterricht nicht ein, (Z 194) er fügt jedoch hinzu, dass er natürlich vor der Vermittlung neuer Bewegungsinhalte eine theoretische Erklärung abgebe. Verbesserungsvorschläge der Schüler beziehe er in seine Einheiten ein. (Z 196- 197)

8.3.10 Wie sieht der Lehrer den außerschulischen Sport?

Die befragte Lehrperson sieht außerschulischen Sport als sehr wichtig an, die Schule habe hierbei die Aufgabe, das Interesse für die jeweiligen Sportarten zu wecken. Diese Aufgabe schreibt er vor allem den Lehrkräften zu: „...wenn die Lehrkräfte im Schulsport eben die motorische oder die Bandbreite des Sports, eben auch dort vermitteln würden und das Interesse für außerschulischen Sport (...) geweckt wird.“ (Z 206 - 208) L3 lässt nur positive, aus den Medien nachgeahmte Verhaltensweisen zu. (Z 209- 212) Die Lehrperson verweist darauf, dass dieses Verhalten vor allem beim Fußballspielen auftauche.

8.4 Einzelfallanalyse L4

8.4.1 Kurzcharakteristik des Interviewpartners

Die befragte Lehrperson ist männlich, 49 Jahre alt und unterrichtet seit 23 Jahren. (Z 2- 4)

8.4.2 Stellenwert von Schulsport und verfolgte Ziele

Die befragte Lehrperson ist der Meinung, dass der Bewegungs- und Sportunterricht zu einem der wichtigsten Fächer der Schule gehöre, und begründet dies mit dem Übergewicht der Jungen, einem mangelhaften „Turnunterricht“ in den Volksschulen und motorischen Defiziten der Zehnjährigen. (Z 7 - 9)

8.4.3 Was will der Lehrer mit dem Bewegungs- und Sportunterricht bei den Schülern bewirken?

Als übergeordnetes Ziel setzt sich L4, dass die Schüler Sport treiben und auch lernen, sich selbst für den Sport zu organisieren. (Z 12 - 13)

8.4.4 Welche Aspekte sind auf motorischer Ebene wichtig?

L4 gibt an, dass in seinem Unterricht Gruppenspiele bzw. Gruppenübungen dominieren würden, da er sehr wenig von Gerätturnen halte: „Erstens sind die motorischen Fähigkeiten eh nicht gegeben und andererseits stehen meistens 15 bis 20 Schüler herum während zwei turnen. (Z 20 - 21)

Des Weiteren führt er aus, dass er vor allem Konditionsübungen, Konditionsspiele, Zirkel-, Beweglichkeits-, Geschicklichkeits- und Gleichgewichtsübungen, bei denen möglichst viele Schüler involviert sind, in seinem Unterricht umsetze. (Z 22 -24)

Auf die Frage, welche Ziele sich die Lehrperson bei der Vermittlung konditioneller und koordinativer Fähigkeiten setze, antwortet L4, dass die Schüler einen Sinn darin sehen sollen, in einer guten körperlichen Verfassung und bereit zu sein, selbstständig Kondition zu trainieren. (Z 32 - 36) Dies unterstreicht der Lehrer damit, dass es für die Schüler spätestens ab der vierten bzw. fünften Klasse notwendig sei, selbstständig Sport zu treiben und dafür körperlich vorbereitet zu sein. Die vierte bzw. fünfte Klasse setzt die Lehrperson deswegen als zeitliche Grenze, da danach in einer AHS nur mehr zwei Turnstunden pro Woche vorgeschrieben seien.(Z 38 - 41)

8.4.5 Wie geht der Lehrer mit Schülern um, die „Fehlverhalten“ zeigen.

L4 hat eine klare Vorgehensweise, wie er Schüler, die nicht am Unterricht teilnehmen wollen bzw. unmotiviert sind, wieder zur Teilnahme motiviert. Zunächst versucht er, verbal zu motivieren, dann verwickelt er den Schüler in ein oder zwei Gespräche, um ihm die Sinnhaftigkeit des geforderten Inhalts aufzuzeigen. (Z 44 - 45) Dabei verweist der Lehrer vor allem darauf, dass die Schüler die Zeit im Bewegungs- und Sportunterricht sinnvoll nutzen sollten und sich mit einer Nichtteilnahme letztendlich nur selbst beschummeln würden. Als Slogan nennt er in diesem Zusammenhang: „Der nächste Sommer kommt bestimmt.“ (Z 58) und verweist in einem Nachsatz darauf, dass man ja schließlich nicht so aussehen möchte wie diejenigen Schüler, die den Unterricht verweigern. (Z 58 - 62). Letztendlich versucht es der Lehrer über den Gruppendruck und meint damit, dass er dem Schüler zeigen wolle, dass es wichtig sei, dass er ein Teil der Gruppe ist und gemeinsam mit den anderen Sport treibt. Am Ende des Statements witzelt er noch etwas und meint: „...und zum Schluss schlag ich ihn.“ (Z 47)

Sollte ein Schüler den Unterricht komplett verweigern und sich die anderen Schüler über dessen Nichtteilnahme am Unterricht beschweren, so erklärt die Lehrperson den anderen Schülern, „dass das seine Sache ist und dass es halt auch seine Note ist und sein Körper ist und sein Fitnessgrad und, dass das ja im Grunde genommen jeder für sich selbst macht und dass die Note da ja nur sehr zweitrangig ist im Turnunterricht.“ (Z 65- 68)

Schüler, die permanent nicht zum Unterricht erscheinen, setzt der befragte Lehrer mit der Androhung auf eine Feststellungsprüfung unter Druck, diese Methode funktioniere ganz gut und er sei bis jetzt in dreiundzwanzig Jahren erst zwei Mal gescheitert, dies nehme er gerne in Kauf. (Z 206 - 211)

8.4.6 Wie benotet der Lehrer?

L4 findet das Notensystem im Bewegungs- und Sportunterricht schlecht, er finde, es reiche ein „Teilgenommen“ oder „Nicht teilgenommen“. Die Schüler bewertet die Lehrkraft nach deren relativer Leistung: „...bewerte ich nach dem, was ein Schüler im Stande ist zu leisten oder in meinen Augen zu leisten im Stande wäre“.(Z 73 -74) Dies ist der große Unterschied, so findet die befragte Lehrperson, zu anderen Fächern, dass auch ein „ungeschickter, bisschen stärkerer Schüler“, der sich richtig Mühe gibt, eine gute Note erhalten kann, während talentierte Sportler, die sich wenig Mühe geben, auch schlechte Noten bekommen können. (Z 75 - 82)

Auf die Frage, ob L4 auch negative Noten verteile, antwortet er, dass es schon auch Fünfer im Zeugnis gäbe, kritisiert aber anschließend abermals das Benotungssystem, indem er sich

gegen eine Feststellungsprüfung zur Beurteilung ausspricht : „ ... ich hab' ein einziges Mal in dreiundzwanzig Jahren eine Feststellungsprüfung gemacht, das ist meines Erachtens völlig für die Fische.“ (Z 85- 86) Dies begründet er damit, dass eine Feststellungsprüfung ein abschreckendes Beispiel darstelle und somit der Schüler „ohne Wenn und Aber“ geprüft werden sollte. Kommen die Schüler hierbei leicht durch, so sagen sie sich dann, so meint die Lehrperson L4: „...na gut, Turnen spar ich mir ab jetzt und mach' am Ende wieder einmal meine Feststellungsprüfung und lass den Herrgott einen lieben Mann sein.“ (Z 90- 92) Der Befragte gibt an, die Note nie als Druckmittel einzusetzen, sondern die Feststellungsprüfung, die er dann nie exekutierte, und verweist mit diesem Beispiel abermals auf die „Zahnlosigkeit“ des Systems. (Z95- 96)

8.4.7 Wie vermittelt der Lehrer spielerische Aspekte, Konkurrenz und Kooperation?

Die Lehrperson L4 gibt an, dass er seine Schüler bereits in der ersten Klasse dadurch motiviere ein Spiel zu organisieren, damit sie sich anstrengendere Stundeninhalte ersparen. L4 lehrt ebenfalls bereits ab der ersten Klasse die Schüler, das Aufwärmen selbst zu leiten. Dies funktioniere spätestens ab der vierten Klasse richtig gut und die Schüler erkennen auch den Sinn darin, zumindest hat L4 das Gefühl: „... sie erkennen dann auch den Sinn des Aufwärmens, (.) ah oder sie tun zumindest so (lachen)...“(Z 106 -112)

Auf die Frage, welche Ziele die befragte Lehrperson mit seinen Inhalten verfolge, antwortet er, dass für ihn der sportliche Aspekt im Vordergrund stehe und sozialdynamische Aspekte nicht die Oberhand erlangen sollten, da sonst die Gefahr bestehe, dass der Sport an sich und der Vergleich als Wettkampf in den Hintergrund rücken. Die befragte Lehrkraft hält recht wenig davon, einzelne Schüler in Spielen anders zu behandeln als andere aufgrund ihrer motorischen Defizite. Er vertritt die Meinung, dass es nun einmal so sei, dass jeder Schüler seine Stärken und Schwächen in unterschiedlichen Gegenständen hat und dass darauf in anderen Fächern auch keine Rücksicht genommen wird, als Beispiel nennt er den Mathematikunterricht. (Z 116 - 126)

Auf die Frage nach dem Thema „Gewinnen im Spiel“ antwortet die befragte Lehrkraft, dass die Kinder Konkurrenzspiele miteinander spielen sollten, um für sich persönlich zu gewinnen. (Z 130 - 131) Das Thema „Verlieren im Spiel“ sieht die Lehrperson L4 differenziert. Er ist der Meinung, dass Verlieren nicht gleich Verlieren ist. Er begründet dies damit: „ ...es kann ein Vier zu Zwei gegen einen übermächtigen Gegner eigentlich schon ein sehr tolles Erfolgserlebnis sein.“ (Z 139 - 140) Dies versucht er seinen Schülern auch immer wieder klar zu machen, dass nämlich Niederlage nicht gleich Niederlage ist.

Die Kooperationsfähigkeit schult die befragte Lehrperson mit diversen Spielen.

(Z 144 - 148)

Auf die Frage nach der Mannschaftszusammenstellung antwortet die Lehrkraft, dass er manchmal gute Schüler wählen lasse und manchmal auch Nachwuchstalente. Wenn die Lehrperson feststellt, dass das Wählverfahren immer gleich abläuft und immer die gleichen übrig bleiben und auch darunter leiden, dann lässt er andere Schüler wählen oder stellt selbst die Mannschaften zusammen. (Z 151 - 157) Zu guter Letzt verweist die Lehrkraft auf eine sehr beliebte Methode, wonach die Schüler selbst ungefähr gleich starke Mannschaften zusammenstellen und dafür zehn Minuten länger spielen dürfen. Der Trick dabei ist, so die Lehrkraft, dass die Schüler ohnehin für das Zusammenstellen der Teams dann mindestens zehn Minuten länger brauchen. (Z 157 - 160)

Sollte eine der Mannschaften deutlich schwächer sein als die anderen, interveniert die Lehrkraft und stärkt diese Mannschaft durch Zusatzspieler oder tauscht zwei Spieler aus.

8.4.8 Wie sieht sich der Lehrer selbst in seiner Rolle als Bewegungs- und Sportlehrer?

Auf diese Frage antwortet der befragte Lehrer, dass er das ganz gesunde Empfinden habe, der Beste zu sein und lacht anschließend. (Z 195 - 196)

Auf die Frage, ob er auch in seiner Freizeit mit den Schülern Sport machen würde, antwortet er, dass er bei so gut wie jeder schulischen Veranstaltung dabei wäre, welche in seiner Freizeit stattfinden würde. (Z 199 - 200)

8.4.9 Wie setzt der Lehrer seine Einheiten um?

Die befragte Lehrperson gibt an, dass ihre Bewegungs- und Sporteinheiten immer nach dem selben Schema ablaufen. Zu Beginn der Einheit wärmen alle Schüler gemeinsam auf, danach folgen Lern und Übungsphasen und am Schluss wird dann gespielt. Die Lehrkraft merkt auch an, dass er oft zu Beginn des Unterrichts spielen lässt, wenn er merkt, dass die Kinder sich kurz so richtig austoben müssen, damit er dann ihre volle Aufmerksamkeit hat. (Z 214 - 217)

Auf die Frage, ob er ganze Theorieeinheiten abhalten würde, antwortet er:

„NEIN, kein Quatschkopf“ (Z 219)

Wünsche und Verbesserungsvorschläge baue die befragte Lehrperson immer gerne in die Unterrichtsstunden ein, sie bemängelt jedoch, dass die Unterstützung hierbei seitens der Kollegen recht dürftig ausfalle. (Z 222 - 224)

8.4.10 Wie sieht der Lehrer den außerschulischen Sport?

L4 sieht außerschulischen Sport als „unbedingt notwendig“.(Z 226). Er sieht die Aufgabe der Schule darin, den Schülern den Sport näherzubringen, ihnen diesen schmackhaft zu machen und die Schüler dazu zu befähigen, gewisse Sportarten auch in ihrer Freizeit auszuüben.

(Z 229 - 232)

Auf die Frage, ob die befragte Lehrkraft das Nachahmen der Schüler von Verhaltensweisen von Vorbildern und Idolen akzeptiere, antwortet der Lehrer, dass er hierbei sehr tolerant sei, solange das Verhalten positiv sei: „Gespuckt wird nicht und das Leiberl dürfen sie sich auch nicht ausziehen...“. (Z 237 - 238) Dieses Schlüpfen in die Rolle eines sportlichen Vorbilds findet sich bei L4 meist im Fußballspiel. Vorwiegend sind es nonverbale Verhaltensweisen, die zum Einsatz kommen. (Z 241 - 243)

8.5 Einzelfallanalyse L5

8.5.1 Kurzcharakteristik des Interviewpartners

Der Befragte ist männlich, 47 Jahre alt (Z 2) und befindet sich im neunzehnten Dienstjahr. (Z 2-4)

8.5.2 Stellenwert von Schulsport und verfolgte Ziele

Der Befragte gibt an, dass der Bewegungs- und Sportunterricht in seiner Schule wichtig, aber nicht der wichtigste Gegenstand sei. „Naja ist bei uns wichtig, aber nicht der wichtigste“ (Z 5). Er gibt an, dass es auch andere wichtige Gegenstände in der Schule gäbe: „...ja viele Schwerpunkte, da gibts Musik, wir haben da das Musical, wir haben auch Bühnenaufführungen, Orchester, da wird sehr viel gemacht, in Sport wird auch sehr viel gemacht“ (Z 8 -Z10)

8.5.3 Was will der Lehrer mit dem Bewegungs- und Sportunterricht bei den Schülern bewirken?

Der Befragte gibt an, dass er mit seinem Bewegungs- und Sportunterricht vor allem „Fair-Play“ und die Gesundheit der Kinder fördern möchte. (Z 16) Auch Aspekte wie körperliche Leistungsfähigkeit: „Basis-Schnelligkeit, Kraft, eben Fördern in allen Bereichen, Ausdauer, ja, Kräftigung.“, werden in weiterer Folge erwähnt.(Z 17)

8.5.4 Welche Aspekte sind auf motorischer Ebene wichtig?

„Naja, (...) muss man aufpassen bei Ausdauer, dass es nicht zu monoton wird, also am besten Koordination und eben, also Spiele, vor allem die großen Ballspiele wie Handball, Fußball, Basketball“ (Z 23 -25). Der Interviewpartner gibt somit an, dass er konditionelle Aspekte, sowie koordinative Aspekte vor allem durch große Spiele wie Basketball und Fußball fördere und distanziert sich etwas vom reinen Ausdauertraining. Dies baue er mäßig in die Aufwärmphase ein: „Ja, aber natürlich mach ich beim Aufwärmen schon ein bisschen auf Ausdauer.“ (Z 26- 27) Auf genaueres Nachfragen des Interviewers, ob die Lehrkraft konditionelle Aspekte auch über Langläufe und Zirkeltrainings vermittele (Z 28) verweist sie darauf, dass sie sowohl Ausdauerläufe mache, aber mit tieferer Sinngebung: „Oh ja, werden auch gemacht, oder Minutenläufe, ah tausend Meter Lauf, ja (3), mit eben langsames, schnelles, mittleres Laufen, wo man versucht, eben verschiedene Gänge vorzugeben, dass die Kinder das eben nicht mitbekommen, was sie da eigentlich leisten.“ (Z 30- 33). Des Weiteren ist dem Befragten wichtig, dass durch Ausdauertraining die Konzentrationsfähigkeit und die mentalen Komponenten geschult werden und verweist

wiederum darauf, dass es ihm wichtig sei, die Inhalte spielerisch zu vermitteln: „... wichtig ist, auch für die Konzentrationsfähigkeit, auch die mentale Komponente. (...) Der Unterricht soll ja vielfältig sein, daher macht man natürlich Schwerpunkte, aber das ist halt, sollte halt spielerisch sein...“ (Z 37- 41).

8.5.5 Wie geht der Lehrer mit Schülern um, die „Fehlverhalten“ zeigen.

Auf die Frage, wie der Lehrer mit unmotivierten Schülern umgehe, gibt der Lehrer an, dass die Schüler beim Schwerpunkt Ausdauer immer mitmachen, (Z 47) es gäbe maximal Schüler, die zum Beispiel gehen statt laufen. Bevor er bei diesen interveniert, erkundigt sich der Lehrer über den Grund dieses Verhaltens. (Z 56 - 58) Im weiteren Verlauf des Interviews gibt die Lehrperson an, dass er Schüler, die nur begrenzt am Unterricht teilnehmen, dann gerne in ein Gespräch verwickle „um diesen auf den Zahn zu fühlen“ bzw. ihnen die Sinnhaftigkeit des Unterrichts näherzubringen. (Z 63 -65) L5 versucht die Schüler zur Teilnahme am Unterricht zu motivieren, indem er auf sie eingeht und ihnen aktuelle sowie interessante Themen anbietet. (Z 206- 207) Auf die Frage, wie der Lehrer mit lästigen Schülern umgehe, antwortet er: „Ermahnen, Zusatzaufgaben geben.“

(Z 197) In die verbalen Ermahnungen lässt der Lehrer dann auch gerne Ironie einfließen, Sarkasmus meidet er. (Z 199)

8.5.6 Wie benotet der Lehrer?

Der Lehrer betont, dass bei seiner Notengebung vor allem der Einsatz, den die Kinder zeigen, sowie die Disziplin wichtig seien. (Z 70 - 71). Grundsätzlich wird in der Schule nach einem Notenschlüssel beurteilt, sieht der Turnlehrer jedoch, dass ein Kind von den Eltern nicht gefördert wird, so relativiert er den Notenschlüssel und passt diesen an das Kind an.

(Z 74 - 77). „Schlechte“ Noten, wie Vierer im Zeugnis vergibt der Lehrer nur dann, wenn die Schüler keine Turnsachen mithaben oder nur sporadisch kommen, dies sei eher in der Oberstufe der Fall. (Z 79 -81)

Die Note als Druckmittel setze der befragte Lehrer selten ein, und wenn, dann nur bei Schülern, welche in der Schule generell kein Engagement zeigen. Dies seien, nach seinen Angaben meist dieselben Schüler, die auch im Sport nur schwer zu motivieren sind.

(Z 86 - 91)

8.5.7 Wie vermittelt der Lehrer spielerische Aspekte, Konkurrenz und Kooperation?

Auf die Frage nach der Vermittlung von Spielen verweist der Lehrer wieder darauf, dass ihm vor allem Fair Play wichtig sei, und dass er dies vor allem mit Spielen vermittle (Z 103).

Auch das Akzeptieren von Schiedsrichterentscheidungen setze er in den Vordergrund (Z 104).

Auf die Frage der Zielsetzung solcher Unterrichtsinhalte betont der Lehrer wieder das Thema „Fair Play“, aber auch eine Verbesserung der sportmotorischen Fähigkeiten: „Ja eben das Fair Play, natürlich sollten sich die Kinder auch sportmotorisch verbessern, sprich bei den Tricks sollten sich die Kinder auch verbessern aber auch läuferisch, konditionell, übersichtsmäßig, also Technik, Taktik, also ja, sehr vielfältig“. (Z 110 - 113) Dem Thema Sieg im Spiel gibt der Lehrer weniger Bedeutung in seinem Unterricht: „Das sage ich den Kindern von Anfang an, dass Gewinnen nicht so wichtig ist, dass sie einmal im besseren Team sind und einmal im schlechteren Team und, dass sie lernen müssen, auch verlieren zu können und eben, dass Gewinnen nicht so wichtig ist, sondern, dass das Miteinander-Spielen das Wichtige ist.“

(Z 117- 120) Verlieren wird laut Lehrer zwar thematisiert, er gehe jedoch nicht weiter darauf ein. (Z 122- 124).

Ballspiele der Lehrer mit der übergeordneten Zielsetzung: Entwicklung von Sozialkompetenz und Freude an Bewegung, weniger Sieg und Niederlage. (Z 127 - 132)

Der Lehrer gibt an, große sowie kleine Ballspiele und Fangspiele zur Schulung der Kooperationsfähigkeit der Schüler einzusetzen. (Z 138) Die Teamfindung gestaltet er unterschiedlich „... da gibt es keine bestimmte Vorgangsweise, wie ich die Teams finde, manchmal mache ich das mit Durchzählen, manchmal zwei Wähler“. (Z 141 -142) Wichtig ist dem Lehrer bei der Teamfindung vor allem, dass nicht immer dieselben zusammen spielen, damit die Kinder „...lernen, auch einmal in der Gewinner- und einmal in der Verlierer-Mannschaft zu sein.“ (Z 146) Den Sinn des Spielens im Bewegungs- und Sportunterricht sieht der Lehrer darin, den Kindern Gewinnen und Verlieren beizubringen sowie Kooperation und an sich selbst zu arbeiten. (Z 151 - 153)

8.5.8 Wie sieht sich der Lehrer selbst in seiner Rolle als Bewegungs- und Sportlehrer?

Der Lehrer ist der Meinung, dass die Schüler in der Unterstufe einen anderen Lehrer in ihm sehen als jene Schüler der Oberstufe. Er begründet dies damit, dass die Kinder in der Unterstufe in erster Linie spielen wollen. Des Weiteren führt er aus: „Also ich mache jetzt nicht immer nur so auf Lieblingsunterricht, aber ich glaube ja, das passt.“ (Z 180- 184) Ihm ist in erster Linie wichtig, dass das Fach Bewegung und Sport gut ankomme und nicht er selbst. Er erwähnt jedoch, dass es schon damit zusammenhänge, dass er selbst bei den Schülern gut ankommt und dadurch automatisch auch das Fach. (Z 187- 189)

Auf die Frage, ob der Lehrer mit den Schülern auch privat Sport treiben würde, antwortet er, dass er sich ohnehin mit den Schülern privat auseinandersetze in Form von Schülerliga, Skikursen und Sportwochen. (Z 192-193).

8.5.9 Wie setzt der Lehrer seine Einheiten um?

Auf die Frage ob der Lehrer seine Stunden immer nach dem gleichen Schema abhält, antwortet er: „Ich sage einmal zu 80 Prozent, 70 Prozent, ja“. (Z 212)

Im normalen Bewegungs- und Sportunterricht hält er keine Theorieeinheiten ab, zeigt den Schülern jedoch die Sinnhaftigkeit des Vermittelten auf. „Mache ich schon, zum Beispiel Sinnhaftigkeit von Aufwärmen, oder eben Sprintfertigkeit, wieso ich unbedingt hundert Prozent sprinten muss.“ (Z 218 - 219) Verbesserungsvorschläge und Wünsche der Schüler baut die Lehrperson in den Unterricht ein.

8.5.10 Wie sieht der Lehrer den außerschulischen Sport?

Außerschulischen Sport sieht der Lehrer als sehr wichtig an: „Ja sehr günstig, weil die guten Sportler sind ja meistens in einem Verein und eigentlich sollten die meisten Schüler noch etwas zusätzlich machen, weil ja das Turnstundenangebot. Wir haben zwar in unserer Schule sehr viele Freifächer anzubieten, aber das ist einfach viel zu wenig für die Schüler.“ (Z 229)

Des Weiteren führt der Lehrer aus, dass man sofort anhand der Bewegungen und der Bewegungsumsetzung erkenne ob jemand im Verein tätig ist oder nicht. (Z 235 - 238)

Auf die Frage, ob der Lehrer Schülerverhalten in Form der großen, sportlichen Vorbilder zulasse, antwortet er, dass positives Verhalten wie: „Ja, Torjubel oder so, oder Freistoßrituale, so wie der Ronaldo,“ (Z 244) lässt er in seinem Unterricht zu, verweist aber darauf, dass negatives Verhalten, wie man es oft von Fußballstars kennt, keinen Platz in seinem Unterricht habe. (Z 247- 248)

8.6 Einzelfallanalyse L6

8.6.1 Kurzcharakteristik des Interviewpartners

Die befragte Lehrperson ist männlich, 51 Jahre alt und unterrichtet seit 23 Jahren. (Z 2-4)

8.6.2 Stellenwert von Schulsport und verfolgte Ziele

Lehrer Nummer sechs gibt an, dass der Bewegungs- und Sportunterricht eines der wichtigsten Fächer in der Schule sei, aber nicht jeder Kollege diese Meinung habe. (Z 7-8) Die Wichtigkeit des Faches begründet er folgendermaßen: „Weil man im Turnunterricht ja nicht nur (.) den Körper trainieren kann, die Schüler sportlich vorbereiten kann, sondern ihnen auch soziale Werte mitgeben kann und viele andere Dinge.“ (Z 11- 13)

8.6.3 Was will der Lehrer mit dem Bewegungs- und Sportunterricht bei den Schülern bewirken?

Auf diese Frage antwortet der Befragte klar mit der lebenslangen Freude am Sport, der Verbesserung der Gesundheit und erwähnt dann auch noch soziale Aspekte wie Teamarbeit und Kameradschaft.

8.6.4 Welche Aspekte sind auf motorischer Ebene wichtig?

Die befragte Lehrkraft legt viel Wert darauf, dass sowohl koordinative Aspekte, wie auch konditionelle Inhalte in seinen Einheiten vorkommen, ersteres schult er durch Heranführungen ans Gerät: „Zum Beispiel beim Gerätturnen kommen Bewegungen und Übungen zur Geltung oder zum Einsatz, die nichts konkret mit der einzelnen Übung zu tun haben, sondern, zum Beispiel Am-Reck-Festhalten, Hangeln, oder Balancieren, Gleichgewichtsbewegungen, Gleichgewichtsgefühl“ (Z 24 - 27). Auf konditioneller Ebene sollte seiner Meinung nach in jede Stunde ein Teil einfließen, damit die Schüler ihre Kondition verbessern. (Z 28- 31) Im weiteren Verlauf des Interviews begründet er diese Weiterentwicklung damit, dass „...es den Schülern ermöglicht, gewisse sportliche(.) Übungen ohne Probleme auszuführen, sei das jetzt ein Tausend-Meter-Lauf, seien das jetzt mehrere Turnübungen hintereinander, sei das jetzt ein Dreikampf in der Leichtathletik usw.“ (Z 40 - 43)

8.6.5 Wie geht der Lehrer mit Schülern um, die „Fehlverhalten“ zeigen?

Auf die Frage, wie der Lehrer mit Schülern umgehe, welche sich weigern, bei anstrengenden Übungen mitzumachen, antwortet Lehrer L6, dass er jeden Schüler dort abzuholen versuche, wo er sich gerade befindet und versuche, jedem Schüler das richtige Pensum abzuverlangen. Er betont dazu, dass kein Schüler wie ein anderer sei, und dass er auf jeden individuell einzugehen versuche. (Z 51- 55)

Auf die Frage, wie der Lehrer damit umgehen würde, wenn ein Schüler sich definitiv weigert mitzumachen, antwortet der Befragte: „Ich führe dann ein Gespräch mit dem Schüler, versuche herauszufinden, was der Grund dafür ist, warum er nicht mitmachen möchte. Es ist natürlich ein Unterschied, ob der vor der Pubertät ist in der Unterstufe oder ob er schon in der Oberstufe Pubertätsprobleme oder sonstige Dinge hat, darauf muss man halt unterschiedlich reagieren.“ (Z 59- 63)

Jüngere Schüler, die den Sport verweigern, würde er mit Spielen in der Gruppe zum Sport hinführen, sodass er sich in seinem „Tun“ wohl fühlt. Ihn durch das Spiel ‚abholen‘ und weiterbilden.(Z 67- 68)

Auf die Frage, wie der Lehrer auf Schüler reagiere, welche sich über die erlaubte Nicht-Teilnahme eines anderen Schülers beschweren, antwortet der Lehrer, dass dies gar nicht der Fall sein könne, da Schüler, welche konditionell am Limit sind, trotzdem weitermachen müssen, wenn auch nur sehr langsam. Wichtig ist dem Lehrer dabei, „dass die Schüler sehen, der muss auch etwas tun, aber der Lehrer nimmt Rücksicht auf Schwächere.“ (Z 74 - 79)

Der Lehrer gibt an, dass er verhaltensauffällige Schüler, welche permanent den Unterricht stören, wertschätzend auf seine Grenzen hinweist. (Z 241 - 242) Diese Zurechtweisung, so der Lehrer, belässt er bei einem ehrlichen Wort ohne Schmäh, Sarkasmus oder Ironie. (Z 243 - 250)

Schüler, welche oft nicht zum Unterricht erscheinen, klärt er in einem sachlichen Gespräch über die Konsequenzen auf: „Nein, also ich bin immer noch davon überzeugt, dass das Gespräch mit dem Schüler die einzige Möglichkeit ist, erstens einmal zu wissen, warum er nicht kommt und zweitens einmal ihm zu erklären, wie mein Standpunkt ist und was die rechtlichen Folgen eines Nichterscheinens oder eines Nicht-Mitarbeitens sind.“ Des Weiteren gibt er an, dass er durch das Eingehen auf deren Wünsche die Teilnahme am Unterricht zu fördern versuche. (Z 262 - 265)

8.6.6 Wie benotet der Lehrer?

Der Befragte antwortet ganz deutlich, dass sich die Note im Bewegungs- und Sportunterricht auf die erbrachte Leistung stütze. (Z 83- 84) Im Anschluss daran erklärt der Lehrer, dass einerseits den Schülern Trainingsmöglichkeiten vor der Überprüfung der sportlichen Leistungsfähigkeit gegeben werden müssten „Ich muss bewerten, wo der Schüler startet, das heißt, mit welchem Leistungsniveau er startet und wie er sich dann selbst durch die Trainingsmöglichkeiten verbessert.“ (Z 86 - 88) Am Ende seines Statements zur Turnnote betont der Lehrer nochmals, dass die relative Leistung zähle: „Es gehört auch immer wieder berücksichtig, wie sehr hat sich der Schüler jetzt in diesem Jahr verbessert.“ (Z 90 - 91). Auf die Frage, ob er als Lehrer ausschließlich gute Noten verteile, erklärt er, dass er ein „Nicht Genügend“ nur dann vergebe, wenn die Schüler gar nicht kommen und „Genügend“ gibt es von ihm nur als Motivation, sich im nächsten Semester etwas mehr anzustrengen. Z 100 - 104). Der Lehrer betont schließlich noch einmal, dass er die Note nicht als Druckmittel einsetze, sondern, dass die Note die Leistung der Schüler widerspiegeln solle.

8.6.7 Wie vermittelt der Lehrer spielerische Aspekte, Konkurrenz und Kooperation?

Der befragte Lehrer gibt an, dass ihm zwei Dinge bei der Vermittlung von Spielfähigkeit für die Kinder besonders wichtig seien. Einerseits sollen die Kinder den Umgang mit Wettkampf- und Wettbewerbssituationen sowie das Akzeptieren der Schiedsrichterentscheidungen lernen, andererseits sollen sie auch lernen, Spiele selber aufzubauen, sich ohne Schiedsrichter an die Regeln zu halten und vor allem „Fair Play“ zu praktizieren. (Z 124 - 134)

Als Ziel, welches der Lehrer in solchen Spieleinheiten verfolgt, nennt der Befragte: „Soziales, Spaß, Ehrgeiz natürlich auch,... dass bei einem Spiel sich Leute (...) wesentlich mehr einsetzen können, das heißt, sie können sich da auch mehr motivieren vielleicht, aber auf der anderen Seite bin ich ein Verfechter des Fair Play. Versuche hier den Schülern vor allem Fairness beizubringen und nicht das Gewinnen an die erste Stelle zu stellen. (Z 135 - 140)

Auf die Frage zum Stellenwert von „Gewinnen und Verlieren“ in seinem Unterricht antwortet der Lehrer, dass Gewinnen zweitrangig sei, er das Verlieren aber sehr wohl in seinem Unterricht thematisiere: „Ich glaube, das ist ein ganz wichtiger Punkt, das Verlieren zu thematisieren und zwar muss man da schon in der Unterrichtsgestaltung den Zeitraum einplanen, nicht mit dem Läuten das Spiel beenden, sondern genug Zeit den Schülern geben, um das Spiel zu verarbeiten, vielleicht auch mit ihnen darüber zu reden, was hier vorgefallen ist, wie man mit einer Niederlage umgeht und das Ganze vielleicht noch in der ganzen Gruppe besprechen.“ (Z 145 - 150)

Für den Befragten steht in seinen Spieleinheiten nicht „Sieg und Niederlage“ im Vordergrund sondern „die Entwicklung der Persönlichkeit, die soziale Entwicklung, Teamentwicklung, das steht bei mir im Vordergrund.“ (Z 158 - 159)

Auf die Frage nach der Teambildung in seinen Spieleinheiten antwortet der Befragte, dass er den Schüler die unterschiedlichsten Möglichkeiten der Teamfindung zeigen wolle.

(Z 162- 165) Er verweist darauf, dass das „Wählen“ der einzelnen Personen zur Teamfindung eher eine unangenehme Sache für schwächere Schüler sei. Der Lehrer gibt auch alternative Vorschläge zum traditionellen „Wählen“ und betont zum Thema Teamfindung „die Fairness steht also hier im Vordergrund und die Schüler sollen also bewerten: was wäre eine faire Mannschaft, wie könnte man die aufstellen...“ (Z 167 - 171)

Auf die Frage nach der Förderung von Kooperationsfähigkeit im Spiel, gibt der Lehrer an, dass er insofern interveniere, als dass er nicht die stärkeren Spieler das Spiel bestimmen lasse, sondern diese in ihren Fähigkeiten durch Aufgabenzuteilungen einschränke, um die schwächeren Spieler etwas mehr am Spiel teilhaben zu lassen bzw. hervorzuheben.

(Z 177 – 181)

Die Lehrperson gibt an, dass sie die Unterlegenheit einer Mannschaft im Sportspiel als Lernprozess sieht. Die Schüler sollen dabei erkennen, dass sie sich bei der Zusammenstellung der Mannschaft falsch eingeschätzt haben. (Z 191- 194)

8.6.8 Wie sieht sich der Lehrer selbst in seiner Rolle als Bewegungs- und Sportlehrer?

Auf diese Frage antwortet der befragte Lehrer: „... als gerecht und Spaß-verstehend, humorvoll und auch immer wieder ein bisschen anders als in den anderen Unterrichtsgegenständen, eine andere sozial Beziehung zu den Schüler halt..“

(Z 222 - 225)

Des Weiteren gibt er an, im Bewegungs- und Sportunterricht eine geringere Distanz zu den Schülern zu haben, als in den anderen Fächern und sich als „Coach“ zu verstehen.

(Z 227 - 228).

Der befragte Lehrer gibt an, sich in seiner Freizeit mit den Schülern über den Leichtathletik-Verein, in welchem er als Präsident tätig ist, auseinanderzusetzen.

(Z 232- 235)

8.6.9 Wie setzt der Lehrer seine Einheiten um?

Auf die Frage, ob seine Unterrichtseinheiten immer nach dem selben Schema ‚Aufwärmen – Lernphase – Üben – Spielen‘ ablaufen, antwortet der Lehrer mit einem klaren „Nein“. Er berücksichtigt die Tagesverfassung sowie besondere Gegebenheiten wie Geburtstage, Schularbeiten oder Ausflüge in seiner Unterrichtsplanung und Umsetzung: „...die wichtigsten Personen sind die Schüler selbst und ihre, sage ich jetzt einmal, ihre Tagesverfassung, Rücksichtnahme auf Schularbeiten, Tests...“ (Z 271 -274) Theorieeinheiten baut der Lehrer immer wieder in den Unterricht ein, um den Schülern die theoretischen Hintergründe der Praxis zu vermitteln, jedoch hält er Abstand davon, ganze Stunden mit Theorie des Sports zu füllen. (Z 280 - 283)

8.6.10 Wie sieht der Lehrer den außerschulischen Sport?

Der Lehrer sieht außerschulischen Sport als sehr wichtig an, er verbindet außerschulischen Sport immer wieder mit Vereinssport, da er selbst auch in einem Verein tätig ist: „Vereine bieten sehr großartige Hilfe den Schulen an“ (Z 288- 289), „...ich denke also, dass dieser Vereinssport in den letzten Jahren erstens einmal sehr wichtig geworden ist und auch für die Schüler sehr wichtig ist, als Ausgleich noch zusätzlich zu den schulischen Aktivitäten.“

(Z 291 -293). Des Weiteren gibt der Lehrer an, dass der Schulsport zum außerschulischen Sport hinführen sollte, sowohl zum Vereinssport, als auch zum Freizeitsport. (Z 300 - 302)

Der befragte Lehrer heißt es gut, wenn Schüler in Rollen ihrer sportlichen Vorbilder schlüpfen, so lange dieses Verhalten positiv ist. Damit meint er Fairness sowie eine Steigerung von Engagement und Ehrgeiz durch die Imitation des Vorbildes. Negatives Verhalten, das Schüler im Zuge solch einer Imitation zeigen können lehnt er strickt ab.

(Z 309 - 312) Sollten die Schüler negatives Verhalten der Vorbilder im Unterricht umsetzen so „greife ich da sehr wohl in das Spiel ein, lasse die Schüler niedersetzen, erkläre ihnen die Situation und dass hier, dass in der Schule nicht der richtige Platz ist.“ (Z 315 - 317)

Auf die Frage, in welchen Situationen dies dem Lehrer auffalle, antwortet er, dass Schüler vor allem, wenn sie im Prozess der Selbstfindung sind solch Verhalten der sportlichen Vorbilder imitieren: „Es fällt natürlich auf, wenn in der Selbstfindung des Schülers, wenn er sich in einer Position darstellt, des Schülers, die er selber als erstrebenswert findet, er kann durchaus eine Heldfunktion haben und er versucht dann in diese Rolle zu schlüpfen und er erhofft sich dadurch die gleichen Erfolge“ (Z 322 - 325)

8.7 Einzelfallanalyse L7

8.7.1 Kurzcharakteristik des Interviewpartners

Die befragte Lehrperson ist vierunddreißig Jahre alt und unterrichtet seit acht Jahren.

(Z 2-4)

8.7.2 Stellenwert von Schulsport und verfolgte Ziele

Die befragte Lehrperson stuft den Schulsport als sehr wichtig ein und begründet dies mit dem Thema Gesundheit, welches in seinen Augen in enger Verbindung mit Sport bzw. körperlicher Bewegung stehe. (Z 8- 12) In einem späteren Verlauf des Interviews erwähnt die Lehrkraft L7m, dass der Schulsport leider einen schlechten Stellenwert in der Schule habe. (Z 347- 349)

8.7.3 Was will der Lehrer mit dem Bewegungs- und Sportunterricht bei den Schülern bewirken?

Die befragte Lehrkraft L7 möchte, dass die Schüler durch seinen Unterricht einen „selbständigen Zugang zum Sport finden.“ (Z 15) Der Sportunterricht solle den Kindern zeigen, wie man sich fit hält und seine Kraft, Ausdauer und Koordination verbessert. (Z 15 -19) Er möchte die Schüler von Grund auf fitter machen sowie Krankheiten und Bewegungsmangel vorbeugen. (Z 33-34) Ein weiterer Aspekt, welchen die Lehrkraft den Kindern in seinem Unterricht vermitteln möchte, ist Spaß. (Z 40 - 41)

8.7.4 Welche Aspekte sind auf motorischer Ebene wichtig?

Der befragte Lehrer L7 gibt an, dass er ein großer Fan von funktionellem Training sei, diese Inhalte wende er in so gut wie jeder Stunde an. Als Beispiel nennt er: „...Vierfüßlerlauf, (.) Laufen in der Brücke zum Beispiel, Handstand gegen die Wand, Lauf ABC.“ (Z 28 - 29) Eine verbesserte Grundlagenausdauer hilft im Alltag zum Beispiel beim Stiegensteigen, Krafttraining beugt Haltungsschäden vor und eine Verbesserung der Koordination als Prävention von Verletzungen, so L7m. (Z 35 - 38)

Die befragte Lehrkraft nutzt ebenso andere Sportplätze, damit die Schüler ein umfangreiches Sportangebot erhalten. Er geht mit den Schülern eislaufen und nützt unterschiedliche Sportplätze für die jeweiligen Ballsportarten. Skikurse werden veranstaltet, aber etwa auch Vortragende für Parcour Läufe zur Schulung der Kinder organisiert. (Z 220- 235)

8.7.5 Wie geht der Lehrer mit Schülern um, die „Fehlverhalten“ zeigen?

Auf die Frage, wie die befragte Lehrperson auf Schüler reagiere, welche sich weigern, bei anstrengenden Inhalten mitzumachen, antwortet die Lehrkraft, dass er zwischen Schülern unterscheide, welche nicht mehr können, diese dürfen sich dann eine Pause gönnen, und jenen Schülern, welche einfach nicht mehr wollen, diese werden dann von ihm vorangetrieben. (Z 45 - 51) Diese Schüler lässt die befragte Lehrkraft auf keinen Fall aufhören und versucht sie verbal zu motivieren weiterzumachen. (Z 55- 58) Des Weiteren gibt die Lehrkraft an, dass der Hauptmotivator seines Unterrichts interessante und fordernde Inhalte seien, welche die Schüler zur Teilnahme bewegen würde. (Z 301- 302) Sollten sich Schüler dennoch weigern weiterzumachen, gibt es am Ende der Stunde ein „Vier-Augen-Gespräch“. (Z 61- 62) Schüler, welche sich in einem Spiel unfair verhalten, werden durch die befragte Lehrkraft umgehend sanktioniert. (Z 152- 155)

Auf die Frage, wie die Lehrkraft L7 mit undisziplinierten Schülern umgehe, welche permanent den Unterricht stören, gibt er an: „Zuerst sage ich es im Allgemeinen, wenn es nicht funktioniert, suche ich das Vier-Augen-Gespräch und wenn das nicht funktioniert, (...) im Unterricht habe ich durchaus auch Methoden um ihnen die Grenzen aufzuzeigen und oft gehe ich dann auch unpädagogisch vor...“ (Z 280- 283) Mit ‚unpädagogisch‘ meint die Lehrkraft, dass er sich manchmal zu hart ausdrücke. Dies sei aber kein Problem, da die Schüler genau wissen, dass er, wenn sie gegen ihn arbeiten, auch gegen sie arbeite. (287- 292) Schüler, welche permanent vom Unterricht fernbleiben, werden mit Frühwarnungen sanktioniert sowie auch deren Eltern vorgeladen. (Z 297- 298)

8.7.6 Wie benotet der Lehrer?

Die befragte Lehrperson gibt an, sehr umfangreiche Beurteilungskriterien zu haben „Ich beurteile die Mitarbeit, die Leistung, dann Pünktlichkeit, dann die Turnutensilien, sollten sie regelmäßig mithaben.“ (Z 74- 76) Für einen Einser müssen all diese Kriterien bestens erfüllt werden, vor allem auch die Prüfungen mit einem „Sehr gut“ bestanden werden.“

(Z 76-77) Sehr gute Mitarbeit genügt der Lehrkraft nicht, um die Note „Sehr gut“ im Zeugnis einzutragen. Er begründet dies damit, dass es in Mathematik auch nur dann ein „Sehr gut“ im Zeugnis gäbe, wenn die Leistung auch sehr gut ist, somit können bei ihm motivierte, fleißige Schüler, welche leistungsmäßig nicht ganz so stark sind, kein „Sehr gut“ erhalten. Dies begründet die Lehrperson auch mit dem Leistungsgedanken im Sport sowie mit einer Abwertung des Faches an sich, wenn die Noten hergeschenkt werden. (Z 88 - 100)

Weigern sich Schüler bei einer Übung mitzumachen, obwohl sie dazu körperlich im Stande sind, so schlägt sich dieses Fehlverhalten in der Note nieder. (Z 69 - 70)

Die befragte Lehrkraft gibt an, auch Vierer und Fünfer zu vergeben, wenn die Leistung bzw. das Engagement nicht passen. (Z 104- 105) Die Note selbst setzt er bewusst als Druckmittel im Unterricht ein, um fehlendes Engagement auf Seite der Schüler anzutreiben.

(Z 107 -108) Beschwerden über die Notengebung hat die befragte Lehrperson keine, da seine Notengebung sehr transparent sei und alle Kinder wissen, durch welche Aspekte ihre Note zu Stande komme. Die befragte Lehrkraft L7 betont immer wieder, dass leistungsschwächere Schüler, welche fleißig mitarbeiten und immer anwesend sind, dennoch keinen Einser im Zeugnis erreichen können, da nicht die gesamte Leistung ‚Sehr gut‘ ist. (Z 112- 130)

8.7.7 Wie vermittelt der Lehrer spielerische Aspekte, Konkurrenz und Kooperation?

Auf die Frage, wie die befragte Lehrperson spielerische Aspekte vermittele, betont er, dass das „Fair Play“ ein ganz wesentlicher Aspekt in diesen Einheiten sei, welchen er auch in die Mitarbeit mit einbeziehe. Unfares Verhalten der Schüler im Spiel unterbindet die Lehrkraft sofort, da dies den Spaß am Spiel für alle zunichte macht. Er betont auch, dass es wichtig sei, dass man dies als Lehrperson den Schülern vorlebt. (Z 135 - 140)

Spezielle Inhalte zur Schulung von Fairness oder den Umgang mit Sieg und Niederlage vermittelt die Lehrkraft nicht, da dies sowieso Punkte sind, welche in jedem Spiel abgehandelt werden. (Z 142 - 145). Auf die Frage, welche Ziele die Lehrperson mit solchen Spieleinheiten verfolgt, antwortet er, dass die Schüler in erster Linie Abwechslung und Spaß haben sollen und betont wieder, dass man mit dem Fairness-Gedanken in ein Spiel hineingehen sollte. (Z 148 - 155) Auf die Frage nach dem Stellenwert von Gewinnen und Verlieren im Unterricht antwortet die Lehrkraft: „Ob die Schüler gewinnen oder verlieren, ist mir egal...wenn man sein Bestes gibt und verliert, dann ist es eben so, da war dann der andere besser, fertig aus.“ (Z 159- 162) Sollte die Gewinner-Mannschaft jedoch die Verlierer-Mannschaft ausspotten, so unterbindet dies die Lehrkraft. (Z 164- 170)

Große Ballspiele wie Basketball oder Volleyball spielt die Lehrperson meist über mehrere Unterrichtsstunden als großen Block, da ihm wichtig ist, dass die Kinder das Sportspiel an sich kennenlernen. Soziale Aspekte sowie der Umgang mit Sieg und Niederlage sind hier eher zweitrangig. Er betont, dass es ihm vor allem um das Kennenlernen des Spiels und das Erlernen der Grundtechniken gehe. (Z 172- 180)

Die Mannschaften stellt die befragte Lehrperson sehr unterschiedlich zusammen. Manchmal lässt er auch die Schüler die Teams wählen, betont jedoch, dass das Wählen für weniger talentierte Spieler sehr unangenehm sein könne, welche dann meist zum Schluss gewählt

werden. Hierfür hat die befragte Lehrperson jedoch Methoden, um diese Problematik zu umgehen. Unter anderem: „...lasse ich wählen, bis die erste Hälfte über ist, die Restlichen teile ich dann einfach zu oder ich zähle durch, also zu dritt durchzählen oder ich lasse sie aufstellen der Größe nach und dann zähle ich durch.“ (Z 189 - 195) Die Lehrkraft L7 gibt jedoch auch an, dass die Schüler schon damit umgehen lernen müssten, wenn sie im Sport nicht so erfolgreich sind wie andere Schüler, denn in Mathematik ist ja schließlich auch keiner beleidigt, weil andere besser sind. (Z 201- 205). Sollte eine der Mannschaften deutlich unterlegen sein, so interveniert die Lehrkraft zunächst nicht, da dies ein Lernfeld für die Mannschaften sei: „Es ist auch ein Lernfeld und manchmal ist es dann einfach eben so.... eine Mannschaft ist dann eben schwächer und das ist unfair...“ (Z 208 -209) Sollte die schwächere Mannschaft jedoch gar keine Chance haben, so interveniert die Lehrkraft dennoch, da sie diese Mannschaft nicht verzweifeln lassen will. (Z 212- 215)

8.7.8 Wie sieht sich der Lehrer selbst in seiner Rolle als Bewegungs- und Sportlehrer?

Die befragte Lehrperson schätzt sich selbst als sehr beliebt bei den Schülern ein. Er begründet dies damit, dass viele Schüler ihm private Dinge anvertrauen, seine Kollegen ihm das Feedback geben, dass die Kinder von seinem Unterricht schwärmen und sogar die Mädchen sehr gerne an seinem Unterricht teilnehmen. (Z 257 - 263) Der Lehrer L7 gibt auch an, in seiner Freizeit mit den Schülern Sport zu treiben. Als Beispiel hierfür nennt er einen Fall, in welchem er einem Jungen ein Fußballtraining im Verein ermöglicht habe, um ihn wieder auf die richtige Bahn zu bringen, denn der Junge sei von den Eltern vernachlässigt worden und somit in falsche Kreise gekommen. Als weiteres Beispiel erzählt L7, dass er auch mit Schülern privat über sein Handy in Kontakt stehe, wenn es um die Planung von Ausflügen oder anderen sportlichen Inhalten gehe. (Z 265 - 276)

8.7.9 Wie setzt der Lehrer seine Einheiten um?

Auf die Frage, ob seine Unterrichtseinheiten immer nach dem selben Schema ‚Aufwärmen – Lernphase – Üben – Spielen‘ ablaufen, antwortet die Lehrkraft: „Grundsätzlich gibt es schon immer: Aufwärmen, dann den Hauptteil und Schluss nicht immer, also je nachdem, wenn der Hauptteil zu lange dauert, dann hört man mit dem Hauptteil auf, dann vielleicht noch ein Abschlussspiel...“ (Z 307- 310) Ausdauer und Koordinationstraining sind fixer Bestandteil seines Unterrichts. (Z 310- 312)

Theorieeinheiten, welche sich über eine komplette Stunde ziehen, gibt es nicht, jedoch erklärt die Lehrperson zwischendurch immer wieder neue Inhalte. (Z 315- 320)

Trainingswissenschaftliche Aspekte werden im Unterricht weniger erläutert, da die Lehrkraft zur Zeit nur Unterstufenklassen unterrichtet und dies noch etwas zu kompliziert für diese ist. L7 gibt jedoch an, dass ältere Schüler immer wieder zu ihm kommen und sich über trainingswissenschaftliche Aspekte informieren. (Z 331- 336)

Den Unterricht gestaltet die Lehrkraft nicht ausschließlich nach seinen eigenen Vorstellungen, sondern er bezieht auch die Wünsche der Schüler mit ein. (Z 323- 326)

8.7.10 Wie sieht der Lehrer den außerschulischen Sport?

Auf die Frage, wie die Lehrperson L7 außerschulischen Sport sehe, antwortet er, dass er wichtig sei für die Gesundheit und auch für das Zugehörigkeitsgefühl, dies erlange man vor allem durch Vereinssport. (Z 341- 344) Die Lehrperson L7 gibt an, dass er im Schulsport einen Türöffner für den außerschulischen Sport sehe, da die Kinder hier Sportarten kennenlernen können, mit welchen sie in ihrer Freizeit nicht in Berührung kommen. (Z 352- 360)

L7 gibt an, dass er bei seinen Schülern feststelle, dass diese durch ihre sportlichen Idole sehr beeinflussbar sind. Größere Probleme habe er aber dadurch im Unterricht noch nicht gehabt. Sollte sich ein Kind jedoch einmal daneben benehmen, klärt L7 ab, ob dieses Verhalten auf die Vorbildwirkung eines sportlichen Idols - er erwähnt hier explizit den Fußball - zurückzuführen ist. (Z 366- 372) Er betont noch einmal, dass positives Verhalten zugelassen werde, jedoch negatives Verhalten Sanktionen mit sich bringe. (Z 374- 376)

9. Vergleichende Auswertung

In diesem Kapitel sollen die Ergebnisse der unterschiedlichen Interviews miteinander verglichen werden.

9.1 Persönliche Angaben

Alle sieben befragten Lehrer sind männlich und im Alter zwischen 33 und 57 Jahren. Jeder der befragten Lehrer unterrichtet an einer Allgemeinbildenden höheren Schule in Wien das Fach Bewegung und Sport. Die Unterrichtserfahrung der einzelnen Lehrpersonen liegt zwischen sechs und dreißig Jahren. Zwei der Lehrpersonen sind zwischen 30 und 40 Jahre alt, drei weitere Lehrpersonen sind zwischen 40 und 50 Jahre alt und zwei der Lehrpersonen sind zwischen 50 und 60 Jahre alt.

9.2 Stellenwert von Schulsport und verfolgte Ziele

Sechs der sieben befragten Lehrpersonen geben an, dass der Bewegungs- und Sportunterricht für sie zu den wichtigsten Fächern in der Schule zählt (L1, L2, L3, L4, L6, L7). Die Lehrer L1, L2, L4, und L7 argumentieren die Wichtigkeit dieses Faches mit dem Gesundheitsaspekt, der mit dem Sporttreiben einhergeht. L2 und L4 führen hierfür vor allem das Übergewicht der zehnjährigen Schüler an. L4 führt weiter aus, dass auch der Turnunterricht in der Volksschule sehr mangelhaft sei und die Schüler daher motorische Defizite aufweisen würden. Auch L3, und L6 geben an, dass der Bewegungs- und Sportunterricht wichtig sei, um die körperliche Fitness der Schüler zu fördern. L3 gibt an, dass die körperliche Fitness die Grundvoraussetzung für die allgemeine Lernfähigkeit sei. L6 dagegen verweist auf die sozialen Werte, die im Bewegungs- und Sportunterricht vermittelt werden können.

9.3 Was will der Lehrer mit dem Bewegungs- und Sportunterricht bei den Schülern bewirken?

Die befragten Lehrpersonen L1, L2, L4 und L7 geben an, dass sie die Schüler durch ihren Bewegungs- und Sportunterricht zum Sporttreiben in ihrer Freizeit bringen wollen, sei es im Verein oder unorganisiert. L1 bezeichnet dies als lebenslanges Bewegen bzw. Sporttreiben. L4 und L7 wollen die Schüler durch ihren Unterricht dazu bringen, sich ihren Sport in ihrer Freizeit selbständig zu organisieren. L5, L6 und L7 geben an, dass sie mit ihrem Sportunterricht die Gesundheit der Schüler verbessern wollen. Des Weiteren führen diese Lehrpersonen an, dass sie auch soziale Werte wie das Gemeinschaftsgefühl und „Fair Play“ durch ihren Unterricht fördern wollen. L3 verweist dagegen auf eine

Verbesserung der motorischen Fähigkeiten sowie auf das Kennenlernen von möglichst vielen unterschiedlichen Sportarten. Den Faktor Spaß bzw. Freude am Bewegen stellen vor allem die Lehrpersonen L7, L6, und L2 in den Vordergrund.

9.4 Welche Aspekte sind auf motorischer Eben wichtig?

Alle 7 befragten Lehrpersonen geben an, dass es ihnen wichtig ist, dass die Schüler durch Training ihre körperliche Leistungsfähigkeit verbessern.

L1 gibt an, dass die Schüler durch Konditions- und Koordinationstraining ihre Körperwerte verbessern sollen. L2 ist es wichtig, dass er den Schülern ein umfangreiches Sortiment an Sport präsentiert, damit diese für sich die eine oder andere Sportart entdecken, Konditions- und Koordinationstraining wechselt er monatsweise ab.

L3 möchte vor allem die Leistungsfähigkeit der Schüler verbessern. Dies erlangt er durch Sportsportarten, Konditions- und Hindernisparcours sowie auf koordinativer Ebene durch Schnurspringen, Tanzschritte und bewusste Bein-Arm-Koordinationsübungen.

L4 gibt an, dass er vor allem Gruppenspiele und Gruppenübungen zur Verbesserung der Kondition und Koordination anwende, denn von Gerätturnen als Stundeninhalt halte er nicht viel, da sich dabei seiner Meinung nach zu wenige Schüler bewegen würden. Als wichtigstes Ziel für die Stundeninhalte sieht die Lehrkraft, dass die Schüler erkennen, dass es sinnvoll ist, körperlich in einer guten Form zu sein und dafür auch selbstständig den Körper zu trainieren.

L5 versucht, das Ausdauertraining, das von vielen Schülern seiner Meinung nach als unangenehm empfunden wird, in Spiele zu verpacken. Als Zielsetzung für dieses Training nennt er unter anderem die Verbesserung der mentalen Stärke und der Konzentrationsfähigkeit.

L6 gibt an, dass er jede Stunde Inhalte zur Verbesserung der konditionellen Fähigkeiten anbiete, um die Schüler zur Ausführung diverser Sportarten zu befähigen. Des Weiteren gibt L6 an, dass er die Koordination der Schüler meist durch das Heranführen an ein Turngerät schule, indem er unkonventionelle Übungen an diesem ausführen lasse, als Beispiel hierfür nennt er das Hangeln an Barren oder Reck.

L7 gibt an, ein großer Fan von funktionellem Training zu sein. Als Beispiele hierfür nennt er das Lauf-ABC oder einfache Übungen wie den Vierfüßlerlauf am Boden. Als Begründung für dieses Training nennt er, dass die Verbesserung der Grundlagenausdauer viele anstrengende Dinge im Alltag erleichtere, wie etwa das Stiegensteigen. Die allgemeine Kräftigung des Körpers beuge Haltungsschäden vor und die Verbesserung der Koordination schütze vor Unfällen sowie Verletzungen.

9.5 Wie geht der Lehrer mit Schülern um, die „Fehlverhalten“ zeigen?

Schüler, die den Unterricht verweigern, werden von allen befragten Lehrpersonen in ein Gespräch verwickelt, um herauszufinden, was der Grund für dieses Verhalten ist. Liegt diesem eine Leistungsschwäche zu Grunde, so lassen die befragten Lehrpersonen L1, L3 und L7 diejenigen Schüler pausieren. L5 und L6 gönnen diesem Schüler zwar keine Pause, lassen ihn jedoch in langsameren Tempo weitermachen, sodass die anderen Schüler sehen, dass auch dieser etwas leisten muss, aber Rücksicht auf ihn genommen werde. L3 und L4 verweisen darauf, dass sich Schüler mit ihrer Nichtteilnahme selbst schaden. L4 erklärt diesen Schülern, dass sie die Zeit im Turnsaal sinnvoll nutzen sollen, da es ohnehin nur um ihr Aussehen und ihre Fitness gehe. Er erklärt ihnen, dass der nächste Sommer sowieso komme und man da natürlich eine gute Figur haben möchte. Wer im Unterricht schummle, beschummle sich selbst und schade somit auch nur sich selbst. Alle Lehrpersonen versuchen, unmotivierten Schülern die Sinnhaftigkeit der Übungen aufzuzeigen. L6 gibt an, dass er versuche, jeden Schüler dort abzuholen, wo er sich gerade befindet, um ihn mit individuell angepassten Inhalten weiter zu entwickeln. L5, L6 und L7 geben an, dass sie vor allem durch interessante Inhalte, welche teilweise auch auf den Wünschen der Schüler basieren, ein Fernbleiben der Schüler großteils unterbinden können, da diese meist freiwillig zum Unterricht erscheinen. Auch die Lehrperson L1 gibt an, dass es bei den Buben kein Problem mit dem Fernbleiben vom Unterricht gäbe, da alle an den Inhalten interessiert seien. Zurückgeführt wird dies auf ein spezielles Modul-System in der Oberstufe, wo sich die Schüler ihre Sportart selbst aussuchen können. L1 verweist jedoch auch darauf, dass ein Fernbleiben vom Unterricht vor allem ein Problem beim Unterricht der Mädchen darstelle. L2, L3 und L4 geben an, dass sie ebenfalls recht wenige Probleme mit dem Fernbleiben der Schüler vom Unterricht hätten und begründen dies mit der Möglichkeit der Androhung von einem „Nicht Genügend“ oder einer Feststellungsprüfung zu Jahresende.

Der Umgang mit lästigen Schülern, die sich wiederholt inadäquat benehmen, wird von allen Lehrern durch verbale Zurechtweisung geahndet. L3 und L5 geben an, dass sie diesen Schülern auch mit Witz bzw. Ironie begegnen. L6 betont, dass er den Schülern sachlich und mit Wertschätzung im Gespräch begegne und auf Ironie und Sarkasmus verzichte, um die Ernsthaftigkeit des Gesprächs zu betonen. L7 gibt an, dass er zuerst das Gespräch mit dem Schüler suche, und erst dann die Eltern verständige, falls die von ihm im Unterricht gesetzten Maßnahmen keine Wirkung zeigen. Diese Maßnahmen setze er durchaus auch unpädagogisch um. Er verweist hierbei wie L3 und L5 auf erschwerte Zusatzaufgaben, die diese Schüler dann zu erfüllen haben.

9.6 Wie benotet der Lehrer?

Die Lehrkräfte L1, L2, L3, L4 und L5 geben an, vor allem die relative Leistung der Schüler zu beurteilen. Diese hänge in erster Linie von Engagement und Einsatz ab. So können auch Schüler, die keine „sehr gute“ Leistung erbringen, einen Einser im Zeugnis erlangen. L1 und L2 betonen, dass mangelnde Leistung durch Eifer seitens der Schüler wettgemacht werden könne. L3 gibt an, dass er vor allem die individuelle Verbesserung der Leistungsfähigkeit beurteile. L4 gibt an, dass auch dickere, unbegabte Schüler, die sich jede Stunde Mühe geben und vollsten Einsatz zeigen, eine gute Note erhalten können, was der große Unterschied zu den anderen Fächern in der Schule sei. L5 gibt an, nach einem Notenschlüssel zu beurteilen, den er jedoch für schwächere Schüler, die wenig elterliche Unterstützung diesbezüglich erfahren und wenig gefördert werden, sich aber dennoch viel Mühe geben, abändert. Dadurch erlangen diese Schüler auch eine positive Rückmeldung für ihr Engagement.

L6 und L7 beurteilen vor allem nach der Leistungsfähigkeit der Schüler.

L6 gibt an, dass er in erster Linie nach der Leistung und nach der individuellen Verbesserung der Leistung beurteile. Um dieses Konzept umzusetzen, muss jedoch genügend Zeit und Raum für Training seitens der Schüler gegeben sein.

L7 gibt an, dass seine Beurteilungskriterien sehr umfangreich sind. Er bezieht die Anwesenheit im Unterricht, das Vorhandensein der Turnkleidung, die Mitarbeit, die Leistung und die Disziplin in seine Beurteilung mit ein. Er betont immer wieder, dass Schüler, die alle Kriterien bis auf die Leistungsfähigkeit sehr gut erfüllen, dennoch keinen Einser bei ihm bekommen können, da dies in anderen Fächern auch nicht der Fall sei und somit das Fach Bewegung und Sport abgewertet werden würde, wenn der Leistungsgedanke nicht zähle.

Die Note als Druckmittel setzen die Lehrpersonen L1, L5 und L7 ein. L5 und L7 führen weiter aus, dass sie die Schüler mit der Androhung auf schlechtere Noten anzutreiben versuchen bzw. deren Engagement steigern wollen. Auch Lehrperson L6 gibt an, hin und wieder einen Vierer im Semester zu vergeben, um das Engagement für das nächste Semester zu steigern. Er betont allerdings, dass die Note kein Druckmittel sein sollte, sondern dazu da ist, um die Leistung widerzuspiegeln. L4 gibt an, die Note selbst nicht als Druckmittel zu verwenden, sondern die Feststellungsprüfung bei Nicht-Erscheinen der Schüler bzw. mangelnder Mitarbeit. Diese Feststellungsprüfung würde jedoch nicht exekutiert, da, sollte sie zu leicht ausfallen, die Schüler sich sagen würden: „Okay, dann machen wir das ganze Jahr nichts und am Ende des Jahres schaffen wir dann einfach die Feststellungsprüfung.“ L4 ist der Meinung, dass das Notensystem für den Bewegungs- und Sportunterricht unangemessen ist und man die Beurteilung auf ein „Teilgenommen“ und „Nicht teilgenommen“ beschränken sollte. Er kritisiert immer wieder die Zahnlosigkeit des Systems.

L3 gibt an, dass er die Note nicht als Druckmittel einsetzen müsse, da die Schüler ohnehin wissen, dass mangelndes Engagement zu einer schlechten Beurteilung führe. Alle befragten Lehrer geben an, dass mit der Note Vier vor allem bei Fernbleiben vom Unterricht und bei mangelnder Mitarbeit beurteilt werden würde.

9.7 Wie vermittelt der Lehrer spielerische Aspekte, Konkurrenz und Kooperation?

Auf die Frage, wie die befragten Lehrpersonen eine Weiterentwicklung betreffend Kooperation und Konkurrenz im Spiel bei den Kindern fördern, antworteten drei der sieben Lehrer, L1, L4 und L6, dass die Schüler dies vor allem durch Selbstorganisation und ‚Selbstschiedsrichtern‘ eines Spieles erlangen. L4 führt darüber hinaus an, dass sich die Schüler, sollte dies klappen, anstrengendere Stundeninhalte ersparen. L6 fügt dem hinzu, dass es ihm auch wichtig sei, dass die Kinder den Umgang mit Wettkampfsituationen erlernen. L2, L3, L5 und L7 erlangen diese Weiterentwicklung durch diverse Spielformen. L2 gibt an, dass er in der Unterstufe eher Spiele spiele, bei welchen die Schüler miteinander spielen müssten. L3 gibt an, dass er diese Weiterentwicklung erreiche, indem er Spiele spielen lasse bzw. Aufgaben stelle, welche nur in Gruppenarbeiten spiel- und lösbar sind. L5 betont bei diesen Spielformen nochmals den Grundgedanken von Spielen in der Schule, das „Fair Play“. L7 teilt denselben Gedanken, rückt jedoch noch das Kennenlernen diverser großer Ballspiele und deren Grundtechniken in den Vordergrund.

Betreffend der Zielsetzung in Spieleinheiten gaben alle Lehrer bis auf L6 an, dass die Schüler ihr Spielverhalten auf sportlicher Ebene verbessern sollten. L4 gab sogar an, dass der sportliche Aspekt in diesen Einheiten im Vordergrund stehen müsse, da eine Überbewertung der zwischenmenschlichen Prozesse, die durch bestimmte Spielsituationen herbeigeführt werde, in solchen Spielen den Wettkampfcharakter zerstöre. L1, L3, L5 und L6 gaben darüber hinaus an, dass sie in diesen Einheiten auch die sozialen Kompetenzen der Schüler sowie auch die Freude am Bewegen fördern wollen. L5, L6 und L7 meinten, dass ihnen die Umsetzung von „Fair Play“ ebenso wichtig sei wie das Erlernen der Akzeptanz gegenüber einem Schiedsrichter und dessen Entscheidungen. L5 fügt dem noch hinzu, ein weiteres Ziel seiner Spieleinheiten sei, dass die Schüler lernen sollten, an sich selbst zu arbeiten und den Fehler nicht immer bei den anderen zu suchen.

Auf die Frage nach der Bedeutung des Gewinnens im Spiel antworteten alle Lehrer bis auf L4, dass Gewinnen im Schulsport eher unwichtig sei. L4 ist hier der Meinung, dass beim Spielen jeder für sich gewinnen sollte, er verweist hierbei darauf, dass auch eine 1:2 Niederlage gegen einen übermächtigen Gegner keine Niederlage, sondern eigentlich schon

ein Gewinn sei. L1 fügt dem hinzu, dass er oft die Vereinssportler in deren Stammsportart bremsen müsse, da diese dazu neigen würden, den Sieg an sich zu reißen. L2 hat eine ähnliche Einstellung diesbezüglich, er rückt das Gewinnen absichtlich in den Hintergrund, da die Kinder diesen Motivator ohnehin nie aus den Augen verlieren. L7 ist der Meinung, dass Gewinnen nicht wichtig sei im Spiel, sondern dass der Faktor Spaß immer an vorderster Stelle stehen sollte.

In Bezug auf die Frage, inwieweit die Lehrkräfte das Thema Verlieren thematisieren würden, antworten L1 und L7, dass Verlieren zum Leben dazu gehöre und dass die Schüler dies ebenfalls lernen müssten. L7 betont jedoch, dass die „Verlierer-Mannschaft“ auf keinen Fall verspottet werden dürfe. L3 gibt an, dass er das Verlieren nicht thematisiere. L6 dagegen thematisiert das Verlieren nach jedem Spiel und bespricht dies auch mit der gesamten Klasse. Zur Teamfindung geben alle 7 Lehrkräfte an, dass sie wählen lassen, einzig L1 und L3 gehen dabei nicht weiter auf die als letzte gewählten Schüler ein. Für sie gehört dieses Phänomen zum Wählen dazu. L3 gibt aber an, dass er viele andere Methoden wie Durchzählen oder eine eigenständige Zusammensetzung der Mannschaften auch anwende. Alle anderen Lehrkräfte verweisen darauf, dass sie beim Wählen darauf achten, dass nicht immer dieselben Schüler zum Schluss gewählt werden und greifen deshalb beim Wählen auf unterschiedliche Variationen zurück. L4 und L6 geben an, dass sie die Schüler selbst immer wieder Mannschaften frei zusammenstellen lassen mit der Aufgabe, dass diese gleich gut in derjenigen Sportart sein müssen.

Wenn zwei Mannschaften gegeneinander spielen und eine der beiden Mannschaften stark unterlegen ist, so geben L3, L6 und L7 an, dass sie dies als Lernprozess für die Schüler sehen und erst dann intervenieren und die Mannschaften neu zusammenstellen, wenn gar kein Spiel zustande kommt. L1 gibt an, dass er hierbei überhaupt nicht intervenieren würde, da auch Verlieren gelernt werden müsse. L2, L4 und L5 geben an, dass sie sofort intervenieren würden, da ein ausgeglichenes Spiel ohne einen stark überlegenen Gegner mehr Sinn mache.

9.8 Wie sieht sich der Lehrer selbst in seiner Rolle als Bewegungs- und Sportlehrer?

Auf die Frage, wie die Lehrpersonen sich selbst in ihrer Rolle als Bewegungs- und Sportlehrer sehen, antworteten die Lehrpersonen L1, L4 und L7, dass sie das Gefühl hätten, bei den Schülern sehr beliebt zu sein. L1 begründet dies mit einer Umfrage, die in der Schule zum Thema Beliebtheit der Lehrer gemacht wurde. L4 gibt kurz und prägnant an, das gesunde Gefühl zu haben, der Beste zu sein. L7 stützt sein Gefühl, in der Schule beliebt zu sein, einerseits auf das Feedback seiner Lehrer-Kollegen in Bezug auf seine Stundeninhalte und deren Umsetzung und andererseits darauf, dass die Kinder ihm private Dinge anvertrauen und

auch die Mädchen immer wieder darum ‚betteln‘, bei ihm mitturnen zu dürfen. Die Lehrpersonen L2, L3, und L5 gaben an, dass sie glauben, dass ihr Unterricht an sich sehr beliebt bei den Kindern sei, machten jedoch keine Angaben über sich selbst als Person. L2 hofft, dass die Schüler in ihm einen engagierten Lehrer sehen, der viele Inhalte bietet und die Schüler fördert. L3 ist der Meinung, dass viele Kinder es toll finden, dass er so ein umfangreiches Angebot an sportlichen Inhalten bietet. Er ist sich jedoch auch der Tatsache bewusst, dass nicht alle Kinder davon begeistert sind. L5 differenziert zwischen Schülern aus der Unterstufe und Schülern aus der Oberstufe in Bezug auf seine Beliebtheit. Schülern aus der Unterstufe sei es eher wichtig, dass sie im Unterricht spielen können, erfüllt er ihnen diesen Wunsch, so ist er beliebt.

L6 beantwortet die Fragestellung etwas detaillierter, er gibt an, im Bewegungs- und Sportunterricht den Schülern gegenüber lockerer und weniger distanziert zu sein, da der soziale Zugang im Bewegungs- und Sportunterricht ein anderer sei.

L2, L3, L4, L5, L6 und L7 gaben an, sich auch in ihrer Freizeit mit den Schülern in sportlicher Hinsicht auseinanderzusetzen, wobei L2 angibt, dass dies in Bezug auf die Nutzung der schulinternen Kraftkammer geschehe. L4 und L5 geben an, sich auch in ihrer Freizeit mit den Schülern in sportlicher Hinsicht auseinanderzusetzen. Dies geschieht vor allem bei schulischen Veranstaltungen, welche in deren Freizeit stattfinden. L6 gibt an, sich in seiner Freizeit vor allem durch den Leichtathletikverein, in welchem er tätig ist, mit den Schülern in sportlicher Hinsicht auseinanderzusetzen. L7 gibt ebenso an sich in seiner Freizeit mit Schülern in sportlichem Kontext zu beschäftigen. Als Beispiel nennt er einen Fall, in welchem ein Schüler keinen familiären Halt mehr hatte und somit auf die schiefe Bahn gelangt ist. L7 ermöglichte diesem Schüler Teil einer Mannschaft im Fußballverein zu werden und somit wieder einen geregelten Alltag zu erlangen. Des Weiteren erwähnt L7, dass er über das Handy mit Schülern der Oberstufe Kontakt habe und sich so mit ihnen über Veranstaltungen mit sportlichem Hintergrund austausche.

9.9 Wie setzt der Lehrer seine Einheiten um?

Alle befragten Lehrkräfte bis auf L6 geben an, dass ihre Unterrichtseinheiten meist nach dem gleichen Schema ablaufen: Aufwärmphase, Lernphase, Übungsphase und Spielphase. L3 fügt hinzu, dass das Unterrichtsschema jedoch auch zum Inhalt passen müsse und er deshalb manchmal auch andere Schemata anwenden. L4 gibt an, dass er manchmal zu Beginn der Einheit auch Spiele zum Austoben anwende, wenn er merke, dass die Schüler schon anfangs unruhig und abgelenkt sind. L6 ist der Meinung ist, dass der Unterricht an die Bedürfnisse der Schüler angepasst werden sollte, weshalb er von einer streng schematischen

Strukturierung des Unterrichts Abstand nehme. Nicht jeder Schüler ist jeden Tag geistig und körperlich in seiner besten Verfassung, außerdem finden manchmal auch Geburtstage oder Schularbeiten statt. Er versuche diese Umstände in seiner Unterrichtsplanung zu berücksichtigen. L7 gibt an, dass ihm wichtig sei, dass er den Hauptteil der Stunde abschließen könne und so könne es schon einmal vorkommen, dass die Stunde mit dem Hauptteil endet, oder dass das Spiel am Schluss durch ein kürzeres, kleineres Spiel ersetzt wird.

Alle sieben befragten Lehrkräfte geben an, dass sie keine ganzen Einheiten mit der Theorie des Sports verbringen. Kleinere Theorieinputs zur Erklärung der Inhalte und deren Hintergründe wenden jedoch alle sieben Befragten an. Ebenso beziehen alle sieben befragten Lehrkräfte Wünsche und Bedürfnisse der Schüler in ihre Unterrichtsplanung mit ein.

9.10 Wie sieht der Lehrer den außerschulischen Sport?

Alle sieben befragten Lehrkräfte sehen den außerschulischen Sport als wichtig an.

L1 ist der Meinung, dass außerschulischer Sport vor allem zur Prävention von Suchtverhalten diene, da die Kinder ihre Freizeit in geführten Vereinen verbringen und somit nicht sich selbst auf der Straße überlassen bleiben. L3, L4, L6 und L7 sind der Meinung, dass der Schulsport zum außerschulischen Sport sowie zum Vereinssport hinführen solle. L7 begründet dies damit, dass die Kinder im Verein ein Zusammengehörigkeitsgefühl entwickeln würden und die außerschulische Bewegung zur Gesundheit der Schüler beitrage. Die Lehrkräfte L4 und L5 sehen dies ähnlich, da die geringe Stundenanzahl an Bewegungs- und Sportunterrichtsstunden nicht ausreichend sei, um sich gesund und fit zu halten. Die Lehrkraft L5 führt darüber hinaus an, dass Schüler, die in einem Verein tätig sind, auf motorischer Ebene deutlich bessere Eigenschaften mit sich bringen als jene, die in ihrer Freizeit eher weniger Sport treiben.

Alle Lehrkräfte bis auf L1 geben an, dass sie es zulassen, wenn Schüler Verhaltensweisen ihrer sportlichen Vorbilder ausprobieren. Alle sieben Lehrkräfte können dieses Verhalten vor allem in Bezug auf die Fußball-Idole der Schüler beobachten, L1 äußert sich dazu eher negativ und schreibt den Fußballanhängern ein negatives Image zu.

10. Interpretation der Ergebnisse

Im folgenden Kapitel wird versucht, die einzelnen Interviewpartner zu analysieren und ihnen Sportlehrer-Typen nach Bräutigam (1999) zuzuweisen. Zu Beginn jeder Einzelanalyse werden zur Erläuterung nochmals die Eigenschaften des vermuteten Sportlehrertyps nach Bräutigam (1999) vorgestellt.

10.1 L1- der Frühpensionär

10.1.1 Eigenschaften des Frühpensionärs:

- Minimaler Aufwand im Unterricht, sorgt jedoch für den formalen Rahmen
- Er ist wenig aktiv im eigenen Unterricht
- Wenn die Schüler ihn in Ruhe lassen quält er sie nicht mit anstrengenden Inhalten
- Er verteilt ausschließlich gute Noten
- Abwesende Schüler bleiben unbehelligt
- Reagiert nur in sehr geringem Ausmaß auf die Schüler.

(vgl. Bräutigam, 1999, S. 104)

10.1.2 Merkmale von L1, die für eine Zuordnung zum Frühpensionär sprechen:

Die Antworten von L1 waren stets sehr prägnant und wenig detailliert. L1 antwortete auf die Frage, ob der Sportunterricht zu den wichtigsten Fächern in der Schule gehöre, mit:

„Selbstverständlich, Gesundheitsaspekt, auch im späteren Leben.“ (Z 7) Auch bei der Antwort auf die Frage, wie sein Unterricht auf die Schüler wirke, beschränkte er sich auf wenige Worte: „Lebenslanges Sporttreiben, lebenslanges Bewegen.“ (Z 10) Diese kurzen und prägnanten Antworten ziehen sich durch das gesamte Interview.

Einzig bei den Fragen nach den Theorieeinheiten (A) in seinem Unterricht und dem außerschulischen Sport (B) gibt die Lehrperson mehr über seine Meinung preis.

(A) (Z 125- 129)

I: Machen Sie auch Theorie- Einheiten in Ihrem Unterricht?

L1: Nicht ganze Einheiten, sondern immer gerade, (2) Technik beschreiben oder sonstige oder Taktik beschreiben, immer gerade, wenn es notwendig ist.

I: Also nicht mit Flipchart?

L1: Nicht als Einheit, nein, nein.

L1: Naja, wenn ich jetzt zu den österreichischen Handballmeisterschaften fahre, nehme ich schon eine Taktiktafel mit, aber nicht im Klassenverband.

(B) (Z 133- 140)

I: Thema außerschulischer Sport, wie sehen Sie außerschulischen Sport?

L1: Naja extrem wichtig, weil sowohl in der Zeit, wo die Jugendlichen sind, als auch als Maßnahmen gegen (3) Suchtverhalten und so weiter, also ganz wichtig, Peergroup is ‘entscheidend, dass die in einem Verein anders ist, als irgendwo herumzuhängen.

I: In welcher Verbindung steht der Schulsport mit dem außerschulischen Sport Ihrer Meinung nach?

L1: Bei uns in sehr großer, weil wir in Kooperation mit Handballvereinen stehen.

Da man durch diese Aussage weiß, dass diese Lehrperson früher privat sehr viel mit dem Handballsport zu tun hatte, lässt sich daraus schließen, dass ihm der Handballsport mehr interessiert und er auch darüber lieber zu sprechen scheint, als über den herkömmlichen Bewegungs- und Sportunterricht. Dieses verringerte Interesse am Bewegungs- und Sportunterricht könnte auf den von Bräutigam definierten Sportlehrertypen des Frühpensionärs hindeuten.

Auf die Frage nach den Inhalten seines Unterrichts antwortet er ebenso knapp:

L1: (3) Konditionell: Ausdauerläufe, Krafttraining: (.) körpereigenes Gewicht und koordinative Fähigkeiten: verschiedene Koordinationsübungen mit Reifen, mit Koordinationsleiter etc. (Z 14- 16)

Die Lehrperson gibt an, dass sie bei unausgeglichen starken Mannschaften nicht interveniere, da dies ein Lernfeld für die Schüler sei. Dies lässt darauf schließen, dass es ihm egal ist, wer gewinnt oder wer verliert, und wie es den Mannschaften dabei ergeht, Hauptsache ist, dass das Spiel funktioniert.

Auch auf die Frage nach der Teamfindung gibt die Lehrperson an, dass sie die Methode des Wählens anwende, aber nicht weiter auf jene Schüler eingehe, die immer wieder als letzte gewählt werden. Auch dies lässt darauf schließen, dass sein Unterricht den formalen Rahmen erfüllen muss, weitere Prozesse ihn als Lehrperson jedoch nicht beschäftigen. Dies wäre ein weiteres Merkmal, das auf das Verhalten des Frühpensionärs hinweist. Schüler, deren körperliche Voraussetzungen den geforderten Inhalten nicht entsprechen, lässt die Lehrperson pausieren, zumindest gibt L1 nicht an, dass er diesen Schülern alternative Inhalte bieten würde. Dies wäre ebenfalls ein Indiz für diesen Lehrertyp, da diese Lehrperson in ihrem Unterricht kaum Abweichungen zulässt, die mit Aufwand verbunden sind.

10.1.3 Merkmale von L1, die gegen eine Zuordnung zum Frühpensionär sprechen:

Gegen das Bild des Frühpensionärs spricht, dass die Lehrperson abwesende Schüler nicht unbehelligt lässt und bei Verweigerung des Unterrichts auch schlechte Noten gibt. Des Weiteren gibt die Lehrperson an, dass es in ihrem Unterricht keine Motivations- und Anwesenheitsprobleme bei den Jungen gäbe. Daraus lässt sich schließen, dass die Inhalte, die sie in ihrem Unterricht bietet, für die Schüler interessant und fordernd sind.

10.2 L2 – der lockere Typ

10.2.1 Eigenschaften des „lockeren Typs“:

- Inhalte des Unterrichts sind nicht modern
- Hat einen freundlichen Umgang mit den Schülern
- Sorgt für eine gute Stimmung im Unterricht
- Der Unterricht ist sehr abwechslungsreich
- Ansprüche an Leistung und Engagement werden sehr gering gehalten
- Konflikte werden mit Humor entschärft
- Sorgt stets für ein gutes Einvernehmen zwischen Schülern und Lehrer
- Sport ist nicht das wichtigste Fach in der Schule für ihn
- Sport, Bewegung und Sportunterricht sollten in erster Linie Spaß machen
- (vgl. Bräutigam, 1999, S. 104)

10.2.2 Merkmale von L2, die für eine Zuordnung zum Typ „lockerer Lehrer“ sprechen:

L2 wirkt im Interview recht locker. Er gibt an, dass ihm Spaß und Freude an Bewegung und Sport wichtig seien, darauf verweist er in den Zeilen 11, 68, 125 und 112, indem er von gleich starken Mannschaften beim Spielen spricht. Die Lehrperson vermittelt den Eindruck, dass sie um einen angenehmen Unterricht bemüht ist, und Kindern die Chance geben möchte, ihre eigene Leistungsfähigkeit voranzutreiben.

(Z 20- 22)

L2: Ich möchte, dass sich die Schüler weiterentwickeln, vor allem von Jahrgang zu Jahrgang, dass sie immer stärker werden und, dass sie sich vor allem auch bei (...)der Kondition steigern.

(Z 143- 145)

L2: Ich hoffe, dass sie mich als engagierten Lehrer sehen, der ihnen die verschiedenen Inhalte näherzubringen versucht und der auch versucht, dass sie in jeder Turnstunde besser werden.

Im Spiel ist der Lehrperson eine Ausgeglichenheit zwischen den Mannschaften wichtig (Z 112), ist dies nicht der Fall, so greift L2 ins Spielgeschehen ein und tauscht Spieler der Mannschaften so aus, dass ein faires, spannendes Spiel entsteht. (Z 115- 117) Mit dieser Methode sorgt die befragte Lehrperson für ein angenehmes Klima im Turnsaal. Das angenehme Klima sowie das Bedürfnis nach Spaß, den L2 an oberste Stelle in seinem Unterricht stellt, sind Indizien für die von Bräutigam definierte Rolle des „Lockerer Typs“

- Die Lehrperson L2 gibt an, dass er zwar nach der Leistung bewerte, ihm aber das Engagement und die Motivation noch erheblich wichtiger seien.
- In Bezug auf die Notengebung erweist sich die befragte Lehrperson als recht locker. Zweier und Dreier gibt er, wenn Motivation und Leistung nicht stimmen, schlechtere Noten nur dann, wenn die Schüler vom Unterricht fernbleiben.
- Die Note setzt die befragte Lehrperson nicht als Druckmittel ein. (Z 44 - 51)
- In Bezug auf das Spielen der Kinder erweist sich die Lehrperson als recht einfühlsam und fördert in der Unterstufe eher das Miteinander-Spielen als das Gegeneinander-Spielen, dies sorgt für eine gute Atmosphäre. (Z 62- 65)
- Im Umgang mit dem Thema Gewinnen und Verlieren zeigt sich die Lehrperson ebenfalls sehr locker. Sie möchte den Schülern vor allem vermitteln, dass Verlieren nichts Schlimmes ist und dass man daraus lernen kann, um es beim nächsten Mal besser zu machen. (Z 84- 87)
- Zur Teamfindung wendet die Lehrperson unterschiedlichste Möglichkeiten an, geht jedoch auf die Bedürfnisse der Schüler ein. Sie verfolgt nach eigener Aussage zur Teamfindung kein fixes Konzept (Z 102- 109) - ebenfalls ein Indiz dafür, dass der Unterricht zwar funktionieren muss, jedoch locker von der Hand gehen sollte.
- Auf die Frage, worin er seine Rolle als Bewegungs- und Sportlehrer in Bezug auf die Kinder sehe, antwortet die Lehrperson, dass es ihr wichtig sei, dass die Kinder den Sport für sich entdecken. Er erwähnt kein einziges Mal das Thema Leistungsfähigkeit. Auch dies kann als ein Indiz dafür gewertet werden, dass er den Bewegungs- und Sportunterricht eher von der lockeren Seite mit übergeordneten Zielen sieht. (Z143- 145)

10.2.3 Merkmale von L2, die gegen eine Zuordnung zum Typ „lockerer Lehrer“ sprechen:

- Gegen das Rollenbild des lockeren Typs spricht, dass die Lehrperson der Meinung ist, dass das Fach Bewegung und Sport eines der wichtigsten Fächer im Unterricht ist. Er begründet dies mit der Gesundheit der Schüler (Z 5-8).
- Weiters laufen seine Unterrichtsstunden nach eigener Angabe immer nach dem selben Schema ab, Aufwärmen, Lernphase, Übungsphase und Spielen. (Z 172- 175).
- Der Umgang mit Fehlverhalten der Schüler passt nicht ganz in die von Bräutigam beschriebene Rolle des lockeren Sportlehrers. L2 sanktioniert das Fehlverhalten der Schüler, sobald es sich gegen einen seiner Mitschüler richtet. (Z203- 205)

10.3 L3 – der lockere Typ

10.3.1 Eigenschaften des „lockeren Typs“:

- Inhalte des Unterrichts sind nicht modern
- Hat einen freundlichen Umgang mit den Schülern
- Sorgt für eine gute Stimmung im Unterricht
- Der Unterricht ist sehr abwechslungsreich
- Ansprüche an Leistung und Engagement werden sehr gering gehalten
- Konflikte werden mit Humor entschärft
- Sorgt stets für ein gutes Einvernehmen zwischen Schülern und Lehrer
- Sport ist nicht das wichtigste Fach in der Schule für ihn
- Sport, Bewegung und Sportunterricht sollte für ihn in erster Linie Spaß machen
(vgl. Bräutigam, 1999, S. 104)

10.3.2 Merkmale von L3, die für eine Zuordnung zum Typ „lockerer Lehrer“ sprechen:

- Die Lehrperson ist darum bemüht, ihren Unterricht möglichst Abwechslungsreich zu gestalten, dies ist an den Aussagen diverser Textzeilen zu erkennen:

(Z 23- 27):

Ja, Schnurspringen zum Beispiel, Tanzschritte, (3) unterschiedlich, also, Bewusst, bewusste Zusammenhänge zwischen Bein und Arm Bewegungen.

I: Und auf konditioneller Ebene?

L3: Konditionelle Ebene, alle möglichen Sportsportarten, Hindernisparcours, alles in unterschiedlichen Tempi.

(Z 135 - 136)

L3: Ja ich geh klettern, gehe eislaufen, ich versuch alle, ich versuche alle Sportarten anzubieten, die es in, deren Möglichkeiten in Wien geboten werden.

(Z 155- 159)

L3: Ist total unterschiedlich, manche finden das wahrscheinlich extrem begeisterungswürdig, oder sie sind begeistert davon, dass man unterschiedliche Sachen machen kann.

- L3 trifft des Öfteren Aussagen, dass er in seinem Sportunterricht, vor allem bei den Spielen Spaß vermitteln möchte. Dies ist ebenfalls ein Indiz, das für den Rollentyp des „lockeren Lehrers“ nach Bräutigam (1999) sprechen würde:

(Z95- 96)

L3: Nur Spaß, ja, das ist auch das aufmerksam darauf machen, dass es ein Spiel ist, das Spaß macht und nicht die Leistung im Vordergrund steht, sondern, dass es das Ziel ist, Spaß zu haben.

(Z109)

L3: Naja, Freude an Bewegung

- Auf Konflikte reagiert die Lehrperson meist mit Spaß, dies ist jedoch von seiner Tagesverfassung abhängig. (Z 169- 172)
- Dass die Lehrperson auf ein gutes Einvernehmen zwischen Schülern und Lehrer Wert legt, merkt man daran, dass er die Schüler nicht mit Noten unter Druck setzt (Z 76- 77) sowie den Schülern bei Motivationsmangel ruhig erklärt, dass es in seinem Unterricht in erster Linie um die Schüler selbst gehe und nicht darum, dass er seinen Willen durchsetze. (Z 185- 188)

10.3.3 Merkmale von L3, die gegen eine Zuordnung zum Typ „lockerer Lehrer“ sprechen:

Die Lehrperson trifft vermehrt Aussagen dazu, dass ihr die körperliche Leistungsfähigkeit der Schüler wichtig sei, dies ist ein Argument, das gegen die Zuordnung zum Typ des „lockeren Lehrers“ spricht.

(Z32-33)

L3: Die sollen einfach ihre eigene körperliche Leistungsfähigkeit, die von mir (.) bewusst festgelegt wird, ah verbessern.

(Z51- 52)

L3: Naja, auch mit dem Hinweis, dass es ja um ihn selber geht, ja um die, um die eigene Verbesserung der Leistungsfähigkeit...

(Z65- 66)

L3: Naja, die Leistung steht nicht im Hintergrund, sondern die Leistung ist schon bewertet, aber in dem Ausmaß, wie das Ausgangsniveau vorher war.

- Jene Aussage von L3, dass er alle Sportarten, „die Wien zu bieten hat“ anbietet, spricht einerseits für einen abwechslungsreichen Unterricht, was wiederum ein Indiz für den Typ des „lockeren Lehrers“ wäre.

Andererseits erwähnt L3 auch, dass er darum bemüht ist, auch moderne Sportarten in seinen Unterricht einzubauen, was wiederum gegen den Typus des „lockeren Lehrers“ spricht. Diesem wird nach Bräutigam (1999) kein fachlich moderner Unterricht zugesprochen. (Z 135 - 136)

10.4 L4 – der harte Hund

10.4.1 Eigenschaften des „harten Hundes“:

- Er ist in seinem Unterricht durchsetzungsfähig
 - Er setzt eine klare Linie auf Disziplin und droht mit Ärger
 - Seine Anforderungen sind stets klar und verständlich
 - Sein Bemühen im Unterricht zielt auf den Erfolg der Schüler ab
 - Sein Unterricht ist meist körperlich anstrengend
 - Sein Verhalten im Unterricht ist meist emotionslos und sachlich.
- (vgl. Bräutigam, 1999, S. 104)

10.4.2 Merkmale von L4, die für eine Zuordnung zum Typ „harter Hund“ sprechen:

- L4 antwortet stets klar und deutlich auf die Fragen und hat genaue Vorstellungen von seinem Unterricht.
- Ihm ist wichtig, dass die Kinder sich durch seinen Unterricht körperlich weiterentwickeln und auch in ihrer Freizeit selbständig Sport treiben (Z 12- 13).
- In seinem Unterricht soll möglichst viel Bewegung stattfinden, dies erlangt er mit Gruppenübungen bzw. Gruppenspielen. (Z 19- 24)
- L4 erwähnt immer wieder, dass die Schüler den Sinn darin sehen sollen, körperlich in einer guten Verfassung zu sein (Z 32- 37) und argumentiert auch mit dem weniger attraktiven Aussehen, welches meist unsportliche Menschen nach außen hin tragen:

(Z 53- 62)

L4: Da sage ich ihm, dass er die Zeit hier nicht verschwenden soll und für sich nutzen soll, das ist so ein Klassiker; wo ich dann immer sage, ihr braucht mich da jetzt nicht beschummeln, wenn es andere Zahlen macht oder andere Zeiten bringt, sondern ihr beschummelt euch selbst, weil in der gleichen Zeit in der ihr das macht, könntet ihr auch wirklich etwas Sinnvolles für euren Körper machen und ein weiter Slogan wäre zum Beispiel: “Der nächste Sommer kommt bestimmt.“ (lacht) Und da möchte man dann wahrscheinlich nicht so ausschauen, wie derjenige grad ausschaut, weil das sind ja meistens die, die ah, oder in der Verfassung sind, die keinen Sport betreiben wollen, die sich selbst auch gar nicht gefallen, auch wenn sie sich nicht überwinden können.

- Auch die Aussage: „bei mir kann ein ungeschickter, bisschen stärkerer Schüler, alles höflich formuliert...“ weist darauf hin, dass die Lehrperson es nicht für gut heißt, wenn Schüler etwas mehr Körpergewicht mit sich herumtragen. (Z 75- 76)
- Sollte ein Schüler sich weigern mitzumachen, versucht die Lehrperson L4 ihn zuerst zu motivieren, dann in ein oder zwei Einzelgesprächen die Sinnhaftigkeit der Inhalte klarzumachen und anschließend über den Gruppendruck dem Schüler zu zeigen, dass er nicht den Anschluss verlieren sollte. (Z 44- 47) Hierbei ist stark zu erkennen, dass er Schüler, welche sich weigern, den Unterricht zu verfolgen, nicht einfach so auf der Seite sitzen lässt.
- Dass die Lehrperson durchsetzungsfähig ist, erkennt man daran, dass er nach eigenen Angaben in dreiundzwanzig Jahren erst ein Mal eine Feststellungsprüfung machen musste, um einen Schüler positiv zu beurteilen. (Z 85-93)
- Des Weiteren gibt die Lehrperson an, dass er in 23 Jahren erst zwei Mal echte Anwesenheitsprobleme mit Schülern hatte. (Z 211)
- Aussagen wie: „...dass ich das allen erkläre und es hat noch keiner nicht verstanden, dass ich nach den Möglichkeiten beurteile, die jeder Einzelne hat.“ (Z 100 - 102) zeigen, dass die Lehrperson eine klare Linie verfolgt, welche er deutlich formuliert und gut durchsetzen kann.
- Beim Spielen gibt die Lehrperson an, dass es ihm relativ egal sei, wer gewinnt oder wie hoch eine Mannschaft verliert. Er betrachtet Spielen von einer emotionslosen, dafür sehr sportlichen Seite. Er betont auch, dass beim Spielen der Wettkampfgedanke im Vordergrund stehen sollte und nicht, ob ein Schüler traurig ist, weil er verliert oder gar als letzter gewählt worden ist. (Z116- 126)

10.4.3 Merkmale von L4, die gegen eine Zuordnung zum Typ „harter Hund“ sprechen:

- Die Lehrperson gibt an, dass auch dicke unsportliche Schüler in seinem Unterricht eine gute Note erhalten können, da es für ihn eine sehr gute Leistung ist, wenn sich ein Schüler, dem Sport prinzipiell schwer fällt, immer anstrengt und für sich selbst verbessert. Im Gegenzug dazu werden sportliche Schüler, welche wenig Interesse und Engagement zeigen, mit schlechteren Noten beurteilt. Dies sei der große Unterschied zu den anderen Fächern, so die Lehrkraft L4. (Z75-82)
Ein weiteres Merkmal, welches gegen eine Zuweisung zum Typus des „harten Hundes“ steht, ist die Sichtweise über eine Niederlage. Hier gibt die Lehrperson an, dass eine 1:2-Niederlage gegen einen übermächtigen Gegner bereits einen Sieg darstelle. (Z140- 142)

10.5 L5 - der lockere Typ

10.5.1 Eigenschaften des „lockeren Typs“:

- Unterricht ist fachlich nicht modern
- Hat einen freundlichen Umgang mit den Schülern
- Sorgt für eine gute Stimmung im Unterricht
- Der Unterricht ist sehr abwechslungsreich
- Ansprüche an Leistung und Engagement werden sehr gering gehalten
- Konflikte werden mit Humor entschärft
- Sorgt stets für ein gutes Einvernehmen zwischen Schüler und Lehrer
- Sport ist nicht das wichtigste Fach in der Schule für ihn
- Sport, Bewegung und Sportunterricht sollten für ihn in erster Linie Spaß machen
(vgl. Bräutigam, 1999, S. 104)

10.5.2 Merkmale von L5, die für eine Zuordnung zum Typ „lockerer Lehrer“ sprechen:

- Die befragte Lehrperson L5 gibt an, dass der Bewegungs- und Sportunterricht nicht der wichtigste Gegenstand in seiner Schule ist. (Z 5)
- Indizien dafür, dass die Lehrperson um einen freundlichen Umgang mit den Schülern bemüht ist, sind unter anderem, dass er sie in seinem Unterricht nicht ‚schleift‘. So dürfen Schüler ‚welche nicht mehr laufen können, gehen. (Z 56- 58)
- Des weiteren gibt die Lehrperson an, dass er keine Ausdauerläufe oder ähnliches mit Schülern der Unterstufe durchführe, dass dies zu monoton wäre und ihnen die Freude am Sport nehmen würde. Stattdessen fördere er die Ausdauer über große Spiele wie Basketball, welche den Schülern Freude bereiten. Dies ist ebenfalls ein Hinweis auf hohe Wertigkeit eines guten Auskommens zwischen Schülern und Lehrer. (Z 23- 25)
- Die Lehrperson gibt an, dass er sich in vielen Unterrichtssituationen zuerst einmal über das Verhalten der Schüler erkundige bevor er interveniere, auch dies ist ein Indiz dafür, dass er um eine gute Stimmung im Unterricht besorgt ist, sowie dafür, dass ihm ein gutes Einvernehmen zwischen Schüler und Lehrer wichtig ist. (Z 63- 65)
- Der Lehrperson L5 ist die erbrachte Leistung weniger wichtig als Engagement und Disziplin im Unterricht. (Z 70- 71) Des Weiteren ist die Lehrperson bereit, den Notenschlüssel für Kinder, welche von daheim weniger gefördert werden, zu relativieren. (Z 74- 77)
- Die Lehrkraft erwähnt immer wieder, dass ihm in seinem Unterricht „Fair Play wichtiger ist als die zu erbringende Leistung. (Z 103, Z 110- 113)

- L5 gibt an, dass für ihn bei Spielen vor allem die Freude an der Bewegung im Vordergrund stehe. (Z127- 132)
- Die befragte Lehrkraft gibt an, dass er darum bemüht ist, den Schülern vor allem in der Unterstufe den Unterricht zu bieten, welchen sie von ihm fordern. (Z 180- 184)
- Verbesserungsvorschläge sowie Wünsche werden in seinen Unterricht eingebaut. (Z 221)

10.5.3 Merkmale von L5, die gegen eine Zuordnung zum Typ „lockerer Lehrer“ sprechen:

- Die Lehrperson L5 gibt an, dass er Schüler zur Teilnahme an seinem Unterricht motiviere, indem er aktuelle und somit moderne Themen anbiete. (Z 206- 207)
- Schüler, welche nicht folgen, werden ermahnt bzw. bekommen Zusatzaufgaben, dies entspräche eher der Vorgehensweise des Rollentyps: „Harter Hund“.
- Die Lehrperson gibt an, dass sein Unterricht zu 80% nach dem immer gleichen Schema ablaufe. Dem Typus des „lockeren Lehrers“ wird jedoch eher ein abwechslungsreicher Unterricht zugesprochen.

10.6 L6 - ein Mixtyp aus Enthusiast und Handwerker

10.6.1 Eigenschaften des Enthusiasten:

- Sein Unterricht wird mit enormem Aufwand betrieben
 - Er bringt Arbeitsmaterial mit
 - Sein Unterricht ist von Gruppenarbeiten und Theoriephasen geprägt
 - Er ist verständnisvoll, hilfreich, freundlich und geht auf die Schüler ein
 - Er hat Freude am Erfolg der Schüler
 - Er geht konsequent auf die Wünsche der Schüler ein
- (vgl. Bräutigam, 1999, S. 104)

10.6.2 Merkmale von L6, die für eine Zuordnung zum Enthusiasten sprechen:

- Die Lehrperson L6 sieht den Bewegungs- und Sportunterricht als eines der wichtigsten Fächer, da neben sportlichen Inhalten auch soziale Werte und weitere Dinge vermittelt werden können. (Z 11-13) Dies lässt erkennen, dass er sehr viel Hoffnung in einen gelungenen Bewegungs- und Sportunterricht steckt.
- Die Lehrperson lässt Schüler, welche überfordert sind, eine abgeschwächte Form des Unterrichts durchführen, sodass es ihren Ansprüchen entspricht, aber die anderen Schüler auch sehen können, er nimmt zwar Rücksicht auf ihre Bedürfnisse, sie müssen aber dennoch etwas leisten. Hierbei ist stark zu erkennen, dass die Lehrperson hilfreich, freundlich und auch verständnisvoll mit den Schülern agiert. (Z 51- 57)
- Die Lehrperson geht beim Vermitteln der Inhalte stets davon aus, dass nicht jeder Schüler gleich ist. Er differenziert in den Altersgruppen (Z 66) sowie in der Leistungsfähigkeit der Schüler (Z 51) und beurteilt die Schüler dann auch dementsprechend, also nach ihrer relativen Leistung. (Z 83-84)
- Aufgrund der sehr detaillierten Antworten kann man davon ausgehen, dass der Unterricht der Lehrperson bis ins kleinste Detail durchgeplant ist und somit jede Menge Vorbereitung vorangegangen ist - eine Charaktereigenschaft, welche Bräutigam (1999) dem Rollenbild des Enthusiasten zuspricht.
- Auf die Frage, mit welcher Zielsetzung die Lehrperson Ballsportspiele spiele, antwortet er, dass er darum bemüht sei, alle Vier vom Interviewer genannten Ziele zu erreichen. Dies ist eine sehr enthusiastische Aussage, welche dem namensgleichen Typus zugeschrieben werden kann.
- Die Lehrperson gibt an, dass er nicht jede Stunde wie die andere plane, da die Schüler und deren Wohlbefinden im Vordergrund stünden. Diese Aussage spricht für den Typus des Enthusiasten, aber gleichzeitig auch gegen das Rollenbild des Handwerkers.

- Auch das Abhalten von Theoriephasen in seinem Unterricht ist ein Charakterzug, welcher dem Enthusiasten von Bräutigam (1999) zugesprochen wird.

10.6.3 Eigenschaften des Handwerkers:

- Der Unterricht des Handwerkers läuft routiniert ab.
 - Die unterschiedlichen Stundeninhalte haben immer wieder den gleichen Aufbau.
 - Er verfolgt eine klare Linie im Unterricht.
- (vgl. Bräutigam, 1999, S. 104)

10.6.4 Merkmale von L6, die für eine Zuordnung zum Handwerker sprechen:

- Im Allgemeinen hat man im Interview das Gefühl, dass die Lehrperson L6 sehr viel Wert auf pädagogisch korrekte Antworten legt und auch in seinem Unterricht bestrebt ist, diesen im Sinne der Pädagogik abzuhalten. Die Antworten sind meist sehr genau und zeigen von einem routinierten Ablauf in seinem Unterricht. (Z 24- 27, Z 28-31, Z 40-43, Z 44-46)

Typische Aussagen hierfür:

(Z51-56)

L6: Also dahingehend gehe ich den Weg der individuellen Betreuung, das heißt für jeden das richtige Pensum angeben, das heißt die Schüler dort abholen, wo sie gerade konditionell stehen und ihnen dort die Möglichkeit geben, also sich genau dort zu verbessern. Also keine Annahme ist für jeden Schüler gleich.

(Z59-62)

L6: Ich führe dann ein Gespräch mit dem Schüler, versuche herauszufinden, was der Grund ist, warum er nicht mitmachen möchte, es ist natürlich ein Unterschied, ob der vor der Pubertät ist in der Unterstufe oder ob er schon in der Oberstufe Pubertätsprobleme oder sonstige Dinge hat.

(Z66 - 70)

L6: Wieder abhängig von der Altersstufe natürlich, bei jüngeren und kleineren Schülern wäre vielleicht ein zuerst Hinführen zum Sport in Bewegung mit Spielen in der Gruppe, wo er sich sicherer fühlt und wo er sich vielleicht auch nicht geniert für seine körperlichen Eigenschaften oder seine körperliche Kondition und dann, wenn er dann daran Freude gefunden hat, dass man dann da weiter arbeitet.

Anmerkung: Viele weitere Beispiele aus dem Interview könnten hierzu angeführt werden, dies würde jedoch einer Transkription des Interviews zu nahe kommen.

- Auf die Frage, wie die Lehrperson das Spielen in Konkurrenz und Kooperation vermittele, gibt die Lehrperson ebenso eine sehr konkrete und detaillierte Antwort:

(Z124 - 133)

L6:(3) Da gibt es zwei, also ich glaube zwei Aufgaben des Lehrers, also die eine Aufgabe ist die simulierte Wettkampfsituation, dass die Schüler auch immer wieder im Fernsehen sehen, (...) egal ob das ein Fußballspiel ist oder eben ein Leichtathletik Wettbewerb ist, in dem sie lernen müssen, mit so einer Situation umzugehen, wo sicherlich auch ein Schiedsrichter dabei ist, der ganz genau die Regeln bestimmt und pfeift. Ein zweiter Faktor ist, dass die Schüler lernen sollten, Spiele selber aufzubauen, selber Mannschaften zu bilden und auch ohne Schiedsrichter auszukommen, sondern nur mit Kommunikation, mit Fair Play, und mit dem Eingehen und Diskutieren über eine Situation.

- Aufgrund dieser genau durchdachten Antworten, die Lehrperson nimmt sich oft zwei bis drei Sekunden Zeit zum Überlegen bevor sie antwortet, hat man das Gefühl, er unterrichtet mittels geistiger Werkzeuge, welche er im Unterricht parat hält. Ebenso ein Indiz dafür, dass die Lehrperson sehr handwerklich an die Unterrichtssituation herangeht.
- Die Lehrperson verfolgt eine klare Linie im Unterricht, dies ist in mehreren Aussagen deutlich zu erkennen. Ein Beispiel hierfür ist jene Aussage in Bezug auf das Imitieren von sportlichen Vorbildern seitens der Schüler. Hier hat die Lehrkraft genaue Vorstellungen davon, welches Verhalten toleriert wird und welches Verhalten von ihm auf eine genau festgelegte Art und Weise sanktioniert wird. (Z 322- 325) Diese klare Linie im Unterricht wird von Bräutigam vor allem dem Handwerker zugeschrieben.

10.7 L7- der harte Hund

10.7.1 Eigenschaften des „harten Hundes“:

- Er ist durchsetzungsfähig in seinem Unterricht
- Er setzt eine klare Linie auf Disziplin und droht mit Ärger von seiner Seite
- Seine Anforderungen sind stets klar und verständlich
- Sein Bemühen im Unterricht ist von Erfolg auf Seiten der Schüler gekennzeichnet
- Sein Unterricht ist meist körperlich anstrengend
- Sein Verhalten im Unterricht ist meist emotionslos und sachlich.
- (vgl. Bräutigam, 1999, S. 104)

10.7.2 Merkmale von L7, die für eine Zuordnung zum Typ „harter Hund“ sprechen:

- Die Lehrkraft L7 gibt an, dass sie kräftigendes Training in Form funktionellen Trainings jede Stunde anwende. Daraus ist zu erkennen, dass er bezüglich der Vermittlung von konditionellen, aber auch koordinativen Aspekten eine klare Linie verfolgt und die Stundeninhalte jede Stunde anstrengend sind. (Z 26- 30)
- Die Lehrperson gibt an, dass er Schüler, welche den Unterricht nicht weiter verfolgen wollen, weil er ihnen zu anstrengend erscheint, nicht pausieren lässt. Er sagt zu ihnen „komm mach weiter, du schaffst das und musst es schaffen, fertig aus.“ Hier kommen die Durchsetzungsfähigkeit sowie der anstrengende Bewegungs- und Sportunterricht zum Vorschein, welche den Typ „harter Hund“ ausmachen. (Z 55-56)
- Sollte ein Schüler ein Fehlverhalten zeigen und dieses nicht begründen können, so schnappt sich die Lehrperson diesen Jungen und stellt ihn in einem Vier-Augen-Gespräch zur Rede. Hier erkennt man, dass die Lehrkraft eine klare Linie in Bezug auf Disziplin verfolgt. (Z 59- 62) Sollte der Lehrperson das Verhalten eines Schülers nicht passen, so unterbindet er dieses sofort. (Z 153- 154)
- Auch in Bezug auf das „Schlüpfen in die Rolle der großen sportlichen Vorbilder“ seitens der Schüler gibt die Lehrperson an, dass er klare Vorstellungen von diesem Verhalten habe und die Schüler dies erfüllen müssten, sonst würde er Konsequenzen für diese setzen. (Z 366- 372)
- Die Lehrperson lässt Schüler nur dann vom Unterricht aussetzen, wenn sie körperlich nicht mehr im Stande sind, den Unterricht weiter zu verfolgen. Sollten Schüler trotz ausreichender Fitness aussetzen, so schlägt sich dieses Verhalten in deren Note nieder. (Z 65-70) Hierbei kann man erkennen, dass die Lehrperson auf persönliche Bedürfnisse recht wenig Rücksicht nimmt, dies könnte man durch ein emotionsloses

Verhalten im Unterricht begründen oder einfach nur durch eine strikte Linie, welche verfolgt wird.

- Die Note „Sehr gut“ können Schüler bei der Lehrperson nur dann erreichen, wenn zusätzlich zu allen Bemühungen und dem Engagement auch noch die Leistung sehr gut ist. Er erwähnt auch explizit, dass dicke Schüler kein Nachsehen in seiner Beurteilung erhalten, denn schließlich können diese ja auch abnehmen, um eine gute Note zu erhalten. (Z88-100) Er begründet dies damit, dass weniger intelligente Schüler in anderen Fächern hierbei auch kein Nachsehen erlangen. Ein eindeutiger Charakterzug des „harten Hundes“.
- Gewinnen und Verlieren als Thema an sich hat für die Lehrperson einen geringen Stellenwert. „... und wenn man sein Bestes gibt und verliert, dann ist es eben so, da war dann der andere besser, fertig aus“. (Z 160- 161) Hier ist zu erkennen, dass die Lehrperson auf Emotionen, welche ein Sieg oder eine Niederlage im Spiel auslösen können, keine Rücksicht nimmt.
- Auf die Frage, mit welcher Zielsetzung die Lehrperson große Ballsportspiele spiele, antwortet er, dass für ihn hierbei die Vermittlung der jeweiligen Sportart im Vordergrund stehe, Freude am Bewegen oder ähnliche Aspekte werden nicht erwähnt. (Z 172- 180)
- Sollte eine der Mannschaften im Sportspiel unterlegen sein, so ist dies Fakt für die Lehrperson, er nimmt hier keine Rücksicht, sondern versucht diese Mannschaft zu motivieren, sich etwas mehr anzustrengen. (Z 208- 213)
- Die Lehrkraft L6 gibt an, dass er streng gegen disziplinar auffällige Kinder vorgehe. Abgesehen von der normalen Vorgehensweise, welche unter anderem ein Gespräch mit Eltern und Schülern beinhaltet, verweist er auch darauf, dass er im Unterricht durchaus Methoden habe, welche den Schülern zu verstehen geben, dass ihr Verhalten nicht korrekt war. Er erwähnt auch, dass er hierbei „unpädagogisch“ vorgehe. Dieses Durchsetzungsvermögen deutet eindeutig auf das Verhalten des „harten Hundes“ hin. (Z 280- 284)
- Schülern, welche zu oft vom Unterricht fernbleiben, droht die Lehrperson mit einem „Nicht beurteilt“. (Z 297) Auch hier greift er streng durch.

10.7.3 Merkmale von L7, die gegen eine Zuordnung zum Typ „harter Hund“ sprechen:

- Die Lehrperson L7 gibt immer wieder an, dass ihm der gesundheitliche Aspekt im Unterricht wichtig sei und begründet damit auch den Fokus auf konditionelle sowie koordinative Aspekte in seinem Unterricht. (Z 33- 37) Des Weiteren gibt die Lehrperson an, dass er vor allem Spaß in seinem Unterricht vermitteln möchte, eine Eigenschaft, welche dem Typ „lockerer Lehrer“ entspricht.
- Die Lehrperson gibt an, dass er beim Wählen zur Mannschaftsfindung sehr vorsichtig ist, da sonst immer die Gleichen überbleiben und dies sehr unangenehm für diese Schüler sein könnte. Diese Rücksicht auf das Befinden der Schüler widerspricht eher der Einstellung des „harten Hundes“ als Lehrertyp. (Z 189- 190)
- Die Lehrperson gibt an, dass er davon überzeugt ist, dass er beliebt ist und begründet dies mit diversen Aussagen von Schülern und Lehrer-Kollegen.(Z 257- 262) Die Lehrperson gibt auch an, dass er sich in seiner Freizeit mit Schülern auseinandersetze und diesen auch bei privaten Problemen zu helfen versuche. (Z 265- 276) Dies ist eindeutig ein Zeichen davon, dass die Lehrperson sich um das Wohl der Kinder sorgt und zeigt von Emotionen. Eine Charaktereigenschaft, welche weniger zum Lehrertyp „harter Hund“ passt“.

11. Zusammenfassung

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, die verschiedenen Bedeutungen und Konzepte von Männlichkeit aufzugreifen und ihre Bedeutung für männliche Schüler und deren Sozialisation herauszuarbeiten. Welche Rolle männliche Sportlehrkräfte dabei spielen und inwiefern sie für die Schüler als wichtige Vorbilder in der Schule fungieren, zeigt sich nicht zuletzt auch aufgrund der besonderen Passung von Männlichkeit und Sportlichkeit. Dabei wird auf die besonderen Möglichkeiten des Bewegungs- und Sportlehrers und sein Verhalten und Wirken im Sport-/Unterricht hingewiesen. Anhand qualitativer Interviews wurde weiters der Frage nachgegangen, wie sich männliche Bewegungs- und Sportlehrkräfte im Unterricht verhalten und welche Lehrertypen identifizierbar sind.

Um die diplomarbeitsleitenden Fragen zu beantworten, wurde der theoretische Teil hermeneutisch aufgearbeitet. Durch eine eingehende Auseinandersetzung mit zwei Sozialisationsmodellen ließen sich sensible Phasen in der Sozialisation von Jungen aufzeigen. Der nächste Teil der Arbeit befasste sich mit dem Thema Männlichkeit im Kontext von Sport. Die Auseinandersetzung mit diesen Themenbereichen zeigte, dass Jungen und Männer einen eigenen Zugang zum Sport haben sowie, dass Sport oftmals männlich attribuiert wird, was der Sozialisation von Jungen durch Sport durchaus zugute kommt. Kapitel vier der Arbeit veranschaulicht, dass Jungen in Bildungsinstitutionen (Kindergarten und Schule) aufgrund sogenannter „verweiblichter“ Umstände oftmals benachteiligt zu sein scheinen. Genau hier zeigt die Arbeit die Chance männlicher Bewegungs- und Sportlehrer auf, die einerseits den besonderen Zugang zur Schule durch ihr Fachgebiet, den Sport, bieten und andererseits in verschiedenen sensiblen Phasen der Sozialisation als Vorbild dienen können, sofern sie nicht nur tradierte Normen und Werte vermitteln, vielfältigere Zugänge und Lebensmöglichkeiten aufzeigen und vorleben. Da Jungen zu männlichen Bewegungs- und Sportlehrern oftmals aufblicken und sich diese als männliches Vorbild nehmen, ist das Verhalten, welches diese in ihrem Unterricht zeigen, von großer Bedeutung. Um hierfür einen Einblick zu erlangen, befassen sich die Kapitel fünf und sechs der Arbeit unter anderem mit Rollentypen männlicher Bewegungs- und Sportlehrkräfte sowie mit Rollenbildern von Männern in der modernen Gesellschaft.

Damit diese formulierten Rollentypen auf ihre Alltagstauglichkeit geprüft werden können, wurde in einem zweiten Teil der Arbeit mittels Interviewleitfaden qualitativ geforscht. Hierfür wurden sieben männliche Bewegungs- und Sportlehrkräfte aus dem Raum Wien zu ihrem Verhalten im Unterricht befragt. Dabei sollte herausgefunden werden, welche Ziele im

Unterricht verfolgt werden, mit welchen Methoden diese Ziele erreicht werden sollen und wie der Zugang der Lehrpersonen zum Sport sowie auch zum sportlichen Verhalten der Kinder ist.

Es zeigte sich, dass das Verhalten der männlichen Bewegungs- und Sportlehrkräfte im Unterricht stets von den jeweiligen Zielsetzungen des Unterrichts beeinflusst wird. Besondere Bedeutung wird dem Thema Gesundheit zugeschrieben, das alle Lehrer mit der körperlichen Aktivität in Verbindung bringen. Alle Lehrpersonen setzen hierbei in erster Linie auf das Verständnis der Schüler und sind darum bemüht, die Schüler durch das Aufzeigen der Sinnhaftigkeit von Bewegung zum Sport zu führen. Unterschiede im Verhalten der Bewegungs- und Sportlehrkräfte ergaben sich bei Ausnahmesituationen im Unterricht. Während die einen stets darum bemüht sind, die Schüler individuell zu betreuen, arbeiten die anderen mit diversen Druckmitteln, um die Schüler zur Teilnahme am Bewegungs- und Sportunterricht zu bewegen. Weitere Unterschiede ließen sich auch in der Berücksichtigung der psychosozialen Aspekte feststellen. Einige der Lehrer gaben an, Rücksicht auf die individuellen Bedürfnisse von Schülern in gruppendynamischen Prozessen (Bsp. Mannschaften wählen lassen) zu nehmen, während andere den Sport mit der Begründung, es „ist wie es ist“ in den Vordergrund stellen. Alle befragten Bewegungs- und Sportlehrkräfte meinten, dass sie bei den Schülern beliebt seien, woraus sich ableiten lässt, dass sie sich ihrer Vorbildfunktion bei den Schülern bewusst sind. Eine der Lehrpersonen gab sogar an, dass sie in ihrer Rolle als Bewegungs- und Sportlehrer einen anderen, deutlich persönlicheren Zugang zu den Schülern habe, als wenn sie in der Rolle des Klassenlehrers agiere. Dies unterstreicht auch das Ergebnis der hermeneutischen Forschung in Bezug auf den besonderen Zugang des Sportlehrers zu männlichen Schülern. Abschließend lässt sich sagen, dass alle befragten Lehrkräfte das Wohlergehen ihrer Schüler im und durch den Bewegungs- und Sportunterricht an die oberste Stelle setzen. Unterschiede konnte man jedoch in der Methodenwahl zur Erreichung dieses Zieles erkennen. Dadurch ließen sich auch fünf der sechs von Bräutigam (1999) formulierten Lehrertypen von männlichen Bewegungs- und Sportlehrern wiedererkennen. Einzig der Typ des Tyrannen fand sich nicht in der untersuchten Stichprobe. Erkennen konnte man jedoch auch, dass kein einziger der befragten Lehrer nur einem Typ entspricht, sondern dass die Lehrer vielfach Mischformen sind und auch Eigenschaften anderer Typen aufweisen.

12. Ausblick

In der vorliegenden Arbeit wurde das Rollenverhalten von männlichen Bewegungs- und Sportlehrkräften untersucht und analysiert und es zeigte sich, welche wichtige Rolle männliche Bewegungs- und Sportlehrer für männliche Schüler haben. Um dieses Thema noch etwas genauer zu untersuchen, scheinen weitere Forschungsfelder interessant zu sein.

Da in diesem Forschungsvorhaben die einzelnen Lehrkräfte zu ihrem eigenen Verhalten befragt wurden, wäre es sinnvoll, die qualitative Forschungsmethode quantitativ mittels Fragebögen an die Schüler zum Thema Lehrerverhalten zu ergänzen. Dies würde einerseits eine objektivere Sichtweise auf das Verhalten von Lehrern eröffnen, andererseits mehrere Sichtweisen zu einer Person aufzeigen.

Die Größe der untersuchten Stichprobe dieser Arbeit ist auf sieben männliche Bewegungs- und Sportlehrer aus dem Raum Wien beschränkt. Um ein breiteres Spektrum an Ergebnissen zu bekommen, könnte man die Anzahl der befragten Lehrkräfte kriteriengestützt erhöhen. Des Weiteren würde es Sinn machen, den Untersuchungsraum über die Stadtgrenzen von Wien hinaus auszuweiten, um eventuell auch Unterschiede von Bewegungs- und Sportlehrkräften im Bundesländervergleich zu erheben.

Da sich die vorliegende empirische Untersuchung ausschließlich auf männliche Bewegungs- und Sportlehrer, die in einer AHS tätig sind, bezieht, könnte man sicher differenziertere Ergebnisse erzielen, wenn man auch Lehrkräfte in anderen Schultypen untersucht. Eine Untersuchung der weiblichen Bewegungs- und Sportlehrkräfte würde ebenfalls eine Ergänzung zu dem Thema darstellen.

Literaturverzeichnis

Benjamin, J. (1990). Die Fesseln der Liebe: Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht. Frankfurt am Main: Stroemfeld Verlag/ roter Stern.

BMUKK (2013). Bildungsstandards. Zugriff am 05.10.2014. unter <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/bildungsstandards.xml>.

Bohnsack, R. (2010). Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. (8. Aufl.). Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich

Böhnisch, L. & Winter, R. (1994). Männliche Sozialisation. Eine Einführung. München: Juventa Verlag.

Böhnisch, L. (2013). Männliche Sozialisation. Eine Einführung. (2.überarbeitet Auflage) Weinheim, Basel, Beltz: Juventa Verlag.

Brandes, H. (2002). Der männliche Habitus. (Männerforschung und Männerpolitik, Band2). Opladen: Leske und Budrich Verlag.

Bräutigam, M. (1999). So schlecht ist er auch wieder nicht! Erste Zugänge auf die Frage nach dem schlechten” Sportlehrer aus Schülersicht. *Sportunterricht*, 48 (3), 100- 111.

Budde, J. (2005). Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing Gender im heutigen Bildungssystem. Bielefeld: Transcript Verlag.

Connell, R.W. (2015). Der gemachte Mann. Konstruktion von Männlichkeiten (Geschlecht und Gesellschaft). (4. Aufl.) Wiesbaden: Springer Fachmedien Verlag.

Dinges, M. (2005). Männer- Macht- Körper. Hegemoniale Männlichkeiten vom Mittelalter bis heute. Frankfurt/ Main: Campus.

Dittmar, N. (2002). Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien. (Reihe Qualitative Sozialforschung- Band 10) Opladen: Leske & Budrich.

Erdheim, M. (1988). Zur Problematik kultureller Identität in Psychoanalyse und Unbewusstheit in der Kultur. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Fachdidaktische Konzepte. Zugriff am am 10.04.2015 unter <http://www.uni-bielefeld.de/sportunterricht/referendare/fachdidaktik.htm>

Flick, U. Kardoff, E. & Steinke I. (2012). Was ist qualitative Forschung?. In U. Flick, E Kardoff & I. Steinke (hrsg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch. (9. Aufl.) (S.13-29). Reinbek bei Hamburg: Rotwohl

Friebertshäuser, B. (1997). Interviewtechniker- ein Überblick. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. (S.371- 395) Weinheim und München: Juventa.

Gesterkamp, T. (2004). Die Krise der Kerle. Männlicher Lebensstil und der Wandel der Arbeitsgesellschaft. Münster: LIT.

- Hollstein, W. (2008). Was vom Manne übrig blieb. Krise und Zukunft des starken Geschlechts. Berlin: Aufbau Verlag.
- Hagemann- W. C. (1984). Sozialisation. Weiblich- Männlich. Opladen: Leske- Budrich Verlag.
- Kimmel, M. S. Hearn, J. & Connell, R. W. (2005). Handbook of studies on men & masculinities. Thousand Oaks, Californien: Sage.
- Heinemann, K. (1998). Einführung in die Soziologie des Sports. (4. Aufl.) Schorndorf: Hofmann Verlag.
- Huber, J. (2013). Vom Mann zum Vater. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), Handbuch Übergänge. (S. 331-350) Weinheim und Basel: Beltz-Juventa .
- Kowal, S. & O'Connel, D. (2003). zur Transkription von Gesprächen. In: U. Flick, E. Kardoff & I. Steinke (hrsg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch (S.437- 446). Hamburg: Rowohlts.
- Krieger, C. (2008). Leitfaden Interviews. In W. D. Miethling & M. Schierz (Hrsg.) Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik. (Beiträge zur Lehrer und Forschung im Sport.) (S45-65) Schorndorf: Hofmann Verlag.
- Lamnek, S. (2005). Qualitative Sozialforschung (4., vollständig überarbeitete. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Menzel, M. (1993). Jungen lieben anders. Erfahrungen auf dem Weg zur Männlichkeit. In R. Winter (Hrsg.), Stehversuche: Sexuelle Jungensozialisation und männliche Lebensbewältigung durch Sexualität. (S.13-38) Tübingen: Neuling Verlag.
- Meuser, M. (2006). Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster. (3. Auflg) Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien.
- Millhofer, P. (2000). Wie sich fühlen, was sich wünschen. Eine empirische Studie über Mädchen und Jungen auf dem Weg in die Pubertät. Weinheim ua.: Juventa Verlag.
- Neuber, N. (2006). Männliche Identitätsentwicklung im Sport. In I. Hartmann-Tews, B. Rulofs (Hrsg.), Sport und Geschlecht. (S.125- 139) Schorndorf: Hofmann Verlag.
- Neuber, N. (2014). Supermann kann Seilchen springen. Bewegung, Spiel und Sport mit Jungen. (2. Aufl.). Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Neubauer, G. Winter, R. (2001). Dies und das, balanciertes Junge- und Mannsein. Tübingen: Neuling- Verlag.
- Ottomeyer, K. (1991). Gesellschaftstheorien in der Sozialisationsforschung. In K. Hurrelmann & D. Ulrich (Hrsg.), Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. (S.153- 189) Weinheim, Basel: Beltz.
- Schmale, W. (2003). Geschichte der Männlichkeit in Europa (1450 - 2000). Wien: Böhlau Verlag.
- Schmerbitz, H. & Seidensticker, W. (1997). Sportunterricht und Jungenarbeit. *Sportpädagogik Schwerpunkttheft, „Jungen“*, 21 (6), 25- 37.

- Seiffge-Krenke, I. & Seiffge-Krenke, J. M. (2005), „Boys play sport...?“. Die Bedeutung von Freundschaftsbeziehungen für männliche Jugendliche. In V. King & K. Flaake (Hrsg.), *Männliche Adoleszenz*. (S. 267- 285) Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.
- Spangler, G. (2004). *Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung*. (4. Aufl.) Stuttgart: Klett Cotta Verlag.
- Stoller, R. (1974). *Sex and Gender. The development of Masculinity and Femininity*. London: Karnac Books Verlag.
- Walter, M. (2006). *Jungen sind anders, Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung*. (6.Aufl.) München: Kösel Verlag.
- Wikander, U. (1998). *Von der Magd zur Angestellten. Macht, Geschlecht und Arbeitsteilung 1789- 1950.*, Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Winter, R. & Neubauer G. (1999). *Ich sehe was, was du nicht siehst!. Jungenperspektive und Erwachsenensicht in Bezug auf Körper, Gesundheit, Sexualität und Sexualaufklärung von Jungen. (Wissenschaftliche Grundlagen, Teil 2- Jugendliche, Band 13.2)*. Köln.
- Wipperman. C. Calmbach, M. & Wippermann, K. (2009). *Männer: Rolle vorwärts, Rolle rückwärts?. Identitäten und Verhalten von traditionellen, modernen und postmodernen Männern*. Opladen & Farmington Hills: Budrich Verlag.
- Zulehner, P.M. (2003). *Mannsbilder. Ein Jahrzehnt Männerentwicklung. Österreichische Männerstudie. Im Auftrag des BMSG*. Ostfildern: Schwabenverlag.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Variablenmodell „balanciertes Junge-Sein“ (Neuber, 2014, S.32).....	41
Tabelle 2 :Variablen Modell Sport- Balanciertes „Junge-Sein“ (Neuber, 2014, S.35).....	42
Tabelle 3: Übersichtstabelle über Lehrerkontakte.....	69
Tabelle 4: Transkriptionsrichtlinien (mod. n. Bohnsack, 2010, S.236).....	70

Anhang

Interviewleitfaden

Bitte stellen Sie sich kurz vor!

- Wie alt sind Sie?
- Wie lange unterrichten Sie?

Befragung zum Unterrichtskonzept der Lehrkraft:

- Gehört der Bewegungs- und Sportunterricht zu den wichtigsten Fächern in der Schule? Bitte Begründen Sie.
- Was wollen Sie mit ihrem Bewegungs- und Sportunterricht bei den Schülern bewirken?

Der Lehrplan für Bewegung und Sport sieht eine Weiterentwicklung von konditionellen und koordinative Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler vor.

- Mit welchen Inhalten erreichen Sie diese Weiterentwicklung?
- Welche Ziele setzen Sie sich bei der Vermittlung konditioneller und koordinativer Fähigkeiten und Fertigkeiten?
- Wie reagieren Sie, wenn ein Schüler sich weigert mit zu machen, weil es ihm zu anstrengend erscheint?
- Falls Sie diesen Schüler dazu bringen wollen wieder mit zu machen, was sagen Sie zu ihm?
- Wie rechtfertigen Sie sich vor den anderen Schülern, dass dieser Junge nicht mehr mitmachen muss?

Der Bewegungs- und Sportunterricht sieht ebenso, wie alle anderen Fächer im österreichischen Schulbetrieb eine Note vor.

- Wonach bewerten Sie? Damit meine ich Leistung, Engagement, Disziplin, Einsatz?
- Verteilen Sie ausschließlich gute Noten im Zeugnis?
- Setzen Sie die Note als Druckmittel ein bei fehlendem Engagement?
- Die Schüler beschwerten sich, dass ein Schüler mit motorischer Benachteiligung eine gleich gute Note erhält wie ein top motivierter, talentierter Schüler, wie reagieren Sie?

Der Lehrplan für Bewegung und Sport sieht vor, dass die Schüler miteinander spielen lernen, sowohl in Kooperation also auch in Konkurrenz. (8)

- Mit welchen Inhalten erreichen Sie diese Weiterentwicklung?
- Welche Ziele verfolgen Sie, wenn sie die Kinder miteinander oder gegeneinander spielen lassen?
- Welchen Stellenwert hat Gewinnen bei diesen Spielen für Sie?
- Wie thematisieren sie Verlieren?
- Mit welcher Zielsetzung spielen sie Ballsportspiele mit ihren Schülern? (Sieg & Niederlage, Freude am Bewegen, Entwicklung von Sozialkompetenz)
- Welche Spiele setzen Sie ein um die Kooperationsfähigkeit der Schüler zu unterstützen?
- Wie stellen Sie die Teams bei einem Mannschaftsspiel zusammen? Warum wählen Sie diese Möglichkeit der Teamfindung?

- Eine der Mannschaften ist deutlich unterlegen: intervenieren Sie oder ist dies ein Lernfeld? Begründen Sie bitte.

Der Lehrplan sieht eine vielfältige Körper und Bewegungserfahrung in unterschiedlichen Situationen und Räumen vor

- Mit welchen Inhalten bieten Sie diese Erfahrungen den Schülern innerhalb und außerhalb der Schule?
- Die meisten Klassen sind relativ heterogen: wie schaffen Sie ein Bewegungsfeld in welchem alle Schüler Raum haben etwas Neues zu lernen am Beispiel von Klettern?
- Wie setzen Sie diese Stunde um? Wer übernimmt welche Aufgabe?

Beschreibung durch den Lehrer selbst

- Was glauben Sie, wie die Schüler Sie einschätzen? (Unterrichtsqualität und Person)
- Würden Sie sich auch außerhalb der Schule mit den Schülern auseinander setzen?
- Wie gehen Sie mit nervenden Schülern um?
- Lassen Sie abwesende Schüler unbehelligt?
- Wie versuchen Sie die Schüler zur Teilnahme am Unterricht zu motivieren?
- Laufen Ihre Unterrichtsstunden immer nach dem gleichem Schema ab? Aufwärmen, Lernphase, Üben und Spielen?
- Machen Sie auch Theorie- Einheiten in ihrem Unterricht?
- Bauen Sie Wünsche, Bedürfnisse und Verbesserungsvorschläge in ihre Stunden ein?

Außerschulischer Sport

- Wie sehen Sie außerschulischen Sport?
- In welcher Verbindung steht der Schulsport mit dem außerschulischen Sport Ihrer Meinung nach?
- Jungen tauchen oft in die Rolle ihrer sportlichen Vorbilder: in wie weit lassen Sie Verhalten, sowohl akustisch wie auch visuell der großen, sportlichen Vorbilder der Kinder im Turnsaal zu (Bsp. aggressives Verhalten von Zlatan Ibrahimovic)
- In welchen Situationen fällt Ihnen das auf und in welcher Form?

Lebenslauf

Schulausbildung

1994- 1998	Volksschule Kenyongasse, 1070 Wien
1998- 2006	BRG7, Kandlgasse 1070, Maturaabschluss
2008- 2016	Lehramtsstudium UF Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung UF Bewegung und Sport an der Universität Wien

Weitere Ausbildungen:

2005 Führerschein Klasse B
2006: Führerschein Klasse C, E, F
2008: Begleitlehrer für Schulschikurse Snowboard
2008: Retter- Schein/ Schwimmen
2010: Begleitlehrer für Schulschikurse Ski

Präsenzdienst:

- 2006- 02. 2007 Bundesheer Österreich, Gefreiter

Berufserfahrung:

2007- 03. 2008: Bühnentechniker
06. 2008- 11. 2010 Gastronomie Mitarbeiter
09.2010 - 07. 2011 Lehrer für Bewegung und Sport an Wiener AHS
07.2011- 05. 2012 Gastronomie Mitarbeiter
Seit 09. 2012 als Lehrer tätig für Bewegung und Sport an Wiener AHS