

## 2.1 Einstieg in das Forschungsfeld - Inhaltliche Verortung

### 1. Thematische Säule: Sportlehrerbildung – Evaluation

Mein ursprüngliches Forschungsinteresse bestand zunächst darin, die Sportlehrerbildung kritisch auf ihre „Berufsrelevanz“ hin zu evaluieren. Der Begriff „Berufsrelevanz“ ist dabei bewusst in Anführungszeichen gesetzt, da ich prinzipiell Kurz’ (2000, S. 38; vgl. auch Terhart, 2000, S. 70; Heil, 2006, S. 327) Diktum zustimme: „Berufsfertigkeit kann nicht das Ziel des universitären Studiums sein.“ Nichtsdestotrotz dient die universitäre Lehrerbildung angehenden (Sport)Lehrkräften als erste Phase ihrer Berufsbildung und wird daher von Studierenden und vor allem retrospektiv von sich bereits im Dienst befindlichen Lehrkräften kritisch auf ihre Bedeutung für den tatsächlichen Beruf reflektiert. Im Vergleich mit anderen Fächern schneidet das Sportstudium dabei sowohl im informellen Diskurs (Freundeskreis, eigene Erfahrungen) als auch in wissenschaftlichen Untersuchungen (vgl. Roth & Memmert, 2001) generell besser - im Sinne von praxisrelevanter - ab. Dennoch ist und bleibt die Bildung angehender Sportlehrkräfte ein genuines Thema der Sportpädagogik. So schien es mir gerade angesichts der Umstellung auf die neuen, modularisierten Studiengänge ein lohnendes Forschungsvorhaben zu sein, die Sportlehrerbildung zu evaluieren.

#### Fragestellung 1:

*„Wie relevant ist das Sportstudium für Sportlehrkräfte?“*

Geschehen sollte dies in meinen ersten Überlegungen mit Hilfe eines entsprechenden Fragebogens. Methodisch befand ich mich damit im quantitativen Modus.

#### Thematische und räumlich-kulturelle Einengung

Die wichtigste Vergleichsuntersuchung war dabei für mich zu Beginn meiner Überlegungen die Arbeit von Roth und Memmert (2001), die bezüglich der Berufsrelevanz der Sportlehrerbildung Sport-Referendare befragt hatten. Ihre Untersuchung war für mich in doppelter Hinsicht sehr wichtig für den weiteren Verlauf meiner Überlegungen: Zum einen befasst sie sich „nur“ mit einem Ausschnitt der Sportlehrerbildung, nämlich den Trainings- und Bewegungswissenschaften, zum anderen ist sie – der besseren Vergleichbarkeit wegen – auf Baden-Württemberg begrenzt: Es fällt „innerhalb der Bundesländer schwer, von einer einheitlichen „Philosophie“ der Sportlehrerausbildung zu sprechen“ (dieselben, S. 273). So

legte ich auf dieser Grundlage<sup>6</sup> für meine Untersuchung fest, selbige auf Bayern zu beschränken, zumal es in Bayern eine zentralisierte und daher einheitliche (Sport)Lehrerbildung gibt. Was den „einen“ Ausschnitt der Sportlehrerbildung anging, fiel die Wahl „zwangsläufig“ auf den *pädagogischen* Aspekt, da die Sportpädagogik mein Arbeitsbereich am Institut war und ist und mein thematisches Interesse am besten reflektiert.

## 2. Thematische Säule: Kompetenzen – Professionalisierung

Die Beschäftigung mit der einschlägigen Fachliteratur führte mich rasch zur „Kompetenz-“<sup>7</sup> und „Professionalisierungsdebatte“<sup>8</sup> im pädagogischen bzw. bildungstheoretischen Diskurs bzw. einfach zu der grundlegenden Frage: „Was muss die gute bzw. erfolgreiche (Sport)Lehrkraft können bzw. wie muss sie sein?“<sup>9</sup>

Die Klärung dieser Fragen führte im Professionalisierungsprozess in den letzten Jahren zu einer rasanten Zunahme *empirischer* Unterrichtsforschung. Konkret die *Lehrerforschung* hat dabei das Ziel, die Lehrertätigkeit zu operationalisieren und die notwendigen Kompetenzen zu bestimmen, über welche die schon besagte „gute bzw. erfolgreiche Lehrkraft“ verfügen muss. Dieser Wandel im Forschungsparadigma der Bildungsforschung wird gemeinhin als „empirische Wende“ bezeichnet. Dementsprechend entwirft sowohl die (sport-)pädagogische Forschung als auch die Bildungspolitik Kompetenzmodelle für Lehrer (vgl. Bauer, Kopka & Brindt, 1996; Meyer, 2001; Bräutigam, 2003a), die zunehmend auch - wieder? - das „Erziehen“ (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister, 2004b) als wichtige

---

<sup>6</sup> Vgl. auch Ergebnisse der SPRINT-Studie bei Oesterreich und Heim (2005, S. 171): „Hinsichtlich der Bundesländer bleibt festzuhalten, dass sich die Einstellungen und unterrichtlichen Praxen der Sportlehrer offenbar häufig unterscheiden. Regional spezifische Befunde sind also nicht ohne Weiteres auf andere Bundesländer übertragbar, sondern bedürfen genauerer Untersuchungen.“ Generell sind die meisten Untersuchungen in diesem Bereich – besonders Dissertationen - länderspezifisch, ohne diese Tatsache allerdings speziell zu thematisieren.

<sup>7</sup> Vgl. dazu als exemplarische Auszüge des entsprechenden sportpädagogischen Diskurses die Arbeiten von Pühse (1995); Decker (1998); Bräutigam (2003b); Artus (2006); Schweer, Gerwinat und Söker (2008). Konkret Bräutigam (2003b, S. 27) konstatiert in diesem Zusammenhang, dass es „aktuell kein einheitliches Bild von Lehrerkompetenzen“ gibt und fordert von der Sportdidaktik/pädagogik die „Suche nach einem überzeugenden Modell, in dem das Aufgaben- und Tätigkeitsfeld des Lehrers treffend skizziert und die für die Berufsausbildung erforderlichen Fähigkeiten und Qualifikationen differenziert entfaltet sind“ (derselbe, S. 3). Und für die Allgemeine Pädagogik sehen Prange und Strobel-Eisele (2006, S. 7) gerade bezüglich der „Verwirklichung von programmatisch formulierten Aufgaben“ der Erziehungswissenschaft „Kompetenzen“ als Lösung.

<sup>8</sup> „Hierbei geht es um die Erforschung der Binnenstrukturen des Handelns in beruflichen Situationen, aber auch um das Selbstverständnis eines Berufsstandes. Was sind dessen grundlegende Gemeinsamkeiten? Welche Themen werden von dieser Berufsgruppe lebenslang und lebensprägend bearbeitet? Wodurch wird dieser Berufsstand – neben den offensichtlichen institutionellen Einbindungen etwa in der Schule – im Inneren zusammengehalten? Hierbei handelt es sich oft um ‚blinde Flecke‘ im professionellen Selbstverständnis“ (Peez, 2009, S. 9).

<sup>9</sup> Vgl. die fast gleichnamigen Beiträge von Köppe (1998b) bzw. Berndt und Trenner (1998), das entsprechende Kapitel bei Zoglowek (2008, S. 118f.) bzw. die entsprechende Schülersicht bei Messing (1980) bzw. fächerübergreifend Weinert und Helmke (1996).

Lehrertätigkeit berücksichtigen. Ohne diese Debatte hier weiterführend explizieren zu wollen (vgl. dazu dezidiert Kapitel 7.3.1.2), ist festzustellen, dass sich – trotz weiterhin kritischer Stimmen (vgl. exemplarisch Volkamer, 2009) - diese Begrifflichkeiten auch im (sport)pädagogischen Diskurs<sup>10</sup> etabliert haben (vgl. Lüsebrink, 2006, S. 15). Insofern war mein thematischer Anspruch nun, die erzieherische Kompetenz von Sportlehrkräften zu evaluieren<sup>11</sup>:

Fragestellung 2:

„Wie pädagogisch kompetent sind bayerische Sportlehrkräfte?“

3. Thematische Säule: Erziehung zum oder durch Sport? Der Doppelauftrag des Sportunterrichts und die Bildungsidee des Erziehenden Sportunterrichts<sup>12</sup>

Auch wenn die in der Überschrift verwendeten Begriffe mittlerweile sportpädagogischer Standard sind, gebietet es sich innerhalb einer Qualifikationsarbeit einen dezidierten begrifflichen Diskurs vorzunehmen. Die Sportpädagogik hat hinsichtlich des Schulfaches „Sport“ schon immer – auch als sehr wichtigen Legitimationsgrund (vgl. Meinberg, 1984, S. 76; Brettschneider, 1998, S. 221; Cachay, 1999, S. 97; Thiele, 2001, S. 48; Schmidt-Millard, 2001, S. 162; Neumann, 2004a, S. 8; dvs-Memorandum zum Schulsport, 2009) – die erzieherische Komponente des (Schul)Sports umfassend berücksichtigt<sup>13</sup>: mittlerweile im Doppelauftrag einer Erziehung *zum* Sport und einer Erziehung *durch* Sport bzw. der Bildungsidee des Erziehenden Sportunterrichts<sup>14</sup>, die sich sowohl im sportdidaktischen Diskurs (vgl. Neumann, 2004a, S. 9) als auch „in der neueren Lehrplanentwicklung

---

<sup>10</sup> Vgl. diesbezüglich auch entsprechende professionalitäts-technische Untersuchungen in anderen pädagogischen Teildisziplinen wie der Religionspädagogik (Heil, 2006), der Kunstpädagogik (Peez, 2009) und der Musikpädagogik (Niessen, 2008).

<sup>11</sup> Entsprechende methodische Instrumente dazu finden sich bspw. bei Frey und Balzer (2003) bzw. viel ausführlicher und grundlegender bei Erpenbeck und Rosenstiel (2003).

<sup>12</sup> Es sei darauf hingewiesen, dass die Bildungsidee eines Erziehenden Unterrichts keine sportpädagogische Schöpfung ist (vgl. Funke-Wieneke, 1999, S. 16). Laut Ladenthin (2007, S. 5; vgl. auch Ramseger, 1991, S. 9) ist generell für „die Schulpädagogik [...] die Formel vom »Erziehenden Unterricht« immer noch akzeptiert.“

<sup>13</sup> Oder berücksichtigen müssen? Unumstritten blieb diese Ausrichtung auch in der Sportpädagogik nicht, wie die „ewig“ währende – wenn auch mit wechselnder Intensität geführte – „Instrumentalisierungsdebatte“ (vgl. Bennet, 1977; Schaller, 1992; Beckers, 1993) sowie die Angst vor einer möglichen Pädagogisierung des Schulsports (vgl. Volkamer, 1987; Joch, 1995; Hummel, 2001) beweisen. Aktuell scheint es zu einer „Instrumentalisierungsdebatte *Reloaded*“ zu kommen, die Schmidt-Millard (2007, S. 105) sehr plakativ als „*the empire strikes back*“ bezeichnet (Herv. im Original; vgl. zu dieser Neuauflage der Debatte auch Kurz, 2009).

<sup>14</sup> Peter Neumann (2004a, S. 12; vgl. auch derselbe, 2004b, S. 43) konstatiert in seinem guten Überblick über die theoretische Fundierung und praktische Verortung dieser Bildungsidee innerhalb der Sportpädagogik allerdings: Es gibt „kein allgemeingültiges Verständnis von *dem* erziehenden Sportunterricht.“

offensichtlich durchgesetzt [...] hat“<sup>15</sup> (Brettschneider, 2005, S. 2; vgl. auch Neumann, 2004a; Prohl & Krick, 2005; Prohl, 2008).<sup>16</sup> „Die erzieherische Akzentuierung wird durch die Formulierung von sechs sog. Pädagogischen Perspektiven angestrebt“<sup>17</sup> (Prohl, 2008, S. 41). Für Cachay (1999, S. 97) ist daher eine „der zentralen Aufgaben der Sportpädagogik [...], die Begründung des Faches im Sinne einer Erziehung durch Sport zu leisten“. Cachays Forderung mündet direkt zur – wie ich sie nennen möchte – „Gretchenfrage“ der Sportpädagogik:

*Ist der (Schul)Sport tatsächlich erzieherisch wirksam bzw. persönlichkeitsbildend?*

Eine Frage, die offensichtlich jahrzehntelang - und teilweise immer noch - aufgrund persönlicher Überlegungen, Hoffnungen und Überzeugungen und evtl. auch disziplinärer Notwendigkeiten von der Sportpädagogik fast kategorisch bejaht wurde (vgl. Meinberg, 1984, S. 82).<sup>18</sup> Im Zuge der bereits angesprochenen Professionalisierung des Lehrberufs und der „empirischen Wende“ in der Bildungsforschung wird die Kritik am „konzeptuellen Forschungsparadigma“ (vgl. Scherler, 2005) der Sportpädagogik immer lauter und es werden dezidiert empirische Befunde bzw. zumindest theoretische Fundierungen eingefordert<sup>19</sup>:

„In der aktuellen sportpädagogischen Diskussion wird dieses Missverhältnis zwischen pädagogischem Anspruch und empirischer Befundlage durchaus erkannt. So dass aktuell der Frage nach der empirischen Überprüfung sozialerzieherischer Wirkungen des Sportunterrichts [...] ein hoher Stellenwert beigemessen wird“ (Bähr, 2008, S. 22; vgl. auch Cachay & Thiel, 1996; Thiele, 2000, 2001; Neumann, 2004a; Boshalt, 2004).

Keine andere sportpädagogische Problemlage ist aktuell so *en vogue* wie ein Beitrag zur Beantwortung dieser Forschungsfrage. Doch so reizvoll und wichtig die Mitarbeit an diesem Problem ist, erschien es mir für den Rahmen einer Dissertation als zu komplex. So fiel in diesem Kontext mein Interesse auf eine andere Problematik: Denn unabhängig von der

---

<sup>15</sup> Artus (2006, S. 153; vgl. auch Scherler, 2005, S. 47) urteilt in diesem Zusammenhang gar: „Sportdidaktische Ansätze, die auf Erziehenden Sportunterricht verzichten, fallen zukünftig als Modelle für den Schulsport aus.“ Schmidt-Millard (2007, S. 107) erkennt allerdings schon wieder die „postmoderne Verabschiedung vom erziehenden Sportunterricht“.

<sup>16</sup> Thiele (2001, S. 43) erkennt in diesem Zusammenhang generell eine „Sportpädagogische Morgenröte“.

<sup>17</sup> „Allerdings hat die Begründung des Sportunterrichts durch die pädagogischen Perspektiven und deren didaktische Verlängerung in einen mehrperspektivischen Sportunterricht in der sportpädagogischen Diskussion nicht nur Zustimmung, sondern auch massive Kritik hervorgerufen“ (Prohl, 2008, S. 42; vgl. auch Laging, 2007).

<sup>18</sup> Lenzen (2000) spricht in diesem Zusammenhang provozierend von „Argumentationsritualen in der Sportpädagogik“.

<sup>19</sup> Oder um es pointiert mit Brettschneider (1995, S. 55) zu sagen: „dass wirklicher Erkenntnisfortschritt in der sportpädagogischen Diskussion, die seit den 70er Jahren weitgehend stagniert, nur dann zu erzielen ist, wenn sich die eigenweltliche Isolation der Sportpädagogik dadurch aufgehoben sieht, dass der noch immer dominierende, und nicht selten realitätsferne „armchair research“ durch einen „field research“ ergänzt wird, der die notwendige Realitätsnähe sichert.“

Lösung dieses „Effekt-Problems“<sup>20</sup> bleibt die sportpädagogische Forschung bislang weitestgehend schuldig, wie die Gestaltung eines Erziehenden Sportunterrichts konkret auszusehen hat und welcher Kompetenzen<sup>21</sup> es dazu auf Seiten der Sportlehrerschaft bedarf, zumal in den Lehrplänen hinsichtlich dieser Unterrichtsgestaltung „nicht nur neue, sondern auch sehr hohe pädagogische Ansprüche an die Unterrichtskompetenz der Sportlehrerinnen und Sportlehrer gestellt“<sup>22</sup> (Brettschneider, Prohl, Breuer, Rittner, Heim, Schmidt & Altenberger, 2005, S. 14; vgl. auch Altenberger, Brettschneider, Breuer, Heim, Prohl, Rittner, & Schmidt, 2005, S. 275) werden. Brettschneider et al. (2005, S. 14) erkennen daher eine „Vermittlungslücke“ in der didaktisch-methodischen Ausgestaltung des Erziehenden Sportunterrichts (vgl. auch Neumann, 2004a; Prohl, 2004, 2006, 2008; Bähr, 2008), die es zu schließen gilt. Bisherige Ansätze (z.B. Balz & Neumann, 1997b) verlaufen sich zu oft im Normativen (vgl. Balz, 1997; Thiele, 2000), sehen sich dem Vorwurf mangelnder Empirie (Pühse, 1994b; Brettschneider, 1995, 2007; Neumann, 2004a) und ungenügender theoretischer Fundierung (Cachay & Thiel, 1996) ausgesetzt und vergessen dabei zu oft die sportpädagogisch-didaktische „Exekutive“ (vgl. J. Lange, 1984, S. 80): die Sportlehrkräfte (vgl. Elflein, 1997). Denn eine Aufgabe der Sportpädagogik muss es sein, Sportlehrkräfte zur Umsetzung entsprechender Konzeptionen zu befähigen. Dies kann am besten und einfachsten in der Sportlehrerbildung gelingen. Insofern schließt sich hier der thematische Kreis, in meinem Fall eher das thematische Dreieck mit den Eckpunkten „Sportlehrerbildung“, „Professionalität“ und „Erziehender Sportunterricht“.

---

<sup>20</sup> Die allerdings zunehmend angegangen wird. Andreas Hoffmann (2006) und vor allem Ingrid Bähr (2008) liefern dazu sehr gute – wenngleich sicherlich nicht vollständige – Überblicke über empirische Studien in der Sportpädagogik und Sportpsychologie, die sich mit dem Nachweis sozialerzieherischer Effekte im (Schul)Sport beschäftigt haben.

<sup>21</sup> Und damit auch welcher Sportlehrerbildung; vgl. dazu Heckers, 1995a und b; Kurz, 2000; Artus, 2006.

<sup>22</sup> Zudem kann mit Bräutigam (2003a, S. 76) ergänzt werden: „*Empirische Untersuchungen machen deutlich, dass zwischen den in Lehrplänen formulierten Ansprüchen und der tatsächlichen Unterrichtspraxis erhebliche Unterschiede bestehen ([...]). In vielen Fällen sind Sportlehrer überfordert, didaktische Innovationen umzusetzen, und werfen neuen Lehrplänen fehlende Realitätsnähe vor*“ [sic!]. Auch Balz (1997, S. 12) sieht die Gefahr „einer Überforderung der Sportlehrerinnen und Sportlehrer“.

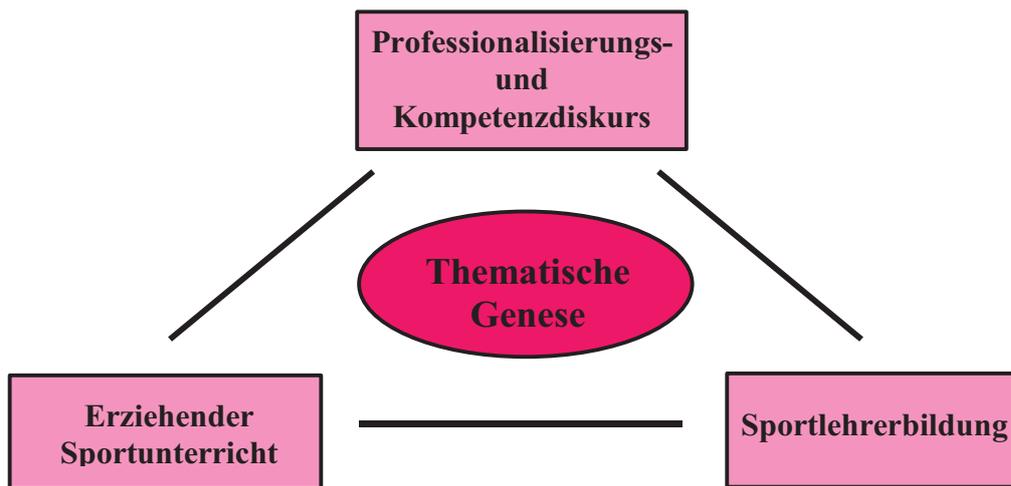


Abb. 1. „Thematisches Dreieck“ der Untersuchung

Die Frage, die sich mir nun stellte, war folgende: Wie helfe ich, besagte Vermittlungslücke zu schließen? Nach langen Überlegungen entschied ich mich dafür, zunächst die Realität abzubilden bevor ich Realität verändern kann. Insofern war es nun mein Ziel, das pädagogische Handeln von bayerischen Sportlehrkräften zu beschreiben, oder als *vorläufige* leitende *Forschungsfrage 3* formuliert:

„Wie sieht das pädagogische Handeln bayerischer Sportlehrkräfte aus?“

## 2.2 Präzisierung der Fragestellung

### 1. Wer oder was ist eigentlich eine Sportlehrkraft?

Wissenschaftliche Studien müssen die von ihnen untersuchten Begrifflichkeiten für den Geltungsbereich der jeweiligen Untersuchung präzisieren und festlegen. Im Kontext meiner Untersuchung bedeutet dies: Was bzw. wer ist unter dem Begriff „Sportlehrkraft“ zu subsumieren? Ehni (2000, S. 17; vgl. auch Baumgartner, 1997, S. 25; Größing, 2001, S. 85) bezeichnet in diesem Zusammenhang generell Schule als „ein komplexes und vielsinniges Phänomen: Schule, das ist und bedeutet Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium, Berufsschule.“ Diese Einschätzung Ehnis wird zudem von empirischen Erkenntnissen von Bauer et al. (1996, S. 49f.) unterstützt, die bei ihrer Untersuchung zur pädagogischen Professionalität von Lehrkräften „Unterschiede in den verschiedenen Schultypen“ beobachten konnten. Perez, Huber und Geißler (2006, S. 366) konstatieren - für die vorliegende Untersuchung von besonderer Relevanz -, dass die

„erzieherischen Handlungsziele“ von Lehrkräften vom jeweiligen Schultyp beeinflusst sind. Außerdem wirft Scherler (2006, S. 294; vgl. auch Grupe, 1984, S. 150; Laging, 2003, S. 547; Neumann, 2004a, S. 196; allgemein-pädagogisch Meyer, 1990, S. 70; Hentig, 2003, S. 213) der Sportdidaktik in diesem Zusammenhang vor:

„Die aktuellen Konzepte betreffen „immer den *ganzen* [Hervorhebung im Original] Schulsport [...] In ihnen wird weitgehend unabhängig vom Entwicklungsstand der Schüler und von den Bedingungen der *Schulform* [Herv.: M.Z.] bzw. Schulstufe entworfen, welchen Leitideen, Zielen, Inhalten und Methoden aktuell der Schulsport folgen *soll* [Herv. im Original].“

Insofern gibt es gute Gründe, sich innerhalb der empirischen Unterrichtsforschung<sup>23</sup> auf *eine* Schulart zu kaprizieren<sup>24</sup>. Aufgrund meiner eigenen Biographie fiel es nicht schwer, mich diesbezüglich für das Gymnasium zu unterscheiden, da ich Lehramt für Gymnasien studierte und ich sämtliche schulische Unterrichtserfahrung in dieser Schulart gesammelt habe. Eine vertiefte Begründung für die Entscheidung für das Gymnasium wird in Kapitel 3.1 erfolgen und dient gleichzeitig der angekündigten disziplinären Verortung der vorliegenden Untersuchung<sup>25</sup>.

## 2. Sportunterricht oder Schulsport?

Weiterhin stellte sich für mich die Frage, ob ich meine Untersuchung auf den Sportunterricht beschränken oder auf den ganzen Schulsport, i.e. außerunterrichtlichen Schulsport wie z.B. entsprechende Arbeitsgemeinschaften und sportliche Klassenfahrten, beziehen sollte. In diesem Zusammenhang weist Bräutigam (2003a, S. 54) sicherlich zurecht darauf hin, dass es zur „Struktur der Schule gehört [...], dass die Erziehungs- und Qualifikationsbemühungen nicht allein auf den Unterricht beschränkt sind. Zwar ist der Fachunterricht der zentrale Ort schulischen Lehrens und Lernens, darüber hinaus aber bieten sich wertvolle pädagogische Lern- und Erfahrungsfelder in den außerunterrichtlichen Veranstaltungen an.“ Auch aufgrund dieser plausiblen Überlegungen entschied ich mich zunächst dafür, meine Untersuchung auf den ganzen Schulsport zu beziehen, zumal ich mir entgegen der Ansicht von Neumann

---

<sup>23</sup> Und als solche begreift sich die vorliegende Untersuchung im Sinne von Klieme (2006, S. 765): „Die systematische Beobachtung und Beschreibung der Interaktionsprozesse von Lehrern und Schülern sowie die Analyse ihres Zusammenhangs mit Schülermerkmalen [...] und Lehrermerkmalen (z.B. pädagogischem Wissen und Expertise, aber auch Persönlichkeitsmerkmalen [...]) soll hier als empirische Unterrichtsforschung verstanden werden.“

<sup>24</sup> Auch Miethling und Krieger (2004) interviewten in ihrer GTM-Untersuchung nur Gymnasialschüler – allerdings eher aus forschungspraktischen Gründen und für Volkmann (2008, S. 78) war die „Auswahl der Schulform“ eine der zentralen Fragen am Beginn ihrer GTM-Untersuchung.

<sup>25</sup> Die Verortung als sportpädagogische und allgemeinpädagogische Untersuchung ist mittels der thematischen Genese schon erfolgt, soll aber in jeweils eigenen Kapiteln nochmals übersichtlich expliziert werden.

(2004a, S. 194) gerade bei sportlichen Klassenfahrten eine besondere erziehende Wirkungsmöglichkeit von Sportlehrkräften vorstellen kann.<sup>26</sup> Insofern integrierte ich die Frage nach den unterschiedlichen pädagogischen Möglichkeiten von Sportunterricht und außerunterrichtlichem Schulsport in meinen Leitfaden (vgl. Kapitel 7.3.5). Allerdings bezogen sich die befragten Sportlehrkräfte bezüglich des außerunterrichtlichen Schulsports nur auf den an bayerischen Gymnasien immer noch weit verbreiteten Skikurs, so dass ich mich letztlich und nach Auswertung der Daten dazu entschloss, das Thema rückwirkend auf den Sportunterricht zu beschränken und dem Setting „Skikurs“ innerhalb des Kapitels 9.3 einen entsprechenden Raum zu geben.

Fragestellung 4:

*„Wie sieht das pädagogische Handeln von bayerischen Gymnasial-Sportlehrkräften im Sportunterricht aus?“*

---

<sup>26</sup> Vgl. aktuell die interessante Studie von Sabine Reuker (2009) bezüglich sozialerzieherischen Wirkungen von bewegungspädagogischen Klassenfahrten.