GFS-SCHRIFTEN SPORTWISSENSCHAFTEN 2

Walter Herzog

Die Situation der Turn- und Sportlehrer

Schriftenreihe der Gesellschaft zur Förderung der Sportwissenschaften an der ETH Zürich

Herzog
Turn- und Sportlehrer

Der Sport ist ein vielschichtiges Faszinosum unserer Zeit, für viele ist der Sport *das* Faszinosum. Der Sport hat vielerorts Eingang gefunden. So hat er in Erziehung und Kultur oder in den Massenmedien und der Wirtschaft einen festen Platz. Warum hat der Sport in der Schweiz aber so grosse Mühe, von den Hochschulen und Wissenschaften akzeptiert zu werden?

Mit einer Gesellschaft zur Förderung der Sportwissenschaften an der ETH Zürich, abgekürzt GFS, möchten wir die Stellung der Sportwissenschaften an der ETH Zürich verbessern. Die GFS möchte insbesondere über Sportwissenschaften informieren, Kristallisationspunkt für sportwissenschaftliche Projekte werden und als Plattform für Gedanken- und Erfahrungsaustausch dienen.

Diese Schriftenreihe mit Forschungsberichten, Dissertationen, Habilitationen ist ein erster Markstein.

Ich wünsche jeder Nummer entsprechende Resonanz.

Dr. phil. Guido Schilling
Vorsteher der Abteilung
für Turn- und Sportlehrer
der ETH Zürich

Zürich, 15.März 1989

Walter Herzog

Die Situation der Turn- und Sportlehrer

Gesellschaft zur Förderung
der Sportwissenschaften an der ETH Zürich

paeda media

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Herzog, Walter:
Die Situation der Turn- und Sportlehrer / Walter Herzog. – 1. Aufl. – Zürich: Ges. zur Förderung d. Sportwiss. an d. ETH Zürich; Thalwil/Zürich: edition paeda media, 1989
(Schriftenreihe der Gesellschaft zur Förderung der Sportwissenschaften an der ETH Zürich; 2)
ISBN 3-7241-0010-8
NE: Gesellschaft zur Förderung der Sportwissenschaften an der ETH Zürich: Schriftenreihe der Gesellschaft . . .

Alle Rechte der Gestaltung, der Wiedergabe und Verbreitung (Bild-, Ton- und Datenträger bzw. -medien jeder Art) – auch auszugsweise – sind vorbehalten.

© by edition paeda media
CH–8800 Thalwil / Zürich
1. Auflage 1989

Redaktion: Christian E. Müller
Satz, Gestaltung und Umschlag: pro lingua, CH–8800 Thalwil
Gesamtherstellung: edition paeda media, CH–8800 Thalwil

Printed in Switzerland
ISBN 3-7241-0010-8

In memoriam Konrad Widmer (1919-1986)

Inhalt

1 Dank und Einleitung 11

2 Methodik 13

2.1 Q-Sort 14
2.1.1 Allgemeine Merkmale des Q-Sort-Verfahrens 14
2.1.2 Konstruktion des Q-Sorts 16
2.1.3 Reliabilität des Q-Sorts 19
2.1.4 Validität des Q-Sorts 20

2.2 Fragebogen 24
2.2.1 Konstruktion des Lehrerfragebogens 24
2.2.2 Validität des Lehrerfragebogens 25
2.2.3 Konstruktion des Schülerfragebogens 27
2.2.4 Validität des Schülerfragebogens 27

2.3 Stichproben 28
2.3.1 Lehrerstichprobe 28
2.3.2 Schülerstichprobe 29

2.4 Datenerhebung 29
2.4.1 Lehrerdaten 30
2.4.2 Schülerdaten 30

2.5 Datenaufbereitung 32

2.6 Datenanalyse 32
2.6.1 Zum Verhältnis von Messniveau und statistischem Verfahren 33
2.6.2 Deskriptiv- und inferenzstatistische Verfahren 33
2.6.3 Clusteranalyse 35
2.6.4 Faktorenanalyse 37
2.6.5 Computerprogramme und Abkürzungen 39

3 Lehreruntersuchung 41

3.1 Selbstbild, perzipiertes Lehrerkollegenfremdbild und perzipiertes Schülerfremdbild 41
3.1.1 Das Selbstbild in der Dialektik von ‹innen› und ‹aussen› 41
3.1.2 Zur Messung des Selbstkonzeptes 42
3.1.3 Das globale Selbstkonzept der Turn- und Sportlehrer 44
3.1.4 Exkurs: Die Interkorrelationen der Interaktionsvariablen 47
3.1.5 Die Bedingungen der Selbstkonzeptbildung: Antezedentien der ‹Rolleninternalisierung› 50
3.1.6 Selbstbildgruppen 54
3.1.6.1 ‹Harte› und ‹weiche› Turnlehrer 55
3.1.6.2 Soziale Interaktion, struktureller Status und Selbstkonzept 58
3.1.6.3 ‹Hyper-› und ‹Kontrabedingungen› für ein ‹hartes› Selbstbild 64
3.1.7 Exkurs: Werden die Turnlehrerinnen strukturell diskriminiert? 66
3.1.8 Die Rolleninternalisierung als vermittelnder Mechanismus zwischen struktureller Situation und Selbstbild 68
3.1.9 Skizze einer Selbstkonzept-Theorie 71

3.2 Einstellungen zu Erziehung und Unterricht 75
3.2.1 Bedeutsamkeit des Turnunterrichts 76
3.2.2 Verschiedene Aufgaben des Turnunterrichts 77

3.2.3 Erziehungseinstellungen 78
3.2.3.1 Faktorenanalyse 78
3.2.3.2 Validität der Erziehungsfaktoren 81
3.2.3.3 Strukturelle Faktoren und Erziehungseinstellung 82
3.2.3.4 Der ‹Praxisschock› der Turn- und Sportlehrer 84
3.2.4 Einige Aspekte der Unterrichtsmethodik 86

3.3 Berufsprobleme 87
3.3.1 Faktorenanalyse 87
3.3.2 Validität der Problemfaktoren 89
3.3.3 Strukturelle Faktoren und Berufsprobleme 90
3.3.4 Nochmals: Der ‹Praxisschock› der Turn- und Sportlehrer – Versuch einer Erklärung 92
3.3.5 Konsequenzen für die Turnlehrerausbildung 97

3.4 Die Interessen der Turn- und Sportlehrer 99
3.4.1 Aktive Sportinteressen 99
3.4.2 Passive Sportinteressen 100
3.4.3 Die Beziehungen zwischen den sportbezogenen Interessenvariablen 101
3.4.4 Der Spitzensport als Bezugssystem der beruflichen Identität 102
3.4.5 Nicht-sportbezogene Interessen 103
3.4.6 Interessen und strukturelle Variablen 104
3.4.6.1 Sportbezogene Interessen: schulischer und globaler Status 104
3.4.6.2 Sportbezogene Interessen: Geschlecht 104
3.4.6.3 Nicht-sportbezogene Interessen 107
3.4.7 Die politische Haltung der Turn- und Sportlehrer 108

3.5 Die Berufswahlmotivation der Turn- und Sportlehrer 112

3.6 Die berufliche und allgemeine Bildung der Turn- und Sportlehrer 115
3.6.1 Formale Bildung 115
3.6.2 Qualitative Aspekte der Bildung und Einfluss der beruflichen Bildung auf das pädagogische Handeln 115

3.7 Intergenerationelle Mobilität 119
3.7.1 Das soziale Rekrutierungsfeld der Turn- und Sportlehrer 119
3.7.2 Selbstrekrutierung 122
3.7.3 Geschlechtsspezifische Unterschiede 123
3.7.4 Soziale Herkunft, politische Haltung und persönliche Schichtidentifikation 125

3.8 Die These von der Absonderung der Turnlehrer in die Sportwelt 128
3.8.1 Das Sportklima der Herkunftsfamilie 132
3.8.2 Berufswunsch und Berufsentscheid der Turn- und Sportlehrer 134
3.8.3 Die ‹Eigenrealisation› als stärkstes Berufswahlmotiv der Turn- und Sportlehrer 139
3.8.4 Zur Kausalstruktur der Thesen (1), (2) und (3) 139
3.8.5 Die persönliche und die berufliche Sozialisation der Turn- und Sportlehrer in Abhängigkeit von Berufswunsch, Berufsentscheid und Berufswahlmotivation 141
3.8.6 Isolierung im schulischen Kontext 143
3.8.7 Isolierung im ausserschulischen Kontext 145
3.8.8 Absonderung hinsichtlich Interessen und Einstellungen? 147
3.8.9 Der Einfluss der strukturellen Variablen 148
3.8.10 Zusammenfassende Beurteilung der Absonderungsthese 151

3.9 Strukturelle schulische Integration: einige ergänzende Analysen 153

4 Schüleruntersuchung (von *Walter Klauser)* 159

4.1 Wahrnehmung von Kompetenzen und Eigenschaften des Turn- und Sportlehrers aus Schülersicht 159
4.1.1 Eigenschaften des Turn- und Sportlehrers 159
4.1.2 Kompetenzen des Turn- und Sportlehrers 162

4.2 Eigenschaften und Verhaltensweisen des ‹guten› Turn- und Sportlehrers aus Schülersicht 163

4.3 Vergleich von Real- und Idealfremdbild des Turn- und Sportlehrers aus Schülersicht 165

4.4 Das Selbstbild der Schüler im Turn- und Sportunterricht 166
4.4.1 Allgemeine Aussagen zum Selbstbild der Schüler 166
4.4.2 Zusammenhänge zwischen den Dimensionen des Selbstbildes der Schüler 167

4.5 Turn- und Sportunterricht: Real- und Wunschsituation aus Schülersicht 169
4.5.1 Allgemeine Einschätzung des Turn- und Sportunterrichts 169
4.5.2 Das didaktische Angebot des praktizierten Turn- und Sportunterrichts 170
4.5.3 Materielle Bedingungen und Organisation des Turn- und Sportunterrichts 172

4.6 Sportliches Interesse und Betätigung ausserhalb des obligatorischen Turn- und Sportunterrichts 174
4.6.1 Der freiwillige Schulsport 174
4.6.2 Ausserschulisches Sporttreiben 176

4.7 Schülergruppen 178
4.7.1 Schülergruppen mit unterschiedlichen Turnlehrerfremdbildern 178
4.7.2 Differenzen im Urteil von Knaben und Mädchen zum Turn- und Sportlehrer und zum Turnunterricht 181
4.7.3 Urteile über den Turn- und Sportlehrer und den Turn- und Sportunterricht in Zusammenhang mit der Variablen ‹Klassenzugehörigkeit› 182

4.8 Ausblick 183

5 Vergleichende Analyse der Lehrer- und der Schüleruntersuchung 185

5.1 Selbst- und Fremdwahrnehmung des Turnlehrers 185

5.2 Gruppenspezifische Differenzen in der Selbst- und Fremdwahrnehmung 190

5.3 Idealfremdbild und Alter des Turnlehrers 197

5.4 Notengebung und optimale Lektionenzahl 198

5.5 Praktizierte und gewünschte Sportarten 200

5.6 Stundenplan, Stundenausfall, Klassengrösse und materielle Bedingungen des Unterrichts 203

5.7 Die Turnlehrer-Schüler-Beziehung als ein Vertrauensverhältnis? 204

6 Zusammenfassung 209

7 Literaturverzeichnis 225

8 Register 231

1 Dank und Einleitung

Die vorliegende Arbeit wäre ohne die wohlwollende Unterstützung von *Herrn Prof. Dr. Konrad Widmer* († 1986), Ordinarius für Pädagogische Psychologie an der Universität Zürich, nicht zustande gekommen. Ihm verdanke ich die Anregung zur Untersuchung, ein volles Verständnis für das oftmals mühselige Voranschreiten der Arbeit und ein umfassendes Vertrauen in meine Kompetenz zur Realisierung des Projektes. Dafür bin ich ihm dankbar.

Ebenso herzlich danken möchte ich *Walter Klauser* für die enge und schöne Zusammenarbeit während der ganzen Zeit der Forschungsarbeit und darüber hinaus. Einen grossen Teil des Projektes haben wir gemeinsam diskutiert und realisiert.

Danken möchte ich auch der *Schweizerischen Expertenkommission für sportwissenschaftliche Forschung,* ohne deren finanzielle Unterstützung es nicht möglich gewesen wäre, das Projekt zu verwirklichen. *Herr Dr. Guido Schilling,* Vorsteher der Abteilung für Turn- und Sportlehrer an der ETH Zürich, hat durch sein immer waches Interesse viel zum Gelingen der Arbeit beigetragen, wofür ich auch ihm danken möchte.

Ein besonderer Dank geht an die Lehrer und Schüler, die sich an der Untersuchung beteiligt haben. Die Bereitschaft, mit der sie uns ihre Zeit zur Verfügung stellten, und die Mühe, die sie sich machten, unsere Fragen zu beantworten, waren äusserst erfreuliche Erlebnisse im Verlaufe der Forschungsarbeit.

Nicht vergessen möchte ich schliesslich die zumeist studentischen Mitarbeiter, ohne deren Hilfe bei der Datenerhebung und Datenaufbereitung die Untersuchung kaum möglich gewesen wäre.

Dass das Buch erst heute erscheinen kann, obwohl der Abschluss des Projektes nun schon etwas zurückliegt, ist auf das zur Zeit für wissenschaftliche Publikationen nicht gerade günstige Klima zurückzuführen. Ich glaube nicht, dass die Ergebnisse an Gültigkeit verloren haben, hoffe jedoch, dass im einen oder anderen Fall ein Impuls zur Nachuntersuchung ausgehen wird.

Das Ziel der Untersuchung, über deren Ergebnisse im folgenden berichtet wird, liegt in einem Beitrag zur empirischen Analyse der Berufssituation des Turn- und Sportlehrers /1/ an schweizerischen höheren Schulen. Es geht vor allem um Informationen über das berufliche Selbstverständnis des Turn- und Sportlehrers, seine Erziehungseinstellungen, seine berufliche Sozialisation, seine beruflichen Probleme, seine Interessen, sein Verhältnis zu den Schülern und den Lehrerkollegen und insbesondere um sein Selbstbild.

Um die Objektivität der Analyse zu erhöhen, sind nebst den Turn- und Sportlehrern die für ihr pädagisches Handeln wohl wichtigste Bezugsgruppe, nämlich die Schüler /2/, mit in die Untersuchung einbezogen worden. Auf diese Weise ist es möglich — wenigstens auf der unmittelbar unterrichtsbezogenen Ebene — ein detaillierteres Bild der Berufssituation des Turn- und Sportlehrers zu gewin-

/1/
Um den Text sprachlich nicht unnötig zu überladen, ist jeweils vom ‹Turn- und Sportlehrer› bzw. ‹Turnlehrer› die Rede. Gemeint ist aber immer auch die ‹Turn- und Sportlehrer*in*› bzw. die ‹Turnlehrer*in*›. Abweichungen von dieser Regelung gelten dann, wenn das Geschlecht der Lehrperson eine besondere Rolle spielt.

/2/
Für die Schüler gilt analog das in *Anm. /1/* Gesagte.

nen, als wenn ausschliesslich Lehrer oder Schüler untersucht worden wären. Das *Lehrer-Teilprojekt* wurde von mir selbst, das *Schüler-Teilprojekt* von *Walter Klauser* durchgeführt. *Walter Klauser* ist auch der Autor des *4. Kapitels,* in dem die Ergebnisse der Schüleruntersuchung dargestellt sind.

Die Darstellung der Untersuchungsergebnisse erfolgt möglichst ‹datennah›, d.h., wo Interpretationen und Generalisierungen gemacht werden, bleiben diese möglichst nahe an der Datenbasis. Die Resultate der Untersuchung werden so präsentiert, dass zunächst die Ergebnisse des Lehrer-Teilprojektes *(Kap. 3),* dann die Ergebnisse des Schüler-Teilprojektes *(Kap. 4)* und schliesslich jene Ergebnisse der beiden Teilprojekte, die sich unmittelbar aufeinander beziehen lassen *(Kap. 5),* dargestellt werden. Vor der Präsentation der Resultate werden die methodischen Grundlagen der Untersuchung dargelegt *(Kap. 2).* Den Abschluss der Arbeit bildet eine Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung *(Kap. 6).*

Dem Leser, der sich nicht über das gesamte Projekt, sondern über einige ausgewählte Teilbereiche informieren möchte, sei die vorgängige Lektüre der Zusammenfassung *(Kap. 6)* empfohlen, in der in komprimierter Form die einzelnen Analysefelder und die wichtigsten Ergebnisse dargestellt sind. Aufgrund der ausführlichen Verweise lassen sich leicht jene Textstellen finden, an denen man besonders interessiert ist. Was das *Kapitel 2* anbelangt, so kann es vom methodologisch nicht-interessierten Leser ohne weiteres übersprungen werden, auch wenn für ein angemessenes Verständnis der präsentierten Forschungsresultate gewisse methodische Kenntnisse (beispielsweise was die Q-Sort-Technik betrifft) notwendig sind. Aus finanziellen Gründen war es nicht möglich, den vollen Wortlaut und die Randverteilungen der Q-Sorts und der Lehrer- und Schülerfragebogen in die vorliegende Buchpublikation aufzunehmen. Dem interessierten Leser steht jedoch die Möglichkeit offen, eine separate Broschüre mit dem genauen Wortlaut und den Randverteilungen der Fragen und den Antwortverteilungen der verschiedenen Q-Sorts vom *Pädagogischen Institut der Universität Zürich* anzufordern.

Den in diesem Forschungsprojekt gewonnenen Erkenntnissen ist zu wünschen, dass sie einen Beitrag zum Selbstverständigungsprozess der Turn- und Sportlehrer leisten, dass sie eine Hilfe bieten zur Präzisierung der beruflichen Identität des Turn- und Sportlehrers und dass sie Entscheidungsgrundlagen geben für curriculare Innovationen im Rahmen der beruflichen Ausbildung der Turn- und Sportlehrer.

2 Methodik

. . . keine Methode — und sei es auch die leistungsfähigste — ist unabhängig von bestimmten Voraussetzungen, die zumindest bedacht werden müssen, wenn man sich zu ihrer Verwendung entschliesst.
Peter R. Hofstätter

Die methodischen Entscheidungen einer wissenschaftlichen Untersuchung sind abhängig von der Forschungsfrage. Da es im vorliegenden Fall um die Erhebung von Informationen zur beruflichen Situation des Turn- und Sportlehrers geht, ist die *Fragebogen- und Interview-Technik* ein naheliegendes Verfahren der Datenerhebung. Sowohl in der Lehrer- wie in der Schüler-Teiluntersuchung wird das Datenmaterial mittels standardisierter Fragebogen erhoben. Bei den Lehrern werden die Daten via mündliche Einzelinterviews eingeholt, die Schüler werden gruppenweise und schriftlich befragt. Die Konstruktion des Lehrer-Fragebogens wird in *Kap. 2.2.1,* jene des Schüler-Fragebogens in *Kap. 2.2.3* erläutert.

Ein besonderes Gewicht wird in der vorliegenden Untersuchung auf das *Selbstbild des Turn- und Sportlehrers* gelegt. Das Selbstbild bzw. eventuelle Diskrepanzen zwischen Selbst- und Fremdbild werden als wichtige Determinanten des Verhaltens verstanden (vgl. den Überblick über verschiedene Selbstkonzept-Theorien bei *Filipp 1979).* Methodisch stellt sich daher die Frage nach einem adäquaten Messinstrument zur Erfassung des Selbstkonzeptes. Von den in der Selbstkonzept-Forschung verwendeten Verfahren (vgl. *Mummendey 1979; Wylie 1974)* ist die *Q-Sort-Methode* am ehesten in der Lage, den theoretischen Intentionen des Forschungsfeldes gerecht zu werden. Diese These wird im folgenden begründet (vgl. *Kap. 2.1* /1/). Die Q-Sort-Methodik ist bisher vorwiegend in der klinischen Forschung verwendet worden (vgl. *Block 1961; Wittenborn 1961),* so dass keine Instrumente bereitliegen, die problemlos für eine *sozialpsychologische* Fragestellung eingesetzt werden könnten. Auch ist die Q-Sort-Methodik im deutschsprachigen Raum bisher noch wenig verwendet worden, was ein weiterer Grund dafür ist, dass nicht auf ein bestehendes Instrument zurückgegriffen werden kann. Deshalb war eine der methodisch wichtigsten Phasen unserer Untersuchung die Konstruktion eines Q-Sort-Instrumentes, mittels dessen die Selbstkonzept-Daten erhoben werden konnten. Die Konstruktion des Q-Sorts ist in *Kap. 2.1.1-2.1.4* dargestellt. Eingesetzt wurde das Messinstrument bei fünf verschiedenen Messoperationen:

/1/
Eine ergänzende theoretische Begründung für die Wahl der Q-Sort-Methode findet sich in *Kap. 3.1.2.*

- # 1 Messung des *Selbstkonzeptes* der Turn- und Sportlehrer;
- # 2 Messung des *perzipierten* (vermuteten) Selbstkonzeptes aus der (hypothetischen) Sicht der *Schüler;*
- # 3 Messung des perzipierten Selbstkonzeptes aus der Sicht der nicht Turnen unterrichtenden *Lehrerkollegen;*

2.1 Q-Sort

2.1.1 Allgemeine Merkmale des Q-Sort-Verfahrens

4 Messung des *realen Fremdkonzeptes,* das die Schüler vom Turn- und Sportlehrer haben (Realbild);
5 Messung des *idealen* Fremdkonzeptes, das die Schüler vom Turn- und Sportlehrer haben (Idealbild).

Die Q-Sort-Methode /2/ ist herausgewachsen aus der Q-Methodologie *William Stephensons.* Die Grundintention Stephensons war, eine Alternative zur herkömmlichen Art der Theorieprüfung zu formulieren, indem Theorien nicht via Zufallsstichproben von Individuen und die entsprechende statistische Inferenzapparatur getestet werden. Vielmehr soll die Theorie unmittelbar in das Messinstrument einfliessen und dann an gezielt ausgewählten Personen überprüft werden. Messtheoretisch basiert die Q-Methodologie auf einem *ipsativen* Modell, im Gegensatz zu dem allgemein verbreiteten normativen Messmodell (vgl. z.B. *Broverman 1962).*

/2/
Die folgende Darstellung kann nicht mehr als eine grobe Einführung in die Q-Sort-Methodik geben. Für ausführlichere Informationen: *Block (1961), Kerlinger (1956; 1972; 1973, Kap. 34), Mowrer (1953), Schön (1966), Wylie (1974).*

Wir brauchen uns hier nicht weiter mit der Q-Methodologie auseinanderzusetzen, da unsere Untersuchung von Stephenson vorwiegend die Methodik der Datenerhebung übernimmt, nämlich *das Q-Sorting.* Ein Q-Sort besteht aus einer Anzahl Items, üblicherweise zwischen 40 und 80, die auf separate Kärtchen geschrieben oder gedruckt werden. Von der Versuchsperson (Vp) wird dann verlangt, dass sie diese Kärtchen in *eine Präferenzordnung* bringt, beispielsweise auf einer Skala mit den Endpunkten ‹starke Zustimmung› bzw. ‹starke Ablehnung› . Die Anzahl der Skalenpunkte ist nicht normiert, üblich sind 5 bis 11 Abstufungen. Die Skala sollte eine ungerade Anzahl der Stufen und damit einen neutralen Mittelpunkt haben, damit die Vp die Möglichkeit hat, auch Items, für die sie keine Präferenz hat oder die ihr nichts sagen, zu skalieren. Q-Sorts führen zu Rangdaten, d.h., das Messniveau ist *ordinal.*

Üblicherweise wird die Verteilungsform der Q-Sort-Items vorgeschrieben (‹forced-choice› -Verfahren). Die am häufigsten verlangte Verteilungsform ist *die Normalverteilung,* denkbar sind aber auch andere Formen, insbesondere die Gleichverteilung (vgl. *Livson & Nichols 1956).* Bei einer vorgeschriebenen Verteilung der Items wird von der Vp bei jeder Skalenposition die Zuordnung einer *bestimmten* Anzahl der Kärtchen verlangt. *Schema 2.1* zeigt das Beispiel einer Normalverteilung und einer 7stufigen Skala /3/.

/3/
Dieses Beispiel entspricht der in unserer Untersuchung verwendeten Verteilungsform.

Die erzwungene Verteilungsform der Items hat verschiedentlich zu Kritik am Q-Sort-Verfahren geführt (z.B. *Gaito 1962; Jones 1956; Travers 1951),* jedoch scheinen die Einwände kaum *empirisch* begründet zu sein *(Kerlinger 1972, 19).* Zumindest gibt es einige Analysen, die zeigen, dass die Verteilungsform an sich die Validität der Q-Sort-Daten kaum beeinflusst (vgl. *Block 1956; Livson & Nichols 1956).* Doch unabhängig von diesen empirischen Argumenten stellt sich die Frage, ob die erzwungene Verteilungsform nicht

Schema 2.1
Anordnung der *Q-Sort-Items* bei Normalverteilung, 7stufiger Skala, 56Kärtchen

Anzahl Kärtchen	3	6	11	16	11	6	3
Skalenposition	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Bedeutung der Skalenendpunkte	starke Zustimmung						starke Ablehnung

überhaupt ein *definierendes* Moment des Q-Sort-Verfahrens ist (vgl. *Nunnally 1967, 545ff.),* denn ohne den Zwang zu einer bestimmten Verteilung verschwindet letztlich die Differenz des Q-Sorting zu einem blossen Rating-Prozess. Gerade die gegenseitige Relationierung der Items und dadurch *die Ganzheitlichkeit* der Selbstbeschreibung als besondere Charakteristik des Verfahrens (vgl. unten) werden durch die erzwungene Verteilungsform überhaupt erst erreicht.

Nicht leichtfertig übergangen werden sollten gewisse Probleme der *statistischen* Analyse von Daten aus ‹forced-choice› -Verfahren. Denn offensichtlich ist die Skalierung der verschiedenen Q-Sort-Items nicht völlig unabhängig voneinander. Sind einmal die Skalenplätze für die ersten Items vergeben, so ist die Plazierung der übrigen Items nicht mehr völlig frei. Allerdings liegt ein entscheidender Vorteil der Q-Sort-Methodik in der Möglichkeit der konstruktiven Bearbeitung der Aufgabenstellung in dem Sinn, dass eine erste Skalierung eines Items ohne weiteres rückgängig gemacht werden kann, beispielsweise nachdem die Vp einen Überblick über alle dargebotenen Items gewonnen hat. Der Legevorgang der Q-Sort-Kärtchen wird dadurch *zu einem Prozess,* während dessen sich die Vp selbst korrigieren und am Schluss ein ganzheitliches Resultat präsentieren kann /4/. Gerade diese Möglichkeit der Ganzheitlichkeit ist für die Selbstkonzept-Messung von grosser Bedeutung. Das Selbst wird theoretisch im allgemeinen als eine *integrierte,* mit *Sinn* durchwobene psychische Instanz verstanden (vgl. *Combs & Snygg 1959).* Es ist daher fraglich, ob beispielsweise Adjektiv-Listen (‹Adjective check lists›) überhaupt valide Instrumente zur Erfassung des Selbstkonzeptes sind. Jedenfalls ist die Möglichkeit einer *methodisch verursachten Atomisierung* des Selbstkonzeptes bei solchen Verfahren offensichtlich.

/4/
Messtheoretisch entspricht dies der Charakteristik eines ipsativen Messvorgangs.

Der Legevorgang des Q-Sorts ist demgegenüber gewissermassen *hermeneutisch:* Jedes Item kann im Verlaufe des Sortings seinen Stellenwert (seine Skalierung) ändern. Das einzelne Item gewinnt seine Bedeutung auf dem Hintergrund des gesamten Itempools. Das ist bei ‹Adjective check lists› nicht der Fall. Dort wird *jedes Item isoliert* dargeboten, als absoluter, quasi-physikalischer Reiz. Analog wird die Reaktion der Vp behandelt: als quasi-physikalisches Ereignis, das daher im Verlaufe des Durchgehens der anderen Items nicht mehr modifiziert werden kann.

Das Moment der Ganzheitlichkeit steht im Q-Sort-Verfahren dem *Problem der Nicht-Unabhängigkeit* der einzelnen Messungen gegenüber. So sind beispielsweise statistische Analysen der Differenz der Skalenpositionen einzelner Items in verschiedenen Subgruppen problematisch, da die genaue Zahl der Freiheitsgrade nicht bestimmbar ist (vgl. *Gaito 1962; Sundland 1962).* Allerdings dürfte der Einfluss dieser Nicht-Unabhängigkeit der einzelnen Messungen bei umfangreichen Q-Sorts, d.h. bei ca. 60 Items, nicht allzu gravierend sein. Wie sich *Kerlinger* ausdrückt:

> Nevertheless, with a Q sort of 60 items or more, it must be remembered that the possibilities are enormous. A rank-order scale of only 10 items has 10! = 3,628,800 possible rankings. Although it is true that each time a Q item

> is placed by a subject a degree of freedom is lost, and thus the independence assumption is violated, the possibilities are so great that it probably does not matter that much. Still, science cannot exist with seat-of-the-pants rules and criteria. In short, the best advice, probably, is to use analysis of variance and other statistical tests and indices as though it were all right to do so, but to be especially careful of conclusions and generalizations drawn from such analyses [. . .] *(Kerlinger 1972, 14)*

Q-Sorts sind bisher noch kaum in der Survey-Forschung verwendet worden, was wohl mit der relativen Komplexität der Aufgabe und der benötigten Zeit der Durchführung eines Sortings zusammenhängt. Wie erwähnt, ist das hauptsächliche Anwendungsfeld von Q-Sorts die klinische Forschung. Grundsätzlich steht jedoch einer Verwendung von Q-Sorts in Surveys nichts im Wege (vgl. *Cataldo et al. 1970).*

Wie bei jedem Messinstrument, so ist auch beim Q-Sort *die Selektion der Items* ein schwieriges Moment des Forschungsprozesses. Der Forscher kann letztlich nur das messen, was er an Messmöglichkeiten in sein Instrument hineingelegt hat. Die Bestimmung der Adäquatheit des Messinstrumentes ist in jedem Fall eine Angelegenheit theoretischer Reflexion. Beim ipsativen Messen ist der Itemselektion besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Die Items sollten repräsentativ sein für die in der Fragestellung angepeilte Item-Population. Die Item-Stichprobe sollte möglichst keine Synonyme enthalten, da durch Synonyme die Freiheitsgrade reduziert werden (vgl. *Sundland 1962).* Im Falle der vorliegenden Untersuchung geht es um die Erfassung des Selbstkonzeptes von Turn- und Sportlehrern. Die Auswahl der Q-Sort-Items hat dementsprechend im Hinblick auf deren Aussagewert bezüglich des Selbst von Turn- und Sportlehrern zu erfolgen.

2.1.2 Konstruktion des Q-Sorts

Die Selektion der Q-Sort-Items geschah folgendermassen:

 # 1 Erstellung eines Pools von selbstbezogenen Adjektiven

Diese entstammen zwei verschiedenen Arten von Quellen, nämlich einerseits Instrumenten zur Messung des generellen Selbstkonzeptes oder der Persönlichkeit, speziell von Turnlehrern (Sportlehrern) oder von Sportlern.

Von den *generellen* Instrumenten bzw. Untersuchungen wurden einbezogen:

- ‹Adjective Q-set for Use by Non-Professional Sorters, Form III› *(Block 1961):* 70 Items
- ‹Adjective Check List› *(Gough & Heilbrun,* nach *Robinson & Shaver 1970):* 300 Items
- *Bergler (1975):* 35 Items
- *Cattell & Krug (1973):* ca. 100 Items
- *Sappenfield* (nach *Simons & Ahrens 1975):* 55 Items
- *Franke & Wolf (1973):* 35 Items

Sportlehrer- bzw. Sportler-*spezifische* Items wurden den folgenden Untersuchungen entnommen:

- *Hendry & Whiting (1972):* 14 Items
- *Volkamer (1970):* ca. 5 Items
- *Hendry (1973a):* 3 Items
- *Hendry (1973b):* 39 Items

- *Hendry (1974):* ca. 23 Items
- *Ogilvie & Tutko (1970):* 8 Items
- *Obdrzalek (1973):* 11 Items
- *Neumann (1957):* ca. 65 Items
- *Voigt & Burger (1974):* 9 Items
- *Chailley et al. (1972):* 25 Items
- *Müller-Stephan & Messing (1974):* 23 Items
- *Hahn (1975):* 19 Items
- *Dowell, Badgett & Landiss (1970):* 23 Items

Der Item-Pool, der auf der Basis dieser Messinstrumente und Untersuchungen zustande kam, enthielt schliesslich, nachdem noch einige eigene (‹intuitive›) Items hinzugefügt wurden, 643 verschiedene Adjektive.

 # 2 Semantische Analyse des Item-Pools

Die Adjektive des Item-Pools wurden aufgrund einer semantischen Analyse in Wortfelder aufgeteilt, d.h. zu bedeutungsgleichen oder bedeutungsähnlichen Gruppen zusammengefasst.

 # 3 Häufigkeitsauszählung und erste Selektion

Die Häufigkeit der Adjektive des Item-Pools wurde bestimmt. Dabei wurden jene Items, die einem Wortfeld zugehörten, als Einheit behandelt, d.h., dem Wortfeld als Ganzem wurde *ein Häufigkeitswert* zugeordnet. Alle Adjektive bzw. Wortfelder mit der (absoluten) Häufigkeit von 3 und weniger wurden aus der weiteren Analyse ausgeschieden; dies gilt nicht für Items, die aus Untersuchungen von Sportlehrern oder Sportlern stammen. Weiter wurden alle mehrdeutigen Adjektive eliminiert, wie beispielsweise «interessiert» oder «geschickt».

 # 4 Gewichtung der verbliebenen Items

Akjektive, die aus Untersuchungen von Sportlehrern oder Sportlern stammen, wurden höher gewichtet als Adjektive aus anderen Quellen. Unabhängig davon wurden Adjektive mit einer (absoluten) Häufigkeit von 5 und mehr höher gewichtet als Akjektive mit einer geringeren Häufigkeit.

 # 5 Zweite Selektion und Endform

Entsprechend der Gewichtung der Items wurden 60 Adjektive ausgewählt und schliesslich aufgrund einiger Pre-Tests auf die endgültige Version mit 56 Adjektiven reduziert. Die Adjektive des Q-Sorts sind beispielsweise in *Abb. 2.2* (s. u. *Kap. 2.1.3)* zusammengestellt.

Für die Datenerhebung stellte sich die Frage nach der Präsentation der Items. Verschiedene Selbstkonzept-Instrumente, auch gerade Q-Sorts, präsentieren die Items *eingebettet in Aussagen.* Der *‹California Q-Set›* beispielsweise arbeitet mit Statements wie etwa:

> [. . .] tends to arouse liking and acceptions in people *(Statement 28,* vgl. *Block 1961, 133).*

Für die Selbstbeschreibung wären demnach Aussagen wie «ich bin intelligent» zu formulieren, für perzipierte Selbstkonzepte Statements der Form «ich glaube, dass ich von . . . als intelligent gesehen werde»; und im Falle der Fremdbeschreibung wären die Items in die Form «der Turnlehrer ist intelligent» zu bringen.

Die Gefahr dieser Art von Item-Präsentation liegt darin, dass *die Spontaneität* der Reaktion der Vpn gestört werden könnte. Es ist anzunehmen, dass die Identifikation mit einem ganzen Satz schwerer gelingt, als die Identifikation mit einem isolierten Item. Der Prozess des Q-Sorting würde daher bei der Verwendung von Statements leicht durch rationale (und rationalisierende) Mechanismen gestört. Die alleinige Präsentation der Adjektive als Stimuli dürfte weniger Distanz zum Verfahren der Datenerhebung schaffen und dadurch die Messituation ‹projektiver› machen – ein Moment, das für die Selbstkonzept-Messung bedeutsam ist. Wir haben uns daher dafür entschieden, die Items unseres Q-Sorts *in der Form einzelner Adjektive* zu präsentieren und jeweils in der Instruktion den *Kontext* zu schaffen, innerhalb dessen das Q-Sorting zu geschehen hat. Damit dieser Kontext nicht verlorengeht, wurde auf den Kartons, auf denen die Vpn die Items zu arrangieren hatten, jeweils aufgedruckt, um welche Form der Selbst- bzw. Fremdbeschreibung es geht.

Die Kartons haben das Format 54 cm x 35 cm und enthalten eine 7stufige Skala (vgl. *Abb. 2.1).* Der linke Bereich der Skala ist für *zustimmende* Reaktionen offen, der rechte Bereich für *ablehnende.* Sowohl Zustimmung wie Ablehnung ist in drei Abstufungen möglich. Die mittlere Position der Skala ist für die Einordnung *neutraler* Reaktionen gedacht. Über den einzelnen Skalenpositionen ist die Anzahl Felder eingezeichnet, die der vorgeschriebenen Häufigkeitsverteilung der Q-Sort-Items entspricht. Die Q-Sort-Items selbst sind auf Kärtchen gedruckt, deren Format der Grösse dieser Felder auf dem Karton entpricht /5/.

/5/
Bei der *Schüleruntersuchung* sind die Felder etwas grösser als die Kärtchen. Vgl. unten.

Ein Durchgang eines Q-Sorting besteht darin, dass der Vp die Instruktion gegeben wird, ihr der entsprechende Karton und ein Set mit den 56 Q-Sort-Kärtchen vorgelegt wird, die Vp entsprechend der Instruktion die Kärtchen in die auf dem Karton eingezeichneten

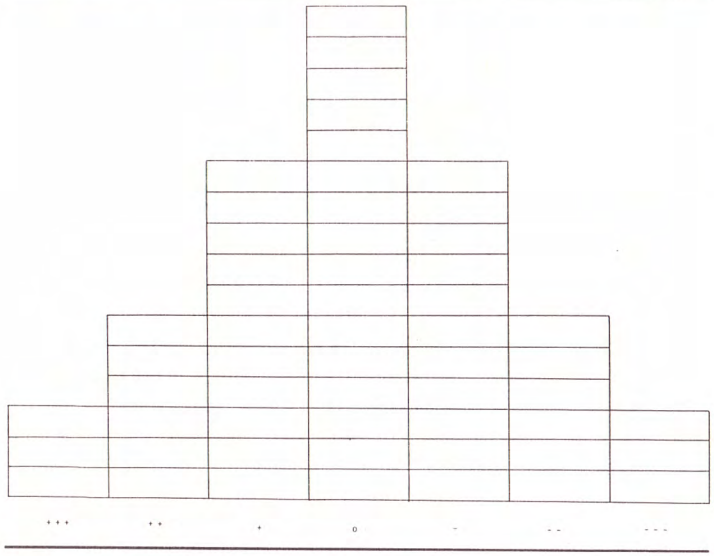


Abb. 2.1
Kartonvorlage
für das Q-Sorting

Felder legt und schliesslich der Interviewer (im Falle der Lehreruntersuchung) die Skalenpositionen der Q-Sort-Kärtchen auf ein Codeblatt überträgt.

Dieses Codeblatt enthält alphabetisch angeordnet die Q-Sort-Adjektive (vgl. *Abb. 2.2).* Ihnen zugeordnet ist je eine Skala mit den Ausprägungen 1 bis 7, wobei die 1 einer völligen Zustimmung (Position ganz links) und die 7 einer völligen Ablehnung (Position ganz rechts) entspricht. Der Interviewer hat entsprechend dem von der Vp gelegten Q-Sort die Skalenpositionen der einzelnen Adjektive zu identifizieren und in das Codeblatt einzutragen.

Bei der *Schüleruntersuchung,* bei der die Daten klassenweise erhoben wurden (vgl. *Kap. 2.4.2),* wurde die Codierung etwas anders vorgenommen. Die Q-Sort-Kärtchen, die den Schülern vorgelegt wurden, waren mit je einer Ziffer gekennzeichnet. Die Felder der Kartons waren gegenüber der Lehreruntersuchung etwas breiter, so dass die Schüler, nachdem sie das Q-Sorting beendet hatten, die Ziffern der Kärtchen in das Feld auf dem Karton übertragen konnten, in das sie das Kärtchen gelegt hatten. Als Datenmaterial lagen auf diese Weise von jedem Schüler zwei Kartons (Real- und Ideal-Fremdbild des Turnlehrers) mit den Identifikationsziffern der Q-Sort-Items vor. Die Codierung der Adjektive wurde dann in einem separaten Arbeitsgang vorgenommen (vgl. *Kap. 2.4.2).*

2.1.3 Reliabilität des Q-Sorts

Zur Bestimmung der Reliabilität des Q-Sorts wurde bei 20 Turn- und Sportlehrerstudenten (der Kurse für Turnen und Sport, Eidgenössische Technische Hochschule Zürich) eine *Re-Test-Messung* mit einem zeitlichen Intervall von 4 Wochen durchgeführt. /6/ Von den

/6/
Diese Reliabilitätsmessung machte uns Herr Prof. Dr. Widmer möglich.

INSTRUKTION:
1 = +++
2 = ++
3 = +
4 = 0
5 = -
6 = --
7 = ---

abhängig	1	2	3	4	5	6	7		launisch	1	2	3	4	5	6	7
ängstlich	1	2	3	4	5	6	7		männlich	1	2	3	4	5	6	7
aggressiv	1	2	3	4	5	6	7		materialistisch	1	2	3	4	5	6	7
aktiv	1	2	3	4	5	6	7		militärisch	1	2	3	4	5	6	7
anpassungsfähig	1	2	3	4	5	6	7		misstrauisch	1	2	3	4	5	6	7
ausdauernd	1	2	3	4	5	6	7		musisch	1	2	3	4	5	6	7
autoritär	1	2	3	4	5	6	7		mutig	1	2	3	4	5	6	7
beherrscht	1	2	3	4	5	6	7		neidisch	1	2	3	4	5	6	7
bescheiden	1	2	3	4	5	6	7		nüchtern	1	2	3	4	5	6	7
distanziert	1	2	3	4	5	6	7		optimistisch	1	2	3	4	5	6	7
ehrgeizig	1	2	3	4	5	6	7		ordentlich	1	2	3	4	5	6	7
ehrlich	1	2	3	4	5	6	7		phantasievoll	1	2	3	4	5	6	7
eigensinnig	1	2	3	4	5	6	7		praktisch	1	2	3	4	5	6	7
von sich									rebellisch	1	2	3	4	5	6	7
eingenommen	1	2	3	4	5	6	7		rechthaberisch	1	2	3	4	5	6	7
einfühlsam	1	2	3	4	5	6	7		rücksichtsvoll	1	2	3	4	5	6	7
energisch	1	2	3	4	5	6	7		ruhig	1	2	3	4	5	6	7
empfindlich	1	2	3	4	5	6	7		schüchtern	1	2	3	4	5	6	7
ernst	1	2	3	4	5	6	7		sexy	1	2	3	4	5	6	7
extravertiert	1	2	3	4	5	6	7		selbstbewusst	1	2	3	4	5	6	7
fleissig	1	2	3	4	5	6	7		sinnlich	1	2	3	4	5	6	7
geduldig	1	2	3	4	5	6	7		spontan	1	2	3	4	5	6	7
gerecht	1	2	3	4	5	6	7		sympathisch	1	2	3	4	5	6	7
gesellig	1	2	3	4	5	6	7		tolerant	1	2	3	4	5	6	7
humorvoll	1	2	3	4	5	6	7		triebhaft	1	2	3	4	5	6	7
intelligent	1	2	3	4	5	6	7		vital	1	2	3	4	5	6	7
kollegial	1	2	3	4	5	6	7		zufrieden	1	2	3	4	5	6	7
konservativ	1	2	3	4	5	6	7		zuverlässig	1	2	3	4	5	6	7
labil	1	2	3	4	5	6	7									

Abb. 2.2
Codeblatt
für das Q-Sorting

20 Studenten waren 11 männlichen und 9 weiblichen Geschlechts. Als Reliabilitätsmass wurde der *Produkt-Moment-Korrelationskoeffizient* verwendet. Gerechnet wurde nach der Formel:

$$r = \frac{1 - D^2}{2 N \sigma^2}$$

D^2 = quadrierte Differenz der Skalenpositionen eines Items bei beiden Sortings
N = Anzahl Q-Sort-Items
σ^2 = Varianz des Q-Sorts

(zur Herleitung der Formel vgl. *Cohen 1957)*

Um den Mittelwert der Verteilung der Reliabilitätswerte zu berechnen, wurden die Korrelationskoeffizienten in *Fishers Z-Werte* transformiert. Als mittlerer Reliabilitätskoeffizient ergibt sich ein r von .76. Dieser Reliabilitätswert ist im Vergleich mit psychometrischen Tests nicht besonders hoch, entspricht jedoch den bei Selbstkonzept-Instrumenten im allgemeinen erreichten Werten (vgl. *Wylie 1974).*

2.1.4 Validität des Q-Sorts

Die *inhaltliche* Validität des Q-Sorts ergibt sich aus seiner Konstruktion (vgl. *Kap. 2.1.2).* Die *Kriteriumsvalidität* ist anhand von *Tab. 2.1-2.8* einschätzbar. Bei *Tab. 2.1-2.4* handelt es sich um Daten aus der Lehrerstichprobe, bei *Tab. 2.5-2.8* um Daten aus der Schülerstichprobe.

Tab. 2.1 /7/ zeigt eine hoch signifikante Beziehung zwischen dem Q-Sort-Adjektiv «männlich» und dem Geschlecht der Turn- und Sportlehrer.

Tab. 2.2 zeigt eine ebenfalls hoch signifikante Beziehung zwischen dem Q-Sort-Adjektiv «konservativ» und der politischen Parteipräferenz der Turnlehrer.

Auch *Tab. 2.3* zeigt eine hoch signifikante Beziehung, nämlich jene zwischen dem Q-Sort-Adjektiv «militärisch» und dem militärischen Grad der Turnlehrer. Die Turn- und Sportlehrerinnen unserer Stichprobe leisten — mit einer Ausnahme — keinen Militärdienst, sind daher in *Tab. 2.3* nicht erfasst. Untersucht man die Verteilung der Selbsteinschätzung bezüglich des Adjektives «militärisch» getrennt nach Geschlechtern, so zeigt sich, dass die Frauen durchwegs entweder in der neutralen Position oder im negativen Bereich der Skala liegen, d.h. sich dezidiert nicht als militärisch sehen. Die Differenz zwischen Frauen und Männern ist hoch signifikant ($t[228] = 7{,}28$, $p < .001$, zweis.).

Tab. 2.4 zeigt eine signifikante Beziehung zwischen dem Q-Sort-Adjektiv «zufrieden» und der Reaktion auf die Frage nach der Arbeitszufriedenheit (Nr.6) /8/.

Die Validierung des Q-Sorts mittels der Schülerdaten hat teilweise etwas indirekter zu geschehen. Leicht einsehbar ist die statistisch hoch signifikante Beziehung zwischen dem Fremdbild-Item «einfühlsam» und der Einschätzung des Turn- und Sportlehrers als jemand, der auch ungeschickten Schülern zum Erfolg verhelfen kann *(Tab. 2.5).*

Psychologisch ebenfalls naheliegend ist die statistisch signifikante Beziehung zwischen dem Fremdbild-Adjektiv «kollegial» und der Einschätzung des Turnlehrers als jemand, der begeistern kann *(Tab. 2.6).*

Die Interpretation von *Tab. 2.7* und *Tab. 2.8* setzt voraus, dass die Beurteilung des Turnlehrers *als Individuum* und die Beurteilung

/7/
Die in Klammern gesetzten Zahlen der Spaltenvariablen entsprechen jeweils den Skalenpositionen der Q-Sort-Items (vgl. *Kap. 2.1.1-2.1.2).*
Die im Kontext statistischer Analysen verwendeten Abkürzungen sind in *Kap. 2.6.5* zusammengestellt.

Tab. 2.1
Vergleich der *Selbsteinschätzung als «männlich»* mit dem *Geschlecht*

	Selbsteinschätzung als «männlich»				
Geschlecht (Nr. 108)	(1)-(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
männlich	100,0	86,7	63,6	10,5	71,3
weiblich	0,0	13,3	36,4	89,5	28,7
%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
(n)	(54)	(98)	(33)	(19)	(26)

$Chi^2 = 116{,}3$ df=4 $p < .001$ C=.58

Tab. 2.2
Vergleich der *Selbsteinschätzung als «konservativ»* mit der *Parteipräferenz*

	Selbsteinschätzung als «konservativ»				
Parteipräferenz (Nr. 106)	(1)-(2)	(3)	(4)	(5)	(6)-(7)
SVP, FDP	57,1	61,1	48,9	35,3	39,5
CVP	28,6	22,2	31,9	9,8	4,7
POCH, PDA, SP	14,3	16,7	19,2	54,9	55,8
%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
(n)	(7)	(18)	(47)	(51)	(43)

$Chi^2 = 29{,}8$ df=8 $p < .001$ C=.39

/8/
Für sämtliche Textstellen, Abb. und Tab. gilt: Die zumeist in Klammern angeführten Nummern (Nr. x) beziehen sich auf die entsprechenden *Nummern der Fragen im Lehrer- bzw. Schülerfragebogen,* die in einer separaten Publikation zugänglich sind (vgl. den Hinweis in *Kap. 1).*

Tab. 2.3
Vergleich der *Selbsteinschätzung als «militärisch»* mit dem *militärischen Grad*

	Selbsteinschätzung als «militärisch»		
militärischer Grad (Nr. 126)	(1)-(3)	(4)	(5)-(7)
Soldat, Gefreiter, Korporal, Wachtmeister	7,4	17,5	63,0
Fourier, Feldweibel, Adjutant, Leutnant	3,7	5,0	9,9
Oberleutnant	40,7	37,5	21,0
Hauptmann, Major, Oberst	48,2	40,0	6,2
%	100,0	100,0	100,0
(n)	(27)	(40)	(81)

$Chi^2 = 50{,}6$ df=6 $p < .001$ C=.51 G=.71

Tab. 2.4
Vergleich der *Selbsteinschätzung als «zufrieden»* mit der *Arbeitszufriedenheit*

	Selbsteinschätzung als «zufrieden»				
Arbeitszufriedenheit (Nr. 6)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)-(7)
sehr hoch	25,0	26,2	22,4	20,8	6,7
hoch	59,4	52,5	50,0	33,3	43,3
mittel bis tief	15,6	21,3	27,6	45,8	50,0
%	100,0	100,0	100,0	99,9	100,0
(n)	(32)	(61)	(58)	(48)	(30)

$Chi^2 = 18{,}8$ df=8 $p < .05$ C=.28 G=.29

Tab. 2.5
Vergleich der *Fremdeinschätzung als «einfühlsam»* mit der *Sensitivität für Ungeschickte*

	Turnlehrer ist «einfühlsam»				
«Mein Turnlehrer verhilft auch den Ungeschickten zum Erfolg» (Nr. 204)	(1)-(2)	(3)	(4)	(5)	(6)-(7)
gar nicht	0,0	7,7	10,5	35,6	54,6
kaum	11,8	12,8	20,9	22,2	21,2
unentschieden	61,8	53,9	50,8	28,9	24,2
teilweise / völlig	26,5	25,5	17,9	13,3	0,0
%	100,1	99,9	100,0	100,0	100,0
(n)	(34)	(49)	(67)	(45)	(33)

$Chi^2 = 58{,}5$ df=12 $p < .001$ C=.46 G=.51

seines Unterrichts psychologisch gesehen lediglich zwei Seiten ein und derselben Medaille sind. *Tab. 2.7* zeigt zwischen der Beurteilung des Turnlehrers als «humorvoll» und der Einschätzung des Turnunterrichts als «eintönig» eine statistisch deutlich signifikante negative Beziehung. *Tab. 2.8* zeigt zwischen dem Realfremdbild-Item «autoritär» und der Einschätzung des Turnunterrichts als «unpersönlich» eine statistisch hoch signifikante positive Beziehung.

Schliesslich geben uns die beiden Teiluntersuchungen die Möglichkeit, die Validität des Q-Sorts an einem *externen* Kriterium zu messen. Nehmen wird das Real-Fremdbild, das die Schüler vom Turn- und Sportlehrer haben, und vergleichen wir es mit dem von den Lehrern wahrgenommenen Bild ihrer selbst aus Schülersicht (= perzipiertes Schülerfremdbild), so ergeben sich die in *Abb. 2.3* dargestellten Beziehungen: eine hohe Übereinstimmung von perzipiertem Schülerfremdbild und realem Schülerfremdbild. Lediglich bei 9 Items ist die Diskrepanz grösser als eine halbe Skalenposition (±.50); alle diese Diskrepanzen liegen jedoch unter ±.80. Daraus lässt sich schliessen, dass die erhobenen Q-Sort-Daten auch in Relation zu einem externen Kriterium recht gut das messen, was sie

Tab. 2.6
Vergleich der *Fremdeinschätzung als «kollegial»* mit der *Begeisterungsfähigkeit*

«Mein Turnlehrer kann mich im Turnen oft begeistern» (Nr. 204)	*Turnlehrer ist «kollegial»* (1)-(2)	(3)	(4)	(5)-(7)
kaum / überhaupt nicht	18,9	32,3	43,1	64,0
unentschieden	23,0	25,8	21,1	12,0
teilweise / völlig	58,1	41,9	35,1	24,0
%	100,0	100,0	100,1	100,0
(n)	(74)	(62)	(57)	(25)

Chi^2=21,5 df=6 p<.01 C=.30 G=.46

Tab. 2.7
Vergleich der *Fremdeinschätzung als «humorvoll»* mit der *Eintönigkeit des Unterrichts*

«Den Turnunterricht finde ich im allgemeinen eintönig.» (Nr. 201)	*Turnlehrer ist «humorvoll»* (1)-(2)	(3)	(4)	(5)-(7)
gar nicht	24,6	9,6	17,0	5,7
kaum	41,6	31,6	31,9	11,4
unentschieden	20,0	20,6	12,8	25,7
teilweise	13,9	30,1	25,6	45,7
sehr	0,0	8,2	12,8	11,4
%	100,1	100,1	100,1	99,9
(n)	(65)	(73)	(47)	(35)

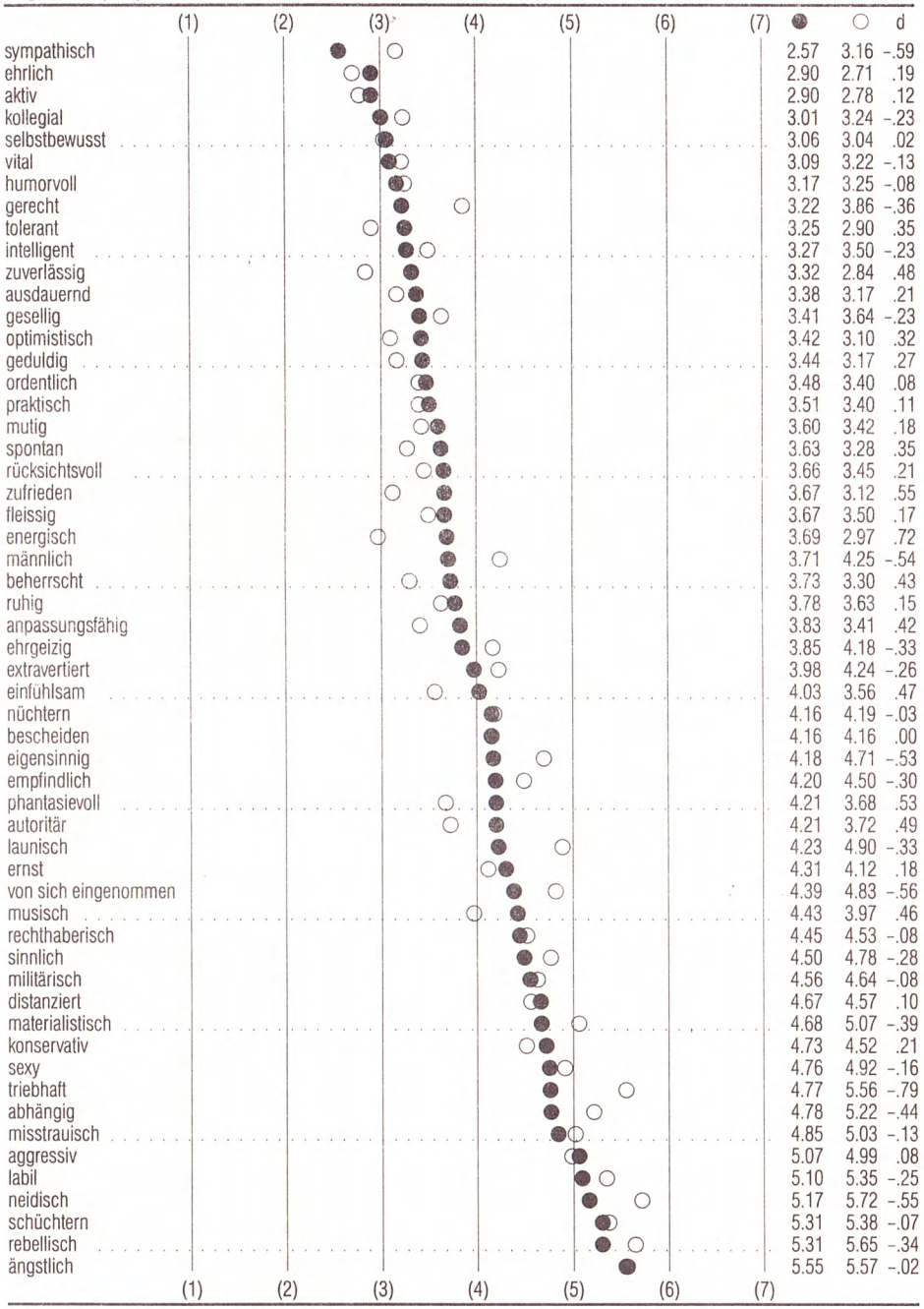
Chi^2=32,7 df=12 p<.01 C=.36 G=-.34

Tab. 2.8
Vergleich der *Fremdeinschätzung als «autoritär»* mit der *Unpersönlichkeit des Unterrichts*

«Den Turnunterricht finde ich im allgemeinen unpersönlich.» (Nr. 201)	*Turnlehrer ist «autoritär»* (1)-(2)	(3)	(4)	(5)-(7)
gar nicht	8,1	18,2	25,0	41,2
kaum	27,0	36,4	41,7	37,3
unentschieden	29,7	18,2	19,4	14,2
teilweise / sehr	35,1	27,3	13,9	6,9
%	99,9	100,1	100,0	100,1
(n)	(37)	(44)	(36)	(102)

Chi^2=33,9 df=9 p<.001 C=.37 G=.44

Abb. 2.3
Vergleich von *perzipiertem Schülerfremdbild* und *Realfremdbild der Schüler*



● = M_{RFB} = Mittelwerte der Realfremdbilditems (Nr. 241)
○ = M_{FBS} = Mittelwerte der perzipierten Schülerfremdbilditems (Nr. 133)
d = $M_{RFB} - M_{FBS}$

messen sollen. Der Informationsgehalt der Q-Sort-Messungen ist als realistisch zu betrachten. Was sich auch so formulieren lässt, dass die Selbst-, Fremd- und perzipierten Fremdbilder *kaum durch psychodynamische Störfaktoren,* wie Projektionen, Abwehr u.ä., *verzerrt* sind. Doch sollte *Abb. 2.3* nicht überstrapaziert werden, denn sie bringt nicht nur die Validität der Q-Sort-Daten zum Ausdruck, sondern sie gibt auch etwas von der Lehrer-Schüler-Beziehung wieder. Darauf soll in *Kapitel 5* eingegangen werden.

2.2 Fragebogen

Die Interviewfragen wurden in enger Auseinandersetzung mit der sportpädagogischen Literatur formuliert. Ein Teil der Lehrer-Fragen wurde aufgrund theoretischer Überlegungen ausgewählt, mit der Intention, einige Thesen des *Symbolischen Interaktionismus* zu überprüfen. Das betrifft vor allem die Signifikanz von Bezugspersonen und die Quantität und die Qualität der Interaktion.

2.2.1 Konstruktion des Lehrerfragebogens

Die Fragen des *Lehrer*fragebogens gruppieren sich in etwa um die folgenden Themenkreise:

- erzieherische Möglichkeiten des Sportunterrichts, ‹Erziehungsideologie› /9/ (Nr. 5, 10, 11, 41, 51, 52, 81, 92, 93, 95)
- Unterrichts- und Erziehungswirklichkeit (Nr. 9, 40, 63-67)
- berufliche Sozialisation: Familie, Berufsmotive, Ausbildung usw. (Nr. 15-23, 96, 97)
- berufliches Selbstverständnis und berufliche Probleme (Nr. 4, 13, 62, 82-91)
- Einstellung zum Sport (Nr. 8, 12, 24)
- Interessen: Hobbies, Lektüre, Freizeit usw. (Nr. 25-35, 42-44, 49, 50, 100-104)
- gesellschafts-politische Einstellungen (Nr. 36-39, 105-107)
- Verhältnis zu Turnlehrerkollegen, anderen Lehrern und Schülern (Nr. 7, 48, 53, 54, 56-61, 68-80)
- demographische Informationen (Nr. 108-112, 117-120, 124-126, 128-131)

/9/
Vgl. *Anm. /8/*

Die Statements der *Frage nach dem erzieherischen Gehalt des Turnunterrichts* (Nr. 52) wurden zum grossen Teil über eine Analyse leibeserzieherischer bzw. sportpädagogischer Publikationen gewonnen. Dabei sind insbesondere folgende Texte verwendet worden:

- *ADL (1974)*
- *Arbeitsgruppe Sport (1975)*
- *Grupe (1969, 1973)*
- *von Hentig (1977)*
- *Hirt et al. (1968)*
- *Klafki (1976)*
- *Meusel (1976)*
- *Plessner, Bock & Grupe (1967)*
- *Röhrs (1973, 378-402)*
- *Vinnai (1972a)*
- *Widmer (1974)*
- verschiedene Nummern der Zeitschriften *Die Leibeserziehung* bzw. *Sportunterricht, Bulletin of Physical Education* und *Sportwissenschaft.*

Nebst dieser sportpädagogischen Literatur wurden auch die sportbezogenen Einstellungsskalen von *Adams (1963), Drinkwater (Attitude toward physical education as a career for women)* /10/ und *Wear (1951, 1955)* zur Konstruktion von Statements verwendet.

/10/
Diese Skala wurde der Skalensammlung von *Shaw & Wright (1976)* entnommen.

Auf diese Weise sind 81 Statements zusammengestellt worden, die dann durch einen Reduktionsprozess, unter Ausschluss bedeutungsähnlicher Aussagen, auf schliesslich 36 Statements vermindert wurden.

Auch bei der *Frage nach den beruflichen Problemen* (Nr. 13) wurde ausführlich auf die Sportpädagogik-Literatur zurückgegriffen. Dabei sind in etwa dieselben Texte verwendet worden wie bei der Konstruktion der Statements zur Erziehungseinstellung. Zusätzlich wurden miteinbezogen: *Joch (1976), Rakowsky (1973a, b), Tiegel (1976)* und *Widmer (1975).*

Bei der *Frage nach der Berufswahlmotivation* (Nr. 23) wurde vor allem auf *Blumenthal (1974), Bossmann (1977), Dombrowski (1973), Joch (1974, 1976), Tiegel (1976)* und *Weichert (1973)* rekurriert.

Schliesslich seien noch die Quellen für zwei weitere Fragen, bei denen wir uns ebenfalls an bestehende Untersuchungen anlehnen konnten, angegeben: Die *Frage, ob der Turnlehrer Trainer, Instruktor oder Erzieher* sein soll (Nr. 5), stützt sich auf *Mannheim und Stewart (1962),* und die *Frage nach der Berufszufriedenheit* der Turnlehrer (Nr. 6) verwendet die ‹Gesichter-Skala› von *Kunin* (vgl. *Neuberger 1974).*

2.2.2 Validität des Lehrerfragebogens

Der Fragebogen wurde an einigen Personen getestet, um gewisse Formulierungsmängel auszumerzen, ein eigentlicher Pre-Test wurde jedoch nicht durchgeführt. Das wirkte sich insofern nachteilig aus, als einige Fragen schlussendlich nicht brauchbar waren und aus der Datenanalyse ausgeschieden werden mussten. Die Validität der Fragebogen-Daten kann über eine *Analyse der inneren Konsistenz des Antwortverhaltens* abgeschätzt werden. *Tab. 2.9-2.14* geben darüber Aufschluss.

Zwischen der Berufszufriedenheit (gemessen mit den Kunin-Gesichtern) und der Berufsidentifikation (gemessen mit der Frage, ob man – bei entsprechender Möglickkeit – den Turnlehrerberuf wieder wählen würde) besteht eine deutliche und stark signifikante Beziehung *(Tab. 2.9).*

Statistisch hoch signifikant ist der Zusammenhang des Antwortverhaltens auf zwei unterschiedlich gestellte Fragen nach den didaktischen Ratschlägen von Turnlehrerkollegen *(Tab. 2.10).*

Die Frage nach der Intensität der Beziehung zu den Schülern und das Problem-Statement, das einen geringen Kontakt zu den Schülern unterstellt, werden ebenfalls gleichsinnig beantwortet *(Tab. 2.11).*

	Berufsidentifikation (Nr. 94)		
Berufszufriedenheit (Nr. 6)	sehr hoch	hoch	mittel/tief
sehr gross	32,0	17,0	10,5
gross	42,7	54,7	48,7
mässig / gering	25,2	28,3	40,8
%	99,9	100,0	100,0
(n)	(103)	(53)	(76)

Chi²=14,7 df=4 p<.01 C=.24 G=.31

Tab. 2.9
Vergleich von *Berufsidentifikation* und *Berufszufriedenheit*

Genauso die Frage nach der Qualität der Turnlehrerausbildung und das Problem-Statement, das eine ungenügende Ausbildung unterstellt *(Tab. 2.12)*.

Statistisch hoch signifikant ist auch die Beziehung zwischen der Frage nach Problemen und Spannungen in der Beziehung zu den Turnlehrerkollegen und dem entsprechenden Problem-Statement *(Tab. 2.13)*.

Und schliesslich zeigt *Tab. 2.14* eine klare Beziehung zwischen der politischen Parteipräferenz der Turn- und Sportlehrer und der Frage nach den politischen Entscheidungsträgern in der Schweiz, die recht gut dem ideologischen Profil der drei grossen schweizerischen Parteien (FDP, SP, CVP) entspricht.

Einen weiteren Hinweis auf die Gültigkeit des Antwortverhaltens der Turn- und Sportlehrer gibt eine statistisch deutlich signifikante Beziehung zwischen der (in Fishers Z-Werte transformierten) Korrelation von Selbstkonzept (Nr. 132) und perzipiertem Lehrerkollegen-Fremdkonzept (Nr. 134) und einer unabhängig davon gestellten Frage nach der subjektiven Einschätzung der Übereinstimmung von Selbst- und Fremdkonzept der Lehrerkollegen (Nr. 74): $t[209] = 2{,}33$, $p < .01$, eins.

Tab. 2.10
Vergleich zweier Fragen zu *Ratschlägen von Turnlehrerkollegen*

Anregungen und Ratschläge von Turnlehrerkollegen (Nr. 7)	*Einfluss auf Unterricht: Ratschläge von Turnlehrerkollegen (Nr. 96)* 0%	5%	10%-100%
«deckt sich völlig . . .»	9,8	14,0	22,3
«deckt sich . . .»	41,5	54,4	64,9
«weicht ab . . .» / «weicht völlig ab . . .»	48,8	31,6	12,8
%	100,1	100,0	100,0
(n)	(82)	(57)	(94)

$Chi^2 = 27{,}9$ df=4 $p < .001$ C=.33 G=.46

Tab. 2.11
Vergleich von *Schülerbeziehung* und *Schülerkontakt*

«Der geringe Kontakt, den man zu den Schülern hat» (Nr. 13)	*Beziehung zu den Schülern (Nr. 80)* besonders gut	«normal» / schlecht
überhaupt kein Problem	35,4	14,6
kein Problem	38,5	45,6
unentschieden	10,0	16,5
Problem / grosses Problem	16,2	23,3
%	100,1	100,0
(n)	(130)	(103)

$Chi^2 = 13{,}6$ df=3 $p < .01$ C=.24 G=.33

Tab. 2.12
Vergleich zweier Fragen zur *Ausbildung als Turnlehrer*

«Die ungenügende Ausbildung, die man während des Studiums bekommen hat» (Nr. 13)	*Ausbildung als Turnlehrer (Nr. 97)* ausgezeichnet / gut	genügend	ungenügend / miserabel
grosses Problem / Problem	15,6	29,9	62,2
unentschieden	8,9	26,8	6,7
kein Problem / überhaupt kein Problem	75,6	43,3	31,1
%	100,1	100,0	100,0
(n)	(90)	(97)	(45)

$Chi^2 = 48{,}1$ df=4 $p < .001$ C=.41 G=.54

Weitere, deutliche Hinweise zur Validität des Lehrerfragebogens gibt *Kap. 3.1.4.*

2.2.3 Konstruktion des Schülerfragebogens

Die Fragen des *Schüler*fragebogens gruppieren sich in etwa um die folgenden Themenkreise:

/11/
Vgl. Anm. /8/.

- allgemeine Einstellung zum Turnunterricht, z.T. nach *Messing (1978a)* /11/ (Nr. 201)
- Selbstbild im Turnunterricht (Nr. 202, 203)
- Kompetenzen des Turnlehrers (Nr. 204)
- gewünschte Eigenschaften des Turnlehrers, z.T. nach *Messing (1978a)* (Nr.213)
- ausgeübte und gewünschte Sportarten, z.T. nach *Kläss (1976)* (Nr. 217, 219)
- Beliebtheit der Sportarten, nach *Messing (1978a)* (Nr. 218)
- sporttheoretische Wissensvermittlung, nach *Kläss (1976)* (Nr. 220, 221)
- äussere Bedingungen des Turnunterrichts (Nr. 225, 226, 228-230)
- Notengebung (Nr. 231)
- freiwilliger Schulsport (Nr. 234)
- ausserschulische sportliche Betätigung (Nr. 235, 236)
- Sportinformation aus Medien (Nr. 237)

2.2.4 Validität des Schülerfragebogens

Einen Einblick in die Validität des Antwortverhaltens der Schüler geben *Tab. 2.15-2.16.* Als Validitätsindikator der Schülerdaten kann auch die in *Abb. 2.3* dargestellte Beziehung zwischen dem Realfremdbild der Schüler und dem Fremdbild, das die Lehrer bei ihren Schülern vermuten (perzipiertes Schüler-Fremdbild), gelten: Das perzipierte Schülerfremdbild der Lehrer wäre das Kriterium, an

Tab. 2.13
Vergleich zweier Fragen zu *Spannungen zwischen den Turnlehrern*

«Man hat Spannungen mit den Turnlehrerkollegen» (Nr. 13)	*Spannungen und Konflikte zwischen Turnlehrern (Nr. 79)* unerträglich / an der Grenze des Erträglichen	im Bereich des Erträglichen	keine / zuwenig Spannungen und Konflikte
überhaupt kein Problem / kein Problem	0,0	79,9	98,0
unentschieden	14,3	10,1	0,0
Problem / grosses Problem	85,7	10,1	2,0
%	100,0	100,1	100,0
(n)	(14)	(169)	(49)

$Chi^2 = 81{,}6$ df=4 $p < .001$ C=.51 G=.92

Tab. 2.14
Vergleich von *Parteipräferenz* und *vermuteten politischen Entscheidungsträgern*

politische Entscheidungsträger (Nr. 41)	*Parteipräferenz (Nr. 106)* FDP/SVP	SP/POCH/PDA	CVP
Bundesrat / National- und Ständerat / Parteien / Experten	17,1	7,5	15,4
kleine Gruppe einflussreicher Leute / Grossunternehmer, Industrielle, Banken	22,9	53,7	38,5
verschiedene Interessengruppen	17,1	25,4	15,4
Volk	42,9	13,4	30,8
%	100,0	100,0	100,1
(n)	(70)	(67)	(26)

$Chi^2 = 23{,}0$ df=6 $p < .001$ C=.35

dem sich die Validität des Realfremdbildes der Schüler messen lässt. Die hohe Übereinstimmung beider Datenmuster, die *Abb. 2.3* zum Ausdruck bringt, ist in diesem Sinne auch ein Beweis der Gültigkeit der Schülerdaten.

2.3 Stichproben

Bei der Lehrerstichprobe handelt es sich nicht um eine Zufallsstichprobe. Vielmehr wurde versucht, *in 7 deutschschweizerischen Kantonen möglichst alle Turn- und Sportlehrer* zu erfassen. Es handelt sich um die Kantone Aargau, Luzern, Schaffhausen, Solothurn, St. Gallen, Zürich und Zug. Es wurden sämtliche an öffentlichen Kantonsschulen und Seminarien dieser 7 Kantone unterrichtenden Turnlehrer in die Untersuchung einbezogen. Das Adressmaterial wurde über die Sekretariate der Schulen eingeholt. /12/ Auf diese Weise ergab sich eine Stichprobe von 266 Lehrern. Aus verschiedenen Gründen (Versagen von Interviewern, nicht erreichbare Lehrer, Verweigerung des Interviews) konnten 31 Lehrer nicht befragt werden, was einer recht geringen Ausfallquote entspricht. Die endgültige Stichprobe umfasst 235 Lehrer, deren Verteilung auf die einzelnen Kantone *Tab. 2.17* zeigt.

2.3.1 Lehrerstichprobe

Da es sich bei den befragten Lehrern nicht um eine Zufallsstichprobe handelt, wären im strengen Sinne inferenzstatistische

/12/
Den Sekretärinnen der Schulen sei an dieser Stelle herzlich für die telefonische oder schriftliche Übermittlung des Adressmaterials gedankt.

«Den Turnunterricht finde ich im allgemeinen fröhlich» (Nr. 201)	*Schüler bezeichnen sich im Turnunterricht als «erfolgreich» (Nr.202)* kaum oder gar nicht	unentschieden	teilweise	sehr
gar nicht	31,3	21,6	10,9	5,1
kaum	18,8	84,3	8,7	20,5
unentschieden	39,6	48,7	68,5	61,5
teilweise oder sehr	10,4	5,4	12,0	12,9
%	100,1	100,0	100,1	100,0
(n)	(48)	(37)	(92)	(39)

Chi²=23,9 df=9 p<.01 C=.32 G=.30

Tab. 2.15
Vergleich der *Selbsteinschätzung als «erfolgreicher» Schüler* mit der *Beurteilung des Turnunterrichts als «fröhlich»*

Einstellung zur Abschaffung der Noten (Nr. 231)	*Schüler bezeichnen sich im Turnunterricht als «erfolgreich» (Nr.202)* kaum oder gar nicht	unentschieden	teilweise	sehr
nein	12,5	13,9	24,2	43,2
unentschieden	18,8	25,0	27,5	35,1
ja	68,8	61,1	48,4	21,6
%	100,1	100,0	100,1	99,9
(n)	(48)	(36)	(91)	(37)

Chi²=22,6 df=6 p<.001 C=.31

Tab. 2.16
Vergleich der *Selbsteinschätzung als «erfolgreicher» Schüler* mit der *Einstellung zur Abschaffung der Noten*

Kanton Aargau	25	10,6%
Kanton Luzern	39	16,6%
Kanton Schaffhausen	11	4,7%
Kanton Solothurn	18	7,7%
Kanton St. Gallen	26	11,1%
Kanton Zürich	109	46,4%
Kanton Zug	7	3,0%
total	235	100,1

Tab. 2.17
Zusammensetzung der *Lehrerstichprobe* nach Kantonen

Analyseverfahren nicht anwendbar. Geht man jedoch davon aus, dass sich die Lehrer der Stichprobe *nicht* in wesentlicher Hinsicht von den nicht-befragten Lehrern der schweizerischen (oder zumindest der deutschschweizerischen) Turn- und Sportlehrer-Population unterscheiden, dann kann die Stichprobe argumentativ als repräsentativ ausgewiesen werden, so dass die inferenzstatistische Apparatur trotzdem angewandt werden kann (für eine allgemeine Begründung dieser Art von Argumentation vgl. *Edgington 1966).*

2.3.2 Schülerstichprobe

Bei den untersuchten Schülern handelt es sich um *eine repräsentative Auswahl aus der Schülerschaft der 11. Klassen der öffentlichen Kantonsschulen des Kantons Zürich* (ausgenommen die Handels- und Diplommittelschulen). Die 11. Klassen wurden mit der Begründung gewählt, dass auf dieser Schulstufe *externe Einflussfaktoren* als *gering* zu veranschlagen sind. Es handelt sich um die mittlere Phase der Mittelschulzeit. Damit liegt einerseits der Übertritt von der Primar- bzw. Sekundarschule bereits relativ weit zurück, so dass die Antworten kaum durch Reminiszenzen aus dieser früheren Schulzeit beeinflusst werden dürften. Andererseits ist die Zeit der Maturitätsprüfungen und damit die Notwendigkeit, sich für die Art der weiteren schulischen bzw. beruflichen Entwicklung zu entscheiden, in einer genügenden Distanz, so dass auch von da her keine Verzerrungen im Antwortverhalten zu erwarten sind.

/13/
Die Populationsdaten sind der *Mittelschulstatistik des Kantons Zürich 1978* entnommen. Ungenauigkeiten traten z.B. dadurch auf, dass nicht die Anzahl der Klassen, sondern nur die Schülerzahlen und die durchschnittliche Klassengrösse angeführt waren, und es nicht deutlich wurde, ob im Turnunterricht bestimmte Klassen zusammengelegt werden oder nicht.

Bei der Schülerstichprobe handelt es sich um *eine nach den Merkmalen ‹Schultyp› und ‹Geschlecht› proportional geschichtete Zufallsauswahl,* wobei das Auswahlkriterium Klassen und nicht einzelne Schüler waren. Die Schritte bei der Konstruktion der Schülerstichprobe waren im einzelnen:

1. Bestimmung der Anzahl Schüler pro Schultyp;
2. Bestimmung der Anzahl Klassen pro Schultyp unter Berücksichtigung des Geschlechts der Schüler;
3. Festlegung der Anzahl Klassen pro Schultyp und Geschlecht;
4. Zufallsauswahl der Klassen.

Tab. 2.18 vergleicht die Charakteristika von Schülerpopulation /13/ und untersuchter Schülerstichprobe hinsichtlich der Merkmale ‹Schultyp› und ‹Geschlecht› . Es zeigt sich eine gewisse Übervertretung des Schultyps ‹Gymnasium I› und der Mädchen in der Stichprobe. *Tab. 2.19* stellt die *Altersstruktur* der Stichprobe dar.

2.4 Datenerhebung

Die Befragung der Lehrer wurde über *Einzelinterviews* realisiert. Insgesamt wurden 39 Interviewer eingesetzt. Um Interviewer-

	Population			*Stichprobe*		
(Zahlen = %)	Knaben	Mädchen	*total*	Knaben	Mädchen	*total*
Gymnasium I	20	18	*38*	27	29	*56*
Math.-naturwiss. Gymnasium	19	5	*24*	11	10	*21*
Wirtschaftsgymnasium	7	4	*11*	0	8	*8*
Lehramt	4	7	*11*	4	2	*6*
Unterseminar	4	12	*16*	0	9	*9*
	54	46	*100*	42	58	*100*
			(n = 1732)			*(n = 220)*

Tab. 2.18
Schülerpopulation und *Schülerstichprobe* nach Schultypen und Geschlecht

2.4.1 Lehrerdaten

Einflüsse auszuschliessen, wurde die Zahl der Interviews pro Interviewer möglichst gering gehalten. *Tab. 2.20* gibt eine Zusammenstellung der Anzahl Interviews pro Interviewer und der entsprechenden Häufigkeit.

Bei den Interviewern handelt es sich um Studenten der Universität Zürich und der ETH Zürich. Sie wurden in einer 4stündigen Schulung auf ihre Arbeit vorbereitet. Die Schulung bestand in einer Einführung in die Thematik der Untersuchung, einer allgemeinen Einführung in die Interviewtechnik, der Präsentation des Fragebogens, einer Erläuterung des Q-Sort-Verfahrens und der Vermittlung allgemeiner Verhaltensrichtlinien für die Durchführung des Interviews. Unmittelbar nach der Schulung wurden den Interviewern die Adressen, die Fragebogen und die Q-Sort-Materialien ausgehändigt, so dass sie sogleich mit ihrer Arbeit beginnen konnten.

Jedem Turnlehrer der Stichprobe war einige Zeit vorher ein Brief zugeschickt worden, in dem die Untersuchung kurz vorgestellt und um ein Interview gebeten wurde. Interviewort und Interviewzeit wurden durch die Interviewer telefonisch abgemacht. Für den Fall unentschlossener oder ablehnender Lehrer hatten die Interviewer eine Liste mit Argumenten für die Teilnahme an der Untersuchung zur Verfügung.

Die Interviews wurden in den Monaten März (159 Interviews), April (66 Interviews) und Mai (10 Interviews) 1978 durchgeführt, im allgemeinen beim Interviewten zu Hause oder in einem Lehrerzimmer, in wenigen Fällen anderswo (z.B. in einem Café oder einem Restaurant). Die Interviews (inklusive Erhebung der Q-Sort-Daten) dauerten durchschnittlich 2¼ Stunden, mit starken Abweichungen nach oben. Einen genaueren Einblick in die Dauer der Interviews gibt *Tab. 2.21.*

2.4.2 Schülerdaten

Die Schülerdaten wurden schriftlich und gruppenweise erhoben. In einem ersten Schritt wurden die Rektorate jener Schulen, von denen Klassen in die Schülerstichprobe fielen, um die Bewilligung zur

16 Jahre	10 Schüler	4,6%
17 Jahre	60 Schüler	27,3%
18 Jahre	95 Schüler	43,1%
19 Jahre	43 Schüler	19,5%
mehr als 19 Jahre	12 Schüler	5,5%
		100,0%
		(n = 220)

Tab. 2.19
Schülerstichprobe
nach Alter

Anzahl Interviews	Anzahl Interviewer	
1- 2	4	10,3%
3- 4	14	35,9%
5- 6	8	20,5%
7- 8	5	12,8%
9-10	4	10,3%
11-12	0	0,0%
13-14	2	5,1%
15-16	2	5,1%
	39	100,0%

Tab. 2.20
Verhältnis von *Interviewer* und *Interviews*

Durchführung der Befragung gebeten. Da die Datenerhebung gruppenweise erfolgen sollte, musste die Erlaubnis eingeholt werden, die Zeit zweier Schulstunden (Turnstunden) dafür benützen zu dürfen. Schülerbefragungen während der Unterrichtszeit stellen Störungen dar. Steht in einer Befragung gar die Lehrerpersönlichkeit im Zentrum, wie es bei unserer Untersuchung der Fall ist, bedeutet die Bewilligung zur Durchführung der Erhebung keine Selbstverständlichkeit. Aufgrund unseres Schreibens haben jedoch alle Rektorate – zum Teil mit gewissen Bedenken – der Befragung zugestimmt.

Gleichzeitig mit den Rektoraten wurden auch die betroffenen Turn- und Sportlehrer begrüsst, wobei in einem entsprechenden Schreiben die Erhebungsthemen und -ziele differenziert ausgeführt wurden. Dabei ging es darum, die Turn- und Sportlehrer positiv zur Erhebung einzustellen, allfällige Widerstände abzubauen und ihnen die Bedeutung der Befragung einsichtig zu machen. Nach der Zusage der Rektorate erhielten die Turn- und Sportlehrer einen Talon zur Festlegung von Untersuchungstermin und Untersuchungsort, der vom Untersuchungsleiter bestätigt wurde.

Wie bereits erwähnt, wurden die Schülerdaten schriftlich und klassenweise erhoben. Die Datenerhebung dauerte 2 Stunden, manchmal mussten zwei verschiedene Tage gewählt werden. In fast allen Klassen leitete der Projektleiter die Erhebung, in Einzelfällen tat es ein instruierter Mitarbeiter. Die Begründung und die Ziele der Untersuchung wurden vor der Erhebung den Schülern mündlich mitgeteilt. Die Schüler hatten Gelegenheit, Fragen zu stellen. In der ersten Stunde wurden jeweils die Q-Sort-Daten erhoben, in der zweiten die Fragebogen-Daten. Die Instruktionen zu Q-Sort und Fragebogen wurden je zu Beginn der Datenerhebung und mündlich gegeben.

Alle Schülerdaten wurden im Zeitraum Februar-März 1978 erhoben. Die Erhebungen fanden in einem Klassenzimmer statt. Meist war der Turn- und Sportlehrer persönlich anwesend, nahm jedoch an der Befragung nicht teil. Die Schüler zeigten sich durchwegs interessiert und nur in einzelnen Fällen war festzustellen, dass die Schüler den Ausfall der Turnstunde wegen der Befragung bedauerten. Alle bei der Datenerhebung anwesenden Schüler haben sowohl den Fragebogen ausgefüllt wie die Q-Sorts gelegt. Leider wurde versäumt, eventuell fehlende Schüler festzustellen. Während der

Dauer des Interviews (in Min.)	Anzahl Interviews	
bis 90	13	5,6%
95-105	20	8,5%
110-120	57	24,3%
125-135	52	22,2%
140-150	54	22,9%
155-165	11	4,7%
170-180	12	5,1%
185-195	5	2,1%
200-210	5	2,1%
215-225	3	1,3%
230 und mehr	3	1,3%
	235	100,1%

Tab. 2.21
Dauer der
Lehrerinterviews

Fragebogen zu keinen Rückfragen Anlass gab, regte der Q-Sort zu verschiedenen Bemerkungen an, die zum Teil auf Unklarheiten oder Mängel des Instruments hinweisen. Im folgenden seien einige dieser *Schülerbemerkungen* zusammengefasst:

- Für das Verständnis einzelner Adjektive fehlte ein eindeutiger Interpretationskontext oder ein klarer Bezugspunkt, beispielsweise: ‹abhängig› (wovon?), ‹materialistisch› (?), ‹männlich› (vs. weiblich?), ‹triebhaft› (bezogen worauf?), ‹sinnlich› (wo und wann?).
- Die Zwangsverteilung der Items ergab im Mittelbereich Probleme, weil eher mehr zutreffende als nicht-zutreffende Eigenschaften im Q-Sort waren; in der mittleren Kategorie lagen also teilweise Eigenschaften, die die Schüler für den Turnlehrer als durchaus zutreffend sehen.
- Einzelne Adjektive des Q-Sorts haben fast gleiche Bedeutung (z.B. ‹schüchtern› und ‹ängstlich›, ‹aktiv› und ‹vital›).

2.5 Datenaufbereitung

Bei der Datenaufbereitung hatten in der *Lehrer*stichprobe zunächst einige offene Fragen verschlüsselt zu werden. Die Codes der übrigen Fragen und der Q-Sort-Skalenpositionen waren bereits in standardisierter Form im Fragebogen eingetragen. Die Kategorien zur Verschlüsselung der offenen Fragen wurden vom Projektleiter formuliert. Die Verschlüsselung und die Übertragung der Codes in eine als ‹codesheet› dienende Randspalte des Fragebogens wurden von instruierten Studenten durchgeführt. Bei jedem zweiten Fragebogen wurde die Codierung vollständig überprüft, wobei Prüfer und Codierer nicht dieselbe Person waren.

Die Daten wurden dann von den Randspalten der Fragebogen auf Karten abgelocht. Pro Lehrer wurden 8 Lochkarten benötigt, was einen Set von total 1880 Lochkarten ergab. Die Lochungen wurden genau überprüft, so dass der Prozess der Datenaufbereitung insgesamt kaum fehlerbehaftet sein dürfte.

Bei der Aufbereitung der Daten des *Schüler*fragebogens wurden in einem ersten Schritt die Daten auf ‹codesheets› übertragen. Bei den Q-Sort-Daten wurden die von den Schülern selbst vorgenommenen Codierungen (vgl. *Kap. 2.1.2)* von den Kartons zunächst auf ein separates ‹Codierblatt› übertragen und dann ebenfalls in die ‹codesheets› eingetragen. Diese Arbeit wurde vom Versuchsleiter und instruierten Mitarbeitern vorgenommen. In einem nächsten Schritt wurden die Daten von den codesheets auf Lochkarten übertragen. Pro Schüler wurden 5 Lochkarten gebraucht, was insgesamt 1100 Karten ergab.

2.6 Datenanalyse

Es kann hier nicht darum gehen, eine ausführliche Darstellung und Begründung der verwendeten statistischen Verfahren zu geben. Einige allgemeine Hinweise müssen genügen. Für genauere Informationen ist in jedem Fall die verwiesene Literatur beizuziehen.

Statistische Analysen, das sei mit Nachdruck hervorgehoben, dürfen *keineswegs positivistisch missverstanden* werden, als handle es sich dabei um die Anwendung blosser Techniken der Datenaufbereitung und -reduktion. Jedes statistische Verfahren, sei es noch

so einfach, wurzelt in Voraussetzungen und verkörpert in diesem Sinne ein Modell der Wirklichkeit (vgl. *Herzog 1984a, Kap. 10; Kriz 1973; Lehmann 1977).* Die Verwendung von Statistikprozeduren verlangt deshalb vom Forscher letztlich eine erkenntnistheoretische Analyse der Beschaffenheit des Gegenstandes seiner Untersuchung, um von da her die Adäquatheit der verwendeten statistischen Modelle zu begründen. Dass die Sozialwissenschaften noch keineswegs in der Lage sind, eine solche erkenntnistheoretische Begründung ihrer statistischen Modelle zu erbringen, sei hier lediglich erwähnt. Die Gründe dafür liegen nicht zuletzt im positivistischen Selbst(miss)verständnis eines dominierenden Teils der Sozialwissenschaften, das eine *Reflexion auf den Prozess der Gegenstandskonstitution* verhindert (vgl. *Herzog 1984a).* Diese kritischen Bemerkungen mögen als allgemeine Hinweise auf die Problematik der statistischen Datenanalyse genügen.

2.6.1 Zum Verhältnis von Messniveau und statistischem Verfahren

Die Frage nach der *Anwendbarkeit* bestimmter statistischer Verfahren wird im allgemeinen über eine Diskussion des Messniveaus der erhobenen Daten abgehandelt. Wir werden uns dieser Argumentation mit einer gewissen Freiheit bedienen. Denn vorausgesetzt wird bei dieser Art Begründung statistischer Analyseverfahren die Möglichkeit einer *eindeutigen Identifikation des Messniveaus* der einzelnen Datenmengen. Das aber ist eine problematische Voraussetzung. Die Frage nach dem Niveau der Messung einer bestimmten Variablen ist in den Kontext der erörterten erkenntnistheoretischen Fragen zu stellen. Die weit verbreitete Vorstellung, die Variablen der Sozialwissenschaften könnten letztlich höchstens – dafür eindeutig – ordinal gemessen werden, kaum aber auf Intervall- oder noch höherem Niveau, ist als unkritisch zurückzuweisen, da sie die Frage der Gegenstandskonstitution genauso offen lässt wie die dogmatische Behauptung der prinzipiellen Intervallskalierbarkeit sozialwissenschaftlicher Variablen /14/. Wohlverstanden geht es *nicht* um das Verhältnis von Messung und statistischem Modell: diese Relation ist im allgemeinen eindeutig entscheidbar, da je nach mathematisch-statistischem Modell die Datentransformation je spezifisch beschaffene Daten voraussetzt, beispielsweise für Additionen Intervallniveau. Was in Frage steht, ist *die Relation von Daten und Wirklichkeit.* Solange diese, erkenntnis- und messtheoretisch zu analysierende Relation nicht geklärt ist, haben Auseinandersetzungen um die Anwendbarkeit bestimmter statistischer Modelle etwas Willkürliches an sich.

/14/
Diese These kann hier nicht ausführlich begründet werden. Vgl. aber beispielsweise *Allerbeck (1978)* und *Coombs (1965).*

2.6.2 Deskriptiv- und inferenzstatistische Verfahren

Als *deskriptiv*-statistische Verfahren werden die üblichen Methoden der Datendarstellung (absolute und relative Häufigkeiten, Prozentwerte) und Datenreduktion (Masse der zentralen Tendenz, Streuungsmasse und Zusammenhangsmasse) verwendet, im Falle der Datenreduktion jeweils unter Berücksichtigung des Messniveaus.

Die hauptsächlich angewandten *inferenz*-statistischen Verfahren sind der *Chi²-Test,* der *t-Test* und die *Varianzanalyse.* Es handelt sich in allen drei Fällen um Verfahren zur Überprüfung der

statistischen Signifikanz von Gruppenunterschieden, d.h., es wird festgestellt, ob Unterschiede in der Werteverteilung auf einer oder mehreren Variablen zwischen zwei oder mehreren Subgruppen der Stichprobe bloss zufällig oder systematisch sind. Ausführlichere Diskussionen der drei statistischen Analysemodelle finden sich beispielsweise bei *Clauss & Ebner (1975), Hays (1970)* oder *Kriz (1973).*

Der *Chi²-Test* ist die für nominal-skalierte Daten gebräuchliche Methode. Er vergleicht die beobachteten mit den erwarteten Zellenbesetzungen in Vier- und Mehr-Felder-Tabellen. Die erwarteten Zellenbesetzungen werden aus den Randverteilungen der beiden in die Analyse einbezogenen Variablen errechnet. Zur Überprüfung der statistischen Signifikanz der errechneten Differenzwerte dient die Familie der Chi²-Verteilungen. Es handelt sich beim Chi²-Test um ein nichtparametrisches (parameterfreies) Verfahren, d.h., es werden dabei keine Annahmen über die Verteilung von Populationsparametern gemacht.

/15/
Diese Voraussetzung gilt nicht für alle t-Test-Modelle.

Dies gilt nicht für den *t-Test,* der somit ein *parametrisches* Verfahren ist. Seine Anwendung setzt normalverteilte Grundgesamtheiten mit gleichen Varianzen voraus./15/ Der t-Test setzt im weiteren intervall-skalierte abhängige Variablen voraus, während die unabhängigen Variablen nominal-skaliert und dichotom sein sollten. Der t-Test überprüft die Differenz der zentralen Tendenz (genauer: der Mittelwerte) der Werteverteilung einer bestimmten Variablen in zwei voneinander unabhängigen Individuengruppen. Als Basis des inferenzstatistischen Schlusses dient die Familie der t-Verteilungen. Bei der Darstellung der Resultate von t-Tests wird jeweils angegeben, ob die Analyse einseitig oder zweiseitig erfolgt ist.

/16/
Diese Voraussetzung gilt nicht für alle varianzanalytischen Verfahren.

Bei mehr als zwei zu analysierenden Gruppen ist die Anwendung des t-Tests nicht angebracht. Vielmehr ist *die Varianzanalyse die Methode der Wahl.* Sie erfüllt analoge Funktionen wie der t-Test und setzt ebenfalls normalverteilte und varianzhomogene Grundgesamtheiten voraus./16/ Auch die Voraussetzungen der Skalenqualität sind die gleichen: intervall-skalierte abhängige Variable und nominal-skalierte unabhängige Variable(n). Auch bei der Varianzanalyse geht es um die Überprüfung von Mittelwertdifferenzen. *Varianz*analyse heisst das Verfahren deshalb, weil die mittleren Differenzen indirekt, über eine *Zerlegung der Gesamtvarianz* der abhängigen Variablen, ausgetestet werden. Ein besonderer Vorteil der Varianzanalyse ist, dass ihr Modell auf den Fall mehrerer unabhängiger Variablen erweitert werden kann. Dadurch können sogenannte ‹Interaktionseffekte› aufgedeckt werden, d.h. nichtlineare Beziehungen der unabhängigen Variablen. Beispielsweise kann eine Differenz der abhängigen Variable nur dann ausweisbar sein, wenn jeweils die eine Ausprägung der einen unabhängigen Variablen mit der anderen Ausprägung der anderen unabhängigen Variablen zusammengeht. Je nach der Anzahl der unabhängigen Variablen spricht man von ‹einfacher›, ‹zweifacher›, ‹dreifacher› usw. Varianzanalyse./17/

/17/
Allerdings ist in Rechnung zu stellen, dass Interaktionseffekte bereits bei dreifachen Varianzanalysen schwer zu interpretieren sind.

Die für die Anwendung von t-Test und Varianzanalyse vorausgesetzte *Varianzhomogenität der Grundgesamtheiten* wird bei den im folgenden verwendeten Computerprogrammen (vgl. *Kap. 2.6.5)*

mittels der *Familie der F-Verteilungen* (im Falle des t-Tests) beziehungsweise des *Levene-Tests* (im Falle der Varianzanalyse) überprüft. Bei Varianzinhomogenität stehen alternative Verfahren zur Verfügung.

Als *Signifikanzniveaus* für die inferenzstatistischen Schlüsse werden die üblichen Werte gewählt, nämlich .05, .01 und .001. In einzelnen Fällen werden auch Resultate, deren statistische Signifikanz bei .10 oder knapp darunter liegt, diskutiert.

Zwei im folgenden ebenfalls angewandte statistische Analyseverfahren bedürfen einer gesonderten Diskussion. Es handelt sich um *die Clusteranalyse* und *die Faktorenanalyse.* In beiden Fällen handelt es sich genau genommen nicht um einzelne Methoden, sondern um Methoden*familien.* Cluster- wie Faktorenanalysen sind Verfahren der Koplexitätsreduktion: eine grosse und schwer überschaubare Datenmenge soll als möglichst einfache Struktur dargestellt werden.

2.6.3 Clusteranalyse

Die Clusteranalyse wird zur Aufbereitung der Q-Sort-Daten verwendet. Die Analyse der Q-Sort-Daten hat in Rechnung zu stellen, dass der Vorgang des Q-Sorting einem gegenseitigen Abwägen der (positiven wie negativen) Relevanz der verschiedenen Adjektive entspricht und damit zu einer *ordinalen Skalierung* führt (vgl. *Kerlinger 1972, 13).* Eines der Erkenntnisinteressen der vorliegenden Studie ist die Identifikation von Lehrer- und Schülertypen auf der Ebene der Selbst-, Fremd- und perzipierten Fremdkonzepte. Es geht also darum, jene Individuen zu Gruppen zusammenzufassen, deren durch die Q-Sortierungen erfassten Strukturen von Selbstbild (bzw. perzipiertem Fremdbild, Real-Fremdbild oder Ideal-Fremdbild) identisch oder ähnlich sind.

Damit hat ein Verfahren gefunden zu werden, das eine *Typenbildung* ermöglicht. Wegen des ordinalen Skalenniveaus kommen faktorenanalytische Modelle nicht in Frage, da dabei Intervalldaten vorausgesetzt werden. Es sprechen allerdings auch inhaltliche und modelltheoretische Überlegungen gegen die Verwendung der Faktorenanalyse. Denn die Faktorisierungstechnik wäre im Falle der Bildung von Typen von Individuen nicht die traditionelle *R-Technik,* d.h. die Reduktion des Variablenraumes, sondern die ‹Q-Technik›. Bei der *Q-Technik* wird der Individuenraum reduziert, was unmittelbar zu Schwierigkeiten der inhaltlichen Interpretation des Verfahrens führt, beispielsweise was die Bedeutung der Korrelationskoeffizienten anbelangt oder die Annahme der im Modell vorausgesetzten Linearität der Gleichung (vgl. *Anm. /21/* und *Schlosser 1976).*

/18/
Möglich ist auch eine dritte Variante: die Klassifikation von Individuen *und* Variablen. – Für ausführlichere Diskussionen der clusteranalytischen Verfahren sei auf *Bailey (1977)* und *Schlosser (1976)* verwiesen.

/19/
Man spricht deshalb von der Clusteranalyse als von einem profilanalytischen oder konfiguralen Verfahren.

Clusteranalysen lassen diese Probleme vermeiden. Sie ermöglichen die *Klassifikation von Individuen oder Variablen gemäss deren Ähnlichkeit*/18/. In unserem Fall geht es um die Klassifikation von Individuen und damit um die Zusammenfassung ähnlicher Variablenmuster: Individuen mit ähnlichen Werteverteilungen auf den zur Diskussion stehenden Variablen, den Items des Q-Sorts, sollen gleichen Gruppen zugeordnet werden/19/. Je nach Daten-

lage entstehen auf diese Weise mehrere Individuengruppen, die *in sich relativ homogen* und *gegeneinander möglichst heterogen* sind.

Die Aufgabe der Clusteranalyse ist es, diese Gruppen (‹Clusters›) zu bestimmen, und zwar was ihre Anzahl, was die Variablen, auf denen sie differieren, und was die Zahl und die Identität der Individuen pro Cluster anbelangt. Das Resultat einer Clusteranalyse ist die *Partition der Individuen in disjunkte Klassen.* Dies entspricht einer nominalen Skalierung, was dann von Bedeutung ist, wenn die cluster-analytisch gewonnenen Gruppen in weitere statistische Analysen einbezogen werden sollen.

/20/
Jedenfalls bei den *agglomerativen* Verfahren. Von den ‹divisiven› Methoden wird hier abgesehen.

Clusteranalysen funktionieren als *Iterationsprozesse.* Sukzessive werden die einander nächsten Individuen zusammengefasst /20/, bis zuletzt alle Individuen in einen einzigen Cluster zu liegen kommen. Natürlich ist dieser Einheitscluster von bloss theoretischem Interesse, denn damit würde das Ziel der Trennung der Individuen in separate Gruppen gerade nicht erreicht. Die Clusteranalyse hat also irgendwo vor diesem letzten Schritt abgebrochen zu werden. Als erstes Kriterium für den Abbruch dient, ähnlich wie bei der Faktorenanalyse, eine Art ‹scree-Test›, bei dem das Profil der Clusterdistanzen, aufgelistet über die einzelnen Schritte der Clusteranalyse, optisch inspiziert und dort aufgebrochen wird, wo das Profil einen deutlichen Knick hat. Ein zweites Kriterium zum Abbruch einer Clusteranalyse ist die Grösse der Cluster. Es hat wenig Sinn, die Clusteranalyse in einem Moment abzubrechen, wo die Cluster grössenmässig heterogen sind, da dadurch eine statistische Weiterverarbeitung der Cluster erschwert wird.

Clusteranalysen führen zu deskriptiven Informationen. Das braucht inferenzstatistische Argumentationen nicht auszuschliessen. In unserem Falle (vgl. *Kap. 3.1.6)* werden wir die inhaltliche Beschreibung der Cluster auf eine inferenz-statistische Analyse abstützen.

Zur inhaltlichen Interpretation der Cluster haben die Variablen näher untersucht zu werden, die in die Clusteranalyse einbezogen worden sind. Und zwar werden zur Identifikation der Cluster jene Variablen beigezogen, auf denen die Cluster am deutlichsten differieren. Um eben diese Aufgabe über eine statistische Argumentation zu lösen, haben wir bei unseren Daten die Differenzen der Cluster auf den Q-Sort-Items mittels t-Tests geprüft. Da die Zahl der Freiheitsgrade wegen der forcierten Normalverteilung der Q-Sorts nicht exakt bestimmbar ist (vgl. *Kap. 2.1.1),* werden jeweils vorwiegend jene Items zur Beschreibung der Cluster verwendet, auf denen diese statistisch hoch signifikant ($\leqslant .001$) differieren.

Ein besonderer Vorteil der Clusteranalyse gegenüber dem klassischen Typenbegriff ist darin zu sehen, dass *Cluster im allgemeinen polithetisch* sind und nicht die restriktiven Bedingungen einer monothetischen Klassifikation erfüllen müssen, d.h., die Individuen eines Clusters brauchen nicht bezüglich aller clusterdefinierenden Variablen identisch zu sein, sondern haben einander lediglich in einem globalen Sinne ähnlich zu sein. Die Ähnlichkeit der Individuen eines Clusters ist somit die einer ‹Familienähnlichkeit› *(Wittgenstein 1971).*

2.6.4 Faktorenanalyse

Nun noch einige Bemerkungen zur Faktorenanalyse. Ausgang der Faktorenanalyse ist eine Korrelationsmatrix, die die Werte der Interkorrelationen aller in die Analyse einbezogenen Variablen (Personen, Situationen oder Zeitpunkte) enthält. Das Ziel der faktorenanalytischen Aufbereitung der Daten ist es, diese Korrelationsmatrix zu reduzieren, indem eine gegenüber den empirischen Variablen *geringere Anzahl hypothetischer Variablen (‹Faktoren›) postuliert* wird, die je einen Teil der empirischen Variablen ersetzen können. In der Faktorenanalyse werden also nicht wie in der Clusteranalyse Variablen oder Personen zusammengefasst. Vielmehr *ersetzt* die Faktorenanalyse die ursprünglichen Variablen (oder Personen /21/ /22/ usw.) durch hypothetische Dimensionen, auf die sich die ursprünglichen Variablen ohne grossen Informationsverlust reduzieren lassen. Dabei wird üblicherweise *eine orthogonale Lösung* forciert: die Faktoren werden so bestimmt, dass sie ein rechtwinkliges Koordinantensystem eines n-dimensionalen Raumes bilden. Die Faktoren lassen sich damit als *Linearkombina-*

/21/
Wie erwähnt, ist die Faktorenanalyse über Individuen, die sogenannte *Q-Technik,* nicht unproblematisch. Beispielsweise ist die Interpretation von über die Q-Technik gewonnenen ‹Personenfaktoren› schwierig. ‹Personenfaktoren› bedeuten für die analysierten Individuen, dass sie mit einem bestimmten Anteil auf diesen ‹Personenfaktoren› laden. Psychologisch gesehen umschreiben ‹Personenfaktoren› *Typen* von Individuen. Daraus folgt, dass die Faktorenladungen in der Q-Technik Masse für den *Anteil* sind, mit dem ein bestimmtes Individuum zu einem bestimmten Typus gehört. Der Sinn einer solchen Aussage ist jedoch fraglich. Denn was soll man etwa darunter verstehen, wenn einem Individuum ein bestimmter Anteil als Typ 1, ein weiterer Anteil als Typ 2 usw. zugeordnet wird? (Man erinnere sich der problematischen Typologie von *Sheldon.)*

Ein weiteres Problem der Q-Technik ist das Stichprobenproblem. Denn analog zur Abhängigkeit der Aussagekraft einer mittels der R-Technik durchgeführten Faktorenanalyse von der Repräsentativität der untersuchten *Individuen,* sind die Resultate der mittels der Q-Technik favorisierten Daten von der Repräsentativität der *Merkmale* (Variablen) abhängig. Die Repräsentativität der Variablen (abgesehen von jener der Situationen!) ist jedoch ein notorisches Problem der sozialwissenschaftlichen Forschung. Es ist deshalb kaum befriedigend lösbar, weil im Gegensatz zu den Individuenstichproben die *Population* bei Variablenstichproben kaum je bekannt ist. Es sei jedoch nicht verschwiegen, dass dieses Problem der Variablenstichprobe auch bei entsprechenden Clusteranalysen besteht, insbesondere in unserem Fall der Analyse der Q-Sort-Items. Aber gerade deshalb ist die Konstruktion des Q-Sorts mit der notwendigen, in *Kap. 2.1.2* geschilderten Sorgfalt durchgeführt worden!

/22/
Es sei an dieser Stelle kurz auf die verschiedenen Bedeutungen von ‹Q› verwiesen:
1 Der ‹Q-Sort› ist zwar aus der *Q-Methodologie* von *Stephenson* herausgewachsen, im übrigen aber als Messinstrument weitgehend unabhängig von deren erkenntnistheoretischen, statistischen und messtheoretischen Annahmen.
2 Die ‹Q-Methodologie› (vgl. *Kerlinger 1972, Wittenborn 1961)* ist eine Forschungsmethodologie, bei der die zu überprüfende Theorie unmittelbar in ein Messinstrument eingebaut wird und nicht an zufällig, sondern an *systematisch ausgewählten* (einzelnen) Individuen getestet wird.
3 Auch die ‹Q-Technik› der Faktorenanalyse ist von Stephenson als statistisches Verfahren der Datenanalyse favorisiert worden, ansonsten aber unabhängig von der Q-Methodologie anwendbar. Dass Stephenson die faktorenanalytische Q-Technik bevorzugte, ist wohl damit zu erklären, dass damals die clusteranalytischen Verfahren noch kaum entwickelt waren.
4 In einer weiteren, von *Cattell* eingeführten Verwendung von ‹Q› spricht man von *Q-Daten* in der Bedeutung von Daten aus Interviews oder Fragebogen (‹questionnaire data›). ‹Q-Daten› in diesem Sinne stehen *L-Daten («life record data»)* und *T-Daten («test data»)* gegenüber.
5 Eine weitere Verwendungsweise von ‹Q› betrifft ein statistisches Inferenzmodell, nämlich den *Q-Test* von *Cochran* (vgl. *Hays 1970, 628ff.; Kriz 1973, 198ff.)*
6 Schliesslich wird mit ‹Q› ein bestimmtes Korrelationsmass benannt («jule's Q»), das bei dichotomisch ordinalskalierten Variablen anwendbar ist.

Die Bedeutungen 4, 5 und 6 werden in diesem Untersuchungsbericht nirgends angesprochen.

/23/
Es ist hier ein weiterer Punkt, wo die Kritik der Personen-Faktorisierung (‹Q-Technik›) Angriffsfläche hat: Typen werden im allgemeinen als *disjunktive* Begriffe formuliert. Folglich muss eine Methodik, die auf einem Modell *additiver (konjunktiver)* Begriffe aufbaut, zu theoretisch letztlich nicht interpretierbaren Resultaten führen.

tionen der analysierten Variablen darstellen. Das bedeutet, dass – psychologisch gesehen – die Werte der einzelnen Individuen auf den Faktoren (die sogenannten ‹Faktorenwerte›, vgl. unten) als Addition ihrer Ausprägungen auf den ursprünglichen Variablen, gewichtet durch die Ladung des in Frage stehenden Faktors auf den betreffenden Variablen (den sogenannten ‹Faktorenladungen›), entstehen. Theoretisch handelt es sich demnach um *konjunktive Phänomene,* die einander gegenseitig psychologisch nicht ausschliessen. Wie sinnvoll diese Annahmen der Orthogonalität und Additivität sind, hat im Falle der Anwendung faktorenanalytischer Verfahren in jedem Falle genau abgeklärt zu werden /23/.

Die Bestimmung der Anzahl Koordinaten *(Faktoren-Extraktion)* und das Finden der optimalen Lage des Koordinatensystems im Datenraum *(Faktoren-Rotation)* sind die beiden schwierigsten und zugleich zentralen Aufgaben, die eine Faktorenanalyse zu lösen hat. Die Lösung dieser Aufgaben (und einiger anderer) ist abhängig von Modellannahmen, so dass entsprechend den verschiedenen möglichen Annahmen verschiedene Modelle und damit verschiedene faktorenanalytische Verfahren realisierbar werden bzw. realisiert sind. Das in *Kap. 3.2-3.3* angewandte Verfahren basiert auf dem *Modell der multiplen Faktorenanalyse.* Die Extraktion der Faktoren erfolgt mittels der *Hauptachsenanalyse* (Schätzung der Kommunalitäten via quadrierte multiple Korrelation der einzelnen Variablen mit dem Rest der Variablen; Bestimmung der Faktorenzahl über das Eigenwertkriterium; Optimierung der Kommunalitätenschätzung durch iterativen Prozess). Die Rotation der Faktoren geschieht mittels des *Varimax-Kriteriums.*

Was die Interpretation von Faktoren anbelangt, so ist zunächst auf den *deskriptiven Wert von Faktorenanalysen* zu verweisen. Auch wenn Faktoren oft als kausale oder genetische Grössen verstanden werden, so gibt es rein methodologisch dafür keine Rechtfertigung. Solange der Forscher keine zwingenden *theoretischen Argumente für eine Kausalinterpretation* beibringen kann, sind die Resultate von Faktorenanalysen als deskriptiv zu verstehen. Die inhaltliche Interpretation der Faktoren erfolgt über eine *Analyse des Musters der Faktorenladungen.* Berücksichtigt bei der Interpretation eines Faktors werden jene Variablen mit einer hohen Ladung auf dem betreffenden Faktor. Als ‹hoch› gelten im allgemeinen Ladungen $\geqslant .30$ *(Schlosser 1976, 262).* Die Bedeutung eines Faktors bemisst sich nach der Sinnstruktur der Variablen mit der höchsten Ladung (bzw. mit einer Ladung $\geqslant .30$) auf dem betreffenden Faktor.

Die Logik der Faktorenanalyse, d.h. die Reduktion einer Matrix interkorrelierter Variablen zu einer Struktur mit wenigen Dimensionen (Faktoren), ermöglicht das Ersetzen der ursprünglichen Variablenmenge durch die Faktoren, die als neue Variablen interpretiert werden. Die Werte der Individuen auf den Faktoren (‹Faktorenwerte›) werden folgendermassen berechnet (vgl. *Rummel 1967, 469f.):* Jede Variable hat entsprechend ihrem Anteil an einem Faktor eine ‹Faktorladung›. Diese Faktorladung wird mit dem ursprünglichen Wert des Individuums auf der ersten der in die

Faktorenanalyse einbezogenen Variablen multipliziert. Dieser Vorgang wird bei allen anderen Variablen wiederholt. Schliesslich werden die Werte der einzelnen Multiplikationen aufaddiert, was den Faktorwert des Inviduums auf dem betreffenden Faktor ergibt. Entsprechend der Anzahl Faktoren wird der ganze Vorgang für alle weiteren Faktoren wiederholt. Auf diese Weise lassen sich die Werte der Individuen auf den ursprünglichen Variablen ersetzen durch Werte auf den extrahierten Faktoren, die damit als neue Variablen behandelt werden können. Wir werden uns dieser Logik in *Kap. 3.2-3.3* bedienen.

2.6.5 Computerprogramme und Abkürzungen

Die statistischen Analysen wurden alle mit dem *BMDP-Programmpaket (‹Biomedical Computer Programs, P-Series›, Dixon & Brown 1977)* auf dem Computer des Rechenzentrums der Universität Zürich gerechnet.

Bei der Darstellung der Ergebnisse der statistischen Analysen werden folgende *Abkürzungen* verwendet:

M	arithmetisches Mittel
s	Standardabweichung
d	Differenz zweier Werte
n	Anzahl der in die Analyse einbezogenen Individuen (Grösse der Analysestichprobe)
Phi	Φ-Koeffizient
Phi_{max}	maximaler Wert, den der Φ-Koeffizient theoretisch annehmen kann
C	Kontingenzkoeffizient
G	γ(Gamma)-Koeffizient
r	Produkt-Moment-Korrelationskoeffizient
Chi^2	χ^2-Wert
t	t-Wert
F	F-Wert
df	Freiheitsgrad(e) (degree(s) of freedom)
eins.	(beim t-Test) einseitige Fragestellung
zweis.	(beim t-Test) zweiseitige Fragestellung
p	Signifikanznineau
n.s.	statistisch nicht signifikant
$F_1, F_2 \ldots$	(bei Faktorenanalysen) Faktor 1, Faktor 2 . . .
h^2	(bei Faktorenanalysen) Kommunalitäten

3 Lehreruntersuchung

3.1 Selbstbild, perzipiertes Lehrerkollegenfremdbild und perzipiertes Schülerfremdbild

3.1.1 Das Selbstbild in der Dialektik von ‹innen› und ‹aussen›

Die Hauptthematik dieses ersten inhaltlichen Kapitels ist *das Selbstkonzept (Selbstbild)* der Turn- und Sportlehrer. Bei der Selbst(konzept)-Forschung geht es um «the study of the person's notions of who or what he is» *(Gergen 1971, 1).* Das Interesse am Selbst und an Selbstkonzepten entspringt der Abkehr der psychologischen Theoriebildung von behavioristischen Theoremen. Die Verhaltensursachen werden von den physikalisch definierten Reizen der Umwelt *in* das Individuum und dessen kognitive Ausstattung (zurück-)verlegt. Die «kognitive Wende» *(Aebli)* ist einem «Paradigmenwechsel» vergleichbar, wie ihn *Thomas Kuhn (1976)* als typisch für den Wandel naturwissenschaftlicher, insbesondere physikalischer Theorien konstatiert hat. Doch mit dem erneut entflammten Interesse für das ‹Innere› des Menschen ist die Gefahr verbunden, die zweifellos progressiven und fruchtbaren Gehalte des Behaviorismus aufzugeben. Das Kind wird quasi mit dem Bade ausgeschüttet, und das Verhalten als psychologische Variable fliesst in den Boden des Vergessens. Damit wird ein weiteres Mal die Chance zur Überwindung der jahrhundertealten misslichen Trennung des Menschen in ein ‹inneres› und ein ‹äusseres› Wesen vergeben. Während *die Behavioristen* sich anschickten, die Cartesianische Spaltung durch das Ignorieren der «res cogitans» zu vergessen, scheinen *die Kognitivisten* in Gefahr zu sein, das Erbe der Bewusstseinspsychologie anzutreten und die «res extensa» ebenso radikal zu verdrängen. Ein Fortschritt der Theoriebildung ist davon zweifellos nicht zu erwarten.

Was not tut, ist eine Theorie, die die erlebnismässig gegebene Trennung von ‹Innen› und ‹Aussen› selbst zum Thema der psychologischen Erklärung machen kann. Zwar nimmt der *‹radikale Behaviorismus› Skinners* genau diese Leistung für sich in Anspruch, doch – und darüber lässt sich nicht hinwegsehen – ist der Preis dafür *die Eliminierung des ‹Inneren›* als aktives und determinierendes Moment des menschlichen Verhaltens. Genau diesen ‹subjektiven Faktor› als ein *autonomes* Element des Verhaltens hat aber eine psychologische Theorie in sich aufzunehmen und zu erklären. Theorien, die so etwas leisten, sind in der Psychologie noch immer rar. Ansätze finden sich bei *Piaget,* in der sowjetischen Psychologie (etwa bei *Rubinstein, Wygotski, Leontjew* oder *Galperin),* in der kritischen Psychologie, in der phänomenologischen Psychologie, in der dialektischen Psychologie oder bei der interaktionistischen Emotionstheorie von *Stanley Schachter.* In der Soziologie ist auf *Norbert Elias* zu verweisen. Für die Selbstthematik finden sich bei *George Herbert Mead* und teilweise beim sich auf Mead berufenden *Symbolischen Interaktionismus* die wohl interessantesten Ansätze zu einer das ‹Aussen› und das ‹Innen› des menschlichen Verhaltens verbindenden und umfassenden Theorie. Zu erwähnen sind auch einige Arbeiten von *Kenneth Gergen.*

Mead versucht explizit, das Verhalten zum Ausgangspunkt seiner Theoriebildung zu machen. Die *soziale Handlung,* mit der das Individuum kollektiv in Auseinandersetzung mit der äusseren Natur zwecks Befriedigung seiner Bedürfnisse tritt, setzt den Rahmen, innerhalb dessen sich seine psychischen Strukturen aufbauen und entwickeln. Das ‹Innere› des Individuums entsteht durch einen *Prozess der Interpretation seines Verhaltens,* der von den an dieser sozialen Handlung partizipierenden anderen Individuen vollzogen wird. Diese Formung und Benennung der inneren Natur führt zu Selbstrepräsentanzen, die als Bezugsrahmen der eigenen Identität fungieren. Die Identität (das Selbst) des Individuums entwickelt sich auf diese Weise als ‹Spiegelung› seines Verhaltens in den Reaktionen seiner für ihn (d.h. für seine Bedürfnisbefriedigung) bedeutsamen Bezugspersonen. Das ‹äussere› Verhalten des Individuums und das ‹äussere› Verhalten seiner Interaktionspartner ist somit die Grundlage zur *Entwicklung einer ‹inneren› psychischen Struktur.* Der Mechanismus, der diese Transformation von ‹aussen› nach ‹innen› ermöglicht, ist die den Menschen auszeichnende *Fähigkeit, sich in die Situation des anderen zu versetzen* («taking the role of the other»). Die Grundlage dieser Fähigkeit sieht *Mead* v.a. in der biologischen Ausstattung des Menschen, insbesondere in der spezifischen Entwickeltheit seines Zentralnervensystems.

Es ist hier nicht der Ort, die Meadschen Gedanken in ihrer Gänze und Komplexität darzustellen und deren teilweise Widersprüchlichkeit auszuräumen. Das eben Gesagte mag genügen für die folgenden Überlegungen. Für eine ausführlichere Analyse von Mead sei verwiesen auf: *Goff (1980), Helle (1977), Herzog (1980a), Joas (1978, 1980)* und *Mead (1973, 1980, 1983).*

Die vorangehend skizzierten Gedanken indizieren den theoretischen Kontext, innerhalb dessen eine Analyse des Selbst- und Fremdbildes der Turn- und Sportlehrer interessiert. Im Forschungsprojekt wurde ab Anfang eine Eingrenzung auf die rein subjektive Ebene vermieden, um die angesprochene *Relation von ‹Innen› und ‹Aussen›* in das Datenmaterial einbringen zu können. Der *sozialen Interaktion als Determinante des Selbstkonzeptes* wurde eine entscheidende Bedeutung beigemessen – unter Rekurs auf die im Symbolischen Interaktionismus favorisierte Bedeutung der sozialen Interaktion für die psychische Entwicklung und insbesondere für die Identitätsbildung (vgl. *McCall & Simmons 1974).* Die Bedeutung der sozialen Interaktion als determinierende Variable des Selbstkonzeptes musste jedoch im Verlauf der Datenanalyse mehrmals neu eingeschätzt werden. Diese Modifikationen sollen im folgenden diskutiert werden. Die Darstellung der Ergebnisse hält sich relativ stark an den Verlauf der Analyse, so dass der Prozess der Reformulierung der ursprünglichen Hypothesen leicht nachvollziehbar ist.

/1/
Es wird lediglich unterstellt, dass es solche situations-invarianten Elemente *gibt.* Es wird keineswegs behauptet, das Selbstkonzept bestehe ausschliesslich aus situations-invarianten Elementen.

3.1.2 Zur Messung des Selbstkonzeptes

Wie im einleitenden Zitat von *Gergen* angedeutet, wird *das Selbstkonzept* als globales Bild verstanden, das ein Individuum von sich selbst hat. Damit wird unterstellt, dass es *situations-überdauernde Aspekte der Identität* gibt. /1/

Auf operationaler Ebene dienen Eigenschaftswörter als Elemente der Beschreibung des Selbstbildes. Das Messinstrument, das zur Erhebung der Selbstkonzept-Daten verwendet wurde, ist in *Kap. 2.1* dargestellt.

/2/
Die Instruktion, wie sie von *Kuhn* und seiner Forschergruppe verwendet wurde, lautet: «There are twenty numbered blanks on the page below. Please write twenty answers to the simple question ‹Who am I?› in the blanks. Just give twenty different answers to this question. Answer as if you were giving the answers to yourself, not to somebody else. Write the answers in the order that they occur to you. Don't worry about logic or ‹importance› . Go along fairly fast, for time is limited» *(Kuhn & McPartland 1954, 69).* Vor Kuhn haben bereits *Bugental* und *Zelen* mit einem ähnlichen Verfahren gearbeitet (vgl. *Gordon 1968; Wylie 1974).*

Die Verwendung von Eigenschaftswörtern zur Beschreibung des Selbstbildes lässt sich in einem gewissen Rahmen empirisch rechtfertigen. So ist beispielsweise bei Messungen mit dem *«Twenty-Statements-Test» (TST)* eine typische Reihenfolge der Reaktionen feststellbar. Der TST ist ein offenes Messinstrument, das lediglich aus der Frage nach dem Selbst /2/ und 20 leeren Zeilen, die als Antwortmöglichkeiten gedacht sind, besteht. An erster Stelle werden auf die Frage ‹Wer bin ich?› üblicherweise *‹äussere› Merkmale* wie Geschlecht, Alter, Beruf und ähnliche Momente der sozialen Plazierung zu Protokoll gegeben; *persönliche Charakterisierungen* kommen im allgemeinen nach diesen Rollenattributen (vgl. *Kuhn & McPartland 1954; Kuhn 1960; Gordon 1968;* vgl. auch *McGuire & Padawer-Singer 1976).* Daraus lässt sich schliessen, dass zum Selbstverständnis eines Individuums sowohl seine mehr ‹offensichtlichen› und ‹öffentlichen› Charakteristika wie Nationalität, Beruf, Alter, Geschlecht, Religion, Loyalitäten, Mitgliedschaften in Gruppen usw. als auch die eher ‹privateren› Aspekte seiner Persönlichkeit gehören. Diese letzteren werden im allgemeinen mittels Eigenschaftswörter dargestellt.

Psychologisch interessant sind weniger die ‹offensichtlichen› Merkmale des Selbstbildes. Insbesondere auf dem Hintergrund unserer theoretischen Intentionen sind kaum solche Aspekte des Individuums von Interesse, die eine starke soziale Verankerung haben und damit als relativ konstant zu betrachten sind. Die geschlechtliche, die nationale, die religiöse und die berufliche Identität beispielsweise werden zwar ebenfalls im Prozess sozialer Interaktionen ausgebildet und bestätigt, diese Identitäten sind jedoch objektiv definiert und daher nicht ohne deutlichen Anlass uminterpretierbar. Dagegen sind *die mehr ‹verborgenen› Aspekte der Identität* leichter dem Wechsel sozialer Beziehungen ausgeliefert und dementsprechend eher uminterpretierbar. ‹Wer ich bin› , im Sinne meiner ‹innersten› Persönlichkeit, mag ich selber zwar ‹wissen› , jedoch ist dieses ‹Wissen› um einiges weniger objektivierbar als beispielsweise mein Haarwuchs oder meine Hautfarbe. Der Wechsel meiner sozialen Beziehungen kann daher bezüglich der ‹innersten› Momente meiner selbst eine völlig neue Interpretationslage schaffen, und wenn die neuen Bezugspersonen für mich bedeutungsvoll und wichtig sind, so werde ich leicht dazu tendieren, *deren* Interpretationen meines ‹Inneren› als adäquat anzunehmen. /3/

/3/
Das negative Beispiel dieses Mechanismus ist die ‹Gehirnwäsche› .

Diese Überlegungen legen es nahe, das Selbstkonzept auf die (im «Twenty-Statements-Test» im allgemeinen an zweiter Stelle kommenden) persönlichen Aspekte einzugrenzen und dazu methodisch mittels Eigenschaftswörter zu arbeiten. Als Messinstrument allerdings verwenden wir nicht den TST, sondern *die Q-Sort-Methode.* Dies, weil Q-Sorts die Möglichkeit zur Erfassung der *Struktur* des

Selbstkonzeptes bieten: ein Vorteil, der gewisse Nachteile des Verfahrens in Kauf nehmen lässt (vgl. *Kap. 2.1.1).*

Die Darstellung der Daten beginnt mit einer kurzen inhaltlichen Interpretation des Selbstbildes der Turn- und Sportlehrer auf globaler Ebene *(Kap. 3.1.3).* Nach einem Exkurs zu den Interaktionsvariablen *(Kap. 3.1.4)* schliesst sich eine Analyse des Einflusses interaktiver und anderer Faktoren auf die Bildung des Selbstkonzeptes an *(Kap. 3.1.5).* In zwei nächsten Abschnitten werden inhaltlich differierende Selbstbildgruppen analysiert und die Analyse des Einflusses interaktiver und insbesondere struktureller Variablen auf das Selbstbild vertieft *(Kap. 3.1.6, 3.1.8).* Dazwischen wird in einem kurzen Exkurs der Frage nach einer eventuellen Diskriminierung der Turnlehrerinnen nachgegangen *(Kap. 3.1.7).* Schliesslich werden auf dem Hintergrund der vollzogenen Analysen und Überlegungen Ansätze zu einer Selbstkonzept-Theorie skizziert *(Kap. 3.1.9).*

3.1.3 Das globale Selbstkonzept der Turn- und Sportlehrer

Eine inhaltliche Analyse des Selbstbildes auf globaler Ebene, d.h. ohne Gruppenbildung, ermöglichen die univariaten Statistiken der Selbstcharakterisierung der Turnlehrer. Eine übersichtliche Darstellung (unter Verwendung allein der Mittelwerte der Q-Sort-Items) gibt *Abb. 3.1.*

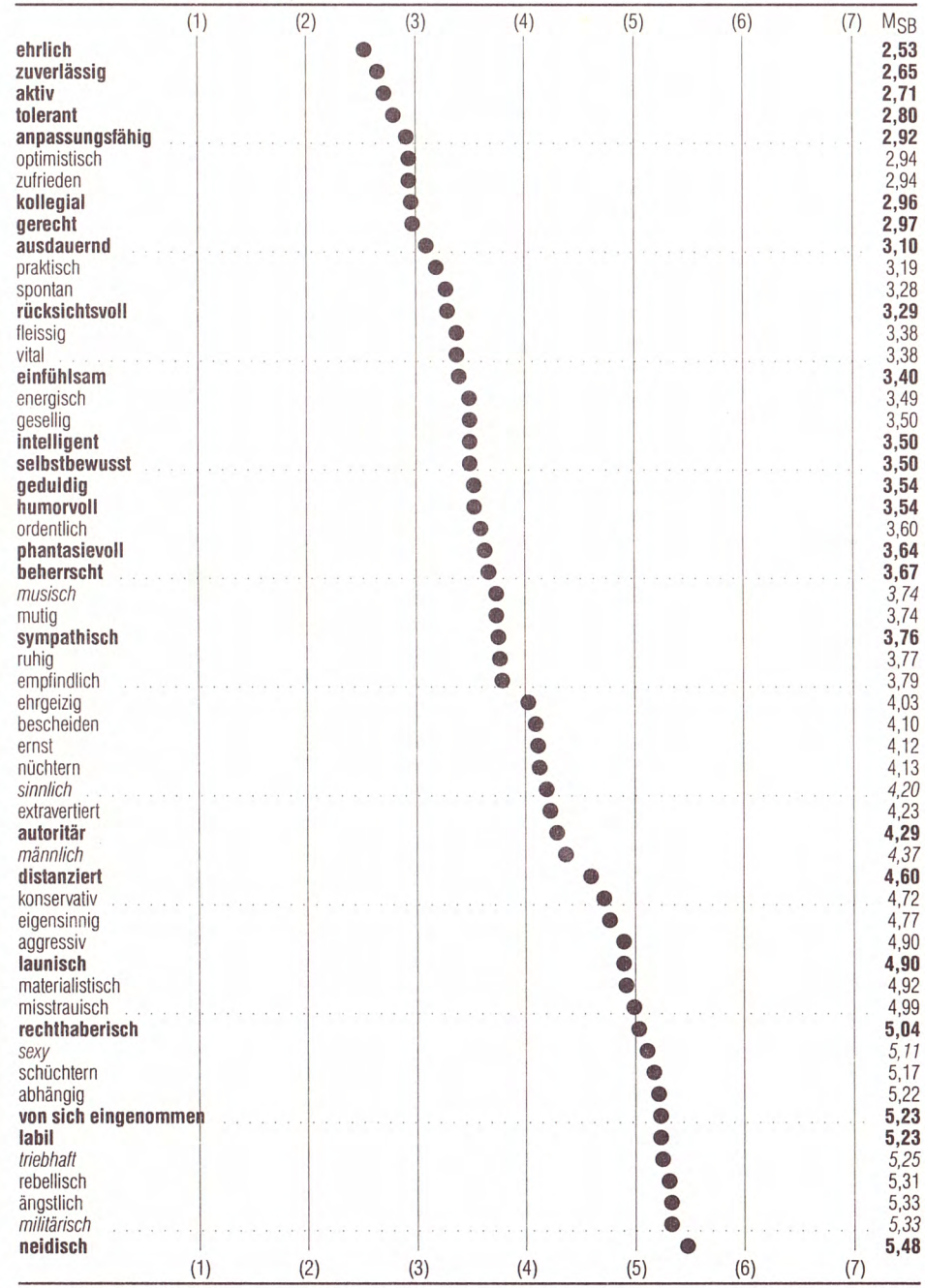
Auf eine ausführliche inhaltliche Interpretation dieser globalen Daten soll hier nicht eingetreten werden. Das spezifische Interesse richtet sich einerseits auf eine *Analyse von Gruppenunterschieden* (vgl. *Kap. 3.1.6),* andererseits auf einen *Vergleich des Selbstbildes mit dem (Fremd-)Bild,* das die Schüler vom Turn- und Sportlehrer haben (vgl. *Kap. 5).*

Auf ein besonderes inhaltliches Problem der Selbstkonzept-Forschung sei jedoch an dieser Stelle kurz eingegangen. Es stellt sich nämlich die Frage, ob *das globale Selbstbild* der Turn- und Sportlehrer *eine unverzerrte Widerspiegelung der Realität* darstellt oder ob es eventuell *von stereotypen Tendenzen gezeichnet* ist. Entspricht es vielleicht einem kulturell geprägten Ideal, ‹ehrlich›, ‹zuverlässig›, ‹aktiv›, ‹tolerant›, aber nicht ‹ängstlich›, ‹militärisch› und ‹neidisch› zu sein? Die Beantwortung dieser Frage ist nicht einfach. Denn einerseits kann es sich dabei tatsächlich um ein kulturell geprägtes ideales Selbstbild handeln, das aber allein deswegen noch kein blosses Stereotyp/4/ zu sein braucht. Denn es könnte durchaus sein, dass die Turn- und Sportlehrer diesem Ideal in starkem Masse entsprechen. Andererseits ist es schwierig, einigermassen verlässliches empirisches Material beizubringen, das eine faktische kulturelle Idealisierung von Selbstbildern überhaupt nachweisen lässt.

Um wenigstens eine tendenzielle Abschätzung des stereotypen Charakters des globalen Turnlehrer-Selbstbildes zu ermöglichen, sollen einige *Untersuchungen zur Favorabilität von Adjektiven* beigezogen werden. Verwendet werden die traditionelle Untersuchung von *Anderson (1968),* weiter die zum Teil auf Anderson bezugnehmenden Untersuchungen von *Klapprott (1972), Schönbach (1972), Busz et al. (1972)* und *Lück, Regelmann & Schönbach (1976).* Dabei zeigt sich zunächst eine generelle Schwierigkeit der mit Eigen-

/4/ Der Begriff ‹Stereotyp› wird in den Sozialwissenschaften nicht einheitlich verwendet. Hier ist damit ein (sub-)kulturell geprägtes Urteil über Gegenstände oder Personen mit vorwiegend evaluativem (wertendem) Akzent gemeint. Diese Definition entspricht in etwa dem von *Hofstätter (1973)* vertretenen Verständnis von Stereotyp.

Abb 3.1
Globales Selbstkonzept der Turn- und Sportlehrer



M_{SB} = Mittelwerte der Selbstbilditems (Nr. 132)
Adjektiv = stark wertgeladen *Adjektiv* = ohne Mass der sozialen Erwünschtheit (vgl. *Kap. 3.1.3)*

schaftswörtern arbeitenden Untersuchungen. Sowohl bei Anderson wie bei Klapprott ergibt sich eine *bimodale* Verteilung der hinsichtlich ihrer Erwünschtheit analysierten Adjektive, d.h., die Zahl von Adjektiven mit neutraler Wertung ist gering:

> [. . .] nur wenige Adjektive werden als wertneutral angesehen, während relativ viele Eigenschaftsbegriffe in einem mittleren Ausmass positiv oder negativ wertend erscheinen. Fast alle Eigenschaftsbegriffe, die wir zur Charakterisierung anderer Menschen benutzen, sind also mehr oder minder deutlich valenzbehaftet, das heisst, es ist relativ schwierig, eine andere Person mit Hilfe von Adjektiven zu beschreiben, ohne gleichzeitig ein Werturteil über sie zu fällen, weil die Auswahl an wertneutralen Adjektiven nur gering ist. *(Klapprott 1972, 507f.)*

Daraus ist zu schliessen, dass eine Identifikation von Stereotypen bei Selbst- und Fremdbildern grundsätzlich kaum zu leisten ist. Denn wenn die Zahl der wert*neutralen* im Vergleich zu den wert*geladenen* Adjektiven klein ist, so ist eine Selbst- und Fremdbeurteilung ohne wertende und damit tendenziell stereotype Akzente nicht möglich. Oder anders ausgedrückt: da wegen der geringen Anzahl wertneutraler Adjektive bei jeder Selbst- oder Fremdcharakterisierung wertgeladene Aussagen unvermeidlich sind, lässt sich in einem konkreten Fall schwer abschätzen, ob die Selbstcharakterisierung bloss stereotypen Charakter hat oder ob sie das wirkliche Bild des Individuums oder der Gruppe wiedergibt.

Als ein adäquates Kriterium zur Abschätzung der Stereotypie eines Selbst- oder Fremdbildes kann unter diesen Umständen *die Verteilung der wertgeladenen Adjektive im Verhältnis zu den wertneutralen* gelten. Sind die wertgeladenen Adjektive zufällig über die ganze Beurteilungsskala verteilt, so kann von einem *nichtstereotypen* Bild gesprochen werden. Häufen sich jedoch die wertgeladenen Adjektive an den beiden Enden der Skala, wäre das Selbst- oder Fremdbild als *stark stereotyp* zu identifizieren. /5/

Was nun die Identifikation der Wertgeladenheit der Q-Sort-Adjektive anbelangt, so wurde folgendermassen vorgegangen: Die erwähnten Untersuchungen von *Anderson, Klapprott, Schönbach, Busz et al.* und *Lück, Regelmann & Schönbach* erhoben jeweils bei einer Stichprobe von *Studenten* die (soziale) Erwünschtheit einer bestimmten Anzahl von Adjektiven. Bereits die Tatsache, dass es sich durchwegs um Studenten-Stichproben handelt, zwingt zu einer vorsichtigen Einschätzung der Generalisierbarkeit der Resultate der entsprechenden Untersuchungen. Für alle Adjektive des Q-Sorts wurden den erwähnten Arbeiten die Erwünschtheitswerte entnommen. /6/

Ein nächstes Problem stellte *die Heterogenität der Skalen* der verschiedenen Untersuchungen dar. Das Problem wurde so gelöst, dass *die 7stufige, mit 0 beginnende Skala* von *Anderson* als Standardskala genommen wurde und alle anderen Skalen durch Transformationen ‹standardisiert› wurden. Auf diese Weise ergaben sich für die meisten Q-Sort-Adjektive ein bis mehrere Erwünschtheitswerte. Bei mehreren Werten pro Adjektiv wurden die deutschsprachigen Untersuchungen höher gewichtet; lagen immer noch mehrere Werte vor, so wurde ein Mittelwert berechnet. Als stark wertgeladen wurden schliesslich jene Adjektive bezeichnet, deren Skalenwert unter

/5/ Dabei wird von der bereits erwähnten Möglichkeit abgesehen, dass ein bestimmtes Individuum oder eine bestimmte Individuengruppe tatsächlich einem kulturellen Stereotyp entspricht.

/6/ *Herrn Prof. Dr. Jürgen Klapprott* sei herzlich dafür gedankt, dass er uns das vollständige Datenmaterial seiner Untersuchung zur Verfügung gestellt hat.

1,5 oder über 4,5 lag. Die betreffenden Adjektive sind in *Abb. 3.1* mit **halbfetter** Schrift gekennzeichnet; *kursive* Schrift bezeichnet jene Adjektive, für die kein Mass der sozialen Erwünschtheit zur Verfügung stand.

Wenn wir unser oben formuliertes Kriterium für die Stereotypie eines Selbst- oder Fremdbildes beiziehen, so ist im zustimmenden Bereich der skalierten Q-Sort-Adjektive eine gewisse stereotype Tendenz festzustellen, während die restlichen Adjektive mit stark positiven oder stark negativen Erwünschtheitswerten einigermassen gleichmässig über die Skala streuen.

3.1.4 Exkurs: Die Interkorrelationen der Interaktionsvariablen

Mit den im vorhergehenden Kapitel angestellten Überlegungen und Analysen soll die inhaltliche Interpretation der Selbstbilddaten unterbrochen werden, um den *psychologischen Mechanismus der Selbstkonzeptbildung* zu untersuchen *(Kap. 3.1.5).* Vorgängig jedoch sind einige Bemerkungen zur Operationalisierung der Interaktionsvariablen zu machen.

Der Lehrerfragebogen enthält verschiedene Fragen, die das Interaktionsverhalten der Turn- und Sportlehrer betreffen. Dies, weil einerseits die soziale Interaktion als eine wichtige theoretische Variable verstanden wurde und andererseits ein Vergleich der Qualität verschiedener Indikatoren angestrebt wurde. Da wir in den folgenden Abschnitten zumeist *mit einem einzigen Interaktionsindikator* arbeiten werden, der zugleich ein Index aus verschiedenen Teilindikatoren ist, soll *die Indexkonstruktion* und *der Indikatorenvergleich* in diesem eingeschobenen Abschnitt abgehandelt werden.

Eine Reihe von Fragen des Interwiews beziehen sich auf die Quantität und die Qualität der Interaktion der Turn- und Sportlehrer mit ihren Turnlehrerkollegen und mit anderen Lehrerkollegen. Wie erwähnt, erfolgte die Konstruktion des Fragebogens unter starkem Einfluss interaktionistischer Theoreme, auf die wir insbesondere bei der Analyse der Selbstbildgruppen nicht verzichten zu können glaubten. Auch wenn sich das weitgehend als Irrtum herausstellen wird (vgl. *Kap. 3.1.6.2),* so ist unabhängig davon eine genauere Betrachtung der Interaktionsvariablen von eigenständigem Interesse. Allerdings sollen im folgenden lediglich einige allgemeine Zusammenhänge dargestellt werden.

Zur *Operationalisierung der Interaktionsvariablen* ist folgendes anzumerken:

○ Eine Frage (Nr. 48) betrifft *die Häufigkeit der Frequentierung des allgemeinen Lehrerzimmers:* ‹Wie oft gehen Sie ins allgemeine Lehrerzimmer?› (Antwortmöglichkeiten von ‹mehrmals täglich› bis ‹einmal pro Monat› und ‹seltener›).

○ Drei weitere Fragen betreffen *gemeinsame schulische Aktivitäten mit Lehrern anderer Fächer* (Nr. 57: Organisation und Durchführung von Arbeitswochen für Schüler; Nr. 59: Organisation und Leitung von Skilagern; Nr. 61: Organisation und Begleitung einer Schul- oder Maturareise).

○ Eine nächste Frage (Nr. 68) erhob global *die Häufigkeit von Kontakten mit Lehrern anderer Fächer:* ‹Wie würden Sie sagen, ist im allgemeinen Ihr Kontakt zu den übrigen Fachlehrern, also nicht

zu Ihren Turnlehrerkollegen, sondern zu den Lehrern, die andere Fächer unterrichten?› (Antwortmöglichkeiten von ‹sehr viel Kontakt› bis ‹sehr wenig Kontakt›).

○ Eine weitere Frage versuchte *die Anzahl der Kontakte zu anderen Fachlehrern* zu erheben (Nr. 69): ‹Wenn Sie nun noch die Häufigkeit Ihrer Kontakte zu anderen Fachlehrern in eine der folgenden Kategorien einordnen müssten, welche wäre es dann?› (Antwortmöglichkeiten von ‹mehrmals täglich› bis ‹einmal pro halbes Jahr› und ‹seltener›).

○ Mit einer nächsten Frage wurde *die Qualität der Kontakte zu Lehrern anderer Fächer* erhoben (Nr. 71): ‹Wenn Sie sich einmal ganz unabhängig von der Häufigkeit überlegen, wie die Qualität der Kontakte ist, die man als Turnlehrer zu den anderen Fachlehrern hat, was würden Sie dann sagen?› (Antwortmöglichkeiten von ‹sehr intensiver Kontakt› bis ‹sehr oberflächlicher Kontakt›).

○ Schliesslich wurde eine ausführliche Frage gestellt, die *möglichst konkret die Kontakte zu anderen Lehrern* erfassen sollte (Nr. 70, vgl. *Tab. 3.1).* Die verschiedenen Subkategorien dieser Frage (Nr. 70) wurden zu einem ‹*Interaktionsindex*› zusammengezogen. Wegen

Tab. 3.1
Häufigkeit der Kontakte zu Lehrerkollegen, die *nicht* Turnen unterrichten

Kommt ..... vor:	sehr häufig	häufig	hie und da	selten	sehr selten	nie	
«Man trifft sich zufällig irgendwo ausserhalb des Lehrerzimmers, z.B. auf dem Weg zur Schule, im Korridor, in der Bibliothek usw.»	12,3	30,2	36,6	13,2	5,1	2,6	100,0 (n = 235)
«Man trifft sich zufällig im Lehrerzimmer.»	15,7	44,7	26,8	8,1	3,8	0,9	100,0 (n = 235)
«Man trifft sich, weil man miteinander abgemacht hat, z.B. zur Vorbereitung einer gemeinsamen Tätigkeit (Schulreise, Lager usw.), zu einem fachlichen Gespräch, zu einem privaten Besuch usw.»	2,1	13,2	39,6	23,8	15,7	5,5	99,9 (n = 235)
«Man trifft sich bei institutionellen Anlässen der Schule, z.B. Konferenzen, Sitzungen, Maturitäts- oder Diplomfeiern usw.»	5,1	35,7	48,1	8,9	1,7	0,4	99,9 (n = 235)
«Man trifft sich in einem freiwilligen innerschulischen Lehrerclub, z.B. Fussballmannschaft, Handballmannschaft, pädagogischer Zirkel usw.»	2,6	19,6	22,6	17,9	11,9	25,5	100,1 (n = 235)
«Man trifft sich ausserhalb der Schule auf Versammlungen oder Treffen von Lehrervereinen oder standespolitischen Organisationen.»	0,0	1,3	12,0	19,2	32,9	34,6	100,0 (n = 234)
«Man trifft sich bei Schulsportanlässen, Skilager, Lehrerturnen, Turnieren usw.»	0,0	0,0	36,4	36,4	27,3	0,0	100,1 (n = 11)
«Man trifft sich bei gemeinsamer Freizeit im weitesten Sinne, z.B. gemeinsames Essen, Musizieren, Wandern, Skifahren, gemeinsamer Theater- oder Literaturabend usw.»	5,6	33,3	48,1	9,3	3,7	0,0	100,0 (n = 54)
«Anderes»	5,0	30,0	50,0	15,0	0,0	0,0	100,0 (n = 20)

sehr kleinem ‹n› wurde allerdings die 7. Subkategorie (‹Man trifft sich bei Schulsportanlässen . . .›) nicht in den Index aufgenommen. Ebenfalls wurde die Kategorie ‹Anderes› ausgeschlossen. Die Antwortkategorien ‹Kommt nie vor› bis ‹Kommt sehr häufig vor› wurden mit den Codes ‹1› bis ‹6› verschlüsselt. Die Subkategorien wurden für jede Person aufaddiert und ergaben so *die Werte des ‹Interaktionsindexes›*. Die Werteverteilung streut faktisch von 42 bis 12 Punkte/7/ und wurde beim Median, dem unteren und dem oberen Quartil unterteilt, damit sich für die Weiterverarbeitung handhabbare Analysegruppen ergeben. Analog wurden auch die Antwortkategorien der Variablen ‹objektive Interaktionshäufigkeit› (Nr. 69), ‹subjektive Interaktionshäufigkeit› (Nr. 68), ‹Frequentierung des allgemeinen Lehrerzimmers› (Nr. 48), ‹Interaktionsqualität› (Nr. 71), ‹Anzahl Arbeitswochen› (Nr. 57), ‹Anzahl Skilager› (Nr. 59) und ‹Anzahl Reisen› (Nr. 61) zu 5, 4, 3 oder 2 Subgruppen zusammengefasst.

/7/
Theoretisch wäre eine Streuung von 42 bis 7 Punkte möglich.

In *Tab. 3.2* sind die *Interkorrelationen der verschiedenen Interaktionsvariablen* zusammengestellt. Auffallend ist die hohe Konsistenz der Antworten auf die verschiedenen Interaktionsfragen. Zunächst zeigt sich eine klare und statistisch hoch signifikante Interkorrelation der 4 Indikatoren der Interaktions*häufigkeit.* Das ist zunächst ein weiterer Hinweis auf die Validität (interne Konsistenz) der Antworten in der Lehrerstichprobe (vgl. *Kap. 2.2.2).* Insbesondere *die deutlich positive Korrelation* der objektiven (Nr. 48 und Nr. 69) und der subjektiven (Nr. 68) Interaktionsvariablen, die alle als einfache Fragen operationalisiert waren, mit dem komplexen, durch mehrere Teilfragen operationalisierten ‹Interaktionsindex› (Nr. 70) ist als bedeutsamer Validitätsindikator zu verstehen. Interessant sind die ebenfalls hohen und statistisch signifikanten Korrelationen der Interaktions*qualität* mit den Variablen der Interaktions*quantität.* Offenbar geht die Interaktionsfrequenz einher mit einer entsprechenden Qualität der Beziehung.

Die durchwegs niederen Korrelationswerte zwischen Interaktionsquantität und Interaktionsqualität einerseits und den drei Variablen, welche die Häufigkeit gemeinsamer schulischer Aktivitäten mit Nicht-Turnlehrer-Kollegen messen, andererseits erklärt

Tab. 3.2
Interkorrelation der Interaktionsvariablen

	Frequentierung des allg. Lehrerzimmers (Nr. 48)	. . . Interaktions*quantität* objektive (Nr. 69)	subjektive (Nr. 68)	Interaktions*qualität* (Nr. 71)	Anzahl gemeinsamer . . . Skilager (Nr. 59)	Reisen (Nr. 61)	Arbeitswochen (Nr. 57)
«Interaktionsindex» (Nr. 70)	**.47**	**.70**	**.72**	**.55**	*.30*	*.32*	.16
Frequentierung des allgemeinen Lehrerzimmers (Nr. 48)		**.67**	**.63**	**.39**	.25	.16	.17
objektive Interaktionsquantität (Nr. 69)			**.88**	*.60*	*.37*	.28	.10
subjektive Interaktionsquantität (Nr. 68)				**.70**	*.47*	.22	.05
Interaktionsqualität (Nr. 71)					*.31*	.31	.04
Anzahl gemeinsamer Skilager (Nr. 59)						.28	*.43*
Anzahl gemeinsamer Reisen (Nr. 61)							*.43*

Gamma-Koeffizienten, **p < .001,** *p < .01,* p < .05

sich aus den unterschiedlichen Frageformulierungen. Während die ersten Variablen in *Tab. 3.1* in ihrer Operationalisierung klar auf den *alltäglichen* schulischen Kontext bezogen sind, ist die Frageformulierung der letzten drei Variablen deutlich an *ausserordentlichen* (nicht-alltäglichen) Situationen orientiert. Dass die Interkorrelationen trotzdem recht hoch und im allgemeinen statistisch signifikant ausfallen, zeigt *die hohe Korrespondenz der Interaktionsindikatoren* und ist ein weiterer Hinweis auf *die Validität des Lehrerfragebogens.*

Einer gesonderter Erklärung bedarf die Variable ‹Anzahl gemeinsamer Arbeitswochen› . Sie zeigt generell tiefe Interkorrelationen mit den quantitativen und qualitativen Interaktionsvariablen, die auch statistisch insignifikant sind. Eine Erklärung liegt vielleicht darin, dass Arbeitswochen stark fachorientiert und nicht in der Form von ‹team teaching› organisiert werden, so dass dabei – im Gegensatz zu Skilagern und Schul- oder Maturareisen – wenig Kontaktmöglichkeiten mit anderen Lehrern bestehen.

Schliessen wir damit unsere Diskussion der Interaktionsvariablen ab und gehen zurück zu der *Analyse des Selbstkonzeptes* der Turnlehrer. Das folgende Kapitel versucht *vorausgehende (= antezedente)* Bedingungen der Selbstkonzeptbildung herauszuarbeiten.

3.1.5 Die Bedingungen der Selbstkonzeptbildung: Antezedentien der ‹Rolleninternalisierung›

Im Kontext symbolisch-interaktionistischer Theoreme wird zumeist mehr oder weniger vage von der *Identität als einer ‹Spiegelung› des Individuums im Verhalten der anderen* gesprochen. Das «looking-glass self» *(Cooley)* entsteht aus einer *Internalisierung der in Interaktionen erfahrenen Reaktionen anderer.* In dieser Formulierung hat bereits die soziale Interaktion als solche eine theoretische Bedeutung zur Erklärung des individuellen Selbstbildes. Wir wollen daher unsere Analyse mit einer *Untersuchung der Interaktionsvariablen* beginnen.

Vorgängig noch einige Bemerkungen zur Operationalisierung des «looking-glass self». Nebst dem Selbstbild der Turn- und Sportlehrer wurden auch *die perzipierten (vermuteten) Fremdbilder* jener Lehrerkollegen, die nicht Turnen unterrichten, und der Schüler erhoben. Das ermöglicht die Berechnung eines Übereinstimmungswertes von Selbstbild und perzipiertem Fremdbild. Die Höhe dieses Wertes wird als Indikator für das Ausmass der Internalisierung der Fremdbilder dieser beiden Gruppen von Interaktionspartnern der Turn- und Sportlehrer genommen. Als Übereinstimmungsmass wurde der *Produkt-Moment-Korrelationskoeffizient /8/* verwendet. Es geht bei den folgenden Analysen /9/ also allein um *formale* Aspekte des Selbstbildes, eben um *Korrelationen von Selbst- und perzipierten Fremdbildern.* Auf inhaltliche Interpretationen werden wir im *Kap. 3.1.6* zurückkommen. Theoretisch wollen wir den Prozess, der im folgenden empirisch aufgeschlüsselt werden soll, mit *‹Rolleninternalisierung›* bezeichnen. Damit soll die Übernahme (‹Internalisierung›) der Reaktionen anderer auf das eigene Verhalten zum Ausdruck gebracht werden. Eine ausführliche Begründung des Begriffes findet sich bei *Herzog (1980a).*

Fragen wir zunächst nach der *sozialen Interaktion als Antezedens*

/8/
Berechnet mittels der in *Kap. 2.1.3* dargestellten Formel. Die Korrelationswerte wurden für die folgenden Analysen in *Fishers ‹Z-Werte›* transformiert.

/9/
Vgl. auch *Herzog (1980a).*

der Rolleninternalisierung. Zu vermuten ist, dass bei hoher Interaktionsquantität oder -qualität eine stärkere Tendenz zur Rolleninternalisierung besteht. Was die Interaktions*quantität* anbelangt, bestätigt sich diese Vermutung nur zum Teil. *Tab. 3.3* zeigt die *Korrelation zwischen Selbst- und perzipiertem Lehrerfremdkonzept* der Turn- und Sportlehrer in Abhängigkeit von verschiedenen Variablen, welche die Interaktion zwischen Turnlehrern und anderen Lehrern indizieren. Ein Einfluss der Interaktionsquantität ist nur bei der Variablen ‹subjektive Interaktionsquantität› auf einem üblichen statistischen Signifikanzniveau feststellbar. Allerdings liegen alle Daten bei optischer Inspektion in der erwarteten Richtung. Dagegen steht die Interaktions*qualität* in eindeutiger, statistisch signifikanter Beziehung zur Rolleninternalisierung. Eindeutig deshalb, weil sich auch bei der Schülerbeziehung ein statistisch deutlich signifikantes Datenmuster zeigt: Je besser die Qualität der Beziehung zu den Schülern (Nr. 80), desto höher die Korrelation von Selbstkonzept und perzipiertem *Schüler*fremdkonzept ($t[212] = 2{,}40$, $p < .01$, eins.).

Dieses Resultat entspricht einigen theoretischen Formulierungen zur Bedeutung der Interaktionsqualität als Antezedens der Rolleninternalisierung. So meint beispielsweise *Tamotsu Shibutani,* dass persönliche Orientierungen in der Interaktion mit spezifisch anderen geformt werden; jedoch:

> The extent to which any particular perspective is used rests upon the sentiments that develop toward such individuals. *(Shibutani 1962, 141)*

Theodore Kemper spricht von der sozialen Distanz als determinierendem Faktor, wobei er darunter in erster Linie «frequency and significance of contact» *(Kemper 1966, 336)* versteht.

Nun, die soziale Interaktion als solche ist eine zu komplexe Variable, als dass sie undifferenziert in eine theoretische Erklärung der Rolleninternalisierung eingebaut werden sollte. Denn soziale Interaktion ist nie ein bloss eingleisig verlaufender Prozess. Selbst in machtgetränkten Beziehungen haben im allgemeinen beide Partner die Chance und das Bedürfnis zur *Präsentation der eigenen Rolle oder Identität (Goffman 1959, 1961).* Es ist daher zu erwarten, dass überall dort, wo soziale Interaktionen stattfinden, nicht nur Rollen*internalisierung* zu beobachten ist, sondern ebenso sehr Rollen*präsentation.* Wenn dem so ist, so kann der blossen Interaktion nicht die Kraft zur Rolleninternalisierung beigemessen werden. Es müssen gleichzeitig andere Bedingungen erfüllt sein, damit von einer Übernahme der Reaktionen anderer gesprochen werden kann. Wenn man die theoretische und empirische Literatur anschaut (vgl. *Herzog 1980a, Teil I),* so kristallisiert sich folgendes Antezedens der Rolleninternalisierung heraus:

Rolleninternalisierung ist dann zu erwarten, wenn der andere für das Individuum *bedeutsam, wichtig oder relevant* ist; wenn zum

Tab. 3.3
Rolleninternalisierung, in Abhängigkeit von verschiedenen *Interaktionsvariablen*

objektive Interaktionsquantität (Nr. 69)	$F(221,2) = 2{,}83,$	$p < .10$
subjektive Interaktionsquantität (Nr. 68)	$F(210,2) = 4{,}23,$	$p < .05$
«Interaktionsindex» (Nr. 70)	$F(210,3) = 1{,}60,$	n.s.
Interaktionsqualität (Nr. 71)	$F(210,2) = 3{,}38,$	$p < .05$

anderen *eine intensive, affektive Beziehung* besteht (die auch negativer Natur sein kann); wenn der andere in irgendeiner Hinsicht *hoch eingeschätzt oder bewertet* wird oder wenn das Individuum *in einer Abhängigkeit* vom anderen steht. Die «importance» *(Cooley)* des anderen oder die «dependence» *(Eleonor E. Maccoby)* von ihm sind die entscheidenden Antezedentien der Rolleninternalisierung.

Wenn wir dies in Rechnung stellen, so haben wir in unseren Daten nach *Indikatoren dieser Bedeutsamkeit (Signifikanz) der anderen* zu suchen. Die Signifikanz der Schüler für die Turn- und Sportlehrer ist mit Hilfe unserer Daten kaum auszumachen. Grundsätzlich ist wohl davon auszugehen, dass in der in unserer Kultur üblichen Art der Gestaltung des Lehrer-Schüler- oder Eltern-Kinder-Verhältnisses eine Signifikanz der Schüler bzw. der Kinder für das Selbstbild der Lehrer bzw. Eltern kaum gegeben sein dürfte (vgl. *Herzog 1980b).* Dagegen dürften die Lehrerkollegen unter bestimmten Umständen signifikante Bezugspersonen der Turnlehrer sein. Dies dann, wenn ein Turnlehrer seinen Beruf als ‹definitiv› einschätzt (Nr. 14) und sich selbst als ‹Gymnasiallehrer› versteht (Nr. 83). Für Turnlehrer dagegen, die ihre Tätigkeit als ‹vorübergehend› betrachten und/oder sich selbst nicht als ‹Gymnasiallehrer› verstehen, sondern als ‹Fachlehrer für Turnen und Sport›, dürfte die Signifikanz der Lehrerkollegen, die nicht Turnen unterrichten, gering sein. Aufgrund dieser Überlegungen wurde ein Index ‹Signifikanz der Lehrerkollegen, die nicht Turnen unterrichten› konstruiert, der im *Schema 3.1* dargestellt ist.

Eine Analyse der Daten mittels dieses ‹Signifikanzindikators› bestätigt die erwartete Beziehung: jene Turn- und Sportlehrer, denen die Kollegen *signifikante andere* sind, haben eine statistisch signifikant höhere Korrelation zwischen Selbstkonzept und perzipiertem Lehrerfremdkonzept als jene Turnlehrer, denen die Kollegen *keine* signifikanten anderen sind ($t\,[207] = 2{,}41$, $p < .01$, eins.). Ein Hinweis auf die Validität des Signifikanzindikators ist die Tatsache, dass sich die beiden Gruppen in der Korrelation zwischen Selbstkonzept und perzipiertem *Schüler*fremdkonzept statistisch nicht signifikant unterscheiden ($t < 1$).

Wenn wir diese Analyse weiterführen, um das Verhältnis von Interaktion und Signifikanz zu überprüfen, so können wir folgende Überlegungen anstellen:

1 Bei Signifikanz der anderen und viel Interaktion ist zu erwarten, dass sowohl Rolleninternalisierung als auch Rollenpräsentation stattfinden. Das Selbstkonzept ist dann nicht nur eine Funktion des perzipierten Fremdkonzepts, sondern umgekehrt ist auch das Fremdkonzept – vermittelt über den Mechanismus der Rollen-

Schema 3.1
Konstruktion und Ausprägung des Indexes *Signifikanz der Lehrerkollegen, die nicht Turnen unterrichten*

	Tätigkeit als Turn- und Sportlehrer (Nr.14)	
Rollenverständnis (Nr. 83)	definitiv	vorübergehend
Gymnasialehrer	hoch 54,6%	tief 17,5%
Fachlehrer für Turnen und Sport	tief 19,7%	tief 8,3%

präsentation – eine Funktion des Selbstkonzeptes. Deshalb ist – in operationalen Termini gesprochen – eine besonders hohe Korrelation zwischen Selbstkonzept und perzipiertem Fremdkonzept zu erwarten.

2a Sind die anderen signifikant, findet aber wenig Interaktion statt, so hat das Individuum wenig Gelegenheit zur Rollenpräsentation, so dass allein der Faktor Rolleninternalisierung zum Spielen kommt. Operational ist eine mässige Korrelation zwischen Selbst- und perzipiertem Fremdkonzept zu erwarten.

2b Bei Insignifikanz der anderen und viel Interaktionen verschwindet die Bedingung für Internalisierungsverhalten, dafür sind die Konditionen der Rollenpräsentation erfüllt. Wenn wir annehmen, dass die Wirkung der Faktoren ‹Rollenpräsentation› und ‹Rolleninternalisierung› etwa gleich gross ist, so können wir ebenfalls eine mässige Korrelation zwischen Selbst- und perzipiertem Fremdkonzept erwarten.

3 Sind schliesslich die anderen insignifikant und findet auch wenig Interaktion statt, so dürften sowohl Rollenpräsentation wie Rolleninternalisierung wenig ausgeprägt sein. Operational sollte daher die Korrelation von Selbst- und perzipiertem Fremdkonzept tief ausfallen.

Als *Interaktionsindikator* wurde die ‹objektive Interaktionsquantität› (Nr. 69) verwendet und bei der Kategorie ‹mehrmals pro Woche› dichotomisiert. *Abb. 3.2* zeigt die Daten unter den vier diskutierten Bedingungen. Die erwarteten Beziehungen werden bestätigt. Insbesondere zeigt sich die Äquivalenz der Konditionen ‹wenig Interaktion mit signifikanten anderen› (= 2a) und ‹viel Interaktion mit insignifikanten anderen› (= 2b), die daher für die weitere Analyse zusammengefasst werden. Eine Varianzanalyse zeigt einen statistisch signifikanten Effekt ($F\,[2,206] = 4{,}33$, $p = .01$). Eine separate Analyse ergibt signifikante Beziehungen für beide Gruppenvergleiche ([1]–[2] : $t\,[169] = 1{,}68$, $p < .05$, eins.; [2]–[3] : $t\,[121] = 1{,}46$, $p < .10$, eins.).

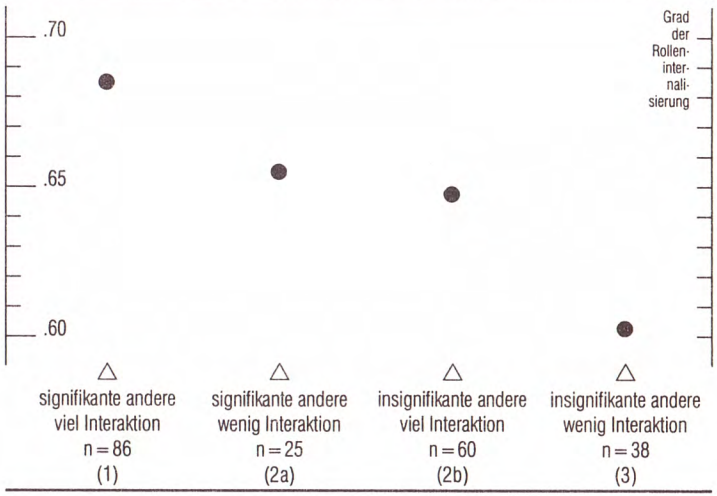


Abb. 3.2
Rolleninternalisierung in Abhängigkeit von der Signifikanz der Lehrerkollegen und der Interaktionsquantität

Aufgrund in der Literatur vertretener Argumente lässt sich eine weitere Hypothese formulieren und testen. Bei *Carl J. Couch* findet sich folgende These:

> Females will relay more than males upon their estimate of the immediate others' evaluation. Our culture [. . .] quite definitely teaches females to be more dependent than males upon immediate others. *(Couch 1958, 494)*

Couch konnte seine Hypothese bestätigen. Auch *Viktor Gecas* und seine Mitarbeiter konnten in einer Untersuchung des Selbstkonzepts von Kindern ihre Vermutung einlösen:

> [. . .] females are more dependent on, and susceptible to, parental influence than are males. *(Gecas et al. 1974, 73)*

Das theoretische Element in der Argumentation dieser Autoren ist *die Abhängigkeit als Determinante der Rolleninternalisierung.* Es ist daher zu erwarten, dass Frauen, die gegenüber anderen nicht in einem Abhängigkeitsverhältnis stehen, *kein* ausgeprägteres Internalisierungsverhalten zeigen als Männer. Diese Situation dürfte auf die Frauen in unserer Untersuchung zutreffen, da sie sich mit ihrer Erwerbstätigkeit eine gewisse Autonomie schaffen können. Wir vermuten daher in unseren Daten keine signifikanten Differenzen zwischen Frauen und Männern. Diese Vermutung bestätigt sich (Korrelation zwischen Selbstkonzept und perzipiertem Lehrerfremdkonzept: $t < 1$; Korrelation zwischen Selbstkonzept und perzipiertem Schülerfremdkonzept: $t < 1$).

Aus den Analysen dieses Kapitels ist zu folgern, dass ein entscheidendes Antezedens der Rolleninternalisierung *die Signifikanz* ist, *die andere für das Individuum haben.* Diese Signifikanz kann sich als *Abhängigkeit* von den Verhaltenskonsequenzen der anderen konkretisieren. Die Interaktion allein sollte nicht als eigenständiger Antezedensfaktor für Rolleninternalisierung identifiziert werden. Zwar kann der Interaktions*qualität* eine entsprechende Funktion zugeschrieben werden, jedoch ist die Interaktions*quantität* erst dann in diesem Sinne zu interpretieren, wenn die Interaktion in ein Signifikanz- oder Dependenzverhältnis eingebettet ist. Das Geschlecht sollte ebenfalls nicht bereits an sich als Antezedensvariable der Rolleninternalisierung betrachtet werden. Wiederum erst seine Einlagerung in eine Signifikanz- oder Dependenzrelation verleiht ihm determinierende Kraft. Abhängigkeit braucht nicht notwendigerweise das Resultat einer Machtbeziehung zu sein. Ein wichtiger Faktor nämlich, der bestimmt, inwieweit andere zu signifikanten anderen werden, ist *das Verfügen des Individuums über alternative Interaktionsmöglichkeiten.* Eine Abhängigkeit kann aus einem engen Verkehrskreis mit entsprechend wenig Optionen an Beziehungen entstehen.

3.1.6 Selbstbildgruppen

Nachdem wir im vorhergehenden Kapitel einige Bausteine zu einer theoretischen Erklärung der Selbstkonzeptbildung zusammentragen konnten, wollen wir uns nun nochmals (aber etwas ausführlicher als in *Kap. 3.1.3)* der *inhaltlichen Analyse des Selbstbildes* der Turn- und Sportlehrer zuwenden. Dabei interessiert uns nicht so sehr das globale Selbstbild; vielmehr sollen *gruppenspezifische Differenzen* die Thematik unserer Überlegungen sein. Entsprechend der einleitend *(Kap. 3.1.1)* skizzierten Gedanken erwarten wir vom Selbstkonzept verhaltensbestimmende Einflüsse, so dass *unterschiedliche Muster von Selbstbildern mit unterschiedlichem Verhalten verbunden* sein sollten. Diese These wollen wir im folgenden überprüfen.

Als Basisdaten zur Identifikation verschiedener Selbstbild-Gruppen dienen uns die mittels des Selbstbild-Q-Sorts erhobenen Messwerte. Wie bereits in *Kap. 2.6.3* erwähnt, soll uns das Verfahren der *Clusteranalyse* die Formierung der verschiedenen Selbstbildgruppierungen ermöglichen. Wir wollen zunächst den Prozess dieser Gruppenbildung schildern.

3.1.6.1 ‹Harte› und ‹weiche› Turnlehrer

Die Clusteranalyse fasst schrittweise Individuen mit ähnlicher Variablenkonfiguration zusammen. Im letzten Schritt fallen schliesslich alle Fälle in einen einzigen Cluster. In *Abb. 3.3* sind die letzten Schritte der Clusteranalyse der Selbstbild-Daten dargestellt. Die Abszisse zeigt die Analyseschritte und die jedem Schritt entsprechende Anzahl Cluster. Da jeder Analyseschritt die Clusterzahl um eine Einheit reduziert, nimmt die Clusterzahl mit zunehmenden Analyseschritten ab. Die Ordinate gibt die Distanz wieder, die zwischen den im jeweiligen Analyseschritt zusammengefassten Subclustern bestanden hat. Diese Distanz entspricht der grössten Distanz, die innerhalb der Cluster des betreffenden Analyseschrittes vorkommt. Für den Abbruch einer Clusteranalyse sollte diese Distanz nicht allzu gross sein. Zusätzlich sollten die verschiedenen durch die

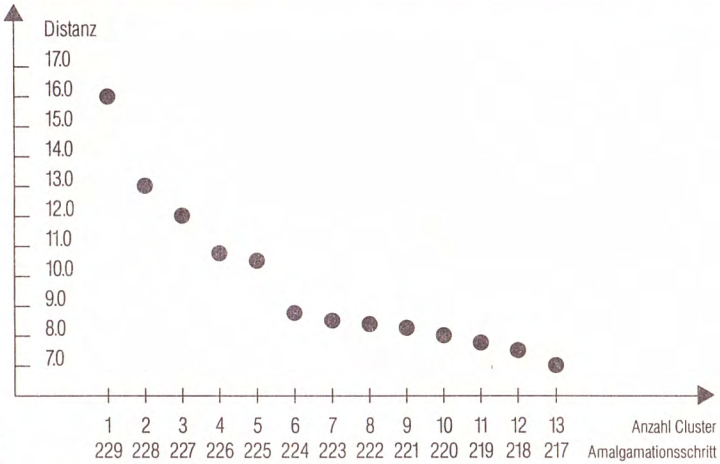


Abb. 3.3
Clusteranalyse des Turnlehrer-Selbstbildes: Clusterzahl und Distanzwerte

7-Cluster-Lösung	44	52	22	19	31	26	35
6-Cluster-Lösung	44	52	22	*50*		26	35
5-Cluster-Lösung	*96*		22	50		26	35
4-Cluster-Lösung	96		22	*76*			35
3-Cluster-Lösung	*118*			76			35
2-Cluster-Lösung	118			*111*			
(Total)	*(229)*						

Tab. 3.4
Clusteranalyse des Turnlehrer-Selbstbildes: *Clusterzahl* und *Clustergrössen*

Clusteranalyse gebildeten Gruppen einigermassen homogene Grössen haben. Die Grössen der Cluster bei den letzten 7 Schritten der Clusteranalyse der Selbstbilddaten sind in *Tab. 3.4* dargestellt.

Vom Verlauf der Distanzkurve in *Abb. 3.3* her wären eine 7-, eine 4- oder eine 2-Cluster-Lösung sinnvoll. Von den in *Tab. 3.4* dargestellten Gruppengrössen her ist eine 2-Cluster-Lösung vorzuziehen, da diese zu zwei grössenmässig homogenen Gruppierungen führt, während sowohl bei der 4-Cluster- wie bei der 7-Cluster-Lösung die Gruppengrössen recht inhomogen sind. Die 7-Cluster-Lösung ist auch deshalb wenig vorteilhaft, da für die weitere statistische Verarbeitung recht kleine Analysegruppen entstehen würden, was die adäquate Anwendung bestimmter statistischer Modelle verunmöglicht. Wir entscheiden uns daher für *die 2-Cluster-Lösung.*

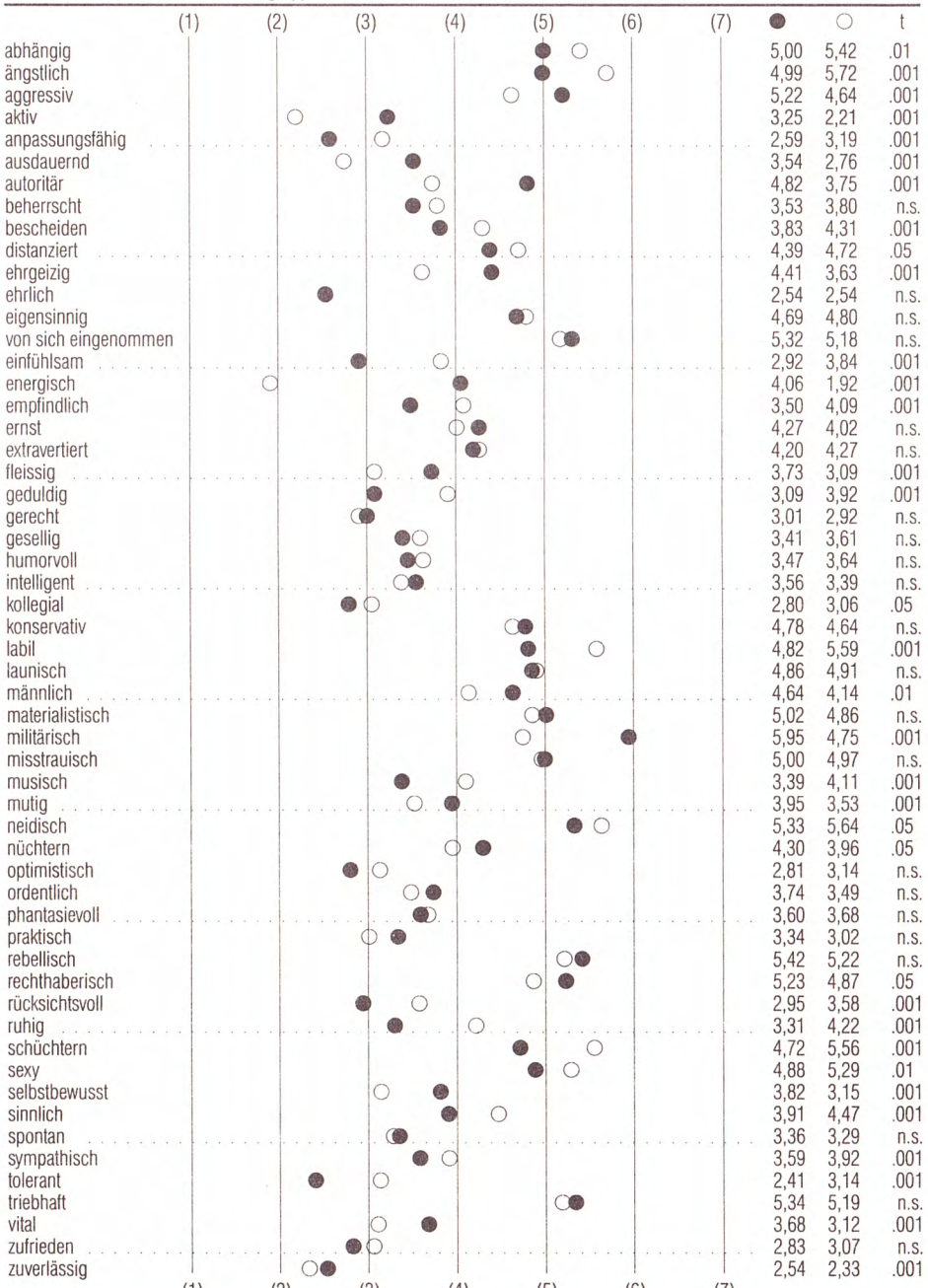
Für die inhaltliche Interpreation der beiden Selbstbild-Gruppen wurde mittels t-Tests die Differenz der Skalenmittelwerte beider Gruppen auf den Q-Sort-Items auf statistische Signifikanz überprüft. Die Resultate dieser Analyse sind in *Abb. 3.4* dargestellt. Dass sich auf den relativ stark wertgeladenen Adjektiven überhaupt statistisch signifikante Gruppendifferenzen herauskristallisieren, ist nachträglich als weiterer Beleg dafür zu lesen, dass *das globale Selbstbild der Turn- und Sportlehrer keinen besonders stereotypen Charakter haben kann* (vgl. *Kap. 3.1.3).* Denn bei einem stereotypen Selbstbild hätten diese Adjektive in der Clusteranalyse stabil bleiben müssen, d.h., sie wären als beiden Gruppen gemeinsame und nicht als trennende Items erschienen.

Im *Schema 3.2* sind für die beiden Selbstbild-Gruppen je diejenigen Adjektive zusammengestellt, auf denen die betreffende Gruppe die statistisch signifikant tieferen Werte hat, die demnach als das Selbstbild der Gruppe definierend gelten können. Das Schema mag für sich selbst sprechen. ‹Gruppe 1› lässt sich als ein eher ‹weicher› oder ‹warmer› Turnlehrertyp verstehen, während

Gruppe 1	Gruppe 2	p ⩽
ängstlich	aggressiv	
anpassungsfähig	aktiv	
bescheiden	ausdauernd	
einfühlsam	autoritär	
empfindlich	ehrgeizig	
geduldig	energisch	
labil	fleissig	p ⩽ .001
musisch	militärisch	
rücksichtsvoll	mutig	
ruhig	selbstbewusst	
schüchtern	vital	
sinnlich	zuverlässig	
sympathisch		
tolerant		
abhängig	männlich	p ⩽ .01
sexy		
distanziert	nüchtern	
kollegial	rechthaberisch	p ⩽ .05
neidisch		

Schema 3.2
Inhaltliche Analyse
der Selbstbildgruppen

Abb 3.4
Q-Sort-Itemdifferenzen der Selbstbildgruppen



● = Gruppe 1 (n = 111) ○ = Gruppe 2 (n = 118) t = t-Tests 1:2

‹Gruppe 2› einen eher ‹harten› oder ‹kalten› Typ zeichnet. Zur sprachlichen Erleichterung der Diskussion werden wir im folgenden jeweils von der *‹harten›* bzw. der *‹weichen› Selbstbildgruppe sprechen.*

3.1.6.2 Soziale Interaktion, struktureller Status und Selbstkonzept

Gemäss unseren Erwartungen sollten verschiedene Selbstbilder mit verschiedenem Verhalten, verschiedenen Interessen und verschiedenen Einstellungen verknüpft sein. Unsere Erwartung ist aber auch, dass die Selbstbildgruppen ihrerseits durch antezedente Variablen identifiziert werden können. Dazu sollte insbesondere das Interaktionsverhalten gehören: *Unterschiedliche Interaktionen sollten Unterschiede in den Selbstbildern erklären können.* Zur Überprüfung dieser Hypothese wurden die Beziehungen zwischen den Interaktionsvariablen und den beiden Selbstbildgruppen analysiert. Die Resultate sind in *Tab. 3.5* dargestellt. Keine der Interaktionsvariablen steht in einer statistisch signifikanten Beziehung zu den Selbstbildgruppen. Daraus ist zu schliessen, dass *von der Art der sozialen Interaktion,* sowohl in quantitativer wie in qualitativer Hinsicht, *kein determinierender Einfluss* auf die (inhaltliche) Beschaffenheit des Selbstbildes der untersuchten Turn- und Sportlehrer ausgeht.

/10/
Zur Operationalisierung der Interaktion mit *Turnlehrerkollegen:*
- Nr. 7: «Wie deckt sich folgender Satz mit Ihren Erfahrungen: ‹Ich bekomme von meinen Turn- und Sportlehrerkollegen hier an der Schule viele berufliche Anregungen und Ratschläge.› ?»
- Nr. 75: «Wie würden Sie im allgemeinen die Qualität der Kontakte zu Ihren Turnlehrerkollegen bezeichnen?» (Antwortmöglichkeiten von ‹sehr intensiver Kontakt› bis ‹sehr oberflächlicher Kontakt›).
- Nr. 76: «Kommt es vor, dass Sie sich mit dem einen oder dem anderen Ihrer Turnlehrerkollegen auch einmal ausserhalb der Schule, auf privater Basis treffen?» (Bei Bejahung Häufigkeit erhoben.)
- Nr. 79: Gefragt wird nach Spannungen und Konflikten in der Beziehung der Turnlehrer.

Zur Operationalisierung der Interaktion mit den *Schülern* vgl. *Kap. 5.7,* insbes. *Tab. 5.13.)*

Tab. 3.5
Beziehungen zwischen den *Selbstbildgruppen* und verschiedenen *Interaktionsvariablen*

	Selbstbildgruppen
Interaktion mit Lehrerkollegen, die nicht Turnen unterrichten	
☐subjektive Interaktionsquantität (Nr. 68)	n.s.
☐objektive Interaktionsquantität (Nr. 69)	n.s.
☐«Interaktionsindex» (Nr. 70)	n.s.
☐Interaktionsqualität» (Nr. 71)	n.s.
Interaktion mit Turnlehrerkollegen /10/	
☐Kontaktqualität (Nr. 75)	n.s.
☐private Kontakte (Nr. 76)	n.s.
☐Anregungen und Vorschläge von Turnlehrerkollegen (Nr. 7)	n.s.
☐Konflikte (Nr. 79)	n.s.
Interaktion mit den Schülern /10/	
☐Beziehung zu den Schülern (Nr. 80)	n.s.

Tab. 3.6
Unterrichtsfach und *Selbstbild*

	Unterrichtsfach (Nr. 1)	
Selbstbildgruppe	Turnen und anderes Fach	nur Turnen
«hart»	64,9	42,2
«weich»	35,1	57,8
%	100,0	100,0
(n)	(94)	(135)

$Chi^2 = 11{,}40$ df = 1 $p < .001$ Phi = .22 $Phi_{max} = .81$

Dieses negative Resultat verlangt nach einer Erklärung. Als erstes sollten *mögliche andere antezedente Variablen* der inhaltlichen Struktur des Selbstbildes gesucht werden. Naheliegend sind zunächst strukturelle Faktoren wie arbeitsrechtliche Stellung, Einkommen, Alter, Geschlecht, unterrichtete Fächer (vgl. *Tab. 3.6-3.8).* Sowohl bei den unterrichteten Fächern wie auch bei der arbeitsrechtlichen Stellung wie auch beim Einkommen und beim Alter zeigen sich statistisch signifikante Beziehungen zu den Selbstbildgruppen. Die Beziehung zwischen Geschlecht und Selbstbild ist nicht signifikant. Inhaltlich lassen sich die Daten so interpretieren, dass eine *hohe strukturelle Integration* mit einem tendenziell ‹harten› Selbstbild zusammenhängt, während eine *geringe strukturelle Integration* tendenziell mit einem ‹weichen› Selbstbild einhergeht. Dabei sind die Variablen ‹Unterrichtsfach› und ‹Stellung› eher *innerschulische* Faktoren, während ‹Einkommen› und ‹Alter› *den Kontext der Schule übergreifen.*/11/

Aufgrund dieser Überlegung wurden zwei Indikatoren gebildet, die einerseits die spezifisch schulische Integration bzw. den *‹schulischen Status›* und andererseits die eher globale gesellschaftliche Integration (den *‹gesellschaftlichen oder globalen Status›*) zum Ausdruck bringen sollen (vgl. die *Schemata 3.3-3.4).* Wegen der

/11/
Zwischen dem ‹Alter› und der ‹Anzahl Jahre, während der man schon Turnunterricht erteilt hat› (Nr. 55), besteht allerdings eine statistisch hoch signifikante Beziehung ($t[233] = 16{,}05$, $p < .001$).

Tab. 3.7
Arbeitsrechtliche Stellung und *Selbstbild*

	Stellung (Nr. 131)	
Selbstbildgruppe	Hauptlehrer	Hilfslehrer
«hart»	65,2	42,2
«weich»	43,8	57,5
%	100,0	100,0
(n)	(146)	(80)

$Chi^2 = 3{,}86$ df = 1 $p < .05$ Phi = .13 $Phi_{max} = .76$

Tab. 3.8
Einkommen, Alter und *Selbstbild*

	Einkommen (Mittelwerte, auf 100 gerundet)	*Alter* (Mittelwerte, auf Jahre gerundet)
Selbstbildgruppen		
«hart»	4200.-	37 Jahre
«weich»	3500.-	33 Jahre
	$t(223) = 3{,}80$	$t(227) = 3{,}07$
	$p < .001$	$p < .01$

Schema 3.3
Kontruktion und Ausprägung des Indexes *schulischer Status*

Stellung (Nr. 131)	*Unterrichtsfach (Nr. 1)*	
(n = 232)	Turnen und andere Fächer	Turnen als einziges Fach
Hauptlehrer	Hauptlehrer mit anderem Fach 36,6%	Hauptlehrer nur Turnen 28,9%
Hilfslehrer	Hilfslehrer mit anderem Fach 3,9%	Hilfslehrer nur Turnen 30,6%

Schema 3.4
Kontruktion und Ausprägung des Indexes *globaler Status*

Alter (Nr. 109)	*Einkommen (Nr. 120)*	
(n = 230)	⩽ 4350.-	> 4350.-
< 35	tief 44,4%	mittel 13,9%
⩾ 35	mittel 7,0%	hoch 34,8%

geringen Besetzung der Zelle «Hilfslehrer mit anderem Fach» (vgl. *Schema 3.3)* wurde bei den meisten Analysen, wo der schulische Statusindex verwendet wird, lediglich mit den drei übrigen Ausprägungen gearbeitet. /12/ Die Beziehungen der Selbstbildgruppen zu den beiden Status-Indizes sind in den *Tab. 3.9-3.10* dargestellt.

Als Resultat dieser ersten Analyse der Selbstbildgruppen können wir festhalten, dass *die Interaktion offenbar keinen Einfluss* auf die inhaltliche Beschaffenheit des Selbstbildes hat, dass aber *die strukturelle Situation,* d.h. die statusmässige Integration in den schulischen bzw. globalen gesellschaftlichen Lebenskontext, eine entsprechende Wirkung ausübt. Es stellt sich die Frage, wie diese Wirkung, psychologisch gesehen, zustandekommt. Diesem Problem wollen wir in *Kap. 3.1.7* nachgehen. Zunächst bleiben noch einige weitere interessante Beziehungen festzuhalten.

Da ist etwa auf die Tatsache hinzuweisen, dass die Interaktionsvariablen in praktisch dem gleichen Ausmasse wie die Selbstbildgruppen von den strukturellen Faktoren beeinflusst werden. Die entsprechenden Analysen sind in den *Tab. 3.11-3.14* dargestellt. Interessanterweise besteht auch zwischen dem Geschlecht und der Interaktions*quantität* /13/ (gemessen mittels des dichotomisierten «Interaktionsindexes») eine statistisch hoch signifikante Beziehung ($Chi^2 = 13{,}0$, $df = 1$, $p < .001$, $Phi = .24$). Danach haben *Männer* fast doppelt so viele Interaktionen mit Lehrerkollegen, die nicht Turnen unterrichten, wie Frauen. Doch diese Beziehung ist mit

/12/
Es gibt keine intuitiven Gründe dafür, dass sich die Variablen ‹Unterrichtsfach› und ‹Stellung› gegenseitig aufheben (wie im Falle von ‹Einkommen› und ‹Alter›, vgl. *Schema 3.4),* so dass sich eine Gleichbehandlung der ‹Hauptlehrer, nur Turnen› und der ‹Hilfslehrer mit anderem Fach› nicht nahelegt.

/13/
Nicht aber mit der Interaktions*qualität.*

Tab. 3.9
Schulischer Status und *Selbstbild*

	«schulischer Status»		
Selbstbildgruppen	Hauptlehrer mit anderem Fach	Hauptlehrer nur Turnen	Hilfslehrer nur Turnen
«hart»	63,1	46,8	38,0
«weich»	36,9	53,2	26,0
%	100,0	100,0	100,0
(n)	(84)	(62)	(71)

$Chi^2 = 10{,}09$ $df = 2$ $p < .01$ $C = .21$

Tab. 3.10
Globaler Status und *Selbstbild*

	«globaler Status»		
Selbstbildgruppen	tief	mittel	hoch
«hart»	39,2	55,3	65,8
«weich»	60,8	44,7	34,2
%	100,0	100,0	100,0
(n)	(102)	(47)	(76)

$Chi^2 = 12{,}65$ $df = 2$ $p < .01$ $C = .23$

Tab. 3.11
Schulischer Status und *Interaktionsquantität*

	«schulischer Status»		
«Interaktionsindex» (dichotomisiert beim Median)	Hauptlehrer mit anderem Fach	Hauptlehrer nur Turnen	Hilfslehrer nur Turnen
☐viel Interaktion mit anderen Fachlehrern	77,6	56,7	25,4
☐wenig Interaktion mit anderen Fachlehrern	22,4	43,3	74,7
%	100,0	100,0	100,1
(n)	(85)	(67)	(71)

$Chi^2 = 42{,}8$ $df = 2$ $p < .001$ $C = .40$

Vorsicht zu geniessen, wie wir gleich sehen werden. Denn ein weiteres auffallendes Ergebnis unserer Analyse besteht in der *hohen Interkorrelation der strukturellen Variablen* (vgl. *Tab. 3.15-3.17).*

Angesichts der hohen Interkorrelationen von Geschlecht und sowohl schulischem wie globalem Status ist auf die vergleichsweise *geringere Interaktionsfrequenz der Frauen* mit Lehrerkollegen zurückzukommen. Denn es liegt nahe, dabei *eine Scheinkorrelation* zu vermuten. Dies ist tatsächlich der Fall: Kontrolliert man die Beziehung zwischen dem Geschlecht und dem (dichotomisierten) ‹Interaktionsindex› mittels der beiden Statusindizes, so ergibt sich

Tab. 3.12
Schulischer Status und *Interaktionsqualität*

	«schulischer Status»		
Interaktionsqualität (Nr. 71)	Hauptlehrer mit anderem Fach	Hauptlehrer nur Turnen	Hilfslehrer nur Turnen
☐sehr intensiver oder intensiver Kontakt	42,2	41,8	20,0
☐weder intensiver noch oberflächlicher Kontakt	41,2	43,3	31,4
☐oberflächlicher oder sehr oberflächlicher Kontakt	16,5	14,9	48,6
%	100,1	100,0	100,0
(n)	(85)	(67)	(70)

$Chi^2 = 27{,}8$ $df = 4$ $p < .001$ $C = .33$

Tab. 3.13
Globaler Status und *Interaktionsquantität*

	«globaler Status»		
«Interaktionsindex» (dichotomisiert beim Median)	tief	mittel	hoch
☐viel Interaktion mit anderen Fachlehrern	42,2	56,3	67,5
☐wenig Interaktion mit anderen Fachlehrern	57,8	34,8	32,5
%	100,0	100,1	100,0
(n)	(102)	(48)	(80)

$Chi^2 = 11{,}72$ $df = 2$ $p < .01$ $C = .22$ $G = .37$

Tab. 3.14
Globaler Status und *Interaktionsqualität*

	«globaler Status»		
Interaktionsqualität (Nr. 71)	tief	mittel	hoch
sehr intensiv / intensiv	26,5	31,9	45,0
weder noch	36,3	42,6	43,8
oberflächlich / sehr oberflächlich	37,3	25,5	11,3
%	100,1	100,0	100,1
(n)	(102)	(47)	(80)

$Chi^2 = 17{,}08$ $df = 4$ $p < .01$ $C = .26$ $G = .34$

Tab. 3.15
Geschlecht und *schulischer Status*

	Geschlecht (Nr. 108)	
«schulischer Status»	männlich	weiblich
Hauptlehrer mit anderem Fach	46,0	17,7
Hauptlehrer nur Turnen	31,7	25,8
Hilfslehrer nur Turnen	22,4	56,5
%	100,1	100,0
(n)	(161)	(62)

$Chi^2 = 26{,}21$ $df = 2$ $p < .001$ $C = .32$

– bis auf eine Ausnahme /14/ – in keiner der Partialtabellen ein statistisch signifikantes Resultat. *Das Geschlecht* kann damit als Determinante der Häufigkeit von Interaktionen mit anderen Fachlehrern *ausgeschlossen* werden.

Es scheint angebracht, nach weiteren möglichen Scheinkorrelationen zu suchen. Dabei ist wohl unmittelbar einleuchtend, dass die Beziehung der *schulischen* Statusvariablen mit der Interaktionsquantität einen psychologisch deutlicheren Sinn ergibt als die ebenfalls statistisch signifikanten Beziehungen zwischen dem globalen Status und der Interaktion. Denn der ‹schulische Statusindex› setzt sich aus Komponenten zusammen, welche die Interaktionschancen beeinflussen. Ein Lehrer, der *nur Turnen* unterrichtet, hat bereits von seinem Fach her weniger Möglichkeiten, andere Lehrer zu treffen, als ein Lehrer, der nebst Turnen auch noch in einem anderen Fach (oder mehreren anderen Fächern) Unterricht erteilt. Und ein *Hilfs*lehrer erteilt im allgemeinen weniger Unterrichtsstunden, so dass auch er geringere Interaktionschancen hat als ein Hauptlehrer.

/14/
Bei mittlerem globalem Status bleibt die Beziehung zwischen Geschlecht und dem ‹Interaktionsindex› statistisch signifikant ($Chi^2 = 4{,}70$, $df = 1$, $p < .05$, $Phi = .31$), d.h., Frauen interagieren weniger mit anderen Lehrerkollegen als Männer.

Eine analoge Interpretation ist beim ‹globalen Status› nicht möglich. Weder beim Alter noch beim Einkommen ist ein Einfluss auf die Interaktionschancen innerhalb der Schule einsichtig. Kontrolliert man daher die Beziehung zwischen globalem Status und Interaktionshäufigkeit (operationalisiert durch den dichotomisierten ‹Interaktionsindex›) mittels des schulischen Status, so erreicht keine der Partialtabellen statistisch signifikante Werte, d.h. *die Beziehung verschwindet.* Damit erweist sich *der ‹schulische Status› als entscheidender Antezedensfaktor des Interaktionsverhaltens* gegenüber anderen, nicht Turnen unterrichtenden Lehrern.

Anders als bei der sozialen Interaktion lassen sich für die Beziehungen der Statusindizes zum *Selbstbild* keine plausiblen theoretischen Erwartungen formulieren. Untersucht man den Einfluss der

Tab. 3.16
Geschlecht und *globaler Status*

	Geschlecht (Nr. 108)	
«globaler Status»	männlich	weiblich
hoch	46,1	6,2
mittel	18,8	26,2
tief	35,2	67,7
%	100,1	100,1
(n)	(165)	(65)

$Chi^2 = 33{,}70$ $df = 2$ $p < .001$ $C = .36$

Tab. 3.17
Schulischer Status und *globaler Status*

	«schulischer Status»		
«globaler Status»	Hauptlehrer mit anderem Fach	Hauptlehrer nur Turnen	Hilfslehrer nur Turnen
hoch	56,0	45,3	1,4
mittel	23,8	26,6	15,7
tief	20,2	28,1	82,9
%	100,0	100,0	100,0
(n)	(84)	(64)	(70)

$Chi^2 = 76{,}27$ $df = 4$ $p < .001$ $C = .51$

/15/
In Anlehnung an *Heckhausen 1974, 21, Abb. 1 Modell IV.*

Statusindizes auf das Selbstbild, indem man je den einen Status mittels des anderen kontrolliert, so zeigen sich *interaktive Effekte,* die sich am sinnvollsten als *kompensatorische Einflüsse* interpretieren lassen: ist der eine Status hoch, so ist unabhängig vom anderen Status eher ein ‹hartes› Selbstbild zu erwarten. Die Wirkung der beiden Statusindizes auf das Selbstbild lässt sich wie in *Abb. 3.5* darstellen. /15/ Bei der Kontrolle der Statusindizes bleiben die Null-Beziehungen zwischen dem Geschlecht bzw. der Interaktion (operationalisiert mittels des ‹Interaktionsindexes›) einerseits und den Selbstbildgruppen andererseits klar erhalten. Bei keiner der entsprechenden Partialtabellen entsteht eine Beziehung auf statistisch signifikantem Niveau. Damit kann die Behauptung der *Unabhängigkeit des Selbstbildes vom Geschlecht und von der Interaktion* bestätigt werden.

Die Überlegungen und Analysen in diesem Kapitel zusammenfassend, lässt sich folgendes Modell postulieren (vgl. *Schema 3.5):* Die inhaltliche Ausprägung der Selbstbildes wird *nicht* von der Quantität oder der Qualität der Interaktion beeinflusst. Vielmehr sind es *struktruelle Variablen,* die das Selbstbild bestimmen. Der Frage, wie man sich das psychologisch vorzustellen und zu erklären hat, wollen wir in *Kap. 3.1.8* nachgehen. Ebenso beeinflussen die strukturellen Variablen die Interaktion und zwar in dem Sinne, dass sie die Interaktionschancen festlegen. Im besonderen Falle unserer Untersuchung zeigt sich eine ebenfalls deutliche Beziehung zwischen dem Geschlecht der Turn- und Sportlehrer und ihrem schulischen und globalen Status, und zwar in dem Sinne, dass *Turnlehrerinnen strukturell einen eher tiefen Status* haben, *Turnlehrer eher*

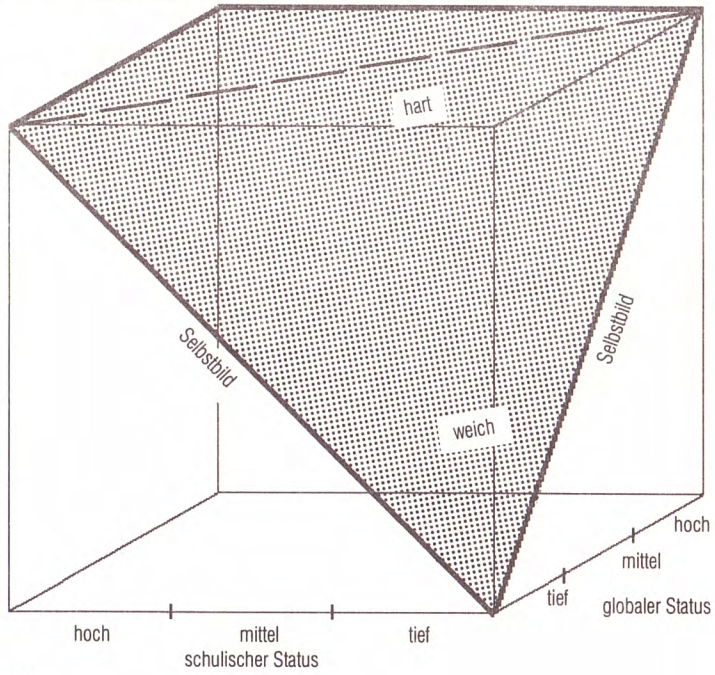


Abb. 3.5
Die Beziehungen zwischen *globalem Status, schulischem Status* und *Selbstbild*

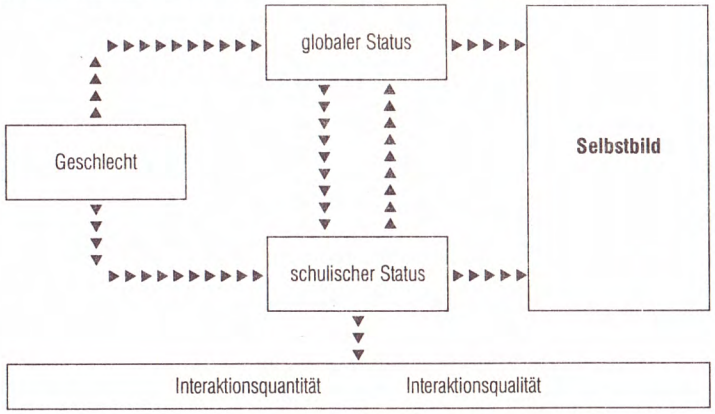
einen hohen. Auf eine Analyse dieser Beziehung kommen wir in *Kap. 3.1.7* zurück.

3.1.6.3 ‹Hyper-› und ‹Kontrabedingungen› für ein ‹hartes› Selbstbild

Um die Überlegungen des vorangehenden Kapitels etwas abzurunden, sei auf einige zusätzliche interessante Beziehungen hingewiesen. Wenn man die *strukturellen Faktoren* als entscheidend für die inhaltliche Beschaffenheit des Selbstbildes identifiziert hat, so lässt sich fragen, ob andere als die bisher untersuchten Strukturvariablen einen analogen Einfluss ausüben. Beispielsweise die ‹Wohnsituation›, die bei verschiedenen sozialen Schichtungsskalen als Teilindikator verwendet wird (vgl. z.B. *Scheuch & Daheim 1961),* der ‹militärische Grad› oder der ‹Zivilstand›, der bei Verheiratung ja im allgemeinen die Gründung einer Familie und damit eine stärkere strukturelle Integration anzeigt. Tatsächlich bestehen die postulierten Beziehungen (vgl. *Tab. 3.18-3.20).*

Ähnliche Beziehungen zeigen sich zwischen einigen *nichtstrukturellen* Variablen und den Selbstbildgruppen. So etwa zwischen ‹eigener Aktivität als Spitzensportler› (Nr. 49), dem ‹politischen Liberalismus› (Nr. 39) und einigen Interessenvariablen. Generell sind diese Beziehungen jedoch mit Vorsicht zu geniessen, da bei nicht wenigen Einstellungs- und Interessenvariablen eine klare Abhängigkeit von der strukturellen Situation besteht (vgl. *Kap. 3.2-3.4).* Es ist daher interessanter zu fragen, ob einige der eben diskutierten strukturellen oder nicht-strukturellen Variablen *als ‹Hyper-› bzw. ‹Kontrabedingungen› den Einfluss des globalen Status verstärken oder vermindern* können /16/.

/16/
Um die Analysen nicht unnötig zu überladen, beschränke ich mich im folgenden auf den globalen Status. Es ist jedoch zu vermuten, dass die Beziehungen beim schulischen Status ähnlich verlaufen.



Schema 3.5
Kausalmodell der Variablen *Geschlecht, globaler Status, schulischer Status, Interaktion* und *Selbstbild*

	Wohnsituation (Nr. 119)	
Selbstbild	eigenes Haus / Eigentumswohnung / Miethaus	Mietwohnung / Appartement / Zimmer
«hart»	59,8	45,5
«weich»	40,2	54,6
%	100,0	100,1
(n)	(97)	(132)

Chi² = 4,60 df = 1 p < .05 Phi = .14 Phi_{max} = .83

Tab. 3.18
Wohnsituation und *Selbstbild*

/17/
Alle Partialtabellen mit dem ‹Zivilstand› als unabhängiger und dem ‹Selbstbild› als abhängiger Variable ergeben (bei konstant gehaltenem globalen Status) *keine* statistisch signifikanten Beziehungen.

Sowohl beim militärischen Grad wie bei der Wohnsituation, nicht aber beim Zivilstand /17/, ist eine solche ‹Hyperwirkung› bei den Lehrern mit tiefem allgemeinem Status zu beobachten. Die entsprechenden Partialtabellen finden sich als *Tab. 3.21-3.22.* Die Datenmuster in den *Tab. 3.21-3.22* lassen den Schluss zu, dass *zwischen den Strukturvariablen generell* – und nicht nur zwischen dem schulischen und dem globalen Status (wie in *Abb. 3.5* dargestellt) – ein Kompensationsverhältnis besteht: eine tiefe Position auf einer sozialstrukturellen Statuslinie kompensiert sich durch eine hohe Position auf einer anderen Statuslinie. Es scheint daher, dass ledig-

/18/
Auch die Frage, ob man Militärdienst leiste oder nicht (Nr. 125), zeigt eine statistisch signifikante Beziehung in dem Sinne, dass eine Bejahung der Frage tendenziell mit einem ‹harten›, eine Verneinung mit einem ‹weichen› Selbstbild verknüpft ist (Chi² = 5,7, df = 1, p < .05, Phi = .16, Phi_{max} = .72).

	Zivilstand (Nr. 110)	
Selbstbild	ledig	verheiratet
«hart»	41,0	55,2
«weich»	59,0	44,9
%	100,0	100,1
(n)	(61)	(165)

Chi² = 3,58 df = 1 p < .10 Phi = .13 Phi_{max} = .62

Tab. 3.19
Zivilstand und *Selbstbild*

	Militärischer Grad (Nr. 126)	
Selbstbild	Soldat / Unteroffizier	Offizier
«hart»	42,9	66,7
«weich»	57,1	33,3
%	100,0	100,0
(n)	(63)	(84)

Chi² = 8,30 df = 1 p < .01 Phi = .24 Phi_{max} = .99

Tab. 3.20
Militärischer Grad und *Selbstbild* /18/

«globaler Status» in der Ausprägung «tief»

	Militärischer Grad (Nr. 126)	
Selbstbild	Soldat / Unteroffizier	Offizier
«hart»	25,0	65,2
«weich»	75,0	34,8
%	100,0	100,0
(n)	(28)	(23)

Chi² = 8,33 df = 1 p < .01 Phi = .40 Phi_{max} = .96

Tab. 3.21
Militärischer Grad und *Selbstbild* bei tiefem globalem Status

«globaler Status» in der Ausprägung «tief»

	Wohnsituation (Nr. 119)	
Selbstbild	eigenes Haus / Eigentumswohnung / Miethaus	Mietwohnung / Appartement / Zimmer
«hart»	57,9	34,9
«weich»	42,1	65,1
%	100,0	100,0
(n)	(19)	(83)

Chi² = 3,42 df = 1 p < .10 Phi = .18 Phi_{max} = .60

Tab. 3.22
Wohnsituation und *Selbstbild* bei tiefem globalem Status

lich ein *allgemein* tiefes Statussystem mit einem eher ‹weichen› Selbstbild verknüpft ist. Doch dem ist nicht ganz so, wie wir gleich sehen werden.

Einen ähnlichen Einfluss wie die strukturellen können auch gewisse Interessen- oder Einstellungs-Variablen ausüben. So haben etwa Turnlehrer, die sich als eher strenge Notengeber identifizieren (Nr. 41), auch bei tiefem globalem Status ein ‹hartes› Selbstbild ($Chi^2 = 4{,}8$, $df = 1$, $p < .05$, $Phi = .22$, $Phi_{max} = .90$). Auf der Stufe der Turnlehrer mit hohem globalem Status wirkt diese Beziehung als *‹Kontrabedingung›*, d.h., Lehrer, die sich als nicht so strenge Notengeber sehen, haben tendenziell eher ein ‹weicheres› Selbstbild als Lehrer, die sich als strenge Notengeber verstehen ($Chi^2 = 3{,}7$, $df = 1$, $p = .05$, $Phi = .22$, $Phi_{max} = .72$).

Eine ähnliche ‹Kontrabedingung› ist der politische Liberalismus /19/, er wirkt allerdings nur auf dem mittleren globalen Statusniveau statistisch signifikant (vgl. *Tab. 3.23)*. Vergleicht man *Tab. 3.23* mit *Tab. 3.10,* so zeigt sich, dass eine liberale politische Einstellung als Antidot gegen ein ‹hartes› Selbstbild wirken kann. Eine analoge Beziehung zeigt sich zwischen der *fehlenden* aktiven Tätigkeit als Spitzensportler und dem Selbstbild (vgl. *Tab. 3.24)*. Zusätzlich besteht diese Beziehung auch auf dem Niveau eines *hohen* globalen Status ($Chi^2 = 5{,}2$, $df = 1$, $p < .05$, $Phi = .26$, $Phi_{max} = .97$). Danach ist (wiederum im Vergleich mit *Tab. 3.10)* sowohl bei einem mittleren wie bei einem hohen globalen Status eine *fehlende* Tätigkeit als Spitzensportler eine ‹Kontrabedingung› für ein ‹hartes› Selbstbild. Dies lässt sich natürlich umgekehrt auch so lesen, dass eine *aktive Tätigkeit als Spitzensportler* eine ‹Hyperbedingung› für ein ‹hartes› Selbstbild ist. Die Marginaltabelle mit der aktiven Tätigkeit als Spitzensportler und den Selbstbildgruppen ist statistisch hoch signifikant ($Chi^2 = 12{,}2$, $df = 1$, $p < .001$, $Phi = .23$, $Phi_{max} = .82$) /20/

Diese Analysen schwächen die konstatierte kompensatorische Wirkung der strukturellen Variablen etwas ab. Offenbar sind bestimmte Verhaltens-, Interessen- und Einstellungsfaktoren in der Lage, den ‹verhärtenden› Einfluss der strukturellen Integration auf das Selbstbild der Turn- und Sportlehrer zu unterlaufen.

/19/
Gemessen mit der Frage «Finden Sie es grundsätzlich richtig, wenn man Lehrer aus politischen Gründen eine Anstellung verweigert, oder finden Sie das falsch?» (Antwortmöglichkeiten: ‹richtig›, ‹falsch›, ‹das kommt auf den einzelnen Fall an›.)

/20/
Die aktive Tätigkeit als Spitzensportler ist allerdings die einzige der sportbezogenen Variablen (vgl. *Kap. 3.4.1.-3.4.2),* deren Beziehung zu den Selbstbildgruppen statistische Signifikanz erreicht.

3.1.7 Exkurs: Werden die Turnlehrerinnen strukturell diskriminiert?

In einem kurzen Exkurs sei auf die in den *Tab. 3.15-3.16* sich zeigende klare Beziehung zwischen Geschlecht und sowohl schulischem wie globalem Status zurückgekommen. Sie ist Ausdruck einer generell geringen Zahl älterer Turn- und Sportlehrerinnen (vgl. *Tab. 3.25)*. Eine separate Analyse des Einflusses der Geschlechts-

Tab. 3.23
Politischer Liberalismus und *Selbstbild* bei mittlerem globalem Status

	«globaler Status» in der Ausprägung «mittel» *politischer Liberalismus (Nr. 39)*	
Selbstbild	tief	hoch
«hart»	85,7	41,4
«weich»	14,3	58,6
%	100,0	100,0
(n)	(14)	(29)

$Chi^2 = 7{,}53$ $df = 1$ $p < .01$ $Phi = .42$ $Phi_{max} = .62$

variable wird durch diese allgemein geringe Zahl von Turnlehrerinnen mit einem Alter über 35 Jahren erschwert. Wir wollen trotzdem versuchen, zu gewissen empirisch erhärtbaren Aussagen zu gelangen.

Zunächst ist auf die in der Gesamtstichprobe bestehende *klare Beziehung zwischen Alter und Einkommen* hinzuweisen ($t[228] = 8{,}61$, $p < .001$), wonach mit zunehmendem Alter auch das Einkommen steigt. Dann besteht *eine ebenso deutliche Beziehung zwischen dem Alter und der berufsrechtlichen Stellung* ($Chi^2 = 45{,}4$, $df = 1$, $p < .001$): ältere Turnlehrer (und Turnlehrerinnen) sind im allgemeinen auch Hauptlehrer, jüngere dagegen eher Hilfslehrer. Diese Beziehungen sind wohl trivial; interessanter ist die Frage, ob dabei geschlechtsspezifische Differenzen zu beobachten sind. Was das Einkommen anbelangt, so gliedern sich die Durchschnittswerte in die in *Tab. 3.26* dargestellte Rangreihe.

Eine einfache Varianzanalyse ist statistisch klar signifikant, eine zweifache ist wegen Varianzinhomogenität nicht interpretierbar. Auffallend ist die starke Streuung der Werte bei den älteren Turnlehrerinnen. Betreffend die arbeitsrechtliche Stellung bestehen bei Kontrolle des Alters in beiden Partialtabellen statistisch signifikante Beziehungen, die bei Männern eher eine Hauptlehrerstellung und bei Frauen eher eine Hilfslehrerstellung indizieren.

Damit wäre *das Geschlecht eindeutig als eine das Einkommen und die arbeitsrechtliche Stellung beeinflussende Variable* ausgewiesen. Wie diese Beziehung zu interpretieren ist, steht allerdings auf einem anderen Blatt. Handelt es sich um eine Diskriminierung

Tab. 3.24
Aktivität als *Spitzensportler* und *Selbstbild* bei mittlerem globalem Status

	«globaler Status» in der Ausprägung «mittel» *Aktivität als Spitzensportler (Nr. 49)*	
Selbstbild	ja	nein
«hart»	67,9	36,8
«weich»	32,1	63,2
%	100,0	100,0
(n)	(28)	(19)

$Chi^2 = 4{,}41$ $df = 1$ $p < .05$ $Phi = .31$ $Phi_{max} = .92$

Tab. 3.25
Geschlecht und *Alter*

	Geschlecht (Nr. 108)	
Alter (Nr. 109)	männlich	weiblich
⩽ 35 Jahre	50,9	74,2
⩾ 36 Jahre	49,1	25,8
%	100,0	100,0
(n)	(169)	(66)

$Chi^2 = 10{,}59$ $df = 1$ $p < .001$ $Phi = .21$ $Phi_{max} = .54$

Tab. 3.26
Einkommen in Abhängigkeit von *Geschlecht und Alter*

	M	s	(n)
jüngere Turnlehrerinnen	2650.-	1110.-	(48)
ältere Turnlehrerinnen	2890.-	1450.-	(17)
jüngere Turnlehrer	3660.-	1270.-	(86)
ältere Turnlehrer	5150.-	630.-	(79)

alle Werte auf «10» gerundet

oder entspricht die Situation den Wünschen der Frauen? Wenn Turnlehrerinnen generell weniger verdienen als Turnlehrer und wenn sie eher in Hilfs- als in Hauptlehrerstellungen sind, so kann dies Ausdruck eines gewünschten geringeren stundenmässigen Berufsengagements sein. Das Datenmuster in *Tab. 3.27* lässt diese Erwartung bestätigen./21/ Eine zweifache Varianzanalyse ergibt statistisch signifikante Effekte sowohl für das Alter wie für das Geschlecht, nicht aber für die Interaktion der beiden Variablen. Allerdings sind die Varianzen der Analysegruppen nicht homogen; jedoch entspricht das optische Bild von *Tab. 3.27* zweifellos dem statistischen Resultat.

/21/
Die Zahlen beziehen sich ausschliesslich auf den Turnunterricht. Evtl. erteilter Unterricht in anderen Fächern ist nicht berücksichtigt.

Damit scheint sich eine Diskriminierung der Turnlehrerinnen als Erklärung für die Differenzen in den Statusvariablen auszuschliessen. Vielmehr sind die Geschlechtsunterschiede als Folge der wohl freiwillig/22/ gewählten geringeren Unterrichtsstundenzahl der Frauen zu sehen.

3.1.8 Die Rolleninternalisierung als vermittelnder Mechanismus zwischen struktureller Situation und Selbstbild

Suchen wir nun nach einer möglichen Erklärung der in *Kap. 3.1.6.2* herauskristallisierten Beziehung zwischen den Statusindizes und den Selbstbildgruppen. Wie hat man sich den psychologischen Mechanismus vorzustellen, der die strukturellen Faktoren mit dem Selbstbild vermittelt? Wir haben in *Kap. 3.1.5* verschiedene Hypothesen bezüglich der Antezedentien der Rolleninternalisierung bestätigen können. Nach den dort und bei *Herzog (1980a)* entwickelten theoretischen Überlegungen ist der entscheidende antezedente Faktor der Selbstkonzeptualisierung die Signifikanz anderer Menschen für das betreffende Individuum: *Wir formen unser Selbstbild gemäss den ‹Spiegelungen› unseres Verhaltens in den Reaktionen jener anderen, die für uns in irgendeiner Hinsicht wichtig und bedeutungsvoll sind.* Wir haben postuliert, dass für die Turn- und Sportlehrer die Lehrerkollegen, die nicht Turnen unterrichten, dann von Bedeutung sind, wenn sich die Turnlehrer als Mittelschullehrer verstehen und ihren Beruf für definitiv erachten. Unter dieser Bedingung haben wir tatsächlich eine entsprechende hohe Tendenz zu Rolleninternalisierung beobachten können. Auf dem Hintergrund der Analysen von *Kap. 3.1.6* stellt sich die Frage, ob der Mechanismus der Rolleninternalisierung nicht eventuell ebenfalls von strukturellen Faktoren beeinflusst wird. Wenn dem so wäre, dann liesse sich als vermittelnder Mechanismus von Statusindizes und Selbstbild der Prozess der Rolleninternalisierung annehmen. Das würde heissen, dass Turnlehrer mit hohem schulischem und globalem Status ihr Selbstbild via Rolleninternalisierung von ihren schulischen Bezugspersonen, nämlich den nicht Turnen unterrichtenden Lehrerkollegen, übernehmen, während die anderen Turnlehrer ihr Selbstbild vorwiegend von ausserschulischen Bezugspersonen übernehmen. Die Rolleninternalisierung wäre dann der gesuchte psychische Mechanismus, der zwischen den strukturellen Variablen und dem Selbstbild vermittelt.

/22/
Dies ist eine reine Vermutung. Möglich wäre natürlich auch eine andere Erklärung, nämlich dass Frauen weniger Unterrichtsstunden erteilen *dürfen* (wegen Vorurteilen bei vorgesetzten Instanzen).

Tab. 3.27
Anzahl *Unterrichtsstunden* in Abhängigkeit von *Geschlecht und Alter*

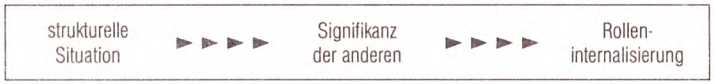
	durchschnittl. Anzahl Unterrichtsstunden	s	(n)
ältere Turnlehrerinnen	12,5	5,9	(17)
jüngere Turnlehrerinnen	19,1	7,5	(47)
ältere Turnlehrer	19,2	8,3	(78)
jüngere Turnlehrer	22,4	7,1	(84)

Zwischen den Statusindizes und der Bedingung für Rolleninternalisierung bestehen tatsächlich die vermuteten Beziehungen (vgl. *Tab. 3.28-3.29).* Auch das Geschlecht ist statistisch signifikant mit der Bedingung für Rolleninternalisierung verknüpft ($Chi^2 = 4{,}2$, $df = 1$, $p < .05$), doch lässt sich wiederum nachweisen, dass es sich dabei um eine *Scheinbeziehung* handelt, verursacht durch die hohen Interkorrelationen von schulischem Status, globalem Status und Geschlecht. Mit einer Ausnahme/23/ verschwinden nämlich in allen mittels der Statusindizes gebildeten Partialtabellen die Beziehungen zwischen Geschlecht und der Bedingung für Rolleninternalisierung. Damit bleiben *die Statusindizes die entscheidenden Antezedensfaktoren für die Signifikanz der Lehrerkollegen,* die wiederum Bedingung für die Initiierung des Prozesses der Rolleninternalisierung ist. Allgemein lässt sich also das im *Schema 3.6* dargestellte Modell entwerfen.

/23/
Bei mittlerem schulischen Status bleibt die Beziehung bestehen: $Chi^2 = 4{,}7$, $df = 1$, $p < .05$.

Damit lassen sich die in den *Kap. 3.1.5* und *3.1.6.2* analysierten Beziehungen als *zwei verschiedene Aspekte derselben Sache* verstehen. Die Analyse der Rolleninternalisierung lässt den rein *formalen* Mechanismus der Selbstkonzeptbildung benennen. Sie sagt, was sozialpsychologisch gesehen bei der Bildung des Selbstkonzeptes geschieht. Dagegen erlauben die Analysen von *Kap. 3.1.6.2 inhaltliche* Aussagen: Wenn die Bedingungen des formalen Selbstbildungsmechanismus erfüllt sind, dann wird das Selbstbild inhaltlich im Sinne der signifikanten Bezugspersonen formuliert. Diese Bezugspersonen sind im Falle der strukturell höher integrierten Turnlehrer die Lehrerkollegen anderer Fächer. Daraus folgt, dass das ‹harte› Selbstbild der Turnlehrer eine ‹Spiegelung› der Reaktionen jener

Schema 3.6
Kausalmodell der Variablen *strukturelle Situation, Signifikanz der anderen* und *Rolleninternalisierung*



Tab. 3.28
Schulischer Status und *Signifikanz der Lehrerkollegen*

Signifikanz der Lehrerkollegen = Bedingung für Rolleninternalisierung (vgl. *Schema 3.1*)	*«schulischer Status»* Hauptlehrer mit anderem Fach	Hauptlehrer nur Turnen	Hilfslehrer nur Turnen
ja	71,6	60,6	31,4
nein	28,7	39,4	68,6
%	100,0	100,0	100,0
(n)	(81)	(66)	(70)

$Chi^2 = 25{,}60$ $df = 2$ $p < .001$ $C = .33$

Tab. 3.29
Globaler Status und *Signifikanz der Lehrerkollegen*

Signifikanz der Lehrerkollegen = Bedingung für Rolleninternalisierung (vgl. *Schema 3.1*)	*«globaler Status»* hoch	mittel	tief
ja	72,7	57,5	37,0
nein	27,3	42,6	63,0
%	100,0	100,1	100,0
(n)	(77)	(47)	(100)

$Chi^2 = 22{,}68$ $df = 2$ $p < .001$ $C = .30$

Lehrerkollegen ist, die nicht Turnen unterrichten. Das ‹harte› Selbstbild der Turnlehrer hat seine Wurzeln im Kontext der Schule selbst. Dagegen sind bei den strukturell geringer integrierten Turn- und Sportlehrern die Bedingungen für die Rolleninternalisierung innerhalb der Schule nicht erfüllt, weshalb ihr Selbstbild, das eher ‹weichen› Charakter hat, nicht von da her stammen kann. Vielmehr müssen ausserschulische Bedingungen für das Selbstbild dieser Turnlehrer verantwortlich gemacht werden.

Einige ergänzende Analysen sollen die Richtigkeit dieser Interpretation bestätigen. Zunächst besteht *keine* statistisch signifikante Beziehung zwischen den Selbstbildgruppen und der Korrelation von Selbstbild und perzipiertem Lehrerfremdbild /24/, die wir als Operationalisierung der vollzogenen Rolleninternalisierung verstehen (vgl. *Kap. 3.1.5).* Ebensowenig besteht eine statistisch signifikante Beziehung zwischen den Selbstbildgruppen und der Signifikanz der Lehrerkollegen, d.h. der antezedenten Bedingung für Rolleninternalisierung. Beide Null-Beziehungen bestätigen die Auffassung zweier unabhängig voneinander bestehender *Aspekte ein und derselben Sache,* nämlich einerseits der *formalen* und andererseits der *inhaltlichen* Seite der Selbstkonzeptbildung.

Weiterhin bestehen ebenfalls keine statistisch signifikanten Beziehungen zwischen den Statusindizes und der Rolleninternalisierung, was darauf hinweist, dass die Signifikanz der anderen tatsächlich die *entscheidende* Antezedensvariable der Rolleninternalisierung ist. Erst vermittelt über die Signifikanz der anderen wirken die strukturellen Variablen auf die Rolleninternalisierung.

Bereits bekannt (vgl. *Kap. 3.1.6.2)* ist die Abhängigkeit der Interaktionsvariablen von der (innerschulischen) strukturellen Situation. Ebenfalls bekannt (vgl. *Kap. 3.1.5)* ist die recht differenzierte Beziehung zwischen der sozialen Interaktion und der Rolleninternalisierung. Von da her stellt sich die Frage, wie die in den *Tab. 3.30-3.31* dargestellten statistisch signifikanten Beziehungen zwischen der Interaktionsquantität (gemessen mittels des ‹Interaktionsindexes›) bzw. der Interaktionsqualität und der Signifikanz der Lehrerkollegen zu interpretieren sind. Kontrolliert man die Beziehungen über die Konstanthaltung der Statusindizes, so behalten bei der Interaktions*quantität* nur zwei der insgesamt sechs Partialtabellen die statistische Signifikanz. /25/ Ein eindeutiges Bild gibt die Interaktions*qualität:* bei keiner der sechs Partialtabellen bleiben die Beziehungen auf einem statistisch signifikanten Niveau bestehen. Damit ist wohl die Signifikanz der anderen nicht als zusätzlicher das Interaktionsverhalten determinierender Faktor zu verstehen. Andere Menschen können für einen signifikant sein, unabhängig davon, wie dicht oder wie intensiv die Interaktionen sind, die wir zu ihnen haben.

/24/
Gerechnet wurde – wie in *Kap. 3.1.5* – mit den in *Fishers ‹Z-Werte›* transformierten Korrelationswerten.

«Interaktionsindex» (dichotomisiert beim Median)	*Signifikanz der Lehrerkollegen* (vgl. *Schema 3.1*) hoch	tief
viel	46,0	39,4
wenig	36,0	60,6
%	100,0	100,0
(n)	(125)	(104)

Tab. 3.30
Signifikanz der Lehrerkollegen und Interaktionsquantität

$Chi^2 = 13{,}76$ df = 1 $p < .001$ Phi = .25 $Phi_{max} = .97$

Interaktionsqualität (Nr. 71)	*Signifikanz der Lehrerkollegen* (vgl. *Schema 3.1*) hoch	tief
sehr intensiv / intensiv	41,6	24,3
weder noch	36,8	44,7
oberflächlich / sehr oberflächlich	21,6	31,1
%	100,0	100,1
(n)	(125)	(103)

Tab. 3.31
Signifikanz der Lehrerkollegen und Interaktionsqualität

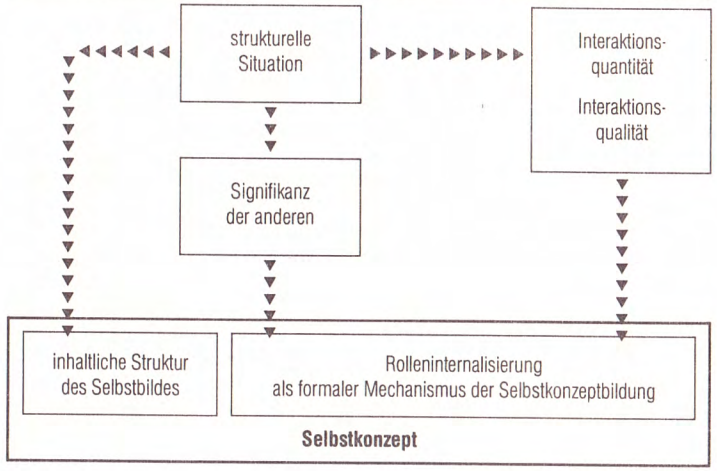
$Chi^2 = 7{,}84$ df = 2 $p < .05$ C = .18

/25/
Bei ‹Hauptlehrern mit anderem Fach› ($Chi^2 = 10{,}6$, df = 1, $p = .001$, Phi = .36) und bei mittlerem globalem Status ($Chi^2 = 9{,}0$, df = 1, $p < .01$, Phi = .44) bleiben die Beziehungen zwischen Signifikanz der Lehrerkollegen und der Interaktionshäufigkeit bestehen.

Die Überlegungen dieses Kapitels lassen sich, wie im *Schema 3.7* dargestellt, zusammenfassen: *Die strukturelle Situation bestimmt, wer für ein Individuum ein signifikanter anderer ist,* und damit, wessen Reaktionen auf das eigene Verhalten in das Selbstkonzept übernommen werden. Die Interaktion, insbesondere die Interaktionsqualität, kann als zusätzlicher, die Rolleninternalisierung beeinflussender Faktor wirken. Doch die Interaktion wird ihrerseits von der strukturellen Situation beeinflusst, die weitgehend die Interaktionschancen des Individuums festlegt.

3.1.9 Skizze einer Selbstkonzept-Theorie

Wir wollen im folgenden versuchen, die Überlegungen und Analysen der vorangehenden Kapitel in die Konturen einer Selbstkonzept-Theorie zu verdichten. Als Grundlage dieser Theorie kann ein Modell des Menschen als eines in der sozialen Interaktion zu sich und seinen Begabungen kommenden Individuums genommen werden. Danach gibt es kein gesellschaftsfreies Substrat des Menschseins, das vor jeder sozialen Interaktion die Beschaffenheit des Individuums festlegen würde. Das heisst nicht, dass nicht natürliche (biologische) Gegebenheiten in Rechnung zu stellen sind. Der Mensch ist sehr wohl *ein organismisches Wesen* mit einer nicht igno-



Schema 3.7
Kausalmodell der Determinanten des Selbstkonzepts

rierbaren Körperlichkeit (vgl. *Herzog 1979).* Doch die organismische Ausstattung des Menschen ist nur die eine Seite des psychologischen Verhältnisses, deren andere Seite *die gesellschaftlichen Beziehungen* sind. Beide Komponenten sind für sich genommen kraftlos und vermögen den psychischen Charakter des Menschen nicht zu bestimmen. Erst die dialektische Verbindung beider Elemente, die Interaktion der Natur mit der Gesellschaft, schafft das Psychische, das Bewusstsein und das Individuelle (vgl. *Riegel 1978).* Der Gegenstand der Psychologie wird in diesem Sinne als ein in biologischen und gesellschaftlichen Interaktionen geschaffener verstanden. Die Psychologie hat sich daher mit ihren Theorien und Erklärungen in diesem Schnittfeld von Natur und Kultur zu bewegen (vgl. *Herzog 1984b).*

Für eine Selbstkonzept-Theorie folgt daraus die Forderung nach der *Beachtung der sozialen Interaktionen als Antezedensfaktor des Selbstbildes.* Die amorphe Körperlichkeit des Individuums äussert sich in Verhalten, das der Interpretation durch andere bedarf, um dem Individuum zu Selbstbewusstsein zu verhelfen. Die Interpretation durch andere kann ihren ‹Gegenstand› verfehlen, d.h. sie kann dem Individuum ein ‹falsches Selbst› (vgl. *Miller 1979)* aufzwingen, das trotz aller Amorphität der Körperlichkeit und des Verhaltens das Individuum selbst verpasst. Es muss eine in diesem Sinne in der biologischen Ausstattung des Individuums gelegene Empfindungsfähigkeit für die eigenen Kompetenzen und Potenzen geben, die auf ‹unempathische› Reaktionen der sozialen Umwelt mit Frustration und (narzisstischer) Wut reagiert (vgl. *Kohut 1979).* Wird dem «nuklearen Selbst» *(Kohut)* die Bestätigung durch die «Selbstobjekte», d.h. im Bereich der «Grandiosität» normalerweise die Mutter und im Bereich der Ideale der Vater, verweigert, so wird die gesunde Entwicklung des Selbst gestört, was zur Bildung kompensatorischer Strukturen führt (vgl. *Herzog 1983b).*

> Die Reaktion der Umwelt hat nicht ‹total› zu sein:
>
> Was ein Kind braucht, ist weder fortgesetztes, vollkommenes empathisches Reagieren von seiten des Selbstobjektes noch unrealistische Bewunderung. Die Matrix für die Entwicklung eines gesunden Selbst im Kinde wird durch die Fähigkeit des Selbstobjektes geschaffen, wenigstens teilweise mit angemessener Spiegelung zu reagieren; pathogen ist nicht das gelegentliche Versagen des Selbstobjektes, sondern seine (oder ihre) chronische Unfähigkeit, angemessen zu reagieren, was wiederum auf seine (oder ihre) eigene Psychopathologie im Bereich des Selbst zurückzuführen ist. Wie ich wiederholt betont habe, ist es die optimale Frustration der narzisstischen Bedürfnisse des Kindes, die mittels umwandelnder Verinnerlichung zur Konsolidierung des Selbst führt und einen Vorrat an Selbstvertrauen und grundlegendem Selbstwertgefühl schafft, der einen Menschen lebenslänglich stützt. Die endopsychischen narzisstischen Quellen normaler Erwachsener bleiben jedoch unvollständig. Die scheinbaren Ausnahmen – einige Fälle von unerschütterlicher innerer Gewissheit hinsichtlich der Macht des Selbst und der Richtigkeit seiner Werte – sind in manchen Fällen gewiss als spezifische Formen ernster Psychopathologie anzusehen. Der psychologisch gesunde Erwachsene braucht weiterhin die Spiegelung des Selbst durch Selbstobjekte (um genau zu sein: durch die Selbstobjekt-Aspekte seiner Liebesobjekte), und er braucht weiterhin Ziele für seine Idealisierung. Darum muss nicht aus der Tatsache, dass eine andere Person als Selbstobjekt benutzt wird, auf eine Beteiligung von Unreife oder

> Psychopatholgie geschlossen werden – Selbstobjekt-Beziehungen kommen auf allen Entwicklungsebenen und sowohl bei psychologischer Gesundheit als auch bei psychologischer Krankheit vor. *(Kohut 1979, 163, Anm. 8)*

Den starken Akzent, den *Kohut,* verwurzelt in der psychoanalytischen Tradition, auf den *affektiven* Austausch des Kindes und seiner Bezugspersonen (‹Selbstobjekte›) legt, verträgt sich ohne weiteres mit der eher *kognitiven* Orientierung *Meads.* Die kognitive Komponente steht deshalb nicht in Widerspruch zur affektiven, weil Kognition und Affekt höchstens analytisch, nicht aber empirisch trennbare Phänomene sind. So spricht vieles dafür, dass die Benennbarkeit bzw. die realitätsadäquate Erkenntnis von Affekten, also ein kognitiver Prozess, ein zentrales Moment der Affektivität selbst ist (vgl. *Schachter & Singer 1962).* Und die Entstehung einer Pathologie des Selbst kann in einer ihrer Komponenten geradezu als das Resultat eines verhinderten kognitiven Lernprozesses verstanden werden. Die fehlende Reaktion des ‹Selbstobjektes› verunmöglicht dem Kind, überhaupt je seine Affekte und Kompetenzen adäquat zu identifizieren und eine Sprache dafür zu finden. Die *nicht-gespiegelten psychischen Potenzen* des Kindes werden dadurch zu diffusen, nicht erkennbaren und nicht benennbaren Zuständen, denen das Kind fremd gegenübersteht und die ihm Angst machen.

In der hier vertretenen Auffassung wird die natürliche Ausstattung des Individuums als *ein Reaktionsspektrum* verstanden, das verschiedene konkrete Ausgestaltungen des (Selbst-)Bewusstseins und der Individualität zulässt; ja eine bestimmte (konsistente) Reaktionsweise ist unabdingbar, damit sich Identität und Reflexivität überhaupt bilden können. Trifft das Individuum jedoch auf eine soziale Umwelt, deren Reaktionen seine natürliche Potentialität völlig verfehlen, so entwickelt es ein ‹falsches Selbst› und das Individuum findet nicht zu einer homogenen, integrierten Persönlichkeit.

Die Bildung des Selbstkonzepts ist kein einmaliger, für immer geltender Akt, sondern sie ist in dem Masse ein Prozess, wie die Bezugspersonen des Individuums wechseln oder ihre Reaktionen auf dessen Verhalten modifizieren und ihm damit neue Interpretationsangebote vermitteln. Die Selbstkonzeptbildung geschieht dadurch, dass das Individuum die Reaktionen anderer auf sein Verhalten übernimmt und zwar dann, wenn ihm diese anderen *von Bedeutung* sind, und das auch, wenn es in einer *Abhängigkeit* von ihnen steht, beispielsweise weil sie seine einzigen Bezugspersonen sind. Das erklärt, weshalb *die Kindheit eine so zentrale Bedeutung für die Bildung des Selbst (der Identität)* hat. Denn in späteren Entwicklungsphasen wird das Ausmass der kindlichen Abhängigkeit kaum je nochmals erreicht.

Mit der Betonung des *Reaktionsspektrums,* das der natürlichen Ausstattung des Individuums entspricht, soll gewissen übertriebenen Formulierungen beispielsweise *Gergens* (aber auch *Skinners* oder *Days)* entgegengetreten werden. Nach *Gergen* sollte letztlich jedes Individuum jedes beliebige Selbstkonzept übernehmen oder für sich zurechtlegen können:

«[. . .] in principle, it should be possible for the individual to confirm virtually any concept of self at any time.» *(Gergen 1977a, 151)*

«The events of most people's lives are sufficiently variegated and multifarious that virtually any theoretical template can be validated.» *(Gergen 1977b, 142)*

«The major limitation to complete relativism in self-understanding is provided by social consensus.» *(Gergen 1977a, 151)*

Gergen kommt so zu einem «aleatorischen» Modell des Menschen *(Gergen 1977b)*. Prinzipiell ist Gergen zuzustimmen: es ist durchaus denkbar, dass unter bestimmten Umständen – beispielsweise den von *Goffmann (1961)* in ‹totalitären Institutionen› diagnostizierten – dem Individuum ein beliebiges Selbstkonzept ‹verpasst› werden kann. Jedoch ist diese Vereinnahmung des Individuums durch gesellschaftliche Instanzen als pathologisch bzw. pathologisierend anzusehen (vgl. auch *Dreitzel 1972)*. Gergen vernachlässigt fälschlicherweise die Körperlichkeit des Menschen, betont jedoch richtig die soziale Verankerung des Selbstbildes. Die Bildung des Selbstkonzepts ist ein prinzipiell ‹unendlicher› Prozess, der lediglich bei stabilen sozialen Beziehungen, die das Selbstbild gleichsinnig unterstützen, praktisch zu einem ‹Abschluss› kommt.

«Wir können keinen bestimmten Zeitpunkt nennen, zu dem Selbstkonzepte endgültig unveränderbare Formen angenommen hätten. Vielmehr hören Menschen auch als Erwachsene nicht auf, sich selbst in einem ‹sozialen Spiegel› wahrzunehmen und ihr Bild von sich entsprechend zu modifizieren. [. . .] Solange die Umwelt jedoch über die Zeit hinweg relativ konstant bleibt, mögen auch Selbstkonzepte gleichermassen stabil bleiben. Ein Mensch, der z.B. seit 20 Jahren die gleiche Arbeitsstätte hat, ständig mit den gleichen Kollegen zu tun hat, mit dem gleichen Partner lebt und seine Freunde behält, wird über die Jahre nur geringe Veränderungen in seinem Selbstkonzept erfahren. Ändern sich die Umstände jedoch plötzlich und gravierend [. . .], so sind deutliche Veränderungen in seinem Selbstkonzept zu erwarten.» *(Gergen 1979, 79, 86)*

In der hier skizzierten Theorie wird zunächst die Frage offen gelassen, ob sich das Individuum bei einem Wandel seines Selbstkonzepts ‹wirklich› verändert hat, ob es anders geworden ist, oder ob es sich ‹lediglich› anders sieht. *Leon Festinger (1954), Howard Becker (1973)* und andere haben darauf hingewiesen, dass die Beschaffenheit der Wirklichkeit generell – und jene der psychischen Wirklichkeit im besonderen – oftmals, wenn nicht sogar zumeist, *mehrdeutig* ist. Es gibt keine eindeutige und unmittelbare Erkenntnis der psychischen Wirklichkeit. *Festinger* betont die *Notwendigkeit sozialer Vergleichsprozesse,* um eine Stabilität der (Selbst-) Erkenntnis zu erreichen. *Becker* verweist auf die *(sub-)kulturelle* Färbung der Wirklichkeitserkenntnis. Was in einem Kontext als ‹abweichend› gilt, ist im anderen ‹normal› . In diesem Sinne kann das Substrat der Identität, das menschliche Verhalten, in einem irgendwie gearteten objektivierbaren (z.B. physikalischen) Sinne durchaus über verschiedene Interaktionskontexte und Zeiten hinweg identisch sein, jedoch wechseln die Bezugssrahmen und Interpretationsmuster. Wenn daher das Selbstbild ändert, kann dies mehr über die Veränderung der sozialen Verankerung eines Individuums aussagen, als über ‹reale› Wandlungen seines Verhaltens.

Man könnte noch einen Schritt weitergehen und sagen, dass *das Psychische überhaupt erst in dieser interpretativen Dimension entsteht.* Die Vorstellung eines ‹wirklichen› Selbstbildes wäre damit überholt und einer verfehlten Art der Konstituierung des psychischen ‹Gegenstandes› zuzuschreiben. Wenn das Psychische nichts Dinghaftes ist, sondern quasi eine konsistenzlose ‹Masse› , die überhaupt erst im Prozess der sozialen Interaktion sich formt und ‹entwickelt› , dann gibt es kein von Interpretationen freies psychisches Substrat, sondern die Dialektik von ‹innen› und ‹aussen› ist die Thematik der Psychologie (vgl. *Herzog 1984b).* Das Selbst(-bild) ist dann eine interaktive, soziale Struktur, die der amorphen ‹Masse› des ‹rohen› Psychischen überhaupt erst eine Form und eine Konsistenz verleiht und dem Individuum zu einem Selbstverständnis verhilft.

Wie bereits angesprochen, braucht die hier entworfene Theorie der traditionellen Auffassung von der Stabilität des Selbstkonzeptes nicht zu widersprechen. Zweifellos leben wir nicht aufgelöst in Situationen, wechseln chamäleonhaft unsere Identität von Moment zu Moment oder haben sisyphusartig unser Selbstkonzept andauernd zu rekonstruieren, wie uns etwa *Goffman (1964)* und *Krappmann (1975)* weismachen wollen. *Unser Selbstbild ist relativ stabil.* Es ist in dem Masse stabil, wie unsere sozialen Verankerungen stabil sind. Menschen wachsen üblicherweise in relativ stabile Verkehrskreise hinein; sie haben soziale Beziehungen von einer gewissen Konsistenz. Ihr Selbstbild findet daher im allgemeinen über längere Zeit hinweg relativ dieselbe Unterstützung und ist deshalb auch relativ überdauernd. Sobald sich jedoch die sozialen Beziehungen eines Individuums ändern, wird auch sein Selbstbild davon betroffen.

Diese Auffassung kann erklären, weshalb die Identitätsthematik seit einiger Zeit eine so prominente Stellung einnimmt innerhalb der Sozialwissenschaft. Denn es scheint, dass der soziale Wandel ein Ausmass angenommen hat, der die sozialen Ankerplätze des Individuums stark betrifft und innerhalb einer Lebensspanne Veränderungen schafft, welche die Kontinuität (Identität) des Selbstbildes in Frage stellen. ‹Wer man ist› wird daher zur allgemeinen Frage und verlangt nach Antwort. Die sozialwissenschaftliche Beschäftigung mit der Identität ist nichts anderes als der Ausdruck davon, dass *die Stabilität des Selbstbildes über eine Lebensspanne hinweg nicht mehr garantiert* ist, weil die sozialen Wandlungsprozesse die sozialen Beziehungen der Individuen beeinflussen und die soziale Verankerung der Identität lockern.

3.2 Einstellungen zu Erziehung und Unterricht

In diesem Abschnitt wollen wir uns den Erziehungseinstellungen der Turn- und Sportlehrer zuwenden.

Wenn man die Frage nach der täglichen Turnstunde (Nr. 10) und jene nach der optimalen Anzahl Lektionen (Nr. 11) als Indikatoren der *Wichtigkeit* nimmt, welche die Turnlehrer ihrem Fach beimessen, so wird diese Wichtigkeit recht hoch eingeschätzt. Über 75% der befragten Lehrer würden es begrüssen, wenn den Schülern jeden Tag eine Turnstunde angeboten werden könnte (Nr. 10). Allerdings

3.2.1 Bedeutsamkeit des Turnunterrichts

schrumpft diese Zahl auf rund 55%, wenn man konkret nach der Anzahl Lektionen pro Woche fragt (Nr. 11)/26/. Dies ist nach wie vor eine recht hohe Zahl, die auch bedeutet, dass eine Mehrzahl der befragten Turn- und Sportlehrer eine Erhöhung der zurzeit üblichen 3 Turnlektionen der Schüler um mindestens 2 begrüssen würden. Die momentane Regelung von 3 Lektionen betrachten weniger als 10% der befragten Turnlehrer als optimal (Nr. 11).

Die gewünschte Aufwertung des Faches scheint *vorwiegend quantitativ* gemeint zu sein und geht kaum einher mit einer statusmässigen Angleichung an andere Fächer. Jedenfalls legt diesen Schluss die Antwortverteilung auf jene Frage, die den Turnunterricht als Promotionsfach anspricht (Nr. 95), nahe. Turnen als Promotionsfach würden etwas mehr als 40% der befragten Turn- und Sportlehrer begrüssen; rund 60% wären jedoch dagegen. Allerdings zeigen sich Differenzen bezüglich der Variable ‹schulische Integration› (vgl. *Tab. 3.32).* Hauptlehrer, die noch ein anderes Fach unterrichten, sind klar gegen einen Turnunterricht als Promotionsfach. Dasselbe gilt für die Hilfslehrer, wenn auch bereits weniger deutlich. Jedoch würden die *nur* Turnen unterrichtenden Hauptlehrer die Einführung des Turnens als Promotionsfach begrüssen.

Man mag das Datenmuster von *Tab. 3.32* als Ausdruck einer gewissen *Anerkennungsproblematik des Turnunterrichts* sehen. Hauptlehrer, die Turnen als zweites (oder drittes) Fach unterrichten, können leicht eine eventuell mangelnde Anerkennung des Turnunterrichts durch eine verstärkte Identifikation mit ihrem anderen Fach wettmachen. Sie können den Turnunterricht als eine angenehme Nebenbeschäftigung verstehen, ihr Selbstverständnis als Gymnasiallehrer jedoch aus ihrem ‹Hauptfach› herleiten. Für Hilfslehrer ist die ganze Problematik möglicherweise noch nicht virulent genug, da ihre berufliche Identität noch nicht unbedingt die eines Gymnasiallehrers ist. Die Daten von *Tab. 3.33* bestätigen diese Vermutung. Bei voller Integration in den schulischen Kontext,

/26/
Diese 55% umfassen jene Lehrer, die mit «5», «5 bis 6» oder «6» Lektionen (was der Mindestanzahl Lektionen bei der Einführung einer «täglichen Unterrichtsstunde» entsprechen würde) geantwortet haben.

Tab. 3.32
Schulischer Status und Einstellung zum *Turnunterricht als Promotionsfach*

	«schulischer Status»		
Turnunterricht als Promotionsfach (Nr. 95)	Hauptlehrer mit anderem Fach	Hauptlehrer nur Turnen	Hilfslehrer nur Turnen
dafür	28,6	54,6	42,3
dagegen	71,4	45,5	57,8
%	100,0	100,1	100,1
(n)	(84)	(66)	(71)

$Chi^2 = 10{,}43$ df = 2 $p < .01$ C = .21

Tab. 3.33
Stellung und *Rollenverständnis*

	Arbeitsrechtliche Stellung (Nr. 131)	
Rollenverständnis (Nr. 83)	Hauptlehrer	Hilfslehrer
Gymnasiallehrer	80,7	57,0
Fachlehrer	19,3	43,0
%	100,0	100,0
(n)	(150)	(79)

$Chi^2 = 14{,}58$ df = 1 $p < .001$ Phi = .25 $Phi_{max} = .85$

/27/
Vgl. in diesem Zusammenhang auch die Diskussion in *Kap. 3.9.*

d.h. bei einer Stellung als Hauptlehrer, bekommt die Frage der Anerkennung des Faches durch die Kollegen die entsprechende Virulenz. Besteht nun keine Möglichkeit, sein berufliches Selbstverständnis durch eine Akzentverschiebung auf ein zweites Fach zu modifizieren, so wird eine ungenügende Anerkennung des Turnunterrichts zum bedrängenden Problem. In dieser Situation ist es naheliegend, in der Aufwertung des Turnens zu einem Promotionsfach eine Möglichkeit zur Verbesserung der Anerkennung des eigenen Unterrichtsfaches zu sehen /27/.

3.2.2 Verschiedene Aufgaben des Turnunterrichts

Wird in den eben analysierten Daten die rein quantitative Bedeutung des Turnunterrichts erfasst, so erlauben die im folgenden darzustellenden Ergebnisse eine Einschätzung der qualitativen (inhaltlichen) Seite des Turnunterrichts in der Perspektive der Turn- und Sportlehrer. Rund 70% der Turnlehrer glauben, dass der Turnunterricht die Schüler *gut* auf den ‹Ernst des Lebens› vorbereiten kann, während lediglich etwas mehr als 30% eher das Gegenteil vermuten (Nr. 51).

Wie diese ‹Vorbereitung auf das Leben› konkret gemeint ist, lässt sich zunächst Antworten auf eine Frage, die die pädagogischen Aufgaben des Turn- und Sportlehrers anspricht, entnehmen (Nr. 5). Die weit grösste und deutlichste Zustimmung erhält die Meinung, der Turnlehrer habe *Erzieher* zu sein und zuallererst *die Persönlichkeit* der Schüler zu bilden. Rund 90% der befragten Lehrer stimmen dieser Ansicht zu (vgl. *Tab. 3.34* und *Kap. 5.7, Tab. 5.12).* Zwar stimmen die Turnlehrer auch der Meinung zu, sie hätten Instruktoren zu sein und den Schülern sportbezogenes Wissen und Regeln zu vermitteln; ebenfalls sind sie der Meinung, den Schülern *als Trainer* sportpraktisches Können und Fitness zu vermitteln, gehöre zu ihren Aufgaben. Doch in beiden Fällen fällt das Ausmass der Zustimmung deutlich tiefer aus als bei der Erziehungsaufgabe.

Interessant sind gewisse statusbedingte Differenzen. Es besteht eine abnehmende Bedeutung, die der *Trainer*funktion zugesprochen wird: von den Hilfslehrern über die nur Turnen unterrichtenden Hauptlehrer zu den Hauptlehrern mit anderem Fach (vgl. *Tab. 3.35).* Genau umgekehrt verläuft das Datenmuster bei der *Erzieher*funktion (vgl. *Tab. 3.36).* Daraus ist zu schliessen, dass

Tab. 3.34
Pädagogische Aufgaben des Turn- und Sportlehrers

«Der Turnlehrer hat . . .	Zustimmung	Ablehnung
. . . Erzieher zu sein.»	89,8%	10,2%
. . . Instruktor zu sein.»	58,2%	41,8%
. . . Trainer zu sein.»	52,3%	47,7%

Tab. 3.35
Schulischer Status und *Trainerfunktion* des Turnlehrers

	«schulischer Status»		
«Der Turnlehrer hat Trainer zu sein.» (Nr. 5)	Hauptlehrer mit anderem Fach	Hauptlehrer nur Turnen	Hilfslehrer nur Turnen
Zustimmung	44,7	56,7	59,2
Ablehnung	55,3	43,3	40,9
%	100,0	100,0	100,0
(n)	(85)	(67)	(71)

$Chi^2 = 3{,}80$ df = 2 $p < .15$ C = .13

Hauptlehrer und Hilfslehrer, die *nur* Turnen erteilen, ihren Unterricht stärker sportorientiert gestalten als Hauptlehrer, die noch ein anderes Fach unterrichten. Möglicherweise zeigt sich darin aber ein Alterseinfluss (vgl. *Tab. 3.37).* Dies ist für die *Erzieher*variable tatsächlich der Fall: Bei Kontrolle des Alters besteht zwischen dem schulischen Status und der Erzieherfunktion in keiner der beiden Partialtabellen ein statistisch signifikanter Effekt. Bei der *Trainer*variable jedoch besteht ein Interaktionseffekt: jüngere Lehrer betonen unabhängig von ihrem schulischen Status die Trainerfunktion des Turnlehrers, während ältere Lehrer dieser Funktion dann zustimmen, wenn sie lediglich Turnen unterrichten, nicht jedoch, wenn sie noch ein anderes Fach lehren ($Chi^2 = 10{,}7$, $df = 2$, $p < .01$, $C = .32$)

3.2.3 Erziehungseinstellungen

Wie sehen die Turn- und Sportlehrer ihre erzieherische Aufgabe? Zur Beantwortung dieser Frage wurden 36 Statements formuliert, die sich alle auf mögliche Erziehungseffekte des Turnunterrichts beziehen (Nr. 52). Wie erwähnt (vgl. *Kap. 2.2.1)* wurden die Statements zum grossen Teil über eine Lektüre verschiedener leibeserzieherischer bzw. sportpädagogischer Publikationen gewonnen. Eine Analyse der einzelnen Statements würde zu schwer überblickbaren Datenmustern führen, weshalb die Statements zwecks Komplexitätsreduktion (vgl. *Kap. 2.6.4)* faktorenanalysiert wurden.

3.2.3.1 Faktorenanalyse

Die Resultate der Faktorenanalyse sind in *Tab. 3.38* dargestellt. Faktorladungen ⩾.40 sind hervorgehoben. Der Abbruch der Faktorenextraktion geschah nach dem Eigenwertkriterium. Die Rotation der Faktorenstruktur erfolgte mittels der Varimax-Methode. Die 4 extrahierten Faktoren erklären zusammen 31 % der Totalvarianz.

Faktor 1 Disziplin-Härte

Der *erste* Faktor kann als ‹harter Faktor› interpretiert werden. Sein Ladungsmuster zeigt eine Dominanz traditioneller Erziehungswerte des Turnunterrichts: Härte, Disziplin, Sebstbeherrschung, Mut usw. Die höchsten Ladungen (⩾.40) haben die folgenden Statements:

Im Turnunterricht werden die Schüler . . .
. . . in ihrer Willenskraft gefestigt.
. . . zum Mut erzogen.
Im Turnunterricht lernen die Schüler, . . .
. . . Niederlagen zu verkraften.
. . . sich anständig zu benehmen.
. . . sich selbst zu beherrschen.
. . . sich anzustrengen.
. . . sich fair zu verhalten.
. . . sich diszipliniert zu verhalten.
Im Turnunterricht erwerben die Schüler eine positive Einstellung gegenüber unserer Landesverteidigung.

Die Tendenz dieser Erziehungshaltungen ist deutlich. Es geht um harte ‹Männlichkeit›, Selbstbeherrschung, Anpassung, Ein- und

Tab. 3.36
Schulischer Status und *Erzieherfunktion* des Turnlehrers

	«schulischer Status»		
«Der Turnlehrer hat Erzieher zu sein.» (Nr. 5)	Hauptlehrer mit anderem Fach	Hauptlehrer nur Turnen	Hilfslehrer nur Turnen
Zustimmung	96,5	89,6	84,5
Ablehnung	3,5	10,5	15,5
%	100,0	100,1	100,0
(n)	(85)	(67)	(71)

$Chi^2 = 6{,}61$ $df = 2$ $p < .05$ $C = .17$

Tab. 3.37
Alter und *Erzieherfunktion* des Turnlehrers

	Alter	
«Der Turnlehrer hat Erzieher zu sein.» (Nr. 5)	⩽35 Jahre	>35 Jahre
Zustimmung	85,9	95,0
Ablehnung	14,1	5,0
%	100,0	100,0
(n)	(135)	(100)

$Chi^2 = 5{,}16$ $df = 1$ $p < .05$ $Phi = .15$ $Phi_{max} = .29$

Tab. 3.38
Erziehungseinstellungen: Faktorladungen nach Varimax-Rotation, Kommunalitäten, Eigenwerte, erklärte Totalvarianz und gemeinsame Varianz der Einstellungsfaktoren

Statements (Nr. 52)	F1	F2	F3	F4	h^2
Selbstvertrauen	.31	.19	.11	.31	0.24
Kameradschaft	.33	.30	-.12	.33	0.33
Anpassen	.35	.30	-.05	.27	0.29
Ängste meistern	.29	.11	.14	***.46***	0.33
Duckmäuser	-.03	.03	***.68***	.07	0.47
Demokratisches Verhalten	.12	.26	-.07	***.49***	0.32
Über's Ohr hauen	-.19	.05	***.59***	.03	0.38
Leistungsmotivation	.38	.21	-.08	.10	0.21
Optimistische Lebenseinstellung	.26	.14	-.02	***.48***	0.32
Intelligenz	.24	.14	-.04	.30	0.17
Willenskraft	***.53***	.29	-.12	.17	0.41
Anständig benehmen	***.46***	.08	-.05	.27	0.29
Antisexuelle Haltung	.05	-.02	***.55***	.26	0.38
Politisches Bewusstsein	-.16	-.01	.29	***.50***	0.35
Selbstbeherrschung	***.42***	.29	.00	.15	0.28
Emanzipation	.02	.08	.02	.33	0.11
Zuchtvolle Lebensweise	.31	-.26	.23	.39	0.37
Faires Verhalten	***.41***	***.50***	-.18	.14	0.47
Kreativität	-.06	***.44***	-.11	.18	0.24
Moralisch-ethische Qualitäten	.25	.33	.07	***.43***	0.36
Kritiklosigkeit	.07	-.12	***.51***	-.04	0.28
Anstrengen	***.50***	.06	-.07	-.01	0.26
Landesverteidigung	***.50***	-.22	.23	.30	0.44
Verantwortung	.14	***.48***	-.05	.14	0.27
Verrohung	.07	-.08	***.58***	-.08	0.35
Unterordnen	.33	.09	.10	.03	0.13
Sexuelle Probleme meistern	.26	.12	.20	.35	0.25
Egoisten	-.09	-.29	.39	.01	0.25
Intellektuelle Verkümmerung	-.11	-.26	.37	.15	0.23
Disziplin	***.48***	.13	-.11	.20	0.30
Toleranz	.28	***.59***	-.19	-.01	0.46
Mut	***.52***	.12	-.01	.26	0.36
Konkurrenz	.31	-.03	.25	-.09	0.17
Selbständig	.06	***.49***	-.01	.20	0.28
Niederlagen verkraften	***.40***	***.50***	.04	-.08	0.42
Normen achten	.14	***.52***	-.03	.19	0.33
Eigenwerte	3.34	2.80	2.47	2.46	
% erklärte Totalvarianz	9.27	7.77	6.86	6.83	
% gemeinsame Varianz	30.09	25.23	22.25	22.16	

Unterordnung. Das zeigt sich auch in den Statements mit niedrigeren Ladungen (zwischen .31 und .40):

Im Turnunterricht . . .
. . . wird die Leistungsmotivation der Schüler gefördert.
. . . lernen die Schüler, sich anzupassen und in eine Gemeinschaft einzuordnen.
. . . stärken die Schüler ihr Selbstvertrauen.
. . . werden die Schüler zu Kameradschaft erzogen.
. . . werden die Schüler zu einer zuchtvollen Lebensweise geführt.
. . . lernen die Schüler, sich unterzuordnen.
Der Turnunterricht fördert das Konkurrenzdenken unter den Schülern.

Dass sich in diesem Erziehungsbild auch ein Wert wie ‹Kameradschaft› findet, ist kaum ein Widerspruch zu den übrigen Statements. Die Kameradschaft gehört zum soldatischen Ideal *(Theweleit 1977, 1978)*. Eher ist die ‹Fairness› etwas fremd im Kontext von Faktor 1. Doch Fairness kann sich auf das blinde Akzeptieren irgendwelcher Spielregeln beschränken und keine darüberhinausgehende moralische Qualität zum Ausdruck bringen. Wir wollen Faktor 1 ‹*Disziplin-Härte*› nennen.

Faktor 2

Toleranz-Selbständigkeit

Während der erste Faktor ein Faktor der Härte ist, kann der *zweite* Faktor als ein eher ‹weicher Faktor› interpretiert werden. Seine höchsten Ladungen hat er auf den Statements:

Im Turnunterricht lernen die Schüler, . . .
. . . andern gegenüber tolerant zu sein.
. . . soziale Normen und Regeln zu achten.
. . . Niederlagen zu verkraften.
. . . sich fair zu verhalten.
. . . selbständig zu sein.
. . . Verantwortung zu tragen.
Im Turnunterricht wird die Kreativität der Schüler gefördert.

Es werden Werte wie Toleranz, Kreativität, Selbständigkeit, Fairness, Verantwortung zusammengefasst. Nicht sich Normen und Regeln unterordnen, sondern diese achten und tolerieren, wird als Erziehungsziel gesehen. Das zwischen .31 und .40 ladende Statement

Im Turnunterricht werden die Schüler in ihren moralisch-ethischen Qualitäten gefördert.

passt gut in dieses Bild. Wir wollen Faktor 2 ‹*Toleranz-Selbständigkeit*› nennen.

Faktor 3

Negative Werte

Der *dritte* Faktor ist ein ‹negativer Faktor› . Sein Ladungsmuster vereinigt Statements, die dem Turnunterricht negative Wirkungen zuschreiben. Folgende Statements haben Ladungen ⩾.40:

Im Turnunterricht . . .
. . . werden die Schüler zu Duckmäusern erzogen.
. . . werden die Schüler zu einer antisexuellen Haltung erzogen.
. . . werden die Schüler zur Kritiklosigkeit erzogen.
. . . lernen die Schüler, sich gegenseitig ‹über's Ohr zu hauen› .
Der Turnunterricht führt zur Verrohung unserer Schüler.

Die beiden Statements mit Ladungen zwischen .31 und .40 sind:

Im Turnunterricht werden die Schüler zu Egoisten gemacht.
Der Turnunterricht lässt den Intellekt der Schüler verkümmern.

Es handelt sich um deutlich negative Statements, die dem Turnunterricht eindeutig eine schlechte erzieherische Wirkung zuschreiben. Wir wollen Faktor 3 ‹*negative Werte*› nennen.

Faktor 4

Lebensbemeisterung

Der *vierte* Faktor schliesslich ist etwas schwierig zu interpretieren. Die Statements mit Ladungen ⩾.40 sind:

Im Turnunterricht . . .
. . . erwerben die Schüler ein politisches Bewusstsein.
. . . werden die Schüler zu demokratischem Verhalten erzogen.
. . . werden die Schüler zu einer optimistischen Lebenseinstellung geführt.
. . . lernen die Schüler, ihre Ängste zu meistern.
. . . werden die Schüler in ihren moralisch-ethischen Qualitäten gefördert.

Folgende Statements laden zwischen .31 und .40:

Im Turnunterricht . . .
. . . lernen die Schüler, ihre sexuellen Probleme zu meistern.
. . . wird die Emanzipation der Schüler gefördert.
. . . werden die Schüler zur Kameradschaft erzogen.
. . . werden die Schüler zu einer zuchtvollen Lebensweise geführt.
. . . stärken die Schüler ihr Selbstvertrauen.

/28/
Bei den Einstellungsdaten handelt es sich um Faktorenwerte (vgl. *Kap. 2.6.4)*. Negative Werte bedeuten *Zustimmung* zum Faktor, positive Werte *Ablehnung*. Dies ist eine Folge der Standardisierung der Statements.

Ein starker Akzent dieses vierten Faktors liegt auf der aktiven, selbständigen Lebensbemeisterung. Eine optimistische Lebenseinstellung, die Bewältigung von Ängsten und sexuellen Problemen, ein politisches Bewusstsein, demokratisches Verhalten, die Stärkung des Selbstvertrauens und die Forderung nach Emanzipation: alle diese Werte weisen auf ein mündiges Individuum hin, das befähigt ist, sein Schicksal selbst in die Hand zu nehmen und seine Probleme aktiv zu meistern. Einzig das Statement über eine zuchtvolle Lebensweise fällt aus dem Rahmen dieser Interpretation. Wir wollen Faktor 4 ‹*Lebensbemeisterung*› nennen.

3.2.3.2

Validität der Erziehungsfaktoren

Zur Überprüfung der Validität der Faktorenstruktur der Erziehungseinstellungen sollen einzelne Faktoren mit einigen Aussenkriterien in Beziehung gesetzt werden. Die ersten beiden Faktoren können als mehr oder weniger gegensätzlich betrachtet werden und lassen sich daher zusammen analysieren. Wenn wir davon ausgehen, dass eine starke Verwurzelung in der Sportwelt eher mit traditionellen Werten verknüpft ist, so ist zu erwarten, dass der ‹harte› Faktor und der ‹weiche› Faktor je gegensinnig mit sportbezogenen Variablen in Beziehung stehen. *Tab. 3.39* zeigt die entsprechenden Analysen /28/. Die Daten bestätigen, wenn auch nicht ausnahmslos, die Erwartungen.

Erziehungseinstellung (Faktorenwerte)	*Sport ohne Leistung (Nr. 8)* ist nicht möglich	ist möglich	*Index «aktiver Freizeitsport»* (vgl. *Kap. 3.4.1)* ja	nein	*Index «aktiver Wettkampfsport»* (vgl. *Kap. 3.4.1)* ja	nein
«Disziplin — Härte»	-.04	.28	-.04	.05	-.06	.11
	$t[206]=1{,}85$ $p<.05$, eins.		$t<1$		$t[202]=1{,}29$ $p<.10$, eins.	
«Toleranz — Selbständigkeit»	.01	.05	.10	-.13	.10	-.25
	$t<1$		$t[208]=1{,}91$ $p<.05$, eins.		$t[202]=2{,}66$ $p<.01$, eins.	

Tab. 3.39
Validitätsprüfung der Erziehungsfaktoren I

Auch zwischen der Frage nach der pädagogischen Aufgabe des Turn- und Sportlehrers und dem ersten Faktor sollten sich Beziehungen in dem Sinne zeigen, dass je stärker ein Lehrer Trainer- oder Instruktor-orientiert ist, desto deutlicher er auch traditionelle Erziehungswerte vertritt. *Tab. 3.40* zeigt die entsprechende Analyse, die die Vermutung bezüglich der Trainervariable bestätigt. Bei der Instruktorvariable zeigt sich keine statistisch signifikante Differenz.

Eine statistisch signifikante Beziehung besteht auch zwischen der Variable ‹Forderung einer täglichen Turnstunde› (Nr. 10) und dem Faktor ‹negative Werte› ($t[207] = 2{,}15$, $p < .05$, eins.). Danach lehnen jene Lehrer mit einer negativen Einstellung zum Erziehungswert des Turnunterrichts die Einführung einer täglichen Turnstunde ab.

Schliesslich können wir unsere Interpretation des vierten Faktors durch die in *Tab. 3.41* dargestellte Beziehung untermauern. Danach liegen jene Turnlehrer, die im Turnunterricht eine gute Vorbereitung auf den ‹Ernst des Lebens› sehen, auf dem vierten Faktor, den wir ‹Lebensbemeisterung› genannt haben, im zustimmenden Bereich. Demnach misst der vierte Faktor tatsächlich Erziehungswerte, die eine ‹Bemeisterung› des Lebens ausdrücken.

3.2.3.3 Strukturelle Faktoren und Erziehungseinstellung

Über Beziehungen zwischen den strukturellen Variablen und den vier Erziehungsfaktoren geben die *Abb. 3.6-3.8* Auskunft. In der ersten Spalte der drei Abbildungen sind jeweils *die vier Erziehungsfaktoren* aufgeführt. Im mittleren Bereich sind *die Skalenpositionen (Faktorwerte),* die die verschiedenen Analysegruppen auf den Faktoren haben, dargestellt. Und die rechten beiden Spalten enthal-

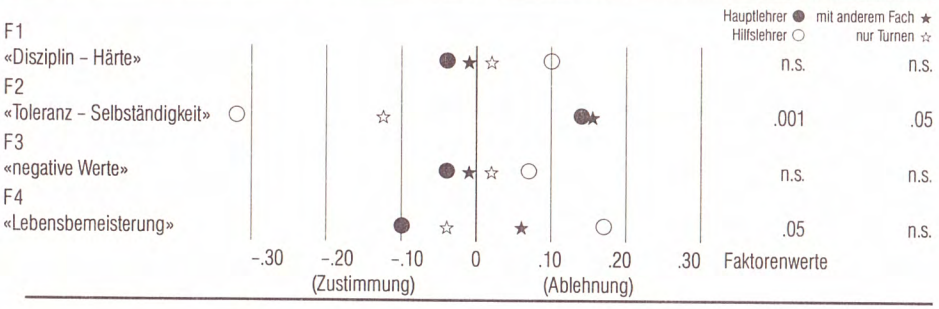
Tab. 3.40
Validitätsprüfung der Erziehungsfaktoren II

	«Ein Turnlehrer sollte Trainer sein.» (Nr. 5)			
Erziehungseinstellung (Faktorenwerte)	völlige Zustimmung	Zustimmung	Ablehnung	völlige Ablehnung
«Disziplin — Härte»	-1.04	-.03	.13	.43
		$F[206{,}3] = 9{,}77$	$p < .001$	

Tab. 3.41
Validitätsprüfung der Erziehungsfaktoren III

	Vorbereitung auf den «Ernst des Lebens» (Nr. 51)	
Erziehungseinstellung (Faktorenwerte)	gut	schlecht
«Lebensbemeisterung»	-.07	.18
	$t[203] = 1{,}94$	$p = .05$

Abb. 3.6
Stellung, Unterrichtsfach und Erziehungsfaktoren



/29/
Es wäre durchaus sinnvoll, *einseitig* zu testen, da wir im *Kap. 3.1* die strukturellen Faktoren als bedeutsame Antezedensvariablen des Selbstkonzeptes identifiziert und die Vermutung ausgesprochen haben, dass auch *Interessen- und Einstellungsvariablen* von der strukturellen Situation beeinflusst sind. Bei einseitiger Fragestellung wären die Signifikanzwerte in den Abb. 3.6-3.8 jeweils zu halbieren.

ten Angaben zur *statistischen Signifikanz von Gruppendifferenzen.* Es handelt sich um Resultate von t-Tests; die Fragestellung war in allen Fällen *zweiseitig* /29/.

Alle Abbildungen zeigen auf dem zweiten Faktor ‹Toleranz--Selbständigkeit› bei den überprüften Gruppendifferenzen statistisch signifikante Resultate in dem Sinne, dass hohe strukturelle Integration, männliches Geschlecht und ‹hartes› Selbstbild mit einer Ablehnung der entsprechenden Erziehungswerte einhergehen. Eine Erziehung zur Toleranz, zur Selbständigkeit, zum Tragen von Verantwortung, zur Kreativität usw. wird dagegen von Turnlehrern mit strukturell schwachem Status, einem weiblichen Geschlecht oder einem ‹weichen› Selbstbild vertreten. Angesichts der hohen Interkorrelationen von Geschlecht, Selbstbild und den strukturellen Variablen (vgl. *Kap. 3.1.6.2* und *3.1.7),* sind die letzteren wohl als *die entscheidenden kausalen Faktoren* anzusehen. Das gilt auch für die übrigen Datenmuster der *Abb. 3.6-3.8.* Jedenfalls fällt auf, dass die Kurven in den drei Abbildungen praktisch gleichsinnig verlaufen: Während Hauptlehrer, Lehrer mit anderem Fach, ältere Lehrer, Lehrer mit hohem Einkommen, Männer und Lehrer mit einem ‹harten› Selbstbild *die eine Gruppe* mit in etwa denselben Kurvenverläufen bilden, sind Hilfslehrer, Lehrer, die nur Turnen geben, jüngere Lehrer, Lehrer mit tiefem Einkommen, Frauen und Lehrer mit ‹weichem› Selbstbild *die andere Gruppe,* die ebenfalls praktisch identische Kurvenverläufe hat.

Abb. 3.7
Alter, Einkommen und Erziehungsfaktoren

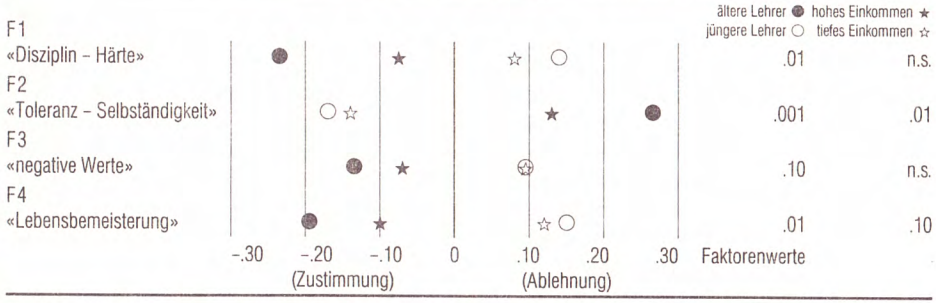
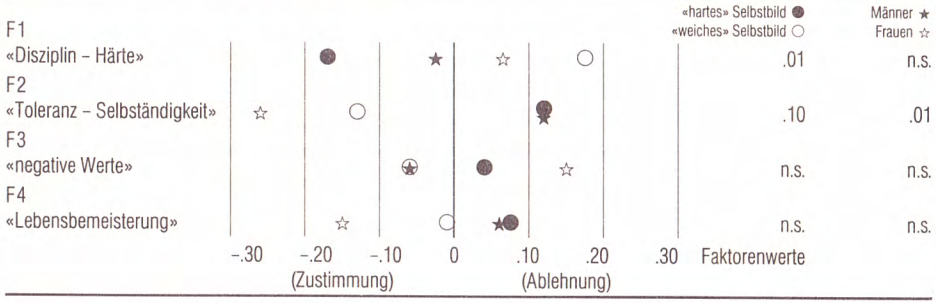


Abb. 3.8
Selbstbild, Geschlecht und Erziehungsfaktoren



Interessant sind die bei allen Analysegruppen zu beobachtenden *gegenläufigen* Tendenzen auf den Faktoren ‹Toleranz-Selbständigkeit› und ‹Disziplin-Härte›. Bei Zustimmung zu ‹Disziplin-Härte› wird ‹Toleranz-Selbständigkeit› abgelehnt und umgekehrt. Es handelt sich dabei offensichtlich um *alternative,* sich gegenseitig ausschliessende Werthaltungen hinsichtlich des erzieherischen Potentials des Turnunterrichts.

Ebenfalls interessant ist die zumeist gleichsinnige Tendenz auf den Faktoren ‹Disziplin-Härte› und ‹Lebensbemeisterung›. Ein deutliches Zusammengehen von ‹Toleranz-Selbständigkeit› mit ‹Lebensbemeisterung› sehen lediglich die *Nur-Turnlehrer (Abb. 3.6)* und die *Frauen (Abb. 3.8).* Offenbar drückt sich hinter diesen Datenbildern eine *pessimistische Einschätzung* der Möglichkeiten einer Toleranz, Selbständigkeit und Kreativität fördernden Erziehung aus. Der Disziplin, Unterordnung, Selbstbeherrschung, Willenskraft wird die grössere Chance gegeben, die Bemeisterung des Lebens zu ermöglichen, als der Toleranz und anderen sozialen Eigenschaften. Das Leben in unserer Gesellschaft verlangt Konkurrenzfähigkeit und Härte; die Disziplinierung der Schüler ist daher ‹echte› Vorbereitung auf den ‹Ernst des Lebens›. Und tatsächlich: zwischen der Frage nach dem Beitrag des Turnunterrichts zur Vorbereitung auf den ‹Ernst des Lebens› (Nr. 51) und dem Faktor ‹Disziplin-Härte› besteht eine statistisch klar signifikante Beziehung (vgl. *Tab. 3.42).*

3.2.3.4

Der ‹Praxisschock› der Turn- und Sportlehrer /30/

Die Analysen des letzten Abschnittes haben bedeutsame Implikationen. Denn, wenn ein Zusammengehen von Erziehungswerten wie Toleranz, Selbständigkeit, Kreativität usw. mit einer Vorbereitung auf das Leben praktisch nicht gesehen wird, so muss das für das Selbstverständnis des Turnlehrers, gerade auch für sein Unterrichtsverhalten, Konsequenzen haben. Die Schule gilt im allgemeinen als ein Ort, der Kinder und Jugendliche auf das Leben als Erwachsene vorzubereiten hat. Schliesst sich ein Turnlehrer diesem institutionalisierten Auftrag der Schule an, so scheint er in seinem Erziehungshandeln kaum ‹sozial-integrative› Erziehungsziele sehen zu können, sondern wird zum Verfechter eines ‹harten›, Disziplin und Selbstbeherrschung vermittelnden Unterrichts. Will er aber an einer Erziehung zu Toleranz, Selbständigkeit und Verantwortungsfähigkeit festhalten, so muss er sich offensichtlich den Zielen der Schule entgegenstellen und das heisst – in seiner Perspektive – auf eine Vorbereitung der Schüler auf das Erwachsenenleben verzichten.

Es ist von dieser Überlegung her nicht erstaunlich, dass Hilfslehrer, junge Lehrer, Lehrer mit tiefem Einkommen eher für Erziehungswerte wie Toleranz, Selbständigkeit, Kreativität usw. einstehen, denn diese sind – wie wir im *Kap. 3.1.6.2* diskutiert haben –

/30/
Vgl. auch *Herzog 1983a*

Tab. 3.42
Vorbereitung auf den «Ernst des Lebens» und Erziehungsfaktor «Disziplin - Härte»

Erziehungseinstellung (Faktorenwerte)	*Vorbereitung auf den «Ernst des Lebens» (Nr. 51)* gut	schlecht
«Disziplin - Härte»	-.10	.24
	t[203]=2,61 p < .01	zweis.

strukturell tendenziell wenig integriert, können demnach auch der Wertstruktur der Schule distanzierter gegenüberstehen und ohne grosse kognitive Dissonanzen ihren liberalen Erziehungshaltungen nachleben. Dagegen geraten Turnlehrer mit hoher struktureller, insbesondere hoher schulischer Integration in eine *kognitive Dissonanz,* wenn sie an toleranten Erziehungswerten festhalten wollen, da sie glauben, der schulischen Wertstruktur dadurch nicht entsprechen zu können. In der Folge werden sie – gemäss den Theoremen der Dissonanztheorie (vgl. z.B. *Frey 1978)* – ihre Einstellungsstruktur und ihr Handeln den Werten des strukturellen Kontextes anpassen.

Die eben formulierten Überlegungen lassen sich als Erklärung des psychologischen Mechanismus lesen, der die eher harten, Disziplin betonenden Erziehungswerte der Lehrer mit hohem globalem und schulischem strukturellem Status verursacht. Es ist dies der Punkt, wo auf Untersuchungen zur beruflichen Entwicklung von Lehrern generell zurückgegriffen werden kann. Was wir in unserer Untersuchung vorfinden, lässt sich, auch wenn es sich lediglich um Querschnittdaten handelt, mit Studien zu Einstellungsänderungen von Lehrern beim Eintritt in die Unterrichtspraxis verknüpfen. Der dabei konstatierte «Praxisschock» (vgl. *Müller-Fohrbrodt, Cloetta & Dann 1978)* wirkt genau in der hier festgestellten Richtung einer Anpassung der liberalen, ‹sozial-integrativen› Erziehungswerte an die offensichtlich disziplinierende Wertstruktur der Schule. Verschiedene Untersuchungen zeigen,

> [. . .] dass Junglehrer unter dem Eindruck der Anfangsschwierigkeiten zu Beginn ihrer Berufspraxis von den in der Ausbildung geförderten ‹liberal-progressiven› Einstellungen, Werten und Normen wesentlich abrücken und gegenüber Schülern stärker auf Kontrolle und Zwang ausgerichtete Haltungen einnehmen. *(Tanner & Wanzenried 1979, 300)*

Diese Tendenz ist relativ unabhängig von der Struktur der Lehrerbildungsinstitutionen, jedenfalls konnte dies die Zürcher Untersuchung (vgl. *Tanner & Wanzenried 1979)* zeigen (vgl. auch *Koch 1972; Liebhart 1970).*

Damit lässt sich schliessen, dass die Daten in *Kap. 3.2.3.3* im Sinne dieses allgemein bei Lehrern diagnostizierten ‹Praxisschockes› zu interpretieren sind. Die vor oder während der beruflichen Sozialisation der Turnlehrer ausgebildeten liberalen und ‹sozial-integrativen› Erziehungsziele /31/ geraten bei der Aufnahme der Unterrichtstätigkeit in Konfrontation mit der autoritären Wertstruktur der Schule und unterliegen dieser. Umgekehrt sind die Ergebnisse von *Kap. 3.2.3.3* auch *eine Bestätigung des ‹Praxisschock› -Phänomens.* Dies ist von umso grösserer Bedeutung, als wir mit Messinstrumenten gearbeitet haben, die völlig unabhängig von den in der *Konstanzer* und der *Zürcher Untersuchung* verwendeten sind. Die Statements von *Frage Nr. 52* wurden ohne die geringste Anlehnung an den *KSE (Konstanzer Fragebogen für Schul- und Erziehungseinstellungen)* oder die dem KSE ähnlichen Skalen der *Zürcher Untersuchung* konstruiert, sondern entstammen einer inhaltsanalytischen Auswertung leibeserzieherischer und sportpädagogischer Literatur (vgl. *Kap 2.2.1).* Die Replikation eines

/31/
Wo diese Erziehungseinstellungen herkommen, aus der frühen *familiären* oder der späteren *beruflichen* Sozialisation, ist aufgrund des Querschnittcharakters unserer Daten nicht auszumachen.

Faktums mit alternativen Indikatoren ist ein methodologisch angestrebtes Ideal sozialwissenschaftlicher Forschung, da sie die Sicherheit einer Erkenntnis um einiges grösser machen kann. Genau dies konnten wir mit unserer Untersuchung bezüglich des ‹Praxisschock› -Phänomens erreichen.

3.2.4 Einige Aspekte der Unterrichtsmethodik

Zum Schluss unserer Analyse der pädagogischen Haltungen der Turn- und Sportlehrer seien noch einige Momente der Unterrichtsmethodik diskutiert. Wenn wir nach dem Ausmass fragen, in dem die Turnlehrer auf Schülerwünsche bei der Unterrichtsgestaltung eingehen, so ist auf globaler Ebene ein annähernd normal verteiltes Reaktionsspektrum zu beobachten (Nr. 81)/32/. Der Mittelwert der Häufigkeitsverteilung liegt bei 5,9, die Standardabweichung bei 1,7. Wir haben damit eine leise Tendenz in Richtung eines allein vom Turnlehrer bestimmten Unterrichts, jedoch ist der Anteil jener Lehrer, die auf die Wünsche und Vorschläge der Schüler Rücksicht nehmen, durchaus gross.

/32/
Den Lehrern wurde eine 10cm lange ‹leere› Skala vorgelegt, mit den Endpunkten «Ich gehe bei der Unterrichtsgestaltung völlig auf die Wünsche der Schüler ein. Meine eigenen Vorstellungen spielen dabei keine Rolle.» einerseits und «Ich gehe bei der Unterrichtsgestaltung einzig und allein von meinen eigenen Vorstellungen aus. Die Wünsche der Schüler spielen dabei keine Rolle.» andererseits. Die Lehrer hatten auf der Skala jene Position anzugeben, die ihrem durchschnittlichen Verhalten am ehesten entspricht.

Wenn wir nach Gruppendifferenzen fragen, so ist bei den *strukturellen* Faktoren kein statistisch signifikanter Einfluss auszumachen. (Einfache) Varianzanalysen mit den beiden Statusindices beziehungsweise dem Geschlecht als unabhängigen Variablen und *Frage Nr. 81* als abhängiger Variable zeigen in allen drei Fällen F-Werte unter 1. Jedoch besteht zwischen den Selbstbildgruppen und dem Eingehen auf Schülerwünsche eine statistisch deutlich signifikante Beziehung ($t[227] = 2{,}81$, $p < .01$, zweis.) dermassen, dass Turnlehrer mit einem ‹weichen› Selbstbild in stärkerem Masse auf Schülerwünsche eingehen als Lehrer mit einem ‹harten› Selbstbild. Vom Selbstbild scheint in diesem Falle ein unmittelbarer Einfluss auf das Unterrichtsverhalten der Turn- und Sportlehrer auszugehen.

Das gilt weitgehend auch für die Strenge der Notengebung. Es bestehen keine statistisch signifikanten Beziehungen zwischen der Strenge der Notengebung (Nr. 41) und den strukturellen Variablen ‹arbeitsrechtliche Stellung› (Nr. 131), ‹Einkommen› (Nr. 120),

Strenge der Notengebung (Nr. 41) «Ich gelte als Lehrer, der . . .	*Unterrichtsfach (Nr. 1)* *Turnen mit anderem Fach*	*nur Turnen*
. . . strenge Noten gibt.»	59,0	38,7
. . . nicht so strenge Noten gibt.»	41,1	61,3
%	100,1	100,0
(n)	(95)	(137)

$Chi^2 = 9{,}25$ $df = 1$ $p < .01$ $Phi = .20$ $Phi_{max} = .89$

Tab. 3.43
Unterrichtsfach und *Strenge der Notengebung*

Strenge der Notengebung (Nr. 41) «Ich gelte als Lehrer, der . . .	*Selbstbild* «hart»	«weich»
. . . strenge Noten gibt.»	55,2	37,8
. . . nicht so strenge Noten gibt.»	44,8	62,2
%	100,0	100,0
(n)	(116)	(111)

$Chi^2 = 6{,}85$ $df = 1$ $p < .01$ $Phi = .17$ $Phi_{max} = .92$

Tab. 3.44
Selbstbild und *Strenge der Notengebung*

‹Alter› (Nr. 109) und ‹Geschlecht› (Nr. 108). Einzig beim Unterrichtsfach zeigt sich das in *Tab. 3.43* dargestellte Beziehungsmuster. Lehrer, die nur Turnen unterrichten, geben im allgemeinen weniger strenge Noten als Lehrer, die noch ein zusätzliches Fach unterrichten. Dasselbe Bild zeigt sich bei den Selbstbildgruppen (vgl. *Tab. 3.44).*

3.3 Berufsprobleme

In diesem Abschnitt wollen wir nach den Berufsproblemen der Turn- und Sportlehrer fragen. Ähnlich wie im Falle der Erziehungseinstellungen wurden – unter Rekurs auf die sportpädagogische Literatur (vgl. *Kap. 2.2.1)* – Statements formuliert, insgesamt 32, die verschiedene mögliche Berufsprobleme des Turnlehrerberufs ansprechen und von den Lehrern eine Einschätzung auf einer 5stufigen Skala verlangten (Nr. 13).

3.3.1 Faktorenanalyse

Wiederum, wie im Falle der Erziehungseinstellungen, wäre eine Analyse auf der Ebene der einzelnen Statements kaum zu überblicken, weshalb auch hier eine Faktorenanalyse durchgeführt werden soll. Abbruchkriterium und Rotationsmethode sind dieselben wie in *Kap. 3.2.3.1.* Vier Faktoren wurden extrahiert, die zusammen 25% der Totalvarianz erklären. Die Resultate der Faktorenanalyse sind in *Tab. 3.45* dargestellt. Faktorenladungen $\geqslant .40$ sind unterstrichen.

Faktor 1

Schülerprobleme

Der *erste* Faktor lässt sich als *‹Schülerfaktor›* interpretieren. Die höchsten Ladungen liegen auf den Statements

Die Schüler sind undiszipliniert.
Man hat Spannungen mit den Schülern.
Die mangelnde Leistungsbereitschaft der Schüler.

Auch die hohe Ladung des Statements

Man hat Spannungen mit den Eltern der Schüler.

fügt sich in dieses Interpretationsmuster. Ebensowenig machen die beiden Statements mit Ladungen zwischen .31 und .40 Schwierigkeiten mit der Interpretation von Faktor 1 als eines ‹Schülerfaktors›:

Man erntet wenig Dank und Anerkennung.

und

Die Klassen sind zu gross.

verweisen wohl beide auf die Schüler als Problemfeld.

Faktor 2

Innere Berufsprobleme

Der *zweite* und der dritte Faktor lassen sich als *‹Berufsfaktoren›* verstehen, wobei Faktor 2 eher auf den ‹inneren› , unterrichtsbezogenen Problem-Statements lädt, während Faktor 3 eher die ‹äusseren› , in der Berufsstruktur liegenden Probleme zum Ausdruck bringt.

Die höchsten Ladungen hat der zweite Faktor auf den Statements

Man hat einen grossen Nachholbedarf an fachlichem Können und Wissen.
Man kann den Schülern zuwenig verschiedene Sportarten anbieten.
Man erlebt Diskrepanzen zwischen dem erzieherischen Sollen und dem eigenen Können.
Die ungenügende Ausbildung, die man während des Studiums bekommen hat.
Die ungenügenden Möglichkeiten zur beruflichen Weiterbildung.

Diese Statements bringen alle *Probleme der Unterrichtsführung* und *der pädagogischen Kompetenz* der Lehrer zum Ausdruck. Es sind Probleme, die sich unmittelbar auf die Situation des Unterrichtens beziehen. Diese Interpretation wird durch jene Statements, die zwischen .31 und .40 auf diesem *‹inneren Berufsfaktor›* laden, bestätigt:

Die geringen Möglichkeiten, den Unterricht nach den Neigungen und Interessen der Schüler zu differenzieren.
Die Notengebung.
Man ist in Gefahr, routiniert zu werden.

Alle diese Statements beziehen sich ebenfalls auf Probleme des Unterrichtens und der pädagogischen Kompetenz. Das einzige Statement mit einer relativ hohen Ladung auf Faktor 2, das nicht ganz in dieses Interpretationsmuster passt und das man eher beim ersten Faktor erwartet hätte, ist

Der geringe Kontakt, den man zu den Schülern hat.

Statements (Nr. 13)	F1	F2	F3	F4	h²
Spannungen Behörden	.14	.20	.25	.09	0.15
Administrative Arbeit	.13	.18	***.52***	-.02	0.32
Stundenausfall	-.05	.26	.14	.02	0.09
Undisziplinierte Schüler	***.77***	-.01	-.04	-.02	0.59
Grosse Klassen	.32	-.12	.14	.19	0.17
Körperlich verausgaben	-.06	.05	***.43***	.04	0.19
Notengebung	.06	.38	.26	.03	0.21
Unfallgefahr	-.02	.20	.37	.04	0.18
Überlegene Schüler	.10	.15	.07	-.01	0.04
Geräte	.08	.11	.02	***.85***	0.74
Lehrmaterial	.07	.22	.13	***.58***	0.40
Hallen und Anlagen	.07	.13	.04	***.62***	0.41
Schülerkontakt	.28	.39	.10	-.11	0.25
Physische Leistungsfähigkeit	.05	.13	***.45***	-.07	0.23
Ausbildung	.04	***.40***	.11	.10	0.18
Weiterbildung	.11	***.40***	-.02	.18	0.21
Müdigkeit	.18	-.04	***.51***	.00	0.30
Unterrichtsdifferenzierung	.26	.31	.08	.11	0.18
Leistungsbereitschaft Schüler	***.64***	.13	-.11	.08	0.45
Stundenplangestaltung	-.02	.28	.21	.03	0.13
Lernziele	.19	.27	-.08	.01	0.11
Sportarten	.06	***.47***	-.01	.21	0.26
Erste Hilfe	-.04	.17	.24	.07	0.09
Pflichtstunden	-.05	-.00	***.44***	.08	0.20
Spannungen Eltern	***.41***	-.05	.36	.02	0.31
Spannungen Schüler	***.68***	.23	.02	.04	0.51
Spannungen Turnlehrerkollegen	.09	.21	.20	.08	0.10
Spannungen Lehrerkollegen	.10	.21	.21	.07	0.10
Nachholbedarf	-.05	***.55***	.02	.04	0.31
Diskrepanzen	.19	***.44***	.16	.05	0.25
Dank und Anerkennung	.33	.21	.13	.08	0.18
Routine	-.03	.31	.19	.03	0.13
Eigenwerte	2.22	2.21	1.91	1.65	
% erklärte Totalvarianz	6.94	6.91	5.97	5.16	
% gemeinsame Varianz	27.85	27.73	23.96	20.70	

Tab. 3.45
Berufsprobleme:
Faktorladungen nach Varimax-Rotation, Kommunalitäten, Eigenwerte, erklärte Totalvarianz und gemeinsame Varianz der Problemfaktoren

Faktor 3

Äussere Berufsprobleme

Der *dritte* Faktor vereinigt – wie gesagt – nicht unterrichts- und erziehungsbezogene Probleme des Turnlehrerberufes auf sich, sondern Probleme, die *berufsstruktureller* Natur sind. Die höchsten Ladungen haben die Statements

Die viele administrative Arbeit.
Man muss allzu oft gegen die eigene Müdigkeit ankämpfen.
Die Abnahme der eigenen physischen Leistungsfähigkeit.
Man hat zu viele Pflichtstunden.
Man muss sich körperlich stark verausgaben.

Alle diese Statements umschreiben Probleme der Berufsstruktur, sei es des Lehrerberufes generell oder des Turn- und Sportlehrerberufes im besonderen. Auch das Statement

Die Unfallgefahr der Schüler

passt in diese Interpretation des dritten Faktors als ein *‹äusserer Berufsfaktor›*. Auch die ebenfalls relativ hohe Ladung des Statements

Man hat Spannungen mit den Eltern der Schüler.

fällt kaum aus diesem Rahmen, denn die Eltern sind zweifellos ein mehr oder weniger latentes Problemfeld jeden Lehrerberufes (vgl. *Kündig 1979,* 56ff., 115ff.).

Faktor 4

Materielle Probleme

Der *vierte* Faktor schliesslich lässt sich als *‹materieller Faktor›* interpretieren. Die einzigen Statements, die nennenswert, aber deutlich auf ihm laden, sind

Fehlende oder mangelnde Geräte.
Fehlende oder mangelhafte Hallen und Anlagen.
Fehlendes oder mangelhaftes Lehrmaterial.

3.3.2

Validität der Problemfaktoren

Zur Überprüfung der Validität der Faktorenstruktur der Berufsprobleme der Turn- und Sportlehrer sollen einzelne Faktoren mit Aussenkriterien in Beziehung gesetzt werden/33/. Wenn wir die Problem-Faktoren in Beziehung setzen zur Frage, ob die Turnlehrer eher einen leichteren Job haben als andere Lehrer, so zeigen sich einzig beim ‹äusseren Berufsfaktor› statistisch signifikante Differenzen ($F[213,2] = 5{,}28$, $p < .01$). Danach zeigen Lehrer, die den Turnlehrerberuf als einen eher leichteren Job betrachten, eine deutlich geringere Zustimmung zum ‹äusseren› Problem-Faktor.

Fragen wir nach den Beziehungen zwischen der Berufszufriedenheit der Turnlehrer und den Problem-Faktoren, so zeigen sich auf den ersten beiden Faktoren statistisch signifikante Muster (vgl. *Tab. 3.46);* mit den dritten und vierten Faktoren ergeben sich keine statistisch signifikanten Beziehungen, jedoch liegt das Datenmuster in derselben Richtung wie bei den in *Tab. 3.46* dargestellten ersten beiden Faktoren.

/33/
Wie im Falle der Faktorenanalyse der Erziehungseinstellungen handelt es sich bei den Daten um *Faktorenwerte* (vgl. *Kap. 2.6.4.* und *3.2.3.2,* insbesondere *Anm. 28).* Negative Werte bedeuten *Zustimmung,* positive *Ablehnung.*

Probleme (Faktorenwerte)	*Berufszufriedenheit (Nr. 6)*		
	mässig/gering	gross	sehr gross
«Schülerprobleme»	-.29	.01	.43
	$F[212,2] = 9{,}66$	$p < .001$	
«Innere Berufsprobleme»	-.21	.07	.14
	$F[212,2] = 3{,}14$	$p < .05$	

Tab. 3.46
Validitätsprüfung der Problemfaktoren

Schliesslich ist zu erwarten, dass Lehrer, die Probleme in der Beziehung zu ihren Schülern haben, d.h. auf dem ‹Schülerfaktor› entsprechende Werte zeigen, bei der Frage nach dem Verhältnis der Turnlehrer zu den Schülern nicht von einem ‹besonders guten› Verhältnis sprechen. Diese Erwartung bestätigt sich ($t[214] = 1{,}64$, $p = .05$, eins.).

3.3.3 Strukturelle Faktoren und Berufsprobleme

Setzt man die Problemfaktoren in Beziehung zu strukturellen Variablen, ergeben sich die in den *Abb. 3.9-3.11* dargestellten Beziehungen. Auffallend sind die gleichsinnig verlaufenden Kurven der inner- und ausserschulischen Statusvariablen: Hauptlehrer, Lehrer mit anderem Fach, ältere Lehrer und Lehrer mit hohem Einkommen bilden *eine Gruppe* mit gleichem Datenmuster, während die Hilfslehrer, Lehrer, die nur Turnen unterrichten, jüngere Lehrer und Lehrer mit tiefem Einkommen *eine andere Gruppe* mit gleichen Kurvenverläufen bilden. Statistisch signifikante Unterschiede zeigen sich vor allem beim Faktor ‹Schülerprobleme› . Danach verneinen die strukturell höher integrierten Turnlehrer, Probleme im Umgang mit den Schülern zu haben, während die geringer integrierten Lehrer bejahen, diesbezüglich Probleme zu haben. Beim Faktor ‹innere Berufsprobleme› zeigen sich weder statistisch noch optisch bedeutsame Differenzen zwischen den Gruppen von *Abb. 3.9-3.10.* Dagegen glauben höher integrierte Lehrer eher ‹äussere Berufsprobleme› zu haben als tiefer integrierte. Die Differenz ist jedoch lediglich bei der Variable ‹Haupt-/Hilfslehrer› statistisch signifikant. Das umgekehrte Bild zu den ‹äusseren Berufsproblemen› zeigt der Faktor ‹materielle Probleme›: Hier haben höher integrierte Lehrer weniger Probleme als tiefer integrierte.

Interessant ist das Kurvenbild von *Abb. 3.11.* Es deckt sich nur beschränkt mit den Bildern von *Abb. 3.9-3.10.* Insbesondere fehlt der U-förmige Verlauf der Kurven (bei Umdrehung der Darstellung um 90°) wie in den ersten beiden Abbildungen. So liegt die ‹harte› Selbstbildgruppe auf allen vier Faktoren im ablehnenden Bereich, während die ‹weiche› Selbstbildgruppe überall im zustimmenden Bereich liegt. Fast dasselbe gilt für die beiden Geschlechtsgruppen, bei denen lediglich auf dem ‹Schülerfaktor› ein – allerdings kaum wahrnehmbares – Umschwappen in den anderen Wertebereich festzustellen ist. Erstmals zeigen sich auch bei den ‹inneren Berufsproblemen› statistisch signifikante Differenzen und zwar bei den Selbstbildgruppen. Bei den ‹materiellen Problemen› allerdings deckt sich das Bild mit den strukturellen Variablen der *Abb. 3.9-3.10.*

Für die ersten drei Faktoren stellt sich daher die Frage nach Interaktionseffekten. Modifizieren eventuell Geschlecht und Selbstbild die Wirkung der strukturellen Faktoren?

Bei den ‹Schülerproblemen› besteht kein statistisch signifikanter Interaktionseffekt, jedoch ist bei optischer Inspektion der Daten eine auffallende Geschlechtsdifferenz bei den strukturell eher tief integrierten Lehrern festzustellen (vgl. *Abb. 3.12).* Danach haben die Hilfs*lehrerinnen* kaum Probleme mit ihren Schüler(inne)n, während die Hilfs*lehrer* deutlich Schülerprobleme haben. Das mag

Abb. 3.9
Stellung, Unterrichtsfach und Problemfaktoren

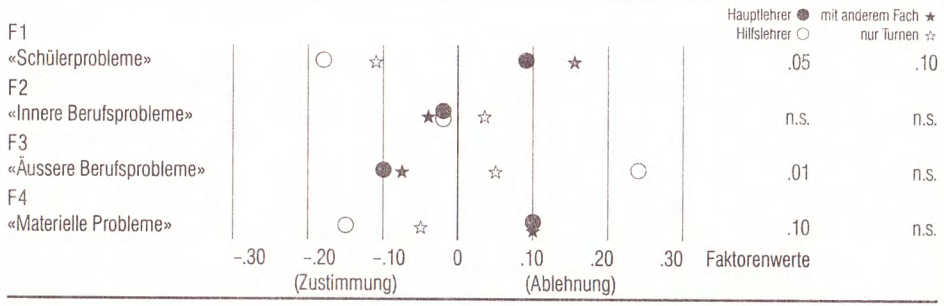


Abb. 3.10
Alter, Einkommen und Problemfaktoren

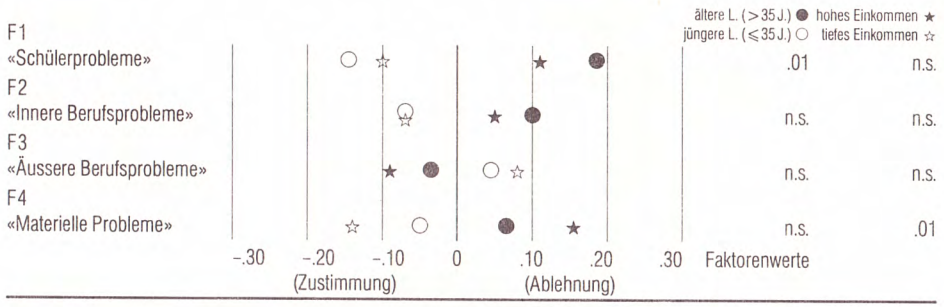


Abb. 3.11
Selbstbild, Geschlecht und Problemfaktoren

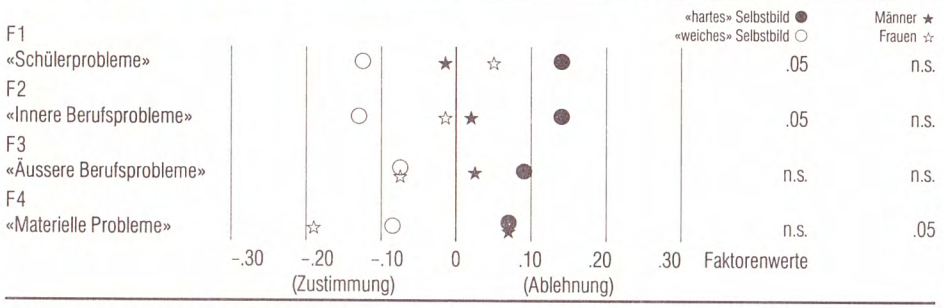
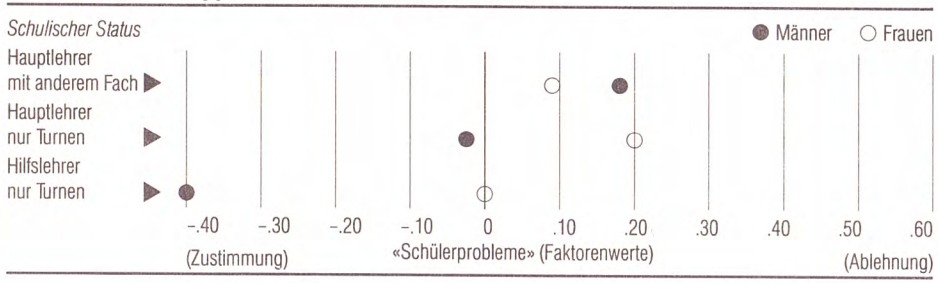


Abb. 3.12
Schülerprobleme in Abhängigkeit von *Geschlecht* und *schulischem Status*



eventuell mit der geschlechtsdifferenzierten Schülerschaft zu tun haben. Turnlehrerinnen unterrichten üblicherweise ausschliesslich Mädchen, die möglicherweise weniger Probleme schaffen als Knaben/34/.

/34/
Auf eine alternative Erklärung werden wir in *Kap. 3.3.4* zu sprechen kommen.

Der Interaktionseffekt in *Abb. 3.13* ist statistisch signifikant (.05-Niveau). Dabei kehrt sich das eben analysierte Hilfslehrerbild um: Bei den ‹inneren Berufsproblemen› sind die Hilfs*lehrerinnen* deutlich stärker betroffen als die Hilfs*lehrer.* Interessanterweise in etwa demselben Ausmass wie die Haupt*lehrerinnen,* die noch ein anderes Fach unterrichten. Dagegen haben die nur Turnen unterrichtenden Haupt*lehrerinnen* deutlich *weniger* ‹innere Berufsprobleme› als ihre männlichen Kollegen.

/35/
Vgl. auch *Herzog 1983a*

Wieder etwas anders ist das Bild bei den ‹äusseren Berufsproblemen› (vgl. *Abb. 3.14),* wo der Interaktionseffekt ebenfalls statistisch signifikant ist (.05-Niveau): Generell eher wenig äussere Berufsprobleme haben Haupt*lehrerinnen;* am klarsten ablehnende Werte auf dem ‹äusseren Problemfaktor› haben aber Hilfs*lehrer.*

Beim Selbstbild zeigt sich einzig bei den ‹inneren Berufsproblemen› ein statistisch signifikanter Interaktionseffekt (.05-Niveau, vgl. *Abb. 3.15).* Auch optisch ist bei den ‹Schülerproblemen› und den ‹äusseren› Problemen keine Interaktion festzustellen.

3.3.4 Nochmals: Der ‹Praxisschock› der Turn- und Sportlehrer – Versuch einer Erklärung /35/

Wenn wir die Analyse der Problemfelder des Turnlehrerberufes mit jener der *Erziehungseinstellungen* verknüpfen, so lassen sich einige ergänzende Überlegungen anstellen. Offensichtlich, das zeigen die eben analysierten Datenmuster, gehen Probleme im Umgang mit Schülern und zum Teil auch Probleme der Unterrichtsführung und

Abb. 3.13
Innere Berufsprobleme in Abhängigkeit von *Geschlecht* und *schulischem Status*

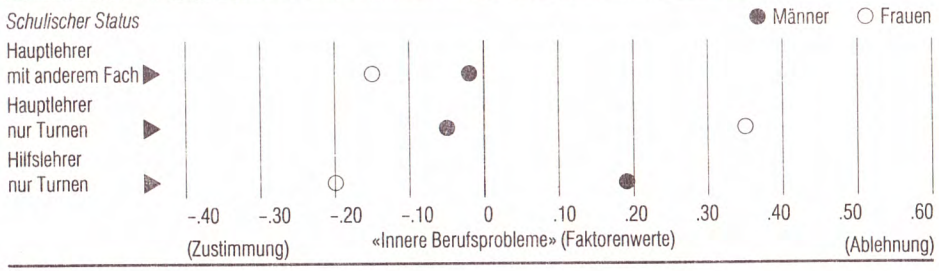
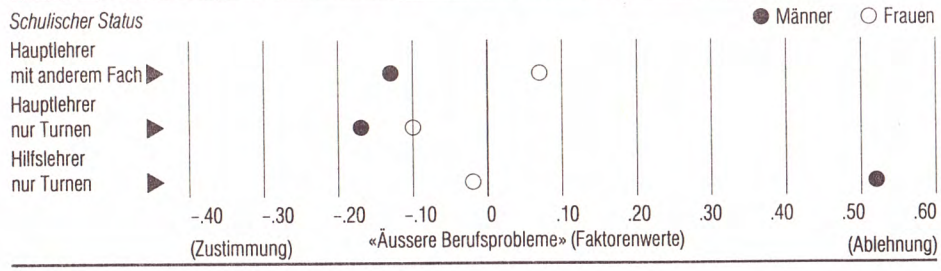


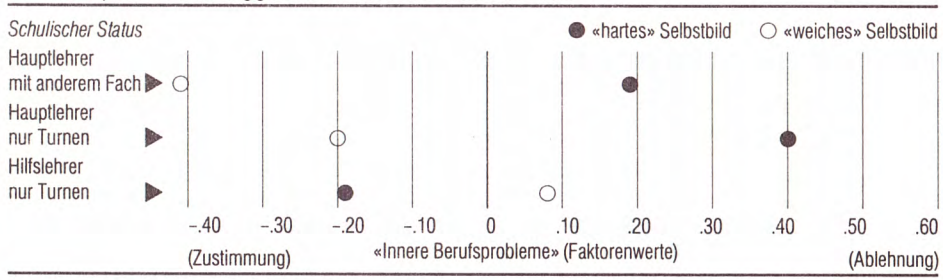
Abb. 3.14
Äussere Berufsprobleme in Abhängigkeit von *Geschlecht* und *schulischem Status*



der pädagogischen Kompetenz einher mit einem eher tiefen strukturellen Status. Ein tiefer struktureller Status ist aber auch mit einer Erziehungseinstellung verknüpft, die Toleranz, Kreativität, Selbständigkeit und ähnliche Werte umfasst (vgl. *Kap. 3.2.3.3).* Dasselbe gilt für ein eher ‹weiches› Selbstbild (vgl. *Kap. 3.1.6.2).*

Es ist nun denkbar, dass das folgende kausale Modell der Realität entspricht: Frisch ausgebildete Turnleher, die ihre Lehrtätigkeit als junge Hilfslehrer mit noch relativ wenig Lohn und üblicherweise Turnen als einzigem Fach aufnehmen, versuchen einen Unterricht zu gestalten, der ihrem Selbstbild als eher ‹weichen› Individuen entspricht. Sie sind relativ offen für Schülerwünsche, nicht besonders streng in der Notengebung und suchen einen kameradschaftlichen Umgang mit den Schülern. Sie versuchen, ‹sozial-integrative› Erziehungsziele zu verwirklichen und möchten die Toleranz, Kreativität und Selbständigkeit ihrer Schüler fördern. Bald jedoch müssen sie realisieren, dass ihnen die pädagogische Kompetenz im Durchhalten ihrer Ideale fehlt. Ihre psychologischen und didaktisch-methodischen Fähigkeiten sind ihren Ansprüchen nicht gewachsen; Probleme kommen auf sie zu, bei Männern eher in der direkten Auseinandersetzung mit den Schülern, bei Frauen eher auf der allgemeineren Ebene des Unterrichtens. Durch die Probleme gewinnt der schulische Kontext, dem man als Hilfslehrer noch relativ distanziert gegenüber steht, ungewollt stärkere Bedeutung. Insbesondere dem Urteil der Kollegen, die schon immer ‹wussten›, dass es so nicht geht, wird mehr Gewicht gegeben als zu Beginn der Lehrtätigkeit. Der Zweifel an der Richtigkeit der selbstgesetzten liberalen Ziele wächst, genährt durch das Ungenügen und den ausbleibenden Erfolg des eigenen Handelns. Die kognitive Dissonanz zwischen den in die Schule getragenen ‹sozial-integrativen›, schülerorientierten Erziehungszielen und der disziplinierenden autoritären Wertstruktur der Schule ist nur noch schwer zu ertragen. Die bald einmal erfolgende strukturelle Integration in den schulischen Kontext durch die Besetzung einer Hauptlehrerstelle und ein damit verbundenes höheres Einkommen machen den Kollegenkreis vollends zu der wichtigsten pädagogischen und auch persönlichen Referenzgruppe der jungen Turnlehrer. Die fehlende Kompetenz, einen ‹sozial-integrativen› Unterrichtsstil praktisch umsetzen und durchhalten zu können, wird durch einen Wandel der kognitiven Struktur übertüncht. Die Erziehungswerte von Schule und Kollegen

Abb. 3.15
Innere Berufsprobleme in Abhängigkeit von *Selbstbild* und *schulischem Status*



werden übernommen und via Rolleninternalisierung das eigene Selbstbild modifiziert. Die Anpassung an die traditionell disziplinierende und autoritäre Schulstruktur ist vollzogen.

In diesem Erklärungsversuch spielt *das pädagogische Handeln* und *der Handlungserfolg* des Lehrers eine wichtige Rolle. Die Adaptation an die Wertstruktur der Schule erfolgt nicht losgelöst vom Geschehen im Unterricht, wie dies noch *Kap. 3.2.3.4* suggeriert hat. Es entsteht nicht einfach eine kognitive Dissonanz, die *aus sich heraus* nach Auflösung verlangt. Vielmehr wird die Reduktion der kognitiven Dissonanz durch die Erkenntnis des Scheiterns der eigenen pädagogischen Ideale erzwungen. Ein *erfolgreiches* pädagogisches Handeln wäre ein mögliches Antidot gegen die Auflösung der kognitiven Dissonanz und gegen die Adaptation an die schulische Wertstruktur. Die Wahrnehmung, dass die eigenen Ziele sich in praktikablen Unterricht umsetzen lassen, gäbe die Kraft, sich den traditionellen, disziplinierenden Werten der schulischen Umgebung zu widersetzen. Doch die praktischen pädagogischen Probleme sind zu gross; sie lassen den Glauben an die Ideale verblassen; sie invalidieren den pädagogischen Optimismus. Ein Zurück ist nicht mehr möglich. Die Struktur der Schule ist zu mächtig. Die Notwendigkeit, sich und eine Familie am Leben zu erhalten, sein Einkommen zu sichern usw., lässt Wurzeln schlagen und macht die Lehrerkollegen zur pädagogischen und persönlichen Bezugsgruppe und die Schule zum pädagogischen Bezugssystem /36/.

/36/
Eine allgemeine Diskussion des Prozesses der Einstellungsänderung im Kontext der *Bezugsgruppentheorie* geben *Seeman & Evans (1962).*

Weshalb gelingt die Realisierung eines ‹sozial-integrativen› Unterrichtsverhaltens nicht? Eine Erklärung hat wohl mit der Verunsicherung der Schüler zu beginnen. Die Schüler sind sich von ihrer familiären und bisherigen schulischen Sozialisation her ein eher dominierend-autoritäres Erzieherverhalten gewohnt und erleben durch einen davon abweichenden Unterrichtsstil Rollenunsicherheit. Die durch lange Sozialisationsprozesse eingeübte Schülerrolle verliert ihre normative Kraft. Sie soll ersetzt werden durch etwas, von dem die Schüler (noch) nicht wissen, was es ist. Die Rolle des Schülers, der mit einem ‹schülerorientierten› Lehrer interagiert, ist ihnen unvertraut. Ihre, wenn auch durch restriktive Normierung eingespielte Verhaltenssicherheit bricht zusammen; ihr Verhalten wird *anomisch.* Sie nehmen einen ‹demokratischen› Unterrichtsstil eventuell gar *als Schwäche* des Lehrers wahr und probieren, wie weit sie bei ihm ‹gehen› können (vgl. *Rösel 1974; Müller-Fohrbrodt, Cloetta & Dann 1978, 160ff.)* /37/.

In diesen letzten Formulierungen erscheinen die ‹inneren Berufsprobleme› und die ‹Schülerprobleme› als miteinander verbundene Problemfelder. Es stellt sich daher die Frage, ob die in den *Abb. 3.12-3.13* feststellbare interaktive Beziehung von Geschlecht und ‹Schülerproblemen› bzw. ‹inneren Problemen› nicht eventuell *Ausdruck geschlechtsspezifischer Differenzen im Attribuierungsverhalten* sind. Es wären dann nicht die Schüler, die sich je nach Geschlecht im Unterricht verschieden verhalten und dadurch ‹objektiv› unterschiedliche Problemfelder schaffen. Vielmehr wäre die Problem*wahrnehmung* bzw. die Problem*attribuierung* der entscheidende Faktor. Männer würden demnach eher dazu neigen,

/37/
Nebst dem in diesem Abschnitt diskutierten ‹*Schülerfaktor*› stehen der Realisierung eines nicht-autoritären Lehrerverhaltens eine Reihe weiterer Schwierigkeiten und Probleme im Weg (vgl. *Nickel 1973).*

Probleme *extern* (auf die äusseren Umstände) zu attribuieren, Frauen dagegen eher *intern* (in den eigenen Fähigkeiten).

Diese Interpretation liesse sich durch empirisches Material, wenn auch nicht aus unserer eigenen Untersuchung, absichern. Schon oft ist festgestellt worden, dass Mädchen und Frauen dazu tendieren, ihre intellektuellen Fähigkeiten ‹unter den Scheffel zu stellen› , um den gesellschaftlichen und männlichen Rollenerwartungen zu entsprechen. Frauen haben Schwierigkeiten, eine Identität als intellektuell und beruflich kompetente Individuen zu finden. *Horner (1972)* spricht geradezu von einer ‹Furcht vor Erfolg› bei Frauen. Frauen erhalten in einer weitgehend von Männern dominierten Berufswelt keine Unterstützung ihrer beruflichen Aspirationen. In dieser Situation werden *Misserfolge* leicht einem eigenen Ungenügen zugeschrieben, weil dies dem gängigen Stereotyp der Frau als einem weniger kompetenten Individuum entgegenkommt. Nicht externe, situative oder motivationale Gründe werden als Erklärung einer ungenügenden oder missratenen Leistung beigezogen, sondern die eigene Kompetenz wird als zu gering eingeschätzt. Als psychischer Mechanismus, der diese interne Attribuierungstendenz verursacht, ist die in *Kap. 3.1.5* analysierte ‹Rolleninternalisierung› zu veranschlagen.

Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass tatsächlich *eine geschlechtsspezifische Differenz im Attribuierungsverhalten* besteht und zwar über verschiedene Altersgruppen hinweg (vgl. *Ames 1978; Deaux 1976; Gattringer & Bauer 1978; Ickes & Layden 1976, 124* usw.). Für Schülerinnen beispielsweise fassen *Dweck & Goetz* entsprechende empirische Studien folgendermassen zusammen:

> [. . .] girls show far greater evidence of helplessness than boys when they receive failure feedback from adult evaluators. Girls place less emphasis than boys on motivational factors as determinants of failure and are more likely than boys to attribute failure feedback to a lack of ability [. . .] In line with this, they are also more likely than boys to show decreased persistence or impaired performance when failure occurs, when the threat of failure is present, or when the evaluative pressure on a difficult task is increased [. . .] This occurs even on task at which girls have demonstrated their ability or have even outperformed boys. *(Dweck & Goetz 1976, 164)*

Diese Erklärungsskizze bestätigt die bereits in *Kap. 3.2.3.4* propagierte Verknüpfung der vorliegenden Turnlehreruntersuchung mit allgemeinen Analysen der beruflichen Entwicklung von Lehrern. So betonen *Müller-Fohrbrodt, Cloetta & Dann* die Bedeutung von Diskrepanzerlebnissen für die Entstehung des ‹Praxisschocks› :

> Dass sich die jungen Lehrer im Unterricht nicht den Normvorstellungen entsprechend zu verhalten vermögen, die sie an der Hochschule erworben haben, macht einen wesentlichen Teil der Diskrepanzerfahrungen aus [. . .] Solche Diskrepanzerfahrungen erweisen sich [. . .] als wichtigste Ursache für den Praxisschock [. . .] *(Müller-Fohrbrodt, Cloetta & Dann 1978, 167)*

Es ist die fehlende Kompetenz, die Erziehungsideale praktisch umsetzen zu können, die das Scheitern vorprogrammiert.

> Es gibt viele Hinweise darauf, dass angehende Lehrer auf der Hochschule zwar Normvorstellungen über guten Unterricht aufgebaut haben, aber nicht

über die praktischen Kompetenzen zu seiner Verwirklichung verfügen. *(Müller-Fohrbrodt, Cloetta & Dann 1978, 193)*

Die Autoren verweisen auf die zusätzliche Wirksamkeit, die *die Verunsicherung der Lehrer* auf deren Anpassung an die konservative Wertstruktur der Schule hat. Lehrer, die sich ihres Status und ihrer selbst unsicher sind, sind anfälliger für Anpassungsdruck seitens der Kollegen und Vorgesetzten *(Müller-Fohrbrodt, Cloetta & Dann 1979, 110f.;* vgl. auch *Liebhart 1970).* Tatsächlich deutet einiges darauf hin,

> [. . .] dass sich nicht nur die Normen, Wertvorstellungen und Einstellungen der jungen Lehrer ändern, sondern dass der Praxisschock auch deutliche Spuren im emotionalen Bereich der Persönlichkeit hinterlässt, ebenfalls im Bereich der beruflichen Selbstsicherheit. *(Müller-Fohrbrodt, Cloetta & Dann 1978, 42)*

Wir wollen schauen, ob wir etwas ähnliches in unseren Daten finden können. Es besteht eine deutliche Beziehung zwischen den beruflichen Problemen und der beruflichen Identifikation /38/ (vgl. *Tab. 3.47),* die ihrerseits von der strukturellen Situation abhängig ist (vgl. *Tab. 3.48).* Je weniger Berufsprobleme, desto höher die Berufsidentifikation. Interessanterweise verläuft die Beziehung zum schulischen Status jedoch nicht im erwarteten Sinne: Die klarste berufliche Identifikation haben die *Hilfslehrer.* Rund 75% haben eine hohe Berufsidentifikation. Bei den nur Turnen unterrichtenden Hauplehrern geht diese Zahl bereits unter 70% zurück, und bei den Hauptlehrern, die noch ein anderes Fach unterrichten, sogar unter 60%.

Gemäss unseren Daten besteht demnach eine Beziehung zwischen beruflichen Problemen und beruflicher Identifikation. Jedoch sind es nicht die strukturell wenig integrierten Turnlehrer, die davon betroffen sind. Anders sieht es aus beim *innerschulischen Prestige (Nr. 84):* Turnlehrer mit ‹inneren Berufsproblemen› erfahren ihr Prestige innerhalb der Schule als eher tief, während Turnlehrer ohne entsprechende Probleme ihr schulisches Prestige als eher

/38/ Operationalisiert durch die Frage *Wenn Sie Ihren Beruf nochmals wählen könnten, würden Sie dann wieder Turnlehrer werden?* Die Kategorien der *Tab. 3.47* und *3.48* und diese *Frage Nr. 94* entsprechen sich im folgenden Sinne: *sehr hoch* ≙ «ja, unter allen Umständen», *hoch* ≙ «ja, unter gewissen Bedingungen», *mittel* ≙ «vermutlich ja», *tief* ≙ «nein».

Tab. 3.47
Berufsidentifikation und *innere* bzw. *äussere Berufsprobleme*

	Berufsidentifikation (Nr. 94)			
Probleme (Faktorenwerte)	sehr hoch	hoch	mittel	tief
«Innere Berufsprobleme»	.16	.01	-.17	-.29
		F[211,3]=2,61	p=.05	
«Äussere Berufsprobleme»	.19	-.08	-.18	-.14
		F[211,3]=2,84	p<.05	

Tab. 3.48
Schulischer Status und *Berufsidentifikation*

	«schulischer Status»		
«Berufsidentifikation» (Nr. 94)	Hauptlehrer mit anderem Fach	Hauptlehrer nur Turnen	Hilfslehrer nur Turnen
sehr hoch	27,4	51,5	54,9
hoch	29,8	16,7	19,7
mittel	31,0	30,3	21,1
tief	11,9	1,5	4,2
%	100,1	100,0	99,9
(n)	(84)	(66)	(71)

Chi²=19,96 df=6 p<.01 C=.29

hoch einschätzen (vgl. *Tab. 3.49).* Und das Prestige seinerseits ist im erwarteten Sinn mit dem schulischen Status verknüpft (vgl. *Tab. 3.50).*

Damit liesse sich zusammenfassend folgende Interpretation formulieren: Probleme im Bereich des Unterrichts und der pädagogischen Kompetenz führen bei Lehrern mit einer geringen strukturellen Integration in den schulischen Kontext zu einer Verunsicherung hinsichtlich des *Prestiges,* das ihrem Beruf als Turnlehrer im Lehrerkollektiv zukommt. Diese Verunsicherung beeinträchtigt jedoch nicht ihre berufliche Identifikation. Wie *Müller-Fohrbrodt, Cloetta & Dann* vermuten (vgl. auch *Liebhart 1970, 733, Anm. 60)* kann diese statusmässige Verunsicherung die Anpassung an die Wertstruktur der älteren Kollegen und der Schule generell erleichtern.

3.3.5 Konsequenzen für die Turnlehrerausbildung

Diese Analysen müssen Konsequenzen haben für die Ausbildung der Turn- und Sportlehrer. Soll (auch) der Turnunterricht an ‹sozial-integrativen› Erziehungszielen orientiert werden, so ist in der Ausbildung der Turnlehrer den spezifischen Bedingungen des Unterrichtens Rechnung zu tragen. Den Turnlehrerstudenten muss Gelegenheit geboten werden, die Schwierigkeiten der Realisierung ‹sozial-integrativer› Erziehungsziele bereits in ihrer Ausbildung kennenzulernen, und sie müssen sich Strategien aneignen können, die eine Bemeisterung dieser Probleme ermöglichen. *Krapf (1979)* hat ein vielversprechendes *Modell der Lehrerbildung* vorgestellt, das auch auf die Situation des Turn- und Sportlehrers anwendbar ist. Danach hat Lernen nicht als ‹mastery learning› zu geschehen, sondern *als ‹proficiency learning›.* Das heisst: Das berufsbezogene Lernen der (Turn-)Lehrerstudenten ist nicht als optimale Aneignung einer Menge von *Wissen* zu organisieren, mit der Unterstellung, ein irgendwie gearteter Transfer würde das Verhalten entsprechend der Wissensaneignung beeinflussen. Vielmehr ist das Lernen *im Verhalten selbst* zu verankerrn. In den pointierten Worten von Krapf:

> Wir sind der Meinung, Verhalten sei etwas anderes als die Anwendung von Kenntnissen. Es kommt zwar ohne Kenntnisse nicht aus, kann aber nicht über den Weg der Kenntnisanreicherung gelernt werden. Handeln wird durch Handeln gelernt. *(Krapf 1979, 331).*

Tab. 3.49
Schulisches Prestige und *innere Berufsprobleme*

	schulisches Prestige (Nr. 84)	
Probleme (Faktorenwerte)	hoch	tief
«Innere Berufsprobleme»	.10	-.14
	t[213]=2,06	p<.05

Tab. 3.50
Schulischer Status und *schulisches Prestige*

	«schulischer Status»		
«Wie - würden Sie sagen - ist das Prestige, das man als Turnlehrer bei den Lehrerkollegen hat?» (Nr. 84)	Hauptlehrer mit anderem Fach	Hauptlehrer nur Turnen	Hilfslehrer nur Turnen
eher hoch	58,3	65,7	42,0
eher tief	41,7	34,3	58,0
%	100,0	100,0	100,0
(n)	(84)	(67)	(69)

Chi²=8,15 df=2 p<.05 C=.19

Das Handeln ist demgemäss

[. . .] in den Mittelpunkt der Ausbildung zu stellen und als zentrale Lernaufgabe zu erklären. *(Ebd.)*

Es wird damit letztlich genau der Mechanismus, der beim ‹Praxisschock› die ziemlich rasche Verhaltens- und Einstellungsänderung bewirkt, ins Zentrum der Lehrerausbildung gestellt: das Verhalten wird der Kognition vorgeordnet und als diese beeinflussend verstanden. Man kann darin in theoretischer Hinsicht den zu bewahrenden Gedanken des Behaviorismus sehen, von dem in der Einleitung zum Selbstkonzept-Kapitel die Rede war (vgl. *Kap. 3.1.1)*: das Verhalten sollte als determinierende Variable nicht zurückgenommen und pauschal durch die Kognition ersetzt werden. Vielmehr ist das dialektische Verhältnis der beiden psychologischen Kategorien theoretisch voll zu akzeptieren. Der Turnlehrerstudent,

Tab. 3.51
Freizeitbeschäftigungen

«Man spricht von unserer Gesellschaft oft als von einer *Freizeitgesellschaft.* Das ist vermutlich ein bisschen übertrieben. Trotzdem haben wir, verglichen mit ein paar Generationen vor uns, einiges mehr an Freizeit zur Verfügung. Wie ist das nun bei Ihnen: Wenn Sie wirkliche Freizeit haben, also Zeit, die völlig zu Ihrer Verfügung steht, was machen Sie dann am liebsten? Nennen Sie mir aus dieser Liste Ihre bevorzugte Freizeitbeschäftigung an erster Stelle, und wählen Sie nachher noch Ihre zweit- und drittliebsten Freizeitbeschäftigungen aus.» (Nr. 35)

Freizeitbeschäftigung	liebste	zweit-liebste	dritt-liebste
Ausflüge machen (mit dem Auto, mit der Bahn usw.)	5,1	3,4	1,7
Basteln, Do-it-yourself	4,7	3,4	3,8
Tanzen	1,3	1,7	2,1
Besuch von Museen, Ausstellungen	0,0	0,9	1,3
Beschäftigung mit dem eigenen Hobby	7,2	4,3	3,0
In die Stammbeiz gehen, gut essen gehen, in einen Club gehen usw.	0,4	0,9	1,3
Sich weiterbilden (Besuch von Kursen/Vorträgen, Telekurse, Funkkolleg usw.)	1,3	4,3	4,7
Handarbeit (Nähen, Sticken, Stricken usw.)	0,0	1,7	2,6
Politische Betätigung (Parteitätigkeit, Besuch politischer Veranstaltungen usw.)	0,4	1,7	0,4
Fischen, Jagen	0,4	0,9	0,4
Garten- und Pflanzenarbeit, Blumen	2,1	2,1	0,9
Religion, kirchliches Gemeindeleben, Kirchbesuch	0,0	0,9	0,0
Künstlerische Betätigung (Malen, Zeichnen, Fotografieren, Filmen, Kunsthandwerk, Theaterspielen usw.)	5,5	1,3	3,8
Musik machen (Kammermusik, Blasmusik, Band usw.)	2,6	3,8	3,4
Gesellschaftsspiele (Jassen, Schach usw.) oder Individualspiele (Puzzle, Patience, Kreuzworträtsel usw.)	1,7	1,3	2,1
Sport treiben (im Verein/Club oder privat)	20,0	21,3	12,8
Besuch von Sportveranstaltungen	0,0	0,0	2,1
Sich mit Tieren beschäftigen (Haustiere, Natur beobachten usw.)	0,4	3,0	2,1
Nichts tun, ausruhen	3,8	4,3	7,7
Einladungen und Besuche	1,7	4,7	6,8
Vereinstätigkeit	1,3	1,3	2,1
Fernsehen	0,0	1,3	0,4
In's Kino gehen	0,4	1,3	1,7
Mit der Familie, mit den Kindern zusammen sein	25,1	10,6	6,0
Wandern, Spazieren gehen	6,0	2,6	3,8
Musik hören (Schallplatten, Tonband, Radio usw.)	1,3	3,8	3,0
In's Konzert oder Theater gehen	0,4	3,4	6,8
Lesen (Bücher, Zeitungen, Zeitschriften usw.)	6,8	10,2	13,2
	99,9	100,4	100,0
	(n=235)	(n=235)	(n=235)

der bereits im Rahmen seiner Ausbildung die praktischen Probleme eines ‹sozial-integrativen› Unterrichtsstils erfahren und verschiedene Strategien der Problembemeisterung ausprobieren kann, erwirbt stabilere Erziehungshaltungen, da er sie zu jeder Zeit durch sein Verhalten selbst validieren kann (vgl. auch *Bickel 1982; Herzog 1986).*

3.4 Die Interessen der Turn- und Sportlehrer /39/

Wenden wir uns nun den Interessen der Turnlehrer zu. Die Antworten auf eine globale Frage nach der dominierenden Freizeitbeschäftigung (Nr. 35) gibt uns diesbezüglich einen ersten Einblick (vgl. *Tab. 3.51).* Danach liegen, was die Beliebtheit der Freizeitbeschäftigung anbelangt, die Familie und die Kinder an erster, die aktive sportliche Betätigung an zweiter und das Lesen an dritter Stelle.

3.4.1 Aktive Sportinteressen

Die relativ grosse Bedeutung, die das aktive Sporttreiben in der Freizeit der Turn- und Sportlehrer hat, legt es nahe, einen Index zu bilden, der zum Ausdruck bringt, ob der Befragte *aktives Sporttreiben* überhaupt *als eine seiner Freizeitbeschäftigungen* angibt oder nicht. Dazu wurden die drei Antwortverteilungen von *Frage 35* je dichotomisiert in ‹Sporttreiben vs. anderes› und aufaddiert. Der so entstandene Index ‹aktiver Freizeitsport› zeigt die in *Tab. 3.52* dargestellte Werteverteilung. 54% der befragten Turnlehrer geben als liebste, zweit- oder drittliebste Freizeitbeschäftigung aktives Sporttreiben an.

Noch deutlicher fallen die Zahlen aus, wenn man nach der Mitgliedschaft in einem Sport- oder Turnverein fragt (Nr. 100). Rund 80% der Turn- und Sportlehrer geben an, Mitglied in einem solchen Verein zu sein, was ein hohes Mass an regelmässiger aktiver sportlicher Betätigung zum Ausdruck bringt. Ein nicht geringer Teil dieses aktiven sportlichen Engagements bezieht sich auf den Spitzensport: 61% der befragten Turn- und Sportlehrer treiben Spitzensport oder haben einmal Spitzensport getrieben (Nr. 49). Beim Wehrsport (Nr. 50) ist das Engagement weniger gross. Schliesst man die Frauen, die – mit einer Ausnahme – keinen Militärdienst leisten und damit auch keinen Wehrsport treiben können, aus der Analyse aus, so ergibt sich ein Bild wie in *Tab. 3.53* Mit dem Ausschluss der Frauen kann allerdings die Analyse noch nicht abgeschlossen werden. Denn interessanter- (oder kurioser-)weise gibt es eine Gruppe von Turnlehrern, die nicht militärdienstpflichtig ist! Es handelt sich um 7,3% der befragten Turnlehrer (n=164)/40/. Schliesst man auch

/39/
Vgl. auch
Herzog 1983c

/40/
Von dieser Zahl sind Turnlehrer mit ausländischer Nationalität ausgeschlossen.

Tab. 3.52
Aktiver Freizeitsport

«Aktiver Freizeitsport» (Index aus den drei Antworten auf *Frage 35)*	
ja	54,0%
nein	46,0%
(n=235)	100,0%

Tab. 3.53
Wehrsport I

«Treiben Sie Wehrsport oder haben Sie einmal Wehrsport getrieben?» (Nr. 50)	
ja	35,5%
nein	64,5%
(n=169)	100,0%

diese Gruppe aus der Analyse aus, so zeigt die Frage nach dem aktiven Wehrsport die in *Tab. 3.54* dargestellte Antwortverteilung. Rund 40% der Militärdienst leistenden Turnlehrer sind oder waren einmal aktive Wehrsportler. Der Wert ist zwar etwas grösser geworden, liegt aber nach wie vor unter jenem beim aktiven Spitzensport.

Die beiden Fragen nach dem aktiven Spitzen- und Wehrsport (Nr. 49-50) wurden zu einem Index zusammengefasst. Er soll *das aktive Engagement am Wettkampfsport* zum Ausdruck bringen. *Schema 3.8* zeigt das Konstruktionsprinzip und die Werte des Indexes.

3.4.2 Passive Sportinteressen

Was die *passiven* Sportinteressen anbelangt, so zeigt sich zunächst, dass die befragten Turn- und Sportlehrer Sportveranstaltungen auch *als Zuschauer* besuchen (Nr. 30). Rund 80% bejahen eine entsprechende Frage. Was *die Häufigkeit* des Besuches von Sportanlässen anbelangt, so gehen (bezogen auf die *Gesamt*stichprobe) sowohl im Sommer wie im Winter rund 27% der befragten Turnlehrer mindestens einmal im Monat an Sportanlässe; nur gelegentlich, bei besonderen Sportereignissen, besuchen im Sommer 51% und im Winter 47% der Turnlehrer Sportveranstaltungen (Nr. 31). Aus den Antworten auf diese Frage wurde wiederum ein Index gebildet, der *die Intensität des Besuches von Sportveranstaltungen* erfassen soll. *Schema 3.9* zeigt die Konstruktion und die Werte des Indexes ‹Intensität des Besuches von Sportveranstaltungen›. Genau 29% der Turnlehrer, die bei *Frage 30* mit ‹ja› geantwortet haben, besuchen sowohl im Sommer wie im Winter regelmässig, d.h. mindestens einmal pro Monat Sportveranstaltungen. Umgerechnet auf die *Gesamtstichprobe* entspricht dies 21%.

Die Antworten auf zwei weitere Fragen (Nr. 28-29) informieren über das Ausmass des *Sportkonsums an Radio und Fernsehen.*

Tab. 3.54
Wehrsport II

«Treiben Sie Wehrsport oder haben Sie einmal Wehrsport getrieben?» (Nr. 50)	
ja	39,5%
nein	60,5%
(n = 152)	100,0%

Schema 3.8
Konstruktion und Ausprägungen des Indexes *aktiver Wettkampfsport*

aktiver Wehrsport (Nr. 50)	*aktiver Spitzensport (Nr. 49)* ja	nein
ja	hoch 19,7%	hoch 7,0%
nein (n=229)	hoch 42,4%	tief 31,0%

Schema 3.9
Konstruktion und Ausprägungen des Indexes *Intensität des Besuches von Sportveranstaltungen*

Besuch von Sportveranstaltungen im Winter (Nr. 31)	*Besuch von Sportveranstaltungen im Sommer (Nr. 31)* mehrmals im Monat	einmal im Monat	gelegentlich
mehrmals im Monat	hoch 11,6%	hoch 5,2%	hoch 1,2%
einmal im Monat	hoch 2,9%	hoch 9,3%	tief 5,8%
gelegentlich (n=172)	hoch 4,1%	tief 2,3%	tief 57,6%

Auffallend ist der recht hohe Anteil des Sportkonsums am Fernsehen: Genau 65% der befragten Turnlehrer sehen ‹oft›, ‹sehr oft› oder gar ‹immer› Sportsendungen am Fernsehen. Dagegen ist das Radio ein eher sekundäres Konsummittel: lediglich rund 18% der Turn- und Sportlehrer hören ‹oft›, ‹sehr oft› oder ‹immer› Sportsendungen am Radio. Zu einem Index zusammengefasst ergibt sich das Bild von *Schema 3.10.* Danach werden die beiden Massenmedien Fernsehen und Radio *nicht* komplementär genutzt. Ein tiefer Fersehkonsum wird nicht durch einen hohen Radiokonsum wettgemacht oder umgekehrt.

Eine letzte Frage (Nr. 27) gibt Auskunft über den Sportkonsum der befragten Turn- und Sportlehrer in Zeitungen. Danach spielt *die Zeitung* als Informationsmedium über sportliche Ereignisse die grössere Rolle als Radio und Fernsehen. Rund 80% lesen den Sportteil in der Zeitung ‹ziemlich› oder ‹sehr› ausführlich.

3.4.3 Die Beziehungen zwischen den sportbezogenen Interessenvariablen

Es stellt sich nun die Frage, ob und wie diese sportbezogenen Interessen und Einstellungen der Turn- und Sportlehrer unserer Stichprobe zusammenhängen. Handelt es sich um voneinander unabhängige Variablen, oder stehen sie vielmehr in enger Beziehung zueinander? *Tab. 3.55* zeigt das Beziehungsmuster der eben diskutierten Variablen und Indices.

Zunächst ist generell eine deutliche Interkorrelation aller Variablen festzustellen. Es scheint keine sich gegenseitig ausschliessenden sportbezogenen Interessen und Einstellungen zu geben. Einzig die Mitgliedschaft in einem Turn- oder Sportverein zeigt keine Beziehungen zu einigen der anderen Variablen. Zwischen Vereinsmitgliedschaft und anderen sportbezogenen Interessen, beispielsweise ‹aktiver Wettkampfsport› oder ‹Besuch von Sportveranstaltungen›, ist demnach eine gewisse Ausschliesslichkeit gegeben. Interessant sind die durchwegs statistisch hoch signifikanten Beziehungen der Sportkonsumvariablen (Radio und Fernsehen bzw. Zeitung) mit den übrigen Variablen der Tabelle. Eine Interpretation ist wohl nicht schwer zu finden: Während das aktive Sporttreiben im allgemeinen ausschliessenden Charakter hat, d.h., man treibt *entweder* Spitzensport *oder* Vereinssport, besteht beim passiven Sportkonsum keine Notwendigkeit, sich auf *ein* Medium einzuschränken. Eher das Gegenteil scheint der Fall zu sein: Die auffallend stärkste Beziehung in *Tab. 3.55* besteht zwischen den beiden Sportkonsumvariablen! Wer viel Sportsendungen im Radio und/oder Fernsehen komsumiert, liest auch viel Sportberichte in Zeitungen. Für einige weitere Analysen (vgl. *Kap. 3.8)* sind daher der Index ‹Sportkonsum durch Radio und Fernsehen› und die Variable ‹Lektüre des Sportteils in der Zeitung› zu einem neuen Index

Schema 3.10
Konstruktion und Ausprägungen des Indexes *Sportkonsum durch Radio und Fernsehen*

Häufigkeit des Konsums von Radio-Sportsendungen (Nr. 29)	*Häufigkeit des Konsums von Fernseh-Sportsendungen (Nr. 28)* immer/ sehr oft/ oft	hie und da/ selten/ nie
immer/ sehr oft/ oft	hoch 13,7%	mittel 4,7%
hie und da/ selten/ nie (n=234)	mittel 51,3%	tief 30,3%

zusammengefasst worden. Die Konstruktion des Indexes ‹massenmedialer Sportkonsum› und dessen Werte sind in *Schema 3.11* zusammengestellt.

3.4.4 Der Spitzensport als Bezugssystem der beruflichen Identität

Die vorangehende Analyse der aktiven und passiven Haltung gegenüber dem Sport zeigt eine starke Orientierung der Turnlehrer am *Spitzensport.* Das zeigen auch die Antworten auf eine Frage zum Verhältnis von Sport und Leistung (Nr. 8): 84% der befragten Turnlehrer sind der Meinung, Sport ohne Leistung sei nicht möglich; nur 16% halten Sport ohne Leistung für möglich. Die Orientierung am Sport ist somit für die Mehrzahl der Turnlehrer eine gleichzeitige Orientierung am Leistungsprinzip. Das hat zweifellos Konsequenzen für die Unterrichtspraxis.

Tab. 3.55
Interkorrelationen der *sportbezogenen Interessenvariablen* (Chi^2-Tests)

	Index «aktiver Wettkampfsport» (vgl. *Schema 3.8*)	Index «aktiver Freizeitsport»	Mitglied in Sportverein	Besuch von Sportveranstaltungen	Index «Intensität des Besuchs von Sportveranstaltungen»	Index «Sportkonsum durch Radio und Fernsehen»
Index «aktiver Freizeitsport» (vgl. *Tab. 3.52*)	2.73 (1) < .10 Phi = .11 (Phi_{max} = .74)					
Mitglied in Sportverein (Nr. 100)	n.s.	16,83 (1) < .001 Phi = .27 (Phi_{max} = .57)				
Besuch von Sportveranstaltungen (Nr. 30)	4,76 (1) < .05 Phi = .15 (Phi_{max} = .78)	2,91 (1) < .10 Phi = .11 (Phi_{max} = .56)	n.s.			
Index «Intensität des Besuchs von Sportveranstaltungen» (vgl. *Schema 3.9*)	8,52 (2) < .01 Phi = .23 (Phi_{max} = .45)	n.s.	n.s.	[logisch unmögliche Beziehung]		
Index «Sportkonsum durch Radio und Fernsehen» (vgl. *Schema 3.10*)	14,61 (1) < .001 Phi = .30 (Phi_{max} = .54)	16,54 (2) < .001 C = .26	18,74 (2) < .001 C = .27	16,00 (2) < .001 C = .25	9,49 (2) < .01 C = .23	
Lektüre des Sportteils in der Zeitung (Nr. 27)	16,75 (2) < .001 C = .26	21,23 (2) < .001 C = .29	17,60 (2) < .001 C = .27	17,70 (2) < .001 C = .27	13,41 (2) < .001 C = .27	78,42 (6) < .001 C = .50

Schema 3.11
Konstruktion und Ausprägungen des Indexes *massenmedialer Sportkonsum*

Lektüre des Sportteils in der Zeitung (Nr. 27)	*Sportkonsum durch Radio und Fernsehen (vgl. Schema 3.10)* hoch	mittel	tief
sehr ausführlich	hoch 9,4%	mittel 1 3,0%	mittel 3 1,3%
ausführlich	mittel 1 27,8%	mittel 2 23,9%	mittel 3 4,3%
nicht so ausführlich / gar nicht	mittel 3 1,7%	mittel 3 13,2%	tief 15,4%

Die Antworten auf einige Fragen zum Spitzensport (Nr. 24) zeigen kein auffallendes Muster. Weder bringen sie eine *Idealisierung* noch eine *Verteufelung* des Spitzensports zum Ausdruck. Hervorzuheben ist vielleicht die recht deutliche Stellungnahme zum *Spitzensport als eines Promotors des Breitensports.* 65% der Turnlehrer bejahen das Statement ‹Der Spitzensport ist für die Förderung des Breitensports absolut notwendig›; 94% lehnen das Statement ‹Der Breitensport würde sich viel besser entwickeln, gäbe es keinen Spitzensport› ab. Das legt erneut den Schluss nahe, dass der Spitzensport ein wichtiger Bezugsrahmen für die Definition des Berufsverständnisses der Turn- und Sportlehrer ist. Eine mögliche Berufsidentität, die allgemeiner formuliert ist und sich beispielsweise *an der Körperlichkeit des Menschen orientiert* (vgl. *Kap. 3.4.6.2),* scheint im Selbstverständnis der Turnlehrer kaum Widerhall zu finden.

Dass hinter der recht starken Orientierung am Spitzensport keineswegs eine starre Identifikation mit den institutionalisierten Verbandes- und Vereinsstrukturen steckt, zeigen die Antworten auf eine entsprechende Frage (Nr. 12): über 60% der Turn- und Sportlehrer glauben, dass es durchaus angebracht sei, alternative Möglichkeiten zur sportlichen Betätigung zu schaffen. /41/

/41/
Die Überlegungen dieses Abschnitts werden in *Kap. 3.4.6.2.* weitergeführt.

3.4.5 Nicht-sportbezogene Interessen

Wenn wir nach den *nicht-sportbezogenen* Interessen der Turn- und Sportlehrer unserer Stichprobe fragen, so lassen sich die Antworten auf eine Frage nach den bevorzugten Zeitungssparten (Nr. 27) als Interessen-Indikatoren verstehen. Die Daten zeigen auf globaler Ebene ein deutliches Interesse an Politik /42/, ein eher mässiges Interesse an kulturellen und ein geringes Interesse an wirtschaftlichen Fragen.

Für die Vorbereitung weiterer Analysen wurden die Zeitungs-Statements interkorreliert, um eventuelle Interessen*gruppierungen* auszumachen. Dabei zeigt sich eine hohe positive Beziehung zwischen Interesse an Innenpolitik und Interesse an Aussenpolitik (Chi^2 = 84,6, df = 9, p < .001, C = .52). Ebenfalls relativ hohe positive Korrelationswerte mit dem aussenpolitischen Interesse haben die wirtschaftlichen, kulturellen und wissenschaftlichen Interessen. Hohe positive Korrelationen bestehen auch zwischen dem Interesse an Kultur einerseits und der Lektüre der Zeitungsbeilage (Chi^2 = 49,2, df = 16, p < .001, C = .42) bzw. dem Wissenschaftsteil (Chi^2 = 36,4, df = 16, p < .01, C = .37) andererseits. Schliesslich bestehen auch zwischen wissenschaftlichem und wirtschaftlichem Interesse, wirtschaftlichem und innenpolitischem Interesse und innenpolitischem und lokalpolitischem Interesse statistisch signifikante positive Beziehungen. Interessanterweise korreliert das Sportinteresse mit keinen anderen Interessen auf statistisch signifikantem Niveau. Das Interesse an Sport kann demnach als eine Art *Grundinteresse* der Turn- und Sportlehrer betrachtet werden, das andere Interessen nicht unmittelbar beeinflusst. Es bildet eine Art Kulisse, auf deren Hintergrund sich andere Interessen artikulieren.

Aufgrund der Interkorrelationswerte wurden verschiedene Interessenmuster herausgearbeitet. Mit ‹politischem Interesse› wurde

/42/
Das bestätigt auch eine weitere Frage (Nr. 105): 82% der befragten Turn- und Sportlehrer geben an, «regelmässig» oder «meistens» an Wahlen und Abstimmungen teilzunehmen.

ein Index bezeichnet, der als Zusammenfassung der Statements ‹aussenpolitischer Teil› und ‹innenpolitischer Teil› gebildet wurde. Für ein ‹kulturelles Interesse› steht ein Index, der durch Addition der Statements ‹Kulturteil, Feuilleton› und ‹Wissenschaft und Technik› entstanden ist. Dagegen wurde das Statement ‹Wirtschaftsteil› als selbständige Variable belassen, da aus inhaltlichen Erwägungen eine Amalgamation mit dem ‹politischen Interesse› für nicht sehr sinnvoll gehalten wurde.

Einige Hinweise auf die Interessen der Turn- und Sportlehrer geben auch die Antworten auf zwei Fragen zum Bücherlesen. Danach sind Turnlehrer recht fleissige Leser: rund 48% geben an, mehrmals pro Woche in einem Buch zu lesen (Nr. 33). Inhaltlich konzentriert sich die Buchlektüre der Turnlehrer auf *Fachliteratur, Sachbücher* und *Romane:* 85% der Antworten beziehen sich auf diese drei Sparten (Nr. 34).

3.4.6 Interessen und strukturelle Variablen

3.4.6.1 Sportbezogene Interessen: schulischer und globaler Status

Wenn wir auch bei den Interessenvariablen nach Gruppendifferenzen fragen, so zeigen sich sowohl bei den aktiven wie bei den passiven sportbezogenen Interessen bezüglich der strukturellen Situation praktisch keine statistisch signifikanten Abhängigkeiten. Die einzige nennenswerte Ausnahme ist die Variable ‹Wehrsport› (Nr. 50).Es besteht eine schwache Beziehung zwischen dem globalen Status und der aktiven Betätigung als Wehrsportler ($Chi^2=5{,}1$, $df=2$, $p<.10$, $C=.18$) und eine deutliche Beziehung zwischen dem schulischen Status und der Wehrsportvariable ($Chi^2=15{,}3$, $df=2$, $p<.001$, $C=.31$)/43/: je höher der schulische Status, desto stärker das wehrsportliche Engagement.

3.4.6.2 Sportbezogene Interessen: Geschlecht

/43/
In die Analyse einbezogen wurden lediglich jene Turnlehrer, die Militärdienst leisten.

Beim Geschlecht zeigen sich interessante Beziehungen. Sowohl bei den *aktiven* wie bei den *passiven* Sportvariablen ist das sportliche Engagement der Männer durchwegs höher als jenes der Frauen (vgl. *Tab. 3.56-3.62).* Die Datenmuster dieser Tabellen legen den Schluss nahe, dass das *Sport*interesse der Turnlehrerinnen weniger stark ausgeprägt ist als jenes der Turnlehrer. Das heisst wohl auch, dass

Tab. 3.56
Geschlecht und *aktiver Freizeitsport*

	Geschlecht	
«aktiver Freizeitsport» (vgl. *Tab. 3.52*)	männlich	weiblich
ja	59,2	40,9
nein	40,8	59,1
%	100,0	100,0
(n)	(169)	(66)

$Chi^2=6{,}4$ $df=1$ $p=.01$ $Phi=.17$ $Phi_{max}=.68$

Tab. 3.57
Geschlecht und *Spitzensport*

	Geschlecht	
«aktiver Spitzensport» (Nr. 49)	männlich	weiblich
ja	70,4	37,9
nein	29,6	62,1
%	100,0	100,0
(n)	(169)	(66)

$Chi^2=21{,}2$ $df=1$ $p<.001$ $Phi=.30$ $Phi_{max}=.79$

das berufliche Selbstverständnis der Turnlehrerinnen weniger stark vom Sport, speziell vom Spitzensport, geprägt ist. Vermutlich spielen für das pädagogische Handeln der Turnlehrerinnen ‹anthropologische› Momente eine grössere Rolle als eine Orientierung am Sport. So versucht beispielsweise *Erna Brandenberger (1974a,b)* die menschliche *Bewegung* ins Zentrum des Turnunterrichts zu stellen. Damit erweitert sich das Spektrum des Unterrichts auf Handlungsfelder, die jenseits der Grenzen des Sports liegen. So geben beispielsweise Tanz, Pantomime, Ballett, Rhythmik usw. ebenso Einblick in die Bewegungsmöglichkeiten des Menschen wie der Sport /44/.

/44/
Auch *die Alltags-* und *die Arbeitsmotorik* wären zu erwähnen. Vgl. dazu die allerdings ungenügenden Ausführungen bei *Ballreich, Becker & Kayser (1971).*

Zweifellos ist aufgrund unserer Daten nicht auszumachen, ob die Turnlehrerinnen tatsächlich mehrheitlich einen eher Bewegungs- oder Körper- als Sport-orientierten Unterricht erteilen, jedoch legt die deutlich geringere Identifikation der Turnlehrerinnen mit der Sportwelt zumindest den Schluss nahe, dass sie leichteren Zugang zu einer Orientierung ihres Faches an der Körperlichkeit des Menschen finden als Turnlehrer. Ein zusätzlicher Hinweis auf die Rich-

Tab. 3.58
Geschlecht und *Mitgliedschaft in Sportverein*

	Geschlecht	
Mitglied in Sportverein (Nr. 100)	männlich	weiblich
ja	86,2	60,6
nein	13,8	39,4
%	100,0	100,0
(n)	(167)	(66)

$Chi^2=18{,}7$ $df=1$ $p<.001$ $Phi=.28$ $Phi_{max}=.82$

Tab. 3.59
Geschlecht und *Besuch von Sportveranstaltungen*

	Geschlecht	
Besuch von Sportveranstaltungen (Nr. 30)	männlich	weiblich
ja	83,8	66,7
nein	16,2	33,3
%	100,0	100,0
(n)	(167)	(66)

$Chi^2=8{,}41$ $df=1$ $p<.01$ $Phi=.19$ $Phi_{max}=.82$

Tab. 3.60
Geschlecht und *Intensität des Besuchs von Sportveranstaltungen*

	Geschlecht	
«Intensität des Besuchs von Sportveranstaltungen» (vgl. *Schema 3.9*)	männlich	weiblich
hoch	49,6	20,9
tief	50,4	79,1
%	100,0	100,0
(n)	(129)	(43)

$Chi^2=10{,}9$ $df=1$ $p<.001$ $Phi=.25$ $Phi_{max}=.50$

Tab. 3.61
Geschlecht und *Sportkonsum durch Radio und Fernsehen*

	Geschlecht	
«Sportkonsum durch Radio und Fernsehen» (vgl. *Schema 3.10*)	männlich	weiblich
hoch	77,4	50,0
tief	22,6	50,0
%	100,0	100,0
(n)	(168)	(66)

$Chi^2=16{,}8$ $df=1$ $p<.001$ $Phi=.27$ $Phi_{max}=.95$

tigkeit dieser Interpretation gibt die nach dem Geschlecht aufgeschlüsselte Antwortverteilung auf die Frage nach der Benennung des Faches (Nr. 4; vgl. *Tab. 3.63).* Danach ist die Präferenz für die Bezeichnung ‹Sportunterricht› bei den Männern deutlich ausgeprägter als bei den Frauen. Die Frauen ziehen Fachnamen vor, bei denen eine Einengung auf den Sport vermieden wird /45/.

Diese Überlegungen sind nicht zuletzt deshalb von Bedeutung, als sie einen möglichen Ansatzpunkt aufzeigen, um der in letzter Zeit verschiedentlich festgestellten ‹Verspitzensportung› des schulischen Turnunterrichts (vgl. *Brodtmann 1971, 1972; Funke 1973; Ziegler 1977)* entgegentreten zu können. Die Entwicklung von der ‹Leibeserziehung› zur ‹Sportpädagogik› ist ohne eine Klärung des Sportbegriffs verlaufen. Mit dem Sport, der im Schulunterricht Einzug gehalten hat, ist nicht eine Thematisierung der Körperlichkeit des Menschen parallel gegangen. Vielmehr wurde die im Spitzensport dominierende Wertstruktur von Leistung und Reglementierung zum Bezugsrahmen des schulischen Unterrichts. Die Gefahr, die dem ‹Turnunterricht› daraus erwächst, ist leicht zu sehen: War es anfänglich die Turnbewegung, dann eine idealistische ‹Leib› -Philosophie, so ist es jetzt der Spitzensport, der *das externe Bezugssystem des pädagogischen Handelns* abgeben soll und damit erneut *keine autonome pädagogische Begründung des Faches* liefert. Zweifellos ist es so,

> [. . .] dass sich die Erziehungswissenschaft bisher nur sporadisch mit der Frage der motorischen Entwicklung des Kindes beschäftigt hat, so dass die Sportpädagogik im wesentlichen auf eigene Initiativen zu ihrer pädagogischen Rechtfertigung angewiesen ist. *(Gutsche 1975, 6)*

Doch sollte man sich gerade in dieser Situation durch eine unkritische Orientierung an einer ‹Sportwissenschaft› nicht leichtfertig einem Sportbegriff ausliefern, dessen pädagogischer Gehalt ungeklärt ist.

/45/
In *Tab. 3.63* nicht aufgeführt sind die in die Kategorie ‹anderes› fallenden Antworten, bei denen sich allerdings keine geschlechtsspezifischen Tendenzen zeigen. Sie seien hier der Vollständigkeit halber angeführt: ‹Sport› (1 mal), ‹Sporterziehung› (1 mal), ‹Turn- und Sporterziehung› (1 mal), ‹Bewegungserziehung› (4 mal) und ‹Bewegungsunterricht› (1 mal).

Tab. 3.62
Geschlecht und *Lektüre des Sportteils in der Zeitung*

Lektüre des Sportteils in der Zeitung (Nr. 27)	*Geschlecht* männlich	weiblich
sehr ausführlich	45,6	21,2
ziemlich ausführlich	41,4	37,9
nicht so ausführlich	7,1	19,7
überfliegen / gar nicht	5,9	21,2
%	100,0	100,0
(n)	(169)	(66)

$Chi^2 = 25{,}4$ df = 3 $p < .001$ C = .31

Tab. 3.63
Geschlecht und *Benennung des Unterrichtsfachs*

Benennung des Unterrichtsfachs (Nr. 4)	*Geschlecht* männlich	weiblich
Leibeserziehung / Leibesübungen	9,8	11,1
Sportunterricht	26,2	7,9
Turn- und Sportunterricht	54,9	61,9
Turnunterricht (Turnen)	8,5	14,3
Körperbildung	0,6	4,8
%	100,0	100,0
(n)	(164)	(63)

$Chi^2 = 13{,}6$ df = 4 $p < .01$ C = .24

Eine Begründung des Turn- und Sportunterrichts, wie sie hier ins Auge gefasst wird, hätte von der Körperlichkeit des Menschen auszugehen (vgl. *Herzog 1979).* Nicht der Spitzensport ist zum Bezugssystem des pädagogischen Handelns zu wählen, sondern *eine Anthropologie, die den Menschen als körperliches Wesen zu thematisieren vermag* (vgl. *Allen & Fahey 1977; Funke 1974; Grupe 1969; Meinberg 1975; Widmer 1978c).* Unsere Daten lassen vermuten, dass die Bereitschaft der pädagogischen Praxis, eine so verstandene Begründung des Turnunterrichts entgegenzunehmen, geschlechtsspezifisch differiert: Turn*lehrerinnen* dürften dieser Argumentation gegenüber offener sein als Turn*lehrer.*

3.4.6.3. Nicht-sportbezogene Interessen

Bei den nicht-sportorientierten Interessen zeigen sich bei der Lektüre des Wirtschaftsteils der Zeitung und beim Index ‹politisches Interesse› statistisch signifikante Beziehungen zum globalen Status (vgl. *Tab. 3.64-3.65).* Dasselbe Bild zeigt sich beim schulischen Status (‹Wirtschaftsteil›: $Chi^2 = 28{,}5$, df = 6, $p < .001$, C = .34; ‹politisches Interesse›: $Chi^2 = 24{,}2$, df = 2, $p < .001$, C = .31). Je höher die globale und die schulische Integration, desto ausgeprägter das Interesse an wirtschaftlichen und politischen Fragen. Bei den kulturellen Interessen (gemessen mittels des Indexes ‹Kulturelle Interessen›, vgl. *Kap. 3.4.5)* bestehen keine statistisch signifikanten Abhängigkeiten von der strukturellen Situation. Auch beim Geschlecht bestehen diesbezüglich keine Differenzen. Beim Geschlecht allerdings werden auch die Beziehungen zu den wirtschaftlichen und den politischen Interessen statistisch signifikant, jedoch lässt sich nachweisen, dass es sich dabei um Scheinbeziehungen handelt, verursacht durch die hohen Interkorrelationen des Geschlechts mit dem globalen und dem schulischen Status.

Fragt man nicht nach den Einstellungen, sondern nach dem *tatsächlichen Verhalten,* ergibt sich ein analoges Bild. Die politische Partizipation steigt mit zunehmender globaler und schulischer Inte-

Tab. 3.64
Globaler Status und *Lektüre des Wirtschaftsteils der Zeitung*

Lektüre des Wirtschaftsteils der Zeitung (Nr. 27)	*«globaler Status»* tief	mittel	hoch
sehr ausführlich / ziemlich ausführlich	8,8	10,4	25,0
nicht so ausführlich	26,5	33,3	37,5
überfliegen	27,5	31,3	22,5
gar nicht	37,3	25,0	15,0
%	100,1	100,0	100,0
(n)	(102)	(48)	(80)

$Chi^2 = 19{,}7$ df = 6 $p < .01$ C = .28

Tab. 3.65
Globaler Status und *Index «politisches Interesse»*

Index «politisches Interesse» (vgl. *Kap. 3.4.5)*	*«globaler Status»* tief	mittel	hoch
hoch	41,2	54,2	75,0
tief	58,8	45,8	25,0
%	100,0	100,0	100,0
(n)	(102)	(48)	(80)

$Chi^2 = 20{,}8$ df = 2 $p < .001$ C = .29

gration (vgl. *Tab. 3.66-3.67).* Dasselbe gilt für den noch stärkeren Verhaltens-Indikator, nämlich die Mitgliedschaft in einer politischen Partei (vgl. *Tab. 3.68-3.69):* je höher die strukturelle Integration, desto eher ist man Mitglied einer politischen Partei.

3.4.7 Die politische Haltung der Turn- und Sportlehrer

Im folgenden soll das politische Interesse der Turn- und Sportlehrer *in inhaltlicher Hinsicht* etwas näher angesehen werden. Auf die Frage ‹Können Sie mir sagen, welche politische Partei in der Schweiz Ihren Ansichten am nächsten steht?› antworten 30,0% mit ‹FDP›, 28,6% mit ‹SP›, 12,3% mit ‹CVP›, 8,8% mit ‹Landesring› und 12,8% mit ‹keine› (n=227)/46/. Danach kann gesamthaft gesehen kaum von einer konformistischen politischen Haltung der Turnlehrer gesprochen werden/47/. Von den schweizerischen politischen Parteien können wohl die ‹Schweizerische Volkspartei› (SVP) und die ‹Freisinnig-demokratische Partei› (FDP) am ehesten als Pro-Status-quo-Parteien umschrieben werden. Insgesamt stehen rund ein Drittel aller befragten Turn- und Sportlehrer diesen beiden Parteien sympathisch gegenüber. Knapp 30% dagegen favorisieren Linksparteien (SP, POCH, PdA)/48/.

/46/
Der Rest der Nennungen ist deutlich unter 5%.

/47/
Wie dies die These von der Absonderung der Turnlehrer in die Sportwelt behauptet (vgl. *Kap. 3.8).*

Tab. 3.66
Globaler Status und *Teilnahme an Wahlen und Abstimmungen*

	«globaler Status»		
Teilnahme an Wahlen und Abstimmungen (Nr. 105)	tief	mittel	hoch
regelmässig	44,6	35,4	71,3
meistens	31,7	39,6	21,3
hie und da / selten / nie	23,8	25,0	7,5
%	100,1	100,0	100,1
(n)	(101)	(48)	(80)

$Chi^2=20{,}9$ df=4 $p<.001$ C=.29 G=.33

Tab. 3.67
Schulischer Status und *Teilnahme an Wahlen und Abstimmungen*

	«schulischer Status»		
Teilnahme an Wahlen und Abstimmungen (Nr. 105)	Hauptlehrer mit anderem Fach	Hauptlehrer nur Turnen	Hilfslehrer nur Turnen
regelmässig	64,7	53,0	38,0
meistens	27,1	27,3	38,0
hie und da / selten / nie	8,2	19,7	23,9
%	100,0	100,0	99,9
(n)	(85)	(66)	(71)

$Chi^2=13{,}3$ df=4 $p<.01$ C=.24

Tab. 3.68
Globaler Status und *Mitgliedschaft in politischer Partei*

	«globaler Status»		
Mitglied einer politischen Partei (Nr. 107)	tief	mittel	hoch
ja	4,0	13,0	32,5
nein	96,0	87,0	67,5
%	100,0	100,0	100,0
(n)	(99)	(46)	(77)

$Chi^2=26{,}7$ df=2 $p<.001$ C=.33

Tab. 3.69
Schulischer Status und *Mitgliedschaft in politischer Partei*

	«schulischer Status»		
Mitglied einer politischen Partei (Nr. 107)	Hauptlehrer mit anderem Fach	Hauptlehrer nur Turnen	Hilfslehrer nur Turnen
ja	28,9	10,8	6,0
nein	71,1	89,2	94,0
%	100,0	100,0	100,0
(n)	(83)	(65)	(67)

$Chi^2=16{,}4$ df=2 $p<.001$ C=.27

/48/
Der Anteil von PdA und POCH an diesem Wert ist allerdings minim: nur gerade je *ein* Turnlehrer gibt an, Sympathisant von PdA bzw. POCH zu sein.

Dieses Bild spiegelt sich bei einer Frage nach den politischen Entscheidungsträgern der Schweiz (Nr. 38). Rund 27% der befragten Turn- und Sportlehrer sehen *das Volk* als den letztlich bestimmenden Faktor; für 28% ist *eine kleine Gruppe einflussreicher Leute* die ‹Macht im Staat›, ähnlich sehen 20% *verschiedene Interessengruppen* als die politisch Mächtigen, und *die Grossunternehmer, Bankiers und Industriellen* werden von rund 9% als diejenigen bezeichnet, die in der Schweiz politisch das Sagen haben. Von einem konformistischen politischen Weltbild kann erneut nicht die Rede sein.

Übrigens stehen die Parteipräferenz und die Meinung über die politische Entscheidungsstruktur der Schweiz in einer statistisch hoch signifikanten Beziehung (vgl. *Tab. 3.70).* Deutlich vertreten die Anhänger von FDP und SVP am ehesten das herkömmliche politische Selbstverständnis der Schweiz als eines optimal demokratischen, d.h. vom Volk regierten Landes, während die SP-Sympathisanten am klarsten einer Art Klassentheorie anhängen. Die zu Beginn diese Abschnittes vollzogene Identifikation von FDP und SVP als Pro-Status-quo-Parteien bestätigt sich in den Daten von *Tab. 3.70.* Andererseits vertritt die SP am klarsten eine politische Ideologie, die dem Selbstverständnis der Schweiz widerspricht, weshalb sie als Anti-Status-quo-Partei bezeichnet werden kann.

Diese Interpretation wird gestützt durch die Antworten auf eine Frage, bei der es um die Massnahme geht, Lehrern aus politischen Gründen (z.B. wegen Mitgliedschaft in einer Linkspartei) eine Anstellung zu verweigern (Nr. 39/49/). Die Identifikation der Turnlehrer mit entsprechenden behördlichen Massnahmen ist nicht sehr gross, denn lediglich 30% finden es grundsätzlich richtig, wenn Lehrer aufgrund politischer Erwägungen eine Anstellung an öffentlichen Schulen verweigert wird.

/49/
Diese Variable wird im folgenden «politischer Liberalismus» genannt.

Schliesslich zeigt *Tab. 3.71,* dass der in unserer Kultur stark verwurzelte Individualismus keineswegs von allen Turnlehrern unserer Stichprobe geteilt wird. Rund 56% glauben an die Kraft des Einzelnen, während 44% davon nicht gerade überzeugt sind.

Tab. 3.70
Parteipräferenz und *Einstellung zur politischen Entscheidungsstruktur der Schweiz* (vgl. *Tab. 2.14)*

	politische Parteipräferenz (Nr. 106)		
politische Entscheidungsstruktur (Nr. 38)	FDP/SVP	CVP	SP/PDA/POCH
Bundesrat / National- und Ständerat / Parteien / Experten	17,1	15,4	7,5
kleine Gruppe einflussreicher Leute / Grossunternehmer, Industrielle, Bankiers / Reiche	22,9	38,5	53,7
verschiedene Interessengruppen	17,1	15,4	25,4
Volk	42,9	30,8	13,4
%	100,0	100,1	100,0
(n)	(70)	(26)	(67)

$Chi^2=23{,}0$ df=6 $p<.001$ C=.35

Das Bild wird etwas farbiger, wenn man die strukturellen Faktoren mit ins Spiel bringt. Bei praktisch allen der eben diskutierten politischen Einstellungsvariablen zeigen sich statistisch signifikante Beziehungen zu den beiden Statusindices. *Tab. 3.72-3.73* zeigen die Abhängigkeit der Parteipräferenz vom globalen und vom schulischen Status. Es sei auf die im *Kap. 3.7.4* diskutierte *Sozialisationsthese* verwiesen. *Hymans ‹Zwei-Faktoren-Theorie›*, die nebst der Sozialisation auch der aktuellen Schichtzugehörigkeit einen determinierenden Einfluss zugesteht, findet in *Tab. 3.73* den einen Teil ihrer empirischen Bestätigung (den anderen Teil werden wir im *Kap. 3.7.4* diskutieren).

Tab. 3.74 zeigt die Beziehung zwischen dem globalen Status und der Meinung über die politische Entscheidungsstruktur der Schweiz. Mit dem schulischen Status besteht keine statistisch signifikante Beziehung.

Die *Tab. 3.75-3.76* zeigen, dass auch der politische Liberalismus der befragten Turn- und Sportlehrer von ihrer strukturellen Situation beeinflusst wird. Dasselbe Bild zeigen die *Tab. 3.77-3.78,* in denen die Arbeitsideologie in Beziehung zum globalen und schulischen Status gesetzt ist.

Tab. 3.71
Arbeitsideologie

«In unserer Gesellschaft existieren verschiedene Meinungen über die Arbeit. Sie haben drei solcher Meinungen vor sich. Können Sie mir sagen, welche dieser drei am besten Ihre persönliche Meinung widerspiegelt?» (Nr. 36)

Wenn einer fleissig ist und viel arbeitet, dann kommt er immer durch, auch unter schweren Bedingungen	55,9
Um im Leben voranzukommen, muss man aus besseren Verhältnissen stammen; hart arbeiten allein genügt nicht	6,2
Um im Leben vorwärtszukommen, muss man sich mit anderen, die in der gleichen Situation sind, zusammentun und gemeinsam für seine Interessen kämpfen; hart arbeiten allein genügt nicht	37,9
(n=227)	100,0

Tab. 3.72
Schulischer Status
und *Parteipräferenz*

	«schulischer Status»		
Parteipräferenz (Nr. 106)	Hauptlehrer mit anderem Fach	Hauptlehrer nur Turnen	Hilfslehrer nur Turnen
FDP, SVP	52,3	43,2	33,3
CVP	24,6	13,6	5,9
SP, PDA, POCH	23,1	43,2	60,8
%	100,0	100,0	100,0
(n)	(65)	(44)	(51)

Chi² = 19,0 df = 4 p < .001 C = .33

Tab. 3.73
Globaler Status
und *Parteipräferenz*

	«globaler Status»		
Parteipräferenz (Nr. 106)	tief	mittel	hoch
FDP, SVP	38,4	44,1	49,2
CVP	11,0	11,8	27,1
SP, PDA, POCH	50,7	44,1	23,7
%	100,1	100,1	100,1
(n)	(73)	(34)	(59)

Chi² = 12,8 df = 4 p < .01 C = .27

Zusammenfassend sind die *Tab. 3.72-3.78* so zu interpretieren, dass ein tiefer globaler und zumeist auch schulischer Status politisch eher mit *Linksideologien* verknüpft ist, während bei hoher

Tab. 3.74
Globaler Status
und *Einstellung zur politischen Entscheidungsstruktur der Schweiz*

	«globaler Status»		
politische Entscheidungsstruktur (Nr. 38)	tief	mittel	hoch
Bundesrat / National- und Ständerat / Parteien / Experten	10,3	8,5	21,3
kleine Gruppe einflussreicher Leute / Grossunternehmer, Industrielle, Bankiers / Reiche	46,4	40,4	26,7
verschiedene Interessengruppen	14,4	29,8	21,3
Volk	28,9	21,3	30,7
%	100,0	100,0	100,0
(n)	(97)	(47)	(75)

Chi² = 14,1 df = 6 p < .05 C = .25

Tab. 3.75
Schulischer Status
und *politischer Liberalismus*

	«schulischer Status»		
politischer Liberalismus (Nr. 39, vgl. o. Anm. 49)	Hauptlehrer mit anderem Fach	Hauptlehrer nur Turnen	Hilfslehrer nur Turnen
hoch	52,0	58,7	90,5
tief	48,0	41,3	9,5
%	100,0	100,0	100,0
(n)	(75)	(63)	(63)

Chi² = 24,9 df = 2 p < .001 C = .33

Tab. 3.76
Globaler Status
und *politischer Liberalismus*

	«globaler Status»		
politischer Liberalismus (Nr. 39, vgl. o. Anm. 49)	tief	mittel	hoch
hoch	81,1	67,4	48,6
tief	19,0	32,6	51,4
%	100,1	100,0	100,0
(n)	(95)	(43)	(70)

Chi² = 19,3 df = 2 p < .001 C = .29

Tab. 3.77
Schulischer Status
und *Arbeitsideologie*

	«schulischer Status»		
Arbeitsideologie (Nr. 36, vgl. Tab. 3.71)	Hauptlehrer mit anderem Fach	Hauptlehrer nur Turnen	Hilfslehrer nur Turnen
individualistisch (Fleiss und Arbeit)	72,2	59,7	43,3
kollektivistisch (sich mit andern zusammentun)	27,9	40,3	56,7
%	100,1	100,0	100,0
(n)	(79)	(62)	(60)

Chi² = 11,8 df = 2 p < .01 C = .24

Tab. 3.78
Globaler Status
und *Arbeitsideologie*

	«globaler Status»		
Arbeitsideologie (Nr. 36, vgl. Tab. 3.71)	tief	mittel	hoch
individualistisch (Fleiss und Arbeit)	46,2	63,6	72,6
kollektivistisch (sich mit andern zusammentun)	53,9	36,4	27,4
%	100,1	100,0	100,0
(n)	(91)	(44)	(73)

Chi² = 12,2 df = 2 p < .01 C = .24

struktureller Integration eher *Rechtsideologien* bevorzugt werden. Dieses Resultat entspricht einer Reihe von soziologischen Untersuchungen und Theorien (vgl. beispielsweise *Guest 1974; Heintz 1974/1975).* Eine Erklärung geben beispielsweise *Form & Rytina* im folgenden Sinne:

> People in all income strata modify or adjust their beliefs about the operation of the political system in accord with their perceived interests. [. . .] since an ideology explains and vindicates the unequal distribution of rewards in a society, it follows that those who are the most favored recipients of the rewards support the ideology most fervently and make strongest claims for the convergence of its normative and existential tenets. *(Form & Rytina 1969, 21, 20)*

3.5 Die Berufswahlmotivation der Turn- und Sportlehrer

Wir wollen uns in diesem Kapitel einer kurzen Analyse der Berufswahlmotive der Turn- und Sportlehrer zuwenden. Die entsprechenden Daten entstammen einer *Frage mit einer Vorgabe von 27 potentiellen Motiven (Nr. 23).* Die Turnlehrer hatten die Möglichkeit, drei Motive zu nennen. Am meisten Nennungen konnte das Statement «Persönliche Begeisterung und Freude am Sport» auf sich vereinen (vgl. *Tab. 3.79).* Ebenfalls noch relativ hohe Werte haben die Statements «Jugendliche für den Sport begeistern» und «Freude am Umgang mit Jugendlichen». Auffallend ist die eher geringe Bedeutung des reinen Erziehungsmotivs («Freude an der Erziehung»).

Um die Motivation der Berufswahl etwas klarer herauszukristallisieren, sollen die Antworten durch Kategorienbildung zusammengefasst und übersichtlicher dargestellt werden. Es werden *5 Kategorien* gebildet, die inhaltlich folgendermassen definiert sind:

○ Die Kategorie ‹Sport› umfasst diejenigen Motive, die *stark vom Sport her begründet* sind.

○ Die Kategorie ‹persönlich› enthält Motive, die *in der eigenen Person verankert* werden.

○ Die Kategorie ‹Pädagogik› umfasst *pädagogisch begründete* Motive.

○ In der Kategorie ‹berufen› sind Motive zusammengefasst, die *eine Art ‹inneren Drang›* umschreiben.

○ Und die Kategorie ‹extern› schliesslich enthält alle jene Motive, die *mehr formaler Natur* sind und irgendwelche *äusseren Bedingungen* des Berufs oder der Berufsausbildung in den Vordergrund stellen. Zu dieser letzten Kategorie werden auch Motive gerechnet, die *äusseren Einfluss* (Rat, Empfehlung usw.) indizieren.

Auf diese Weise reduziert sich die Antwortverteilung von Frage Nr. 23, wie in *Schema 3.12* dargestellt.

persönliche Begeisterung und Freude am Sport	72%
die Möglichkeit, Jugendliche für den Sport zu begeistern	41%
Freude am Umgang mit Jugendlichen	40%
relativ grosse Freiheit in der Gestaltung der eigenen Arbeit	24%
ich wollte mein Hobby zu meinem Beruf machen	23%
Freude an der Erziehung	22%
der Wille, besseren Turnunterricht zu erteilen als jenen, den ich selber erlebt habe	13%
ich fühlte mich dazu berufen	10%
anderes	54%
(n=235)	299%

Tab. 3.79
Berufswahlmotivation: häufigste Nennungen

Die weitere Analyse der Daten versucht, die Motiv*muster* der Turn- und Sportlehrer herauszuarbeiten. Die Lehrer hatten ja nicht bloss ein Motiv anzugeben, sondern *die drei wichtigsten.* Als Motivmuster gelten die verschiedenen möglichen Kombinationen von Motiven aus den fünf Kategorien von *Schema 3.12.* Theoretisch sind $5^3 = 125$ verschiedene Kombinationen möglich. Dabei ist jedoch die Reihenfolge der Motive mitberücksichtigt, was in unserem Fall unwichtig ist. Ohne Berücksichtigung der Reihenfolge ergeben sich 35 theoretisch mögliche verschiedene Motivmuster. Empirisch ist aber nur ein Teil davon realisiert (vgl. *Tab. 3.80).* Die Motivmuster werden zu Gruppen zusammengefasst, deren Zusammensetzung in der letzten Spalte von *Tab. 3.80* ausgewiesen wird. Die mit * bezeichneten Gruppen werden nochmals zusammengefasst, da sie sich für eine statistische Weiterverarbeitung als zu klein erweisen. Damit ergeben sich folgende Motivmuster der Turn- und Sportlehrer unserer Stichprobe (vgl. *Tab. 3.81).*

Tab. 3.80 zeigt, dass einseitige Motivmuster eher selten vorkommen. Ausschliesslich externe Motive und ausschliesslich persönliche Motive geben lediglich je einer (0,5%) der befragten Turnlehrer an. Am stärksten vertreten sind jene Turnlehrer, deren Berufsmotivation sich aus *persönlichen, pädagogischen* und *sportbezogenen Motiven* zusammensetzt (14%). Ein Muster mit *persönlichen,*

Schema 3.12
Kategorisierung der *Berufswahlmotive*

Kategorie	*Motive*
«Sport»	«die Möglichkeit, Jugendliche für den Sport zu begeistern» «die Möglichkeit, Spitzensportler erkennen und fördern zu können» «der Wille, besseren Turnunterricht zu erteilen, als jenen, den ich selber erlebt habe» «ich wollte dem Sport einen Dienst erbringen»
«persönlich»	«die Erwartung, durch das Studium für die eigene sportliche Betätigung profitieren zu können» «die Erwartung, viel Zeit für das eigene sportliche Training zur Verfügung zu haben» «die beste Möglichkeit, die eigene Tätigkeit als Spitzensportler mit einem Beruf zu kombinieren» «persönliche Begeisterung und Freude am Sport» «ich wollte mein Hobby zu meinem Beruf machen»
«pädagogisch»	«Freude am Umgang mit Jugendlichen» «Freude an der Erziehung»
«berufen»	«das wollte ich schon immer werden» «ich fühlte mich dazu berufen»
«extern»	«guter Verdienst» «sicherer Beruf» «kurze Ausbildung» «angesehener Beruf» «aus politischem Engagement» «ich wollte die Berufstradition in meiner Familie weiterführen» «für ein Universitäts- oder ETH-Studium hätte es mir nicht gereicht» «viel Ferien» «der Berufsberater hat es mir empfohlen» «einer meiner Lehrer hat es mir geraten» «man braucht wenig Zeit für Vorbereitungen und Korrekturen» «relativ grosse Freiheit in der Gestaltung der eigenen Arbeit» «es war eine Verlegenheitslösung / ein Zufallsentscheid» «leichtes Studienfach»

/50/
Es sei darauf verwiesen, dass es keine altersbedingten Differenzen in der Struktur der Berufswahlmotivation gibt: Die Beziehung zwischen der Altersvariablen und den Motivmustern von *Tab. 3.81* ist statistisch nicht signifikant. Dasselbe gilt für die Geschlechtsvariable.

berufsbezogenen (‹externen›) und *sportbezogenen Motiven* geben 13% der befragten Turnlehrer an. Ebenso gross (13%) ist der Anteil jener, deren Motivation aus einem Geflecht von *persönlichen, pädagogischen* und *berufsbezogenen Motiven* besteht. Fasst man jene Turnlehrer in eine Kategorie zusammen, die *eine starke persönliche Berufsmotivation* haben, so erreicht diese Gruppe den höchsten Anteil an allen Motivmustern (23%, vgl. *Tab. 3.81).* Damit bestätigt sich die in *Tab. 3.79* festgestellte hohe Dominanz der persönlichen Berufswahlmotivation/50/.

Tab. 3.80
Motivmuster der Berufswahl I

Motivmuster (Reihenfolge irrelevant)	%	Gruppierung
«extern-extern-extern»	0,5	(1)
«persönlich-persönlich-persönlich»	0,5	(10)
«extern-extern-Sport»	0,5	(1)
«extern-extern-persönlich»	3,3	(1)
«extern-extern-pädagogisch»	0,9	(1)
«persönlich-persönlich-extern»	6,1	(10)
«persönlich-persönlich-Sport»	7,4	(10)
«persönlich-persönlich-berufen»	2,4	(10)
«persönlich-persönlich-pädagogisch»	6,5	(10)
«pädagogisch-pädagogisch-extern»	0,5	(13)
«pädagogisch-pädagogisch-Sport»	0,9	(13)
«pädagogisch-pädagogisch-persönlich»	5,6	(13)
«pädagogisch-pädagogisch-berufen»	1,4	(13)
«Sport-Sport-persönlich»	4,2	(6)
«Sport-Sport-pädagogisch»	1,9	(6)
«berufen-berufen-pädagogisch»	0,9	(11)*
«extern-Sport-persönlich»	13,0	(2)
«extern-Sport-pädagogisch»	4,7	(3)
«extern-persönlich-berufen»	3,6	(4)*
«extern-persönlich-pädagogisch»	12,5	(5)
«Sport-persönlich-berufen»	3,3	(7)*
«Sport-persönlich-pädagogisch»	13,9	(9)
«Sport-berufen-pädagogisch»	2,3	(8)*
«persönlich-berufen-pädagogisch»	3,7	(12)*
(n=216)	100,5	* vgl. Text

Tab. 3.81
Motivmuster der Berufswahl II

Motivmuster	%	Gruppe (vgl. *Tab. 3.80*)
stark «extern» Motivierte	5,1	(1)
stark «persönlich» Motivierte	22,7	(10)
stark «pädagogisch» Motivierte	8,3	(13)
stark «sportlich» Motivierte	6,0	(6)
«berufen»	13,8	(11) (4) (7) (8) (12)
«extern-sportlich-persönlich»-Motivierte	13,0	(2)
«extern-sportlich-pädagogisch»-Motivierte	4,6	(3)
«extern-persönlich-pädagogisch»-Motivierte	12,5	(5)
«sportlich-persönlich-pädagogisch»-Motivierte	13,9	(9)
(n=216)	99,9	

Schema 3.13
Konstruktion des *Bildungsindexes*

Bildungsfeld	*Codierung*	
Berufslehre	ja =1	nein =0
Maturität	ja =1	nein =0
Lehrerpatent	ja =1	nein =0
Hochschulabschluss	ja =1	nein =0
zusätzliche Ausbildung	ja =1	nein =0

3.6 Die berufliche und allgemeine Bildung der Turn- und Sportlehrer

Auskunft über die berufliche und schulische Bildung der Turnlehrer geben die Antworten auf eine *detaillierte Frage nach den Schul-, Berufs- und Studienabschlüssen (Nr. 128).*

3.6.1 Formale Bildung

Um die Daten etwas übersichtlicher darzustellen, wird ein Index gebildet. Der Index soll die Breite der Bildung des einzelnen Lehrers (und zwar *ausserhalb* der Ausbildung zum Turn- und Sportlehrer) zum Ausdruck bringen, weshalb wir ihn «*Bildungsindex*» nennen wollen. Die Konstruktion des Bildungsindexes geschieht wie in *Schema 3.13* dargestellt. Die univariate Häufigkeitsverteilung des Bildungsindexes zeigt *Tab. 3.82.* Nimmt man als zusätzliche Information *die Ausbildung als Turnlehrer* und setzt sie in Relation zum Bildungsindex, so zeigt sich das Bild von *Tab. 3.83.* Diese zeigt, dass von unserer Stichprobe lediglich rund 4% der Lehrer *keine Ausbildung als Turnlehrer* haben/51/. Rund 55% der untersuchten Lehrer haben *ein Turn- und Sportlehrer-Diplom und einen tiefen Bildungsindexwert.* Das dürften wohl vor allem Lehrer mit einer Maturität oder einem Lehrerpatent als höchstem formalem Bildungsstatus sein. Rund 40% der Lehrer schliesslich haben *eine Ausbildung als Turn- und Sportlehrer und einen hohen Wert auf dem Bildungsindex.*

/51/
Das entspricht in absoluten Zahlen 9 Lehrern.

3.6.2 Qualitative Aspekte der Bildung und Einfluss der beruflichen Bildung auf das pädagogische Handeln

Die Qualität ihrer Ausbildung als Turn- und Sportlehrer bezeichnen 4% der Lehrer unserer Stichprobe *als «ausgezeichnet»,* 35% *als «gut»,* 42% *als «genügend»,* 15% *als «ungenügend»,* 3% *als «schlecht»* und 1% *als «miserabel»* (Nr. 97). Je nach Akzent der Interpretation dieser Zahlen wird man eher auf die 35% «gut» oder aber eher auf die 42% «genügend» bzw. 15% «ungenügend» hinweisen. Wir wollen etwas zurückhaltend sein und zunächst auf das Antwortmuster einer *Frage nach den Faktoren, die das eigene Unterrichtsverhalten beeinflussen,* eingehen (Nr. 96). *Tab. 3.84* zeigt die entsprechenden Reaktionen der Turnlehrer, aufgeteilt in Prozentgruppen (die Lehrer hatten die einzelnen Faktoren prozentual zu gewichten).

Der *Ausbildung* wird eindeutig der grösste Einfluss auf die Art des Unterrichtens beigemessen. Für 58% der befragten Turnlehrer

Tab. 3.82
Bildung: Verteilung der Indexpunkte

Indexpunkte	%
3	5,4
2	37,7
1	53,4
0	3,6
(n=223)	100,1

Tab. 3.83
Bildung und *Ausbildung* als Turnlehrer

	Ausbildung als Turnlehrer (Nr. 128)	
Bildungsindex	Turn- und Sportlehrerdiplom	Sportlehrerdiplom oder keine Ausbildung
3	5,4	0,0
2	35,1	2,3
1	52,3	1,4
0	3,2	0,5
(n=222)	100,2%	

beispielsweise liegt der Anteil, den die Ausbildung an allen Einflüssen auf ihr pädagogisches Handeln hat, im Bereich 21-50%. Nur gerade *die eigenen Erfahrungen beim Unterrichten* erreichen ähnlich hohe Werte. Auffallen an *Tab. 3.84* muss der sehr geringe Einfluss, den *Ratschläge von Turn- und anderen Lehrerkollegen* auf das pädagogische Handeln der Turn- und Sportlehrer haben. 84% der befragten Turnlehrer geben an, von anderen Lehrern überhaupt keine Ratschläge zu bekommen; und der Einfluss der Turnlehrerkollegen geht in keinem Fall über einen Anteil von 20% hinaus! /52/ Daraus ist der etwas bestürzende Schluss zu ziehen, dass pädagogische und didaktische Fragen im Gespräch mit den Kollegen kaum thematisiert werden. Wenn Interaktion stattfindet, dann betrifft sie offenbar nicht den eigenen Unterricht und eventuell damit verbundene Probleme, sondern bewegt sich im Bereich ausserpädagogischer Themen. Das ist kaum ein auf die Turnlehrer eingegrenztes Phänomen. Vielmehr ist schon verschiedentlich auf die pädagogisch-didaktische Abkapselung der Lehrer hingewiesen worden (vgl. *Otto 1978; Kündig 1979, 59ff., 64ff., 109ff.).* Was im Unterricht geschieht, dringt kaum freiwillig an die Ohren der Kollegen.

/52/
Es sei hier auf Frage Nr. 7 (vgl. *Kap. 3.1.6.2, Anm. 10)* verwiesen, bei der 70% der befragten Turn- und Sportlehrer angeben, von ihren Turn- und Sportlehrerkollegen «viele» berufliche Anregungen und Ratschläge zu erhalten. Offenbar besteht hier eine deutliche Differenz zwischen subjektiver und objektiver Situation: bereits einem *objektiv geringen Anteil* an pädagogischem Feedback seitens der Kollegen wird *subjektiv ein grosses Gewicht* gegeben.

Die pädagogische Isolierung der Lehrer ist zweifellos nicht in erster Linie ein Effekt individueller Besonderheiten der Lehrerpersönlichkeit. Vielmehr ist auch hier die strukturelle Situation des Arbeitsfeldes der Lehrer in Rechnung zu stellen. Die Schule ist nach wie vor *gemäss den Prinzipien des klassischen Bürokratiemodells organisiert* (vgl. *Fürstenau 1967;* vgl. auch *Peter 1973,* insbesondere S. 32ff., 89ff.), das streng hierarchisch aufgebaut ist und einen Kontakt der unteren Ränge untereinander tabuisiert und theoretisch als ‹informell› behandelt. Wollte man den pädagogischen Auftrag der Lehrer fördern, hätte das Organisationsprinzip der Schule geändert zu werden, etwa im Sinne des *«human-relations»-Modells* (vgl. *Fürstenau 1967; Litwak 1961).* Zweifellos wäre ein bedeutender Schritt in diese Richtung *eine stärkere Professionalisierung* des Lehrerberufs. In etwas anderer – rollentheoretischer – Formulierung würde dies der Forderung nach einer *«pädagogischen Selbstrolle»* entsprechen, wie sie etwa *Mollenhauer (1969, 84ff.)* skizziert:

> Die Divergenz der zum Teil kontrahierenden Bezugsgruppen motiviert den Lehrer, *eine eigene Rolle auszubilden,* um sie als massgebenden oder korrigierenden Faktor ins soziale Spiel zu bringen. *(Mollenhauer 1969, 85)*

Tab. 3.84
Der Einfluss verschiedener Faktoren auf das *Unterrichtsverhalten*

Faktoren, die das Unterrichtsverhalten beeinflussen (Nr. 96)	0%	1-5%	6-10%	11-20%	21-30%	31-40%	41-50%	>50%	Σ% (n=235)
Ausbildung	4	3	9	17	24	13	21	9	100
eigene Erfahrungen beim Unterrichten	6	2	13	27	31	10	7	5	101
Ratschläge von Turnlehrerkollegen	35	24	33	6	0	0	0	0	98
Ratschläge von anderen Lehrerkollegen	84	13	2	1	0	0	0	0	100
Fachliteratur	11	23	34	24	6	1	0	0	99
Weiterbildungskurse	15	16	29	27	8	4	2	0	101
eigene Erfahrungen ausserhalb der Schule	35	12	25	16	9	1	3	0	101

Entscheidende Voraussetzung zur Formulierung einer «Selbstrolle» ist *die Fähigkeit zur «Rollendistanz»* (vgl. *Goffman 1961).* Doch darüber würden die Lehrer (längst) schon verfügen, denn die Struktur des Lehrerberufes verlangt nach Rollendistanz, da ohne diese der Lehrer sich in die vielfältigsten Rollensegmente aufspalten würde (vgl. *Widmer 1978a)* /53/.

/53/
Zweifellos ist mit der Professionalisierung des Lehrerberufes bzw. einer «pädagogischen Selbstrolle» das von *Mollenhauer* angesprochene Komplement einer (relativ) autonomen *pädagogischen Theorie,* die die Selbstrolle begründen kann, angesprochen. Auf diese Thematik (und die ihr entsprechende Problematik) kann hier nur verwiesen werden.

Unterschiede in der Einschätzung der Turnlehrerausbildung zeigen sich bezüglich des *Alters.* Rein quantitativ wird der Ausbildung von den jüngeren Lehrern ein grösserer Einfluss auf ihr Unterrichtsverhalten zugeschrieben als von den älteren Lehrern (vgl. *Tab. 3.85,* Zeile «Ausbildung»). Das ist kaum erstaunlich, hat sich doch die Turnlehrerausbildung im Verlauf der letzten Jahrzehnte gerade in quantitativer Hinsicht stark gewandelt.

Es ist in diesem Zusammenhang interessant, *die Struktur der Ausbildung* der befragten Turn- und Sportlehrer etwas näher anzuschauen. 2% der Lehrer unserer Stichprobe haben überhaupt *keine Ausbildung als Turnlehrer,* 2% haben lediglich ein *Sportlehrerdiplom* (der ETS Magglingen), 4% haben ihre Ausbildung *im Ausland* gemacht, 26% haben das *Turn- und Sportlehrerdiplom I* mit *ein*jähriger Ausbildung, 16% dasselbe Diplom mit *zwei*jähriger Ausbildung und 50% haben das *Turn- und Sportlehrerdiplom II,* davon rund ein Viertel mit einjährigem Diplom I. Ausdifferenziert nach dem Alter der Turnlehrer zeigt sich das Bild von *Tab. 3.86.* Es bestätigt sich die vorhin bezüglich der ersten Zeile von *Tab. 3.85* gemachte Aussage, dass die altersbedingte Differenz in der Einschätzung des Einflusses der Ausbildung auf das Unterrichtsverhalten *ein Effekt der veränderten Ausbildungssituation* der jüngeren Turnlehrer ist.

Bleiben wir bei *Tab. 3.85* und stellen wir fest, dass das Reaktionsmuster auf die Kategorie «eigene Erfahrung beim Unterrichten» in etwa spiegelbildlich zur «Ausbildung» ist: Ältere Turnlehrer

Tab. 3.85
Der Einfluss verschiedener Faktoren auf das *Unterrichtsverhalten* in Abhängigkeit vom *Alter*

Faktoren, die das Unterrichtsverhalten beeinflussen (Nr. 96)	Alter «jung»: ≤35 Jahre «alt»: >35 Jahre	0%	1-5%	6-10%	11-20%	21-30%	31-40%	41-50%	>50%	Σ% (n=235)	Chi²	p
Ausbildung	jung	3		5	14	25	16	24	13	100	20,1	<.01
	alt	12		14	20	23	10	16	5	100		
eigene Erfahrungen beim Unterrichten	jung	8		17	31	28	7	8		99	11,0	=.05
	alt	7		8	22	34	13	16		100		
Ratschläge von Turnlehrerkollegen	jung	31	21	38	10					100	7,1	<.10
	alt	41	28	27	4					100		
Ratschläge von anderen Lehrerkollegen	jung	84	13	2						99	1,4	n.s.
	alt	83	12	5						100		
Fachliteratur	jung	13	24	34	24	4				99	5,8	n.s.
	alt	8	22	34	24	12				100		
Weiterbildungskurse	jung	19	19	28	24	10				100	8,6	<.10
	alt	9	13	30	31	17				100		
eigene Erfahrungen ausserhalb der Schule	jung	37	12	22	20	9				100	9,5	=.05
	alt	31	12	28	10	19				100		

schätzen den Einfluss, den ihre eigenen Unterrichtserfahrungen auf ihr Unterrichtsverhalten haben, als grösser ein als jüngere Turnlehrer. Analoges gilt für den Einfluss der «eigenen Erfahrungen ausserhalb der Schule» (vgl. *Tab. 3.85,* unterste Zeile). Keine statistisch signifikanten Differenzen zwischen den Altersgruppen zeigen die «Fachliteratur» und die «Ratschläge von anderen Lehrerkollegen». Der Einfluss von «Weiterbildungskursen» wird von den älteren Lehrern als grösser eingeschätzt als von den jüngeren, was wohl daran liegt, dass rein quantitativ ältere Lehrer schon öfter an Weiterbildungskursen teilgenommen haben als ihre jüngeren Kollegen. Schon eher von Interesse ist die statistisch schwach signifikante Differenz bei den «Ratschlägen von Turnlehrerkollegen»: Jüngere Lehrer schätzen den Einfluss, den die (quantitativ allerdings kaum nennenswerten) Ratschläge ihrer Turnlehrerkollegen auf ihr Unterrichtsverhalten haben, als grösser ein, als ältere Lehrer. Diese Daten lassen sich wohl so verstehen, dass *die jüngeren Turnlehrer für pädagogisch-fachliche Ratschläge ihrer Turnlehrerkollegen,* auch wenn diese in quantitativer Hinsicht nicht besonders gross sind, *durchaus empfänglich* sind. Das wäre ein weiterer Hinweis auf die Richtigkeit des in *Kap. 3.3.4* skizzierten Anpassungsmechanismus der jüngeren Turnlehrer an die Wertstruktur und Erziehungsideologie der Schule. Eine Bereitschaft, die Meinungen und Ansichten der (älteren) Kollegen anzunehmen, ist bei den jüngeren Turn- und Sportlehrern tendenziell vorhanden.

Wie in quantitativer so zeigen sich auch in qualitativer Hinsicht Altersdifferenzen in der Einschätzung der Turnlehrerausbildung (vgl. *Tab. 3.87).* Danach *beurteilen die jüngeren Turnlehrer ihre Ausbildung weitgehend positiver* als ihre älteren Kollegen. So sinkt beispielsweise der Anteil jener Lehrer, die ihre Ausbildung als «ungenügend», «schlecht» oder gar «miserabel» bezeichnen, von 29% auf 12%, wenn man von den älteren zu den jüngeren Turnlehrern übergeht. Umgekehrt erachten 43% der jüngeren Lehrer ihre Turnlehrerausbildung als «gut» oder gar «ausgezeichnet», während dies bei den älteren Turnlehrern lediglich 35% sind. Daraus darf wohl der Schluss gezogen werden, dass durch die quantitative Erweiterung der Turnlehrerausbildung auch deren Qualität verbessert werden konnte.

Tab. 3.86
Ausbildung als Turnlehrer in Abhängigkeit vom *Alter*

	Alter	
Ausbildung als Turnlehrer (Nr. 128)	⩽ 35 Jahre	> 35 Jahre
Sportlehrerdiplom	1,5	3,0
Turn- und Sportlehrerdiplom I (1 J.)	7,5	50,0
Turn- und Sportlehrerdiplom I (2 J.)	20,2	10,0
Turn- und Sportlehrerdiplom II (mit 1 J. I)	11,9	14,0
Turn- und Sportlehrerdiplom II (mit 2 J. I)	36,6	8,0
Turn- und Sportlehrerdiplom II (ungenaue Angabe)	17,9	6,0
Ausbildung im Ausland	3,7	5,0
keine Ausbildung	0,8	4,0
%	100,1	100,0
(n)	(134)	(100)

$Chi^2 = 73{,}5$ df = 7 $p < .001$ C = .49

3.7 Intergenerationelle Mobilität

Der Lehrerberuf, auch derjenige des Gymnasiallehrers, gilt gemeinhin als typischer sozialer Aufstiegsberuf (vgl. *Brim 1963, 28ff.; Combe 1972, Kap. IV; Lüscher 1965; Schefer 1969).* Als Herkunftsschicht gilt *die «untere Mittelschicht»;* dies etwas ausgeprägter für Volksschullehrer als für Gymnasiallehrer. Für *schweizerische Volksschullehrer* beispielsweise kommt *Imhof* zum folgenden Resultat:

> Wenn wir die befragten Lehrer als die jetzige Generation bezeichnen, die nun zu 100% dem Lehrberuf und damit der Schicht der höheren Berufe angehört, ergibt sich aus unseren bisherigen Darlegungen, dass die letzte Generation, die der Eltern nämlich, noch zu rund 72% und die der vorletzten Generation (Grossväter) zu rund 85% dem Bereich der niederen Berufe entstammen. Mit dieser Feststellung ist der Charakter des Lehrberufes als ausgesprochener *Aufstiegsberuf* gekennzeichnet. *(Imhof 1961, 47f.)*

Lüscher folgert aufgrund einer Untersuchung im Kanton Bern,

> [. . .] dass sich *Gymnasiallehrer* im wesentlichen gemäss folgender These rekrutieren:
> 1) Einerseits und zum grössten Teil aus Familien der mittleren Schichten, insbesondere der Beamten und Angestellten;
> 2) andererseits aus den gehobenen Schichten der freien Berufe, der Chefbeamten und Direktoren;
> 3) geringfügig aus den unteren Arbeiter- und Handwerkergruppen und aus den bäuerlichen Kreisen. *(Lüscher 1965, 100;* meine Hervorhebung, W.H.)

Bei höheren Lehrberufen ist im allgemeinen auch die soziale Herkunftsschicht der betreffenden Lehrer höher.

Die Resultate von *Imhof* und von *Lüscher* decken sich weitgehend mit Untersuchungen in anderen Ländern (vgl. beispielsweise *Floud & Scott 1968; Horn 1968, 119ff.; Kob 1958, 51; Schefer 1969, 36f.).* Das soziale Rekrutierungsfeld des Lehrers ist aus der Entwicklung der Schule und des Lehrberufes zu erklären:

> Mit der Professionalisierung der ‹Schulmeistertätigkeit› entstand für aufstiegswillige Abkömmlinge des Kleinbürgertums ein Beruf, der zwar nicht unbedingt Besitz, aber ein soziales ‹Gütezeichen› mit gleichfalls hohem Prestige versprach: Bildung. *(Schefer 1969, 35)*

Der Beruf des Lehrers wurde [. . .] zum typischen Aufstiegs- und Durchgangsberuf für Söhne der unteren Mittelschichten *(Schefer 1969, 36).*

/54/
Das Datenmaterial der beiden Tabellen beruht auf den Antworten auf zwei *Fragen nach der beruflichen Stellung und der Schulbildung des Vaters* (Nrn. 122-123).

3.7.1 Das soziale Rekrutierungsfeld der Turn- und Sportlehrer

Wenn wir uns den Daten unserer eigenen Untersuchung zuwenden, so zeigen die *Tab. 3.88-3.89/54/* ein von den unspezifizierten Gymnasiallehreruntersuchungen etwas abweichendes Bild. Der Anteil von 23,5%, den die Kategorie der Arbeiter an den Väterberufen hat (vgl. *Tab. 3.88),* ist deutlich höher als etwa bei *Kob (1958), Lüscher (1965)*

Tab. 3.87
Qualität der Turnlehrerausbildung in Abhängigkeit vom *Alter*

	Alter	
Qualität der Ausbildung als Turn- und Sportlehrer (Nr. 97)	⩽ 35 Jahre	> 35 Jahre
ausgezeichnet	3,0	6,0
gut	39,6	29,0
genügend	45,5	36,0
ungenügend	10,5	22,0
schlecht/miserabel	1,5	7,0
%	100,1	100,0
(n)	(134)	(100)

$Chi^2 = 13{,}8$ df = 4 $p < .01$ C = .24

oder *Schefer (1969).* Umgekehrt sind die höheren Berufe bei den Vätern unserer Turn- und Sportlehrer gegenüber der Untersuchung von *Lüscher* untervertreten, nicht jedoch gegenüber *Kob* und *Schefer.* Zweifellos sind die verwendeten Schichtungskriterien in den verschiedenen zitierten Untersuchungen mit der hier verwendeten Klassifizierung nicht völlig deckungsgleich, jedoch ist eine völlige Divergenz auszuschliessen. Trotzdem wollen wir unsere Daten noch etwas systematischer analysieren. Dazu verwenden wir die Antworten auf eine Frage, mittels der *die konkrete berufliche Tätigkeit der Väter* unserer Turn- und Sportlehrer erhoben wurde (Nr. 121). Diese beruflichen Tätigkeiten werden in *Prestigescores* verschlüsselt.

Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass das soziale Prestige von Berufen international weitgehend identisch ist (vgl. *Inkeles & Rossi 1956; Hodge, Treiman & Rossi 1966).* Auch über die Zeit hinweg scheint sich wenig am Prestige der Berufe zu ändern (vgl. *Hodge, Siegel & Rossi 1966). Treiman (1975)* hat diese Tatsache zum Anlass genommen, eine standardisierte internationale Berufsprestige-Skala zu entwickeln. Die Skala beruht auf Datenmaterial aus 55 Ländern. Die Skalenpositionen gehen theoretisch von 0 bis 100. Praktisch allerdings liegen kaum Werte im Bereich über 80 und unter 10. Die Validität der Skala ist gut abgesichert. Ein Vergleich mit einer schweizerischen Studie *(Ries 1969)* zeigt eine hohe Übereinstimmung der Rangplätze, so dass die Gültigkeit der Skala auch für unsere Daten als gesichert gelten darf.

Die *Treiman-Skala* ist in verschiedene Kategorien, Sub-Kategorien und Sub-Sub-Kategorien unterteilt, so dass praktisch allen in unserer Untersuchung erhobenen Berufen ein Prestigewert zugeordnet werden konnte. Wo *die Kategorisierung* mehrere Berufe zusammenfasst, wurde jeweils ein mittlerer Prestigescore berechnet (arithmetisches Mittel der einzelnen Prestigewerte). Die Verteilung der Prestigescores der Väterberufe der Turn- und Sportlehrer unserer Untersuchung ist in *Abb. 3.16* dargestellt. Interessant ist die *bimodale* Verteilungsform. Es lässt sich nicht ausmachen, ob es sich dabei um ein Spezifikum der Turn- und Sportlehrerpopulation handelt oder ob dabei eine generelle Zweiteilung des gesellschaftlichen Schichtungssystems zum Ausdruck kommt. Jedenfalls ist das

Tab. 3.88
Berufliche Stellung des Vaters

selbständig, in freiem Beruf (Arzt, Rechtsanwalt, Künstler usw.)	4,7%	28,6%
leitender Angestellter oder Beamter, Mittelschullehrer	23,9%	
mittlerer Angestellter oder Beamter, Primar-, Sekundarschullehrer	26,5%	47,9%
selbständig in Gewerbe, Landwirtschaft, Detailhandel	21,4%	
gelernter Arbeiter oder Vorarbeiter	17,1%	23,5%
ungelernter, angelernter Hilfsarbeiter	6,4%	
(n=234)	100%	

Tab. 3.89
Bildung des Vaters

Hochschule, Universität	13,7%
Technikum, Lehrerseminar	12,8%
Mittelschule, Gymnasium	4,7%
Handelsschule, Diplomschule, KV	13,7%
Sekundarschule	38,6%
Volksschule	16,3%
(n=233)	99,8%

soziale Rekrutierungsfeld der Turn- und Sportlehrer deutlich zweigeteilt: eine grössere Gruppe (rund 58%) stammt aus Familien mit eher tieferem Berufsprestige; und eine kleinere Gruppe (rund 42%) rekrutiert sich aus Familien mit eher hohem Berufsprestige. Damit bestätigt sich die anhand der *Tab. 3.88-3.89* diagnostizierte Tendenz einer vergleichsweise hohen Rekrutierung der Turn- und Sportlehrer aus den niederen sozialen Schichten.

Um einen direkteren Vergleich unserer Daten mit jenen von *Schefer* zu ermöglichen, wurde die Berufsprestige-Verteilung von *Abb. 3.16* an jenen zwei Stellen aufgeschnitten, die in etwa der Abgrenzung von «oberer Mittelschicht», «unterer Mittelschicht» und «Unterschicht» von *Janowitz* entsprechen, dessen Schichtungsmodell *Schefer* verwendete (vgl. *Janowitz 1958,* insbesonders S. 38). Eine vergleichende Darstellung unserer Daten mit jenen von *Schefer* und *Lüscher* gibt *Tab. 3.90.* Es zeigt sich eine gute Übereinstimmung der beiden in unserer Untersuchung verwendeten Schichtungsindikatoren. Die einfache Frage nach dem beruflichen Status (Nr. 122) deckt sich praktisch völlig mit der recht komplizierten Umrechnung der beruflichen Tätigkeit (Nr. 121) in Prestigescores. Inhaltlich gesehen fällt erneut das relativ grosse Gewicht der Unterschicht als sozialem Rekrutierungsfeld der Turnlehrer auf. Allerdings ist in Rechnung zu stellen, dass bei *Janowitz* Berufe wie

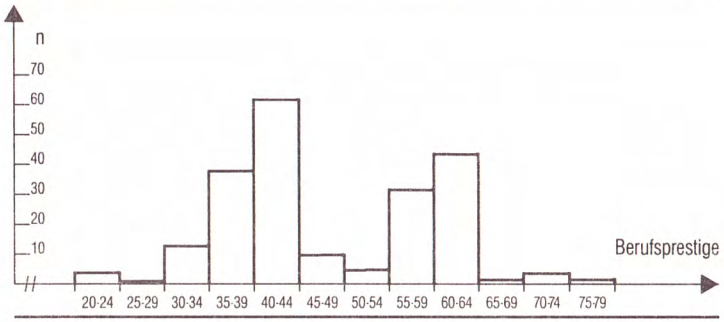


Abb. 3.16
Verteilung der *Prestigescores des Vaterberufs*

Tab. 3.90
Vergleich unserer Daten mit anderen Untersuchungen zur sozialen Rekrutierung der Gymnasiallehrer

soziale Schicht (nach *Janowitz 1958*)	zugeordnete Berufs-prestigescores *(Treiman 1975)*	Anteil der Bevölkerung pro Schicht *(Schefer 1969)**	Rekrutierungsanteil der ... ... *Gymnasiallehrer* *(Schefer 1969)*	... *Gymnasiallehrer* *(Lüscher 1965)***	... *Turnlehrer* unserer Untersuchung (nach Berufs-prestigescores)	... *Turnlehrer* unserer Untersuchung (nach Stellung)***
obere Mittelschicht	58-78	5,0%	22,4%	36,8%	28,9%	28,5%
untere Mittelschicht	40-57	39,0%	64,0%	55,3%	41,3%	47,7%
Unterschicht	21-39	52,0%	9,1%	7,4%	24,7%	23,4%
nicht klassifiziert		4,0%	4,5%	0,5%	5,1%	0,4%
%		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
(n)		-	(384)	(190)	(235)	(235)

* Die Daten beziehen sich auf die Bundesrepublik Deutschland.

** Die von *Lüscher* verwendeten Schichtkriterien decken sich in etwa mit jenen von *Janowitz.* Die Daten wurden *Lüscher 1965 (Anhang 2: Tab. 11)* entnommen. Eigene Berechnung. Es wurden lediglich *unterrichtende* Lehrer berücksichtigt.

*** vgl. *Tab. 3.88*

Bäcker, Metzger, Schreiner und Schneider in *die untere Mittelschicht* fallen, während sie bei *Treiman* deutlich tiefere Prestigescores erhalten und damit in unserer Aufschlüsselung der *Unterschicht* zugerechnet werden. Schliesst man die betreffenden Berufe aus der Unterschichtskategorie aus, so reduziert sich deren Anteil am Rekrutierungsfeld um 8,1% auf 16,6%. Dieser Wert ist noch immer merklich höher als der von *Schefer* mitgeteilte von 9,1%. Gleichsinnig zur Abweichung der Unterschicht-Rekrutierungsquote liegt auch der Wert bei der oberen Mittelschicht in unserer Untersuchung höher als bei *Schefer.* Es dürfte dies der Effekt der bimodalen Berufsprestige-Verteilung von *Abb. 3.16* sein, der sich offenbar auch gegen das Schichtungsmodell von *Janowitz* ansatzweise durchsetzen kann. Gegenüber der schweizerischen Untersuchung von *Lüscher* jedoch ist der Anteil der «oberen Mittelschicht» am sozialen Rekrutierungsfeld der Turnlehrer deutlich tiefer. Da weitere Vergleichsdaten fehlen, soll von einer Interpretation dieser Differenz abgesehen werden.

Zusammenfassend muss die von *Schefer* und *anderen Autoren* diagnostizierte «Mittelklassen-Rekrutierung» der Gymnasiallehrer für die Turnlehrer zwar nicht zurückgewiesen, aber doch etwas abgeschwächt werden. Das Rekrutierungsfeld der Turnlehrer ist durch einen stärkeren Anteil der unteren sozialen Schichten gekennzeichnet als die Werte für Gymnasiallehrer generell erwarten liessen. Demnach hat der Turnlehrerberuf (auf globaler Datenebene) deutlich den *Charakter eines sozialen Aufstiegsberufes.* Und es scheint sich eine Vermutung von *Hendry* wenigstens teilweise zu bestätigen:

> It seems possible that teachers of physical education emerge as different from their staff-room colleagues not only in teacher training, physique, temperament and social response, but also in terms of their social class background with, quite likely, a differing value system. *(Hendry 1973, 136f.)*/55/

/55/
Das in diesem Abschnitt analysierte Beziehungsgeflecht bleibt erhalten, wenn man *das Alter als Kontrollvariable* einführt. Sowohl bei der einfachen Status-Frage (Nr. 122) wie bei der in Prestigescores verschlüsselten Berufsfrage (Nr. 121) als auch bei der Bildungsfrage (Nr. 123) bestehen keine statistisch signifikanten Beziehungen zur Altersvariablen (Nr. 109). Daraus lässt sich schliessen, dass *das soziale Rekrutierungsfeld* der Turnlehrer im Verlaufe der letzten Generationen *keine Veränderung erfahren hat.*

3.7.2 Selbstrekrutierung

Verschiedentlich wird auf *eine relativ hohe Selbstrekrutierungsquote* des Lehrerberufs hingewiesen. *Horn (1968)* berichtet für den Zeitraum von 1947 bis 1960 von einer durchschnittlichen Selbstrekrutierungsquote der *Volksschul*lehrer von 18% /56/. *Von Recum* ermittelte in seiner Volksschullehreruntersuchung einen Wert von 27% *(von Recum 1959, 116)* und *Imhof* einen solchen von 15% *(Imhof 1961, 38).* Bei den Daten von *Tuggener* beträgt die Selbstrekrutierungsquote der Volksschullehrer sowohl für den Zeitraum 1949-1952 wie für jenen 1959-1963 je 9% *(Tuggener 1966, 86ff.).* *Tuggener* erklärt seine vergleichsweise tiefen Werte mit konjunkturellen Bedingungen und dem Lehrermangel der 60er- und ersten 70er-Jahre.

Bei *Gymnasial*lehrern ist die Selbstrekrutierung generell eher tief. *Lüscher* berichtet von einer 5%-Quote *(Lüscher 1965, 101, Tab. 15); Kob* ermittelte einen Wert von 6% *(Kob 1958, 51)* und *Schefer (1969)* einen solchen von 4%.

Die Selbstrekrutierung der Turn- und Sportlehrer unserer Untersuchung ist gering: lediglich 2% geben an, ihr Vater sei ebenfalls Turn- und Sportlehrer (gewesen). /57/ Zählt man zu dieser Zahl die

/56/
Allerdings bezieht sich diese Zahl auf *alle* Kategorien von Lehrerberufen der Väter.

/57/
Auf ganze Zahlen gerundete Werte.

/58/
Eigene Berechungen aufgrund der Daten von Tab. 15 *(Lüscher 1965, 101).* Die 26% entsprechen den 30 Einheiten in den Kategorien Primar- und Sekundarlehrer, relativiert auf ein Total von 114 Einheiten.

Werte der Kategorie ‹Gymnasial-, Seminarlehrer›, so beträgt die Quote 4%. Auch der Anteil der übrigen Lehrerberufe ist nicht besonders hoch. Primar- und Oberstufenlehrer machen zusammen 6% des Rekrutierungsfeldes der Turnlehrer aus. Diese Zahl liegt weit weg von den 15% Gymnasiallehrer, die sich bei *Schefer (1969, 37),* den 17%, die sich bei *Kob (1958, 51)* und den 26%, die sich bei *Lüscher*/58/ aus der Gruppe der Volksschullehrer rekrutieren. Wenn man allerdings *alle* Lehrerkategorien zusammennimmt, ergibt sich eine etwas höhere Quote, nämlich 13%. Demnach stammt *rund ein Achtel* der Turn- und Sportlehrer unserer Stichprobe *aus einer Lehrerfamilie.*

3.7.3 Geschlechtsspezifische Unterschiede

Interessanterweise bestätigt sich in unseren Daten eine weitere, in der Literatur oft zu findende Feststellung: nämlich eine geschlechtsspezifische Differenz in der sozialen Rekrutierung der Lehrer. Danach ist die soziale Herkunftsschicht der Lehrer*innen* im allgemeinen höher als jene der Lehrer (vgl. *Horn 1968, 119ff.; Lüscher 1965, 105ff.; von Recum 1968, 111; Tuggener 1966, 57ff.).* Die *Tab. 3.91-3.93* zeigen, dass dieses Bild auch für die Turn- und Sportlehrer gilt: Turnlehrerinnen stammen tendenziell aus *höheren* sozialen Schichten als Turnlehrer.

Eine Erklärung dieser geschlechtsspezifischen Differenz bezüglich des sozialen Rekrutierungsfeldes des Turnlehrer- und des Lehrerberufs allgemein hat die spezifischen Unterschiede im Rollenmuster von Mann und Frau in Rechnung zu stellen. Die traditionelle Rolle der Frau ist jene der Mutter und Hausfrau, so dass *eine Erwerbstätigkeit der Frau typischerweise als vorübergehend erach-*

Tab. 3.91
Berufliche Stellung des Vaters in Abhängigkeit vom Geschlecht

berufliche Stellung des Vaters (Nr. 122)	*Geschlecht* männlich	weiblich
selbständig, in freiem Beruf (Arzt, Rechtsanwalt, Künstler usw.)	3,0	9,1
leitender Angestellter oder Beamter, Mittelschullehrer	20,2	33,3
mittlerer Angestellter oder Beamter, Primar-, Sekundarschullehrer	20,8	7,6
selbständig in Gewerbe, Landwirtschaft, Detailhandel	19,6	25,8
kaufmännischer oder technischer Angestellter	8,9	10,6
gelernter Arbeiter oder Vorarbeiter	19,1	12,1
ungelernter, angelernter Hilfsarbeiter	8,3	1,5
%	99,9	100,0
(n)	(168)	(66)

$Chi^2 = 17{,}7$ $df = 6$ $p < .01$ $C = .27$

Tab. 3.92
Bildung des Vaters in Abhängigkeit vom Geschlecht

Bildung des Vaters (Nr. 123)	*Geschlecht* männlich	weiblich
Hochschule, Universität	9,0	25,8
Technikum, Lehrerseminar, Gymnasium	17,4	18,2
Handelsschule, Diplomschule, KV	13,2	15,2
Sekundarschule	42,5	28,8
Volksschule	18,0	12,1
%	100,1	100,1
(n)	(167)	(66)

$Chi^2 = 13{,}1$ $df = 4$ $p < .01$ $C = .23$

tet wird. Das gilt im allgemeinen auch für niedere soziale Schichten, in denen eine ausserfamiliäre berufliche Tätigkeit der Frau lediglich aus ökonomischer Notwendigkeit akzeptiert wird, nicht aber als Ziel für sich, im Sinne einer Selbstverwirklichung der Frau (vgl. *Held & Levy 1974, 141ff.).* Für Familien aus höheren sozialen Schichten ist der Lehrerberuf die ideale Lösung, um ihren Mädchen eine standesgemässe Bildung zu vermitteln, deren zeitlicher und finanzieller Aufwand in Relation zur erwarteten späteren Heirat steht. Ähnlich argumentieren *Tuggener* und *von Recum* (vgl. auch *Brim 1963, 29):*

> Für viele Töchter aus gehobenem Milieu, welche sich nicht einer akademischen Ausbildung zuwenden möchten, trotzdem aber eine Ausbildung suchen, welche eine gewisse Breite des geistigen Horizontes voraussetzt, ist die Lehrerausbildung eine der wenigen in Frage kommenden Möglichkeiten. Sie können sich dieser Ausbildungsrichtung und diesem Berufe zuwenden, ohne Beeinträchtigung des Sozialansehens der eigenen Herkommensschicht. Ferner handelt es sich um einen Beruf, der nach überkommenen Auffassungen in hohem Masse dem traditionellen bürgerlichen Leitbild echt fraulicher Lebenserfüllung entspricht, dies insbesondere dann, wenn der Verzicht auf Ehe und Mutterschaft aus Überzeugung erfolgt oder infolge individueller Lebensumstände nötig wird. *(Tuggener 1966, 109f.).*
>
> So wird [. . .] der Lehrerberuf unter dem Gesichtspunkt eines Überbrückungsberufes bis zur Heirat, der zudem an ein relativ kurzfristiges, kostenmässig erschwingliches, kulturwissenschaftlich-allgemeinbildendes und vielseitiges Studium geknüpft ist, von den Familien, die ihn für ihre Söhne vielfach ablehnen würden, für die Töchter als ‹standesgemäss› und als stellvertretend für ein Universitäts-‹Vollstudium› [. . .] akzeptiert. *(von Recum 1959, 112)*

In den Rahmen dieser Argumentation passen zwei weitere Ergebnisse unserer Turnlehrerstudie, die sich einerseits auf *die Altersstruktur der Turn- und Sportlehrerinnen* und andererseits auf *die Berufsstruktur ihrer Ehepartner* beziehen. Wir haben bereits in *Kap. 3.1.7* auf die generell tiefe Anzahl älterer Turnlehrerinnen hingewiesen (vgl. *Tab. 3.25).* Nur gerade ein Viertel aller Turn- und Sportlehrerinnen unserer Untersuchung sind über 35 Jahre alt. Damit findet die These *von Recums,* der Lehrerberuf sei für Frauen ein «Überbrückungsberuf bis zur Heirat», in den Daten unserer Untersuchung eine weitgehende Bestätigung.

Wenn sich Lehrerinnen tendenziell eher aus höheren sozialen Schichten rekrutieren und ihren Beruf ‹temporär› ausüben im

	Geschlecht	
Prestigescores des Vaterberufs	männlich	weiblich
66-80	3,1	8,2
61-65	8,0	18,0
56-60	22,2	23,0
46-55	8,0	4,9
41-45	21,6	24,6
36-40	25,9	18,0
21-35	11,1	3,3
%	99,9	100,0
(n)	(162)	(61)

Chi² = 11,7 df = 6 p < .10 C = .22

Tab. 3.93
Prestige des Vaterberufs in Abhängigkeit vom Geschlecht

Hinblick auf eine Hausfrauen- und Mutterrolle, dann ist zu erwarten, dass sie ihre Ehepartner eher im Kontext ihrer sozialen *Herkunfts*schicht suchen, um ihren sozialen Status zu bewahren. Für die Überprüfung dieser These stehen uns lediglich Daten von Turnlehrerinnen zur Verfügung, *die noch Unterricht erteilen,* sich also noch nicht in die Familie ‹zurückgezogen› haben. Es ist jedoch nicht zu erwarten, dass zwischen noch unterrichtenden und nicht mehr unterrichtenden Turnlehrerinnen bezüglich des sozialen Status des Ehepartners Unterschiede bestehen. Denn der Rückzug aus dem Beruf dürfte allgemein nicht eine Funktion der Heirat sein, sondern bei der Geburt des ersten Kindes erfolgen. Die Daten von *Tab. 3.94* zeigen die Beziehung zwischen Geschlecht und *sozialem Prestige des Ehepartnerberufes* /59/, jene in *Tab. 3.95* die Beziehung zwischen Geschlecht und *Bildung des Ehepartners.* Die Ehepartner der Turnlehrer*innen* üben Berufe aus, deren Prestige statistisch hoch signifikant höher liegt als das Prestige der Berufe der Ehepartnerinnen von Turnlehrern. Zweifellos mag in diesen Werten auch die Tatsache zum Ausdruck kommen, dass das den Frauen zugängliche Berufsfeld generell eher Berufe mit tieferem sozialem Prestige umfasst. Deshalb ist den Daten von *Tab. 3.95* wohl etwas grössere Aussagekraft beizumessen. Danach ist auch *die Bildung der Ehepartner* von Turnlehrerinnen statistisch hoch signifikant höher als jene der Ehepartnerinnen von Turnlehrern. Das heisst, dass die Turnlehrerinnen ihre eher hohe soziale Herkunftsschicht durch ihre Verheiratung im allgemeinen ‹halten› können.

/59/
Verschlüsselt mittels der Skala von *Treiman (1975).* Wegen Interviewerfehlern entspricht die Analysestichprobe nicht der Zahl der Verheirateten.

3.7.4 Soziale Herkunft, politische Haltung und persönliche Schichtidentifikation

Im folgenden sollen noch einige ergänzende Analysen vorgestellt werden. *Combe* behauptet von den sozial aufgestiegenen Lehrern, dass diese

> [. . .] kaum ein kritisches Bewusstsein gegen einen vorgefundenen politischen Zustand [. . .] *(Combe 1972, 43)*

	Geschlecht	
Prestigescores des Ehepartnerberufs (Nr. 115 und Treiman 1975)	männlich	weiblich
61-75	34,6	75,0
46-60	51,9	15,6
40-45	13,5	9,4
%	100,0	100,0
(n)	(52)	(32)

Chi² = 13,6 df = 2 p < .001 C = .37

Tab. 3.94
Geschlecht und Prestigescores des *Ehepartnerberufs*

	Geschlecht	
Bildung des Ehepartners (Nr. 116)	männlich	weiblich
Hochschule, Universität	11,7	65,7
Technikum, Lehrerseminar	27,0	8,6
Mittelschule, Gymnasium	11,0	14,3
Handelsschule, Diplomschule, KV	30,7	8,6
Sekundarschule, Volksschule	19,7	2,9
%	100,1	100,1
(n)	(137)	(35)

Chi² = 50,3 df = 4 p < .001 C = .48

Tab. 3.95
Geschlecht und Bildung des *Ehepartners*

entwickeln würden. Vielmehr würden sie gemeinsame Sache machen

> [. . .] mit der Sozialordnung, die ihren Status angehoben und ihnen Privilegien verschafft hat (Ebd.).

Weiter schreibt *Combe:*

> Eine aktive politische Handlungsbereitschaft und Initiative für die Realisierung der formal und gesetzlich verbürgten Gleichheit der Chancen scheint ihnen von ihrer eigenen Erfahrung her nicht unmittelbar einsichtig: Sie meinen, wer tüchtig ist, kann aufsteigen, jeder habe in dieser Gesellschaft eine echte Mobilitätschance. [. . .] Sie werden Vorstellungen entwickeln, dass der Platz, den der einzelne in der sozialen Hierarchie einnimmt, in erster Linie das Resultat eigener Anstrengung, Leistung und Fähigkeit sei, eine sozial niedrigere Stellung erscheint dagegen als individuelles Versagen und moralische Schuld. *(Ebd.)*

Die Fragen zur politischen Einstellung (vgl. *Kap. 3.4.7)* lassen diese These am Datenmaterial unserer Untersuchung überprüfen. Sie findet kaum Unterstützung. Weder bei der Frage nach der politischen Entscheidungsstruktur der Schweiz (Nr. 38), noch bei der Variablen «Arbeitsideologie» (Nr. 36, vgl. *Tab. 3.71)* zeigen sich statistisch signifikante Beziehungen zu den Schichtindikatoren. Insbesondere die Null-Beziehung bei der «Arbeitsideologie» /60/ ist eine klare Widerlegung der *These Combes,* zumindest was die Population der Turnlehrer anbelangt. *Combe* behauptet eine Dominanz der individualistischen gegenüber der kollektivistischen Arbeitsideologie, die unsere Daten jedoch nicht bestätigt.

/60/
Die mittlere Kategorie («man muss aus besseren Verhältnissen stammen») wurde aus der Analyse ausgeschlossen.

Combes Mobilitätsthese geradezu entgegengesetzt sind die in den *Tab. 3.96-3.97* dargestellten Beziehungen. Sollte *Combe* recht haben, so dürften sozial aufgestiegene Turnlehrer, d.h. Turnlehrer, die sich aus eher tiefen sozialen Schichten rekrutieren, keine dermassen *hohe Präferenzen für Anti-Status-Quo-Parteien* haben, wie die beiden Tabellen zeigen. Vielmehr sollte ihnen ein kritisches Bewusstsein gegenüber den politischen Zuständen fehlen, was bedeutet, dass sie Pro-Status-Quo-Parteien (insbesondere FDP und SVP) bevorzugen müssten. Die Daten von *Tab. 3.96-3.97* sprechen gegen *Combes* Mobilitätsthese, jedoch *für eine Sozialisationsthese.* Danach beeinflusst nicht die erfahrene oder nicht-erfahrene Mobilität das politische Bewusstsein; vielmehr ist die familiäre politische Sozialisation die entscheidende prägende Variable. Diese Sozialisationsthese findet auch in der Literatur Bestätigung (vgl. *Claussen 1974, 510f.; Hess & Torney 1970, 96; Nyssen 1974; Rosenmayr 1976, 129f.).* So kommt beispielsweise *Hyman* in einer amerikanischen Studie zum Schluss, dass *die aktuelle Schichtzugehörigkeit* und *die familiäre Sozialisation* zwei getrennt wirkende Faktoren seien, die

	Prestige des Vaterberufs	
Parteipräferenz (Nr. 106)	tief (⩽ 48)	hoch (> 48)
FDP, SVP	34,8	57,1
CVP	22,8	8,6
SP, PDA, POCH	42,4	34,3
%	100,0	100,0
(n)	(92)	(70)

Tab. 3.96
Prestige des Vaterberufs und *Parteipräferenz*

$Chi^2 = 10{,}0$ df = 2 $p < .01$ C = .24

die Parteipräferenz beeinflussen. Wie die religiöse Konfession ist die Parteiidentifikation eingebettet in eine Familientradition, die häufig selbstverständlichen Charakter hat (vgl. *Wurzbacher & Kipp 1968, 40f.).* Ähnlich argumentiert *Greenstein* bezüglich der Daten seiner Untersuchung:

> Only a handful of children in the entire sample indicated that their own party preferences differed from those of their parents. In interviews children explicitly speak of party as an attribute of the family. [. . .] party identifications probably develop without much explicit teaching on the part of parents, more or less in the form of a gradual awareness by the child of something which is part of him. The process doubtless is similar to the development of ethnic and religious identifications. *(Greenstein 1969, 72f.)*

Die *«Zwei-Faktoren-These» Hymans,* wonach die aktuelle Schichtzugehörigkeit und die familiäre Sozialisation zwei getrennt auf die Parteipräferenz wirkende Faktoren sind, lässt sich auch am Material unserer Daten bestätigen. Kontrolliert man die in *Tab. 3.96* dargestellte Beziehung zwischen dem Prestige des Vaterberufs und der Parteipräferenz mit der *aktuellen Schichtzugehörigkeit* (‹globaler Status›), so bleibt das Datenmuster bei ‹tiefem› und bei ‹mittlerem globalem Status› erhalten (‹tiefer globaler Status›: $Chi^2 = 9{,}2$, df = 2, $p < .01$, C = .34; ‹mittlerer globaler Status›: $Chi^2 = 9{,}7$, df = 2, $p < .01$, C = .48). Bei ‹hohem globalem Status› verschwindet die statistische Signifikanz der Beziehung /61/, jedoch besteht generell zwischen dem globalen Status und der Parteipräferenz eine statistisch hoch signifikante Beziehung (vgl. *Kap. 3.4.7, Tab. 3.73).* Zusammengefasst findet *die hier vorgeschlagene Sozialisationsthese* gegenüber der Mobilitätsthese Combes sowohl in unseren Daten wie in der einschlägigen Literatur den stärkeren Rückhalt.

/61/
Der Wert des Kontingenzkoeffizienten ist allerdings nach wie vor relativ hoch: C = .27.

/62/
Die persönliche Schichtidentifikation wurde mittels einer einfachen Frage nach der subjektiven Zuordnung in die Kategorien ‹Oberschicht›, ‹obere Mittelschicht›, ‹mittlere Mittelschicht›, ‹untere Mittelschicht›, ‹obere Unterschicht› oder ‹untere Unterschicht› erhoben (Nr. 37).

Interessant sind die *Differenzen der persönlichen Schichtidentifikation* /62/ in Abhängigkeit von der sozialen Herkunftsschicht (vgl. *Tab. 3.98-3.99).* Je höher die Herkunftsschicht, desto stärker die Tendenz, den persönlichen sozialen Status hoch einzuschätzen, und umgekehrt. Es besteht offenbar ein gewisses Nachhinken der subjektiven Schichtidentifikation hinter der objektiven Schichtlage. Die soziale Herkunftsschicht beeinflusst die Wahrnehmung des eigenen aktuellen sozialen Status. Die Zahlen lassen vermuten, dass sozial aufgestiegene Turnlehrer *eine stärkere Statusunsicherheit* erfahren als sozial nicht-aufgestiegene Turnlehrer. Gemäss dem in *Kap. 3.3.4* erwähnten positiven Einfluss der Statusunsicherheit auf die Anpassung an institutionelle Strukturen und Werte wäre

	*berufliche Stellung des Vaters (Nr. 122)**		
Parteipräferenz (Nr. 106)	Arbeiter	mittlerer Angestellter, Gewerbetreibender	leitender Angestellter, freier Beruf
FDP, SVP	31,8	41,6	60,4
CVP	13,6	24,7	6,3
SP, PDA, POCH	54,6	33,8	33,3
%	100,0	100,1	100,0
(n)	(44)	(77)	(48)

Tab. 3.97
Berufliche Stellung des Vaters und *Parteipräferenz*

$Chi^2 = 14{,}5$ df = 4 $p < .01$ C = .28

* Die Kategorisierung entspricht der letzten Spalte von *Tab. 3.88.*

demnach *im sozialen Rekrutierungsfeld* der Turnlehrer ein zusätzlicher Faktor zu sehen, der die *relativ rasche Ausformung traditionell-autoritärer Erziehungshaltungen* bei Eintritt in den Schuldienst erklären liesse.

3.8 Die These von der Absonderung der Turnlehrer in die Sportwelt

Verschiedentlich wird behauptet und zum Teil auch empirisch belegt, die Turn- und Sportlehrer würden aufgrund einer Reihe von Umständen *in eine ‹Sportwelt› abdriften* und sich auf diese Weise von der übrigen Lehrerschaft isolieren. So fasst beispielsweise *Hendry* zwei entsprechende Studien folgendermassen zusammen:

> Cannon (1964) and Percival (1967) considered that physical educationists are *isolationists,* having first attended a specialist or wing college, most often mixed only with other specialists and when teaching are further isolated because the gymnasium, game field and swimming pool are physically separated from the main school block. Countless other duties and responsibilties seem in many cases to keep the physical education teacher out of the contact with other members of staff, and thus they are cut off from the main body of teachers. Perhaps this role is determined to an extent by the physical educationist himself and often isolation is self-inflicted. *(Hendry 1973, 138)*

Hendry spricht von einem sich selbst erhaltenden System von Normen und Werten des Sports,

> [. . .] a closed system in which the role of competitive success is over-valued (Ebd., 139).

Ähnlich wie *Hendry* meint auch *Joch,*

> [. . .] dass es so etwas wie eine Eigenwelt des Sports gibt, der die Sportlehrer durch primäre und sekundäre Sozialisationserfahrungen nahestehen, sich in ihr heimisch fühlen und auch [. . .] dort Anerkennung finden. Ausserhalb dieser sportinteressierten Öffentlichkeit sind sie verunsichert *(Joch 1976, 502).*

Wenn man die einschlägigen Texte etwas näher anschaut, so kann man verschiedene Momente dieser Absonderungsthese ausmachen. Da wäre einmal *der frühe Berufswunsch bzw. Berufsentscheid. Dombrowski* spricht vom

> [. . .] sich schon mehrere Jahre vor Schulabschluss herausbildenden Wunsch, Sportlehrer zu werden *(Dombrowski 1973, 58).*

Joch betont

> [. . .] die relativ frühe und offenkundig sehr bestimmte Entscheidung für den Sportlehrerberuf *(Joch 1974, 102).*

38% seiner Probanden haben sich zwischen dem 13. und 15. Lebensjahr für den Turnlehrerberuf entschieden, 11% sogar noch früher. Als ein weiteres Moment im Absonderungsprozess wird oft auf die *Bedeutung des dem Sport positiv gesinnten Familienklimas* hingewiesen, in dem die Turn- und Sportlehrer aufwachsen. Die von

	Prestige des Vaterberufs	
persönliche Schichtidentifikation (Nr. 37)	tief (⩽48)	hoch (>48)
Oberschicht / obere Mittelschicht	16,2	26,1
mittlere Mittelschicht	70,8	71,7
untere Mittelschicht / Unterschicht	13,1	2,2
%	100,1	100,0
(n)	(130)	(92)

Chi² = 10,1 df = 2 p < .01 C = .21 G = .40

Tab. 3.98
Prestige des Vaterberufs und *persönliche* Schichtidentifikation

Dombrowski untersuchten Sportlehrerstudenten der Deutschen Sporthochschule in Köln stammen in

> [. . .] der Regel [. . .] aus Familien, in denen Sportlichkeit Tradition hat und von den Eltern gefördert wird *(Dombrowski 1973, 56).*

Meist wird eine kausale Beziehung vermutet in der Art, dass die positive Einstellung der Herkunftsfamilie zum Sport die frühe Berufswahl begünstigt *(Joch 1974, 102).* Als nächstes wird oft auf *die spezifische Motivation* zum Turnlehrerstudium hingewiesen. Danach ist die Berufswahl einem eher sekundären Motiv zuzuschreiben. Entweder erfüllen sich die Erwartungen als Spitzensportler nicht, der Sport soll aber dennoch nicht aufgegeben werden, und so wählt man denn das Turnlehrerstudium. *Dombrowski* schreibt über die Probanden ihrer Untersuchung:

> Mit dem Erwerb des Diploms ergibt sich eine Abrundung der unvollendeten Karriere. Später im Beruf möchten alle Probanden irgendwie die Verbindung zum Leistungssport wahren. Sie planen eine Vereinstätigkeit in ihrer Lieblingssportart. Mit jungen Talenten wollen sie ein intensives Trainingsprogramm nach eigenen Ideen aufbauen, wobei die grösste Erfüllung für sie wäre, wenn aus ihrer Arbeit Spitzenathleten hervorgingen. *(Ebd., 59)*

Oder man wählt den Turnlehrerberuf mit der Intention, für das eigene Training als Sportler zu profitieren. Jedenfalls soll die eigene sportliche Betätigung, «die Eigenrealisation» (vgl. *Blumenthal 1974, 426; Weichert 1973, 15),* durchwegs das entscheidende Motiv der Berufswahl sein:

> Wer beginnt, das Fach ‹Leibeserziehung› zu studieren, tut es meist deshalb, weil er selbst gerne in irgendeiner Art Sport treibt; er studiert dieses Fach um seiner selbst willen. *(Volkamer 1967, 408)*
>
> Hauptmotiv ist [. . .] die Verbesserung der eigenen körperlichen Leistungsfähigkeit in einer besonderen Sportart und zusätzlich das Bestreben, sich sportmotorisch möglichst vielseitig weiterzuentwickeln. Erst an zweiter und bereits untergeordneter Stelle bekennen sich Sportstudenten zu pädagogischen Motiven [. . .] *(Tiegel 1976, 199)*

Entsprechend werden die sozialisierenden Mechanismen des Sports thematisiert:

> Sportstudenten sind im Regelfalle selbst Sport Treibende und unterliegen damit auch den *sozialisierenden Wirkungen des Sports. (Güldenpfennig 1972, 178)*

Als ein nächster Aspekt der Absonderungsthese kann *der Einfluss der beruflichen Sozialisation* isoliert werden. Zunächst wäre

	*berufliche Stellung des Vaters (Nr. 122)**		
persönliche Schichtidentifikation (Nr. 37)	Arbeiter	mittlerer Angestellter, Gewerbetreibender	leitender Angestellter, freier Beruf
Oberschicht / obere Mittelschicht	14,6	17,0	34,9
mittlere Mittelschicht	70,9	74,1	62,1
untere Mittelschicht / Unterschicht	14,6	8,9	3,0
%	100,1	100,0	100,0
(n)	(55)	(112)	(66)

Chi² = 13,3 df = 4 p < .01 C = .23 G = .37

* Die Kategorisierung entspricht der letzten Spalte von *Tab. 3.88.*

Tab. 3.99
Berufliche Stellung des Vaters und *persönliche* Schichtidentifikation

auf die eben referierte *These Güldenpfennigs* hinzuweisen, denn die Sozialisation der Turn- und Sportlehrer ist stark auf die Sportpraxis bezogen, d.h. an der Vermittlung technischer Fertigkeiten des Sporttreibens ausgerichtet (vgl. *Keller & Nigg 1978).* Dann aber wird ein weiteres sozialisierendes Moment in der Separierung der Turnlehrerausbildung vom übrigen akademischen Kontext gesehen. *Cannon* ist der Meinung,

> [. . .] that isolated physical education colleges start the process of alienation *(Hendry 1973, 139).*

In der Tat erfolgt das Turnlehrerstudium in starker Isolierung vom übrigen Universitätsbetrieb, d.h. von anders interessierten Studenten.

Schliesslich wird *der schulische Kontext* quasi als letztes Glied dieses Absonderungsprozesses gesehen. In der Schule leben die Turn- und Sportlehrer in einem eigenen ‹Revier›, das schon durch rein äusserliche, architektonische Bedingungen (Turnhallen, Sportplätze usw.) vom Rest der Schule abgegrenzt ist.

Diese eben unterschiedenen Momente werden zumeist in eine *kausale Reihenfolge* gebracht, so dass *Herkunftsfamilie, Berufsmotivation, früher Berufsentscheid, berufliche Sozialisationsbedingungen* und *schulischer Kontext* mit determinierender Kraft zur Absonderung in die Sportwelt führen. *Dombrowski* spricht von

> [. . .] der zunehmenden Verwurzelung im Sport *(Dombrowski 1973, 59).*

Joch spricht vom Entstehen eines

> [. . .] relativ geschlossenen Bezugsrahmens [. . .] in dem sich die künftigen Sportlehrer fest integrieren *(Joch 1974, 103).*

Die Turn- und Sportlehrer schliessen sich gegen aussen ab und ziehen sich in eine Welt zurück, wo allein noch die Werte und Normen des Sports wahrgenommen und verteidigt werden. Sie sind die «marginal men» der Schule.

Weil diese verschiedenen Momente als kausal miteinander verbunden gesehen werden, glaubt man darin die Wurzeln einer spezifischen Problematik des Turn- und Sportlehrerberufs zu sehen. Der frühe Berufsentscheid, die starke sportbezogene Motivation, die Separierung in die Sportwelt: all das führt dazu, dass der Turnlehrer zu

> [. . .] irgendeinem Zeitpunkt in seiner Berufsentwicklung [. . .] eine Rollenveränderung vom Sportler über den Sportstudenten zum Sportlehrer einsehen und akzeptieren [muss] *(Tiegel 1976, 201).*

Weil er so stark aktiv sportlich motiviert ist und sich völlig mit der Sportwelt identifiziert, werde er erst im Verlaufe seiner Berufsaus-

Schema 3.14
Sechs Thesen zur *Absonderung der Turnlehrer in die Sportwelt*

These 1	Turn- und Sportlehrer stammen aus sportbegeisterten oder dem Sport wohlgesinnten Familien.
These 2 a)	Turn- und Sportlehrer finden schon in frühem Alter zu ihrem Berufswunsch.
b)	Turn- und Sportlehrer entscheiden sich früh für ihren Beruf.
These 3	Stärkstes Berufsmotiv der Turn- und Sportlehrer ist die eigene sportliche Betätigung («Eigenrealisation»).
These 4	Die berufliche (und auch die persönliche) Sozialisation der Turn- und Sportlehrer erfolgt in starker Separierung von anderen, nicht-sportinteressierten Jugendlichen.
These 5	Im schulischen Kontext leben die Turn- und Sportlehrer in Isolierung von der übrigen Lehrerschaft.
These 6	Auch ausserhalb der Schule bewegen sich die Turn- und Sportlehrer in einem engen, sportbezogenen und sportinteressierten Verkehrskreis.

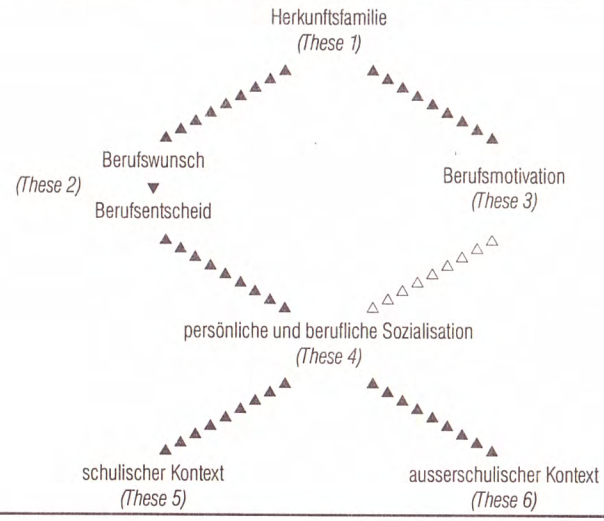
übung als Turn- und Sportlehrer, dann nämlich, wenn seine eigene sportliche Leistungsfähigkeit nachlässt, dazu gezwungen, sich eine Identität als Turn*lehrer* zu schaffen *(Volkamer 1967, 408).* Das sei denn zwangsläufig eine Zeit der Krise und des Bruches.

Was aber ist überhaupt diese Welt des Sports, dieses autonome System, in das die Turn- und Sportlehrer scheinbar zwangsläufig abdriften? Es ist «eine heile Welt» *(Dombrowski 1973; Vinnai 1972b),* eine «entpolitisierte Welt» *(Güldenpfennig 1972, 1973),* eine Welt, «die noch in Ordnung ist» *(Beha,* zit. nach *Tiegel 1976, 200),* ein «gesellschaftlicher Freiraum» *(Tiegel 1976, 199).*

> Das Leben im sportlichen Rahmen erweist sich quasi als leichteste Form der Existenz. *(Dombrowski 1973, 59)*

Bevor wir mit unserer eigenen Argumentation ansetzen, sollen die einzelnen Schritte (Teil-Thesen) der Globalthese von der Absonderung der Turnlehrer in die Sportwelt in zwei Schemata zusammengefasst werden (vgl. *Schema 3.14-3.15).* Als sechste These ist ein mögliches Moment des postulierten Absonderungsprozesses zur Sprache gebracht, das zwar in der Literatur nicht diskutiert wird, das sich aber zwanglos aus der einschlägigen Argumentation ergibt. *Schema 3.14* zeigt die einzelnen Teilthesen; *Schema 3.15* ordnet sie zu Momenten eines kausalen Prozesses.

Es ist naturgemäss schwierig, eine so komplexe genetische Globalthese wie die in *Schema 3.15* dargestellte zu überprüfen. Zunächst einmal sind mögliche Hypothesen-externe Einflussgrössen schwer kontrollierbar. Dann aber handelt es sich um eine Behauptung, die *adäquaterweise mit einem Längsschnittdesign zu überprüfen* wäre. Was in unserer Untersuchung vorliegt, sind aber allein *Querschnittdaten.* Wenn im folgenden trotzdem versucht wird, einige empirisch untermauerbare Bemerkungen zu dieser Absonderungsthese zu formulieren, so geschieht dies mit der notwendigen Vorsicht und dem Bewusstsein von der Komplexität der Problemstellung.



Schema 3.15
Kausalmodell der *Absonderung* der Turnlehrer in die Sportwelt

3.8.1 Das Sportklima der Herkunftsfamilie

Was *die erste These* von *Schema 3.14* anbelangt, das behauptete positive Sportklima der Herkunftsfamilie, so geben die Daten zu einigen Fragen zum Sportverhalten der Eltern (Nr. 17-22) wichtige Informationen. Danach ist in der Tat die Haltung der Eltern der Turn- und Sportlehrer dem Sport gegenüber im allgemeinen als positiv zu bezeichnen. Dies allerdings kaum in einem aktiven Sinn, d.h. als Vorbild, vielmehr eher auf der Ebene einer *positiven Einstellung* zum Sport. 76% der befragten Turnlehrer berichten von einer «positiven» oder sogar «sehr positiven» Einstellung ihrer Eltern zum Sport, etwa 20% von einer «neutralen» Einstellung und lediglich bei knapp 5% sind die Eltern dem Sport gegenüber «negativ» eingestellt (Nr. 22). Das Bild ändert sich jedoch, sobald man *das elterliche Verhalten* unter die Lupe nimmt. Der Anteil Eltern, die *Spitzensport getrieben* haben, ist bei 14% (Nr. 17). Und von denjenigen Eltern, die nicht Spitzensportler waren, haben sich – zur Zeit, als die befragten Turnlehrer noch zur Schule gingen – knapp 36% *regelmässig sportlich betätigt* (Nr. 18). Nimmt man die Antworten auf Frage (17) und Frage (18) zusammen, so ergibt sich das in *Tab. 3.100* dargestellte Bild. D.h.: *sportlich aktiv und damit ein mögliches Vorbild* waren lediglich rund 42% der Eltern unserer Lehrerstichprobe. 58% haben sich weder als Spitzensportler noch sonstwie regelmässig sportlich betätigt. Dieses Bild bestätigt sich bei der Frage nach der Mitgliedschaft der Eltern in einem Turn- und Sportverein: 37% der Turnlehrer geben an, ihre Eltern (Vater oder Mutter oder beide) seien zur Zeit, als sie zur Schule gingen, Mitglied in einem Turn- oder Sportverein gewesen (Nr. 20); 27% sagen, ihre Eltern seien damals Funktionäre in einem solchen Verein gewesen (Nr. 21).

/63/ In welcher Richtung die Vorbildwirkung der Geschwister geht, d.h. vom befragten Lehrer zu seinen Geschwistern oder von seinen Geschwistern zu ihm, ist allerdings am Material unserer Daten nicht feststellbar, da wir das Alter der Geschwister nicht erhoben haben.

Was *die Geschwister* anbelangt, so ist eine Vorbildwirkung eher zu vermuten (Nr. 19): Betrachtet man jene Lehrer, die Geschwister haben, so berichten 67,4% von sportlich aktiven und 32,6% von sportlich passiven Geschwistern (n = 218) /63/.

Zusammenfassend zu *Punkt (1) der Absonderungsthese* lässt sich

Vater oder Mutter oder beide haben Spitzensport getrieben	14,2%
Vater oder Mutter oder beide haben sich regelmässig sportlich betätigt	27,9%
Weder Vater noch Mutter haben Spitzensport getrieben oder sich regelmässig sportlich betätigt	57,9%
(n = 233)	100,0%

Tab. 3.100 Sportliche Aktivität der Eltern

Sportliche Aktivität der Eltern (vgl. Tab. 3.100)	*Prestigescores des Vaterberufs (vgl. Kap. 3.7.1)* 21-35	36-40	41-45	46-55	56-60	61-65	66-80
Vater oder Mutter oder beide haben Spitzensport getrieben	5,0	9,4	10,0	18,8	14,0	25,0	30,0
Vater oder Mutter oder beide haben sich regelmässig sportlich betätigt	15,0	22,6	30,0	18,8	32,0	50,0	10,0
Weder Vater noch Mutter haben Spitzensport getrieben oder sich regelmässig sportlich betätigt	80,0	67,9	60,0	62,5	54,0	25,0	60,0
%	100,0	99,9	100,0	100,1	100,0	100,0	100,0
(n)	(20)	(53)	(50)	(16)	(50)	(24)	(10)

Tab. 3.101 Soziale Schicht und sportliche Betätigung I

$Chi^2 = 22{,}1$ df = 12 $p < .05$ C = .30

sagen, dass bei den Turn- und Sportlehrern unserer Stichprobe zwar nahezu generell von einem in sportlicher Hinsicht positiven Familienklima gesprochen werden kann, dass damit aber eher *die Einstellung zum Sport* und weniger das sportlich aktive Verhalten gemeint sein kann, zumindest was die Eltern anbelangt.

Es sei noch auf eine interessante schichtspezifische Tendenz hingewiesen. Sowohl das aktive sportliche Engagement der Eltern wie deren positive Einstellung zum Sport ist *bei höherer sozialer Schichtzugehörigkeit ausgeprägter* als bei tiefer sozialer Schicht (vgl. *Tab. 3.101-3.104).* Die Datenmuster dieser vier Tabellen stehen in Übereinstimmung mit einschlägigen empirischen Untersuchungen (vgl. z.B. *Grieswelle 1978, 121ff.; Hortleder 1978, 98ff.).* Danach ist *das aktive Sporttreiben vorwiegend ein Phänomen sozial höherer Schichten,* gemessen sowohl am Kriteritum der Bildung wie an jenem des Einkommens. Das gilt nicht nur für den

Sportliche Aktivität der Eltern (vgl. Tab. 3.100)	*Bildung des Vaters (Nr. 123)* Volksschule	Sekundarschule	Handelsschule, KV, Diplomschule	Technikum, Lehrerseminar, Gymnasium	Hochschule, Universität
Vater oder Mutter oder beide haben Spitzensport getrieben	13,2	12,2	9,4	14,6	25,0
Vater oder Mutter oder beide haben sich regelmässig sportlich betätigt	13,2	26,7	25,0	48,8	31,3
Weder Vater noch Mutter haben Spitzensport getrieben oder sich regelmässig sportlich betätigt	73,7	61,1	65,6	36,6	43,8
%	100,1	100,0	100,0	100,0	100,1
(n)	(38)	(90)	(41)	(32)	(32)

Tab. 3.102 Soziale Schicht und sportliche Betätigung II

$Chi^2 = 19{,}3$ df = 8 $p < .01$ C = .28

Einstellung der Eltern zum Sport (Nr. 22)	*Prestigescores des Vaterberufs* 21-35	36-40	41-45	46-55	56-60	61-65	66-80
sehr positiv, begeistert	5,0	30,8	28,0	18,8	20,0	43,5	40,0
positiv	55,0	32,7	56,0	50,0	56,0	56,5	40,0
neutral, indifferent / negativ / sehr negativ, ablehnend	40,0	36,5	16,0	31,3	24,0	0,0	20,0
%	100,0	100,0	100,0	100,1	100,0	100,0	100,0
(n)	(20)	(52)	(50)	(16)	(50)	(23)	(10)

Tab. 3.103 Soziale Schicht und Einstellung zum Sport I

$Chi^2 = 25{,}2$ df = 12 p = .01 C = .32

Einstellung der Eltern zum Sport (Nr. 22)	*Bildung des Vaters (Nr. 123)* Volksschule	Sekundarschule	Handelsschule, KV, Diplomschule	Technikum, Lehrerseminar, Gymnasium	Hochschule, Universität
sehr positiv, begeistert	18,4	27,3	28,1	22,0	34,4
positiv	47,4	43,2	53,1	65,9	50,0
neutral, indifferent / negativ / sehr negativ, ablehnend	34,2	29,6	18,8	12,2	15,6
%	100,0	100,1	100,0	100,1	100,0
(n)	(38)	(88)	(41)	(32)	(32)

Tab. 3.104 Soziale Schicht und Einstellung zum Sport II

$Chi^2 = 11{,}6$ df = 8 $p < .20$ C = .22

Freizeitsport, sondern auch für den Spitzensport (vgl. z.B. *Grieswelle 1978, 131ff.; Lüschen 1963). Grieswelle* beispielsweise fasst entsprechende Untersuchungen folgendermassen zusammen:

> Die Spitzensportler entstammen tendenziell den höheren Schichten. Weiterführende Schulen und Hochschulen stellen den wichtigsten Rekrutierungsbereich für den Hochleistungssport dar. Kommen Spitzensportler aus der Unterschicht, so besuchen sie sehr häufig höhere Bildungsanstalten. Für die absolute Spitze der Hochleistungssportler gilt diese Tendenz der bildungsmässigen Selektion in verstärktem Masse. Bei aller formaler Chancengleichheit im Sport ist eine wirkliche Gleichheit im Zugang zum Spitzensport nicht gegeben. *(Grieswelle 1978, 134)*

Aufs Ganze gesehen widerspricht die Mehrzahl der empirischen Analysen, eingeschlossen unsere eigene, der von *Plessner* und *Habermas* inaugurierten *«Kompensationsthese»,* wonach das aktive Sporttreiben ein Kompensationsverhalten für die in der Arbeitswelt erlittene körperliche Frustration darstellt (vgl. *Plessner 1956, 1974; Habermas 1967).* Die empirische Basis dieser These ist schwach, worauf bereits *Linde (1967)* und andere hingewiesen haben, so dass die Kompensationsthese ersetzt werden muss, und zwar am ehesten durch eine *Sozialisationsthese* (vgl. *Grieswelle 1978, 138f.).* Der Sport verkörpert auf paradigmatische Weise die Wertstruktur einer industrialisierten Leistungsgesellschaft, ja er

> [. . .] bringt die Prinzipien der Industriegesellschaft weit besser zum Ausdruck als diese selbst *(von Krockow 1974, 96),*

und entspricht damit ausgeprägt der *Mittelschichtkultur.* Mittelschichten sind im allgemeinen die sozial am stärksten integrierten und angepassten gesellschaftlichen Gruppen und stellen durch *eine ausgeprägte Mobilitätsorientierung* die politische Ideologie einer Gesellschaft kaum in Frage. In einer Leistungsgesellschaft sind die Mittelschichtwerte demnach ausgesprochen leistungsorientiert. Durch die Sozialisation werden die Leistungsnormen den Kindern weitergegeben, die dadurch leicht den Zugang zum Sport als der symbolischen, konzentriertesten Darstellung der Grundprinzipien der industriellen Gesellschaft *(von Krockow 1962, 305)* finden. Der Sport fungiert nicht als Kompensationsfeld für anderswo frustrierte Bedürfnisse, vielmehr verdichtet er die gesellschaftliche Wertstruktur und wird damit zum Anziehungsfeld jener Individuen, die diese gesellschaftlichen Werte am optimalsten internalisiert haben.

3.8.2 Berufswunsch und Berufsentscheid der Turn- und Sportlehrer

These 2 behauptet einen frühen Berufswunsch und einen frühen Berufsentscheid der Turn- und Sportlehrer. Informationen dazu geben eine Frage nach dem *Wunsch* (Nr. 15) und eine solche nach dem *Entscheid* zum Turnlehrerberuf (Nr. 16). Der Mittelwert der Wunschverteilung liegt bei 17 Jahren (s=6,5), jener der Entscheidverteilung bei 20½ Jahren (s=6,2). Zieht man in Rechnung, dass die

Tab. 3.105
Zeitpunkt von Berufswunsch und -entscheid in Abhängigkeit vom *Geschlecht*

	Wunsch	(n)	*Entscheid*	(n)
Männer	17,2 Jahre, s=3,4	(168)	20,8 Jahre, s=3,5	(168)
Frauen	15,3 Jahre, s=4,4	(66)	18,5 Jahre, s=2,8	(66)
	t(232)=-3,53		t(232)=-4,83	
	p<.001, zweis.		p<.001, zweis.	

Turn- und Sportlehrerausbildung den Ausweis über die Maturität oder über ein Lehrerpatent voraussetzt, so können diese Zahlen kaum als Beleg für die These eines besonders frühen Berufsentscheides genommen werden. Denn mit 17 Jahren ist man Gymnasial- oder Seminarschüler und mit 20 Jahren hat sich schliesslich jeder, der eine höhere Schule besucht, für eine Berufsausbildung oder ein Studium zu entscheiden.

Auf eine interessante Parallele der Lehrer- und der Schülerdaten sei an dieser Stelle kurz hingewiesen. Bei den Lehrern taucht der Wunsch zum Turn- und Sportlehrerberuf erstmals durchschnittlich mit 17 Jahren auf. Das Durchschnittsalter der befragten Schüler ist 18 Jahre (vgl. *Kap. 2.3.2, Tab. 2.19).* Von diesen Schülern äussert knapp ein Viertel (22,7%) den Wunsch, später einmal Turnlehrer zu werden (Nr. 238). Eine recht grosse Zahl! Wieviele davon werden sich mit 20 Jahren auch dafür *entscheiden,* den Turn- und Sportlehrerberuf zu wählen? Und: wieviele davon werden die Hürde der Aufnahmeprüfung in eines der Ausbildungsinstitute schaffen?

Nun, wenn wir auf der globalen Datenebene keine Bestätigung der behaupteten frühen Berufsentscheidung der Turn- und Sportlehrer finden können, wäre es dann möglich, dass *bei spezifischen Subgruppen* die Situation anders aussieht? Zum Beispiel bei den *Frauen.* Diese haben ja keinen Militärdienst zu leisten und damit auch keine Rekrutenschule zu absolvieren, die bei den Männern die Notwendigkeit zu einem Berufsentscheid hinauszögern kann. Tatsächlich ist bei den Frauen sowohl ein früherer Berufswunsch wie eine frühere Berufsentscheidung zu vermerken als bei den Männern. Die Differenz ist in beiden Fällen statistisch hoch signifikant (vgl. *Tab. 3.105).* Noch aber ist der Grund für diese Differenz nicht klar ersichtlich. Spielt die Rekrutenschule die behauptete Rolle? Wenn ja, so müsste ein früherer Berufswunsch bzw. Berufsentscheid *auch bei jenen Männern* zu beobachten sein, *die keinen Militärdienst leisten.* Das ist tatsächlich der Fall. *Tab. 3.106* zeigt die Resultate zweier entsprechender (einfacher) Verianzanalysen. Damit dürfte es naheliegen, den relativ frühen Berufswunsch und Berufsentscheid der Frauen nicht auf geschlechtsspezifische Faktoren zurückzuführen, sondern auf *externe Einflussgrössen,* nämlich den Druck, sich für einen Beruf entscheiden zu müssen.

Nebst dem Geschlecht könnte auch *das Alter* als differenzierende Grösse vermutet werden. Tatsächlich ergibt sich sowohl beim Wunsch wie beim Entscheid eine statistisch signifikante Beziehung zur Altersvariable (vgl. *Tab. 3.107).* Eine Analyse dieser Tabelle ist nicht einfach. *Zwei Interpretationen* sind möglich. Einerseits ist denkbar, dass *die Daten eine faktische Differenz widerspiegeln,* und zwar in dem Sinne, dass die Ausbildungssituation für ältere

Tab. 3.106
Zeitpunkt von Berufswunsch und -entscheid in Abhängigkeit von *Geschlecht* und *Militärdienst*

	Wunsch	(n)	Entscheid	(n)
Männer, Militärdienst	17,5 Jahre, s=3,2	(151)	21,1 Jahre, s=3,4	(151)
Männer, kein Militärdienst	14,9 Jahre, s=4,7	(12)	18,8 Jahre, s=4,3	(12)
Frauen	15,2 Jahre, s=4,5	(61)	18,5 Jahre, s=2,9	(61)
	F(2,221)=9,59		F(2,221)=14,68	
	p<.001		p<.001	

Turn- und Sportlehrer in dem Masse anders war, als für sie sowohl ein früherer Berufswunsch wie ein früherer Berufsentscheid nicht möglich waren. Andererseits ist eventuell mit einem *Gedächtniseffekt* zu rechnen. Die menschliche Persönlichkeit ist kein additives Stückwerk, sondern eine Ganzheit, die vom einzelnen Individuum als solche immer wieder neu formuliert und reorganisiert wird (vgl. *Gergen 1971, 1977).* Auch das Erinnerte ist ein Moment dieser persönlichen Identität. In dem Sinne ist das Gedächtnis nicht nach dem Modell eines Kübels zu veranschaulichen, in den wahllos Informationen abgelagert und wieder hervorgeholt werden. Vielmehr funktioniert auch *das Gedächtnis als Rekonstruktionsorgan.* Vergangenes wird aus der Perspektive der Gegenwart rekonstruktiv erinnert (vgl. z.B. *Jenkins 1974; Piaget & Inhelder 1974).* Diese zweite Interpretation ist auch deshalb naheliegender, weil die Ausbildungssituation der Turn- und Sportlehrer vor 20-25 Jahren einen eher früheren als späteren Berufsentscheid nahelegte als vor 10-15 Jahren und heute.

Unter dieser Perspektive scheint es ratsam, die Analysen der Beziehung von Geschlecht und Berufswunsch bzw. -entscheid nochmals zu durchdenken. Denn handelt es sich beim Einfluss der Altersvariablen tatsächlich um einen Gedächtniseffekt, so könnten die Angaben hinsichtlich Zeitpunkt des erstmaligen Berufswunsches und des schliesslichen Berufsentscheids verzerrt sein. Mit der Unterstellung, dass die Daten der jüngeren Turn- und Sportlehrer weniger von Erinnerungseffekten getrübt sind, wollen wir die Analyse von *Tab. 3.106* unter Ausschluss der älteren Lehrer nochmals durchrechnen. Es zeigt sich (vgl. *Tab. 3.108),* dass die Interpretation hinsichtlich der Geschlechtsvariablen aufrecht erhalten werden kann.

Ein weiterer möglicher Faktor, der den Zeitpunkt des erstmaligen Berufswunsches und insbesondere des schliesslichen Berufsentscheides beeinflussen könnte, ist *die Motivation der Berufswahl.* Einen Einblick in die Berufswahlmotivation der Turn- und Sportlehrer hat uns bereits *Kap. 3.5* gegeben. Wenn wir die Motivmuster, wie sie in *Tab. 3.81* zusammengefasst sind, in Relation setzen zum Zeitpunkt von Berufswunsch und Berufsentscheid, so ergibt sich das Bild von *Tab. 3.109.* Zunächst fällt auf, dass die Berufwahlmotivation auf den Zeitpunkt des Berufs*entscheides* keinen nennenswerten Einfluss hat. Dagegen steht der Zeitpunkt des erstmals erleb-

Tab. 3.107
Zeitpunkt von Berufswunsch und -entscheid in Abhängigkeit vom *Alter*

	Wunsch	(n)	Entscheid	(n)
⩽35 Jahre	16,2 Jahre, s=3,5	(135)	19,5 Jahre, s=3,0	(134)
>35 Jahre	17,3 Jahre, s=3,9	(99)	21,0 Jahre, s=3,8	(100)
	t(232)=2,27 p<.05, zweis.		t(232)=3,29 p<.001, zweis.	

Tab. 3.108
Zeitpunkt von Berufswunsch und -entscheid in Abhängigkeit von *Geschlecht* und *Militärdienst* (Analysestichprobe= die bis 35jährigen)

	Wunsch	(n)	*Entscheid*	(n)
Männer, Militärdienst	16,8 Jahre, s=2,8	(75)	20,2 Jahre, s=2,8	(74)
Männer, kein Militärdienst + Frauen	15,4 Jahre, s=4,3	(55)	18,6 Jahre, s=3,3	(55)
	t(128)=2,31 p<.05, zweis.		t(127)=2,98 p<.01, zweis.	

ten *Wunsches,* Turn- und Sportlehrer zu werden, deutlich in Beziehung zur Berufswahlmotivation. Auffallend früh, nämlich schon mit 14 Jahren, verspüren die «Berufenen» erstmals ihren Berufswunsch.

Das dürfte gut ins Bild dieser Motivationsgruppe passen. Beim anderen Extrem dagegen liegen die stark «extern» motivierten Lehrer, also jene Lehrer, die wegen äusserer Aspekte wie guter Verdienst, sicherer Beruf usw. (vgl. *Kap. 3.5, Schema 3.12)* Turnlehrer geworden sind. Sie haben erst mit 18½ Jahren erstmals den Wunsch, Turn- und Sportlehrer zu werden. Auch das dürfte recht gut ins Bild dieser Motivationsgruppe passen, sind doch deren Argumente für ihre Berufswahl kaum in einem ‹inneren› Engagement an der Sache oder dem Beruf begründet.

Interessanterweise sind auch die pädagogisch Motivierten eher ‹Spätzünder› . Das dürfte wohl daran liegen, dass eine rein pädagogische Motivation noch nicht zu einem Turn- und Sportlehrerstudium zwingt. Andere pädagogische Berufe sind ebenso gut möglich. Paart sich die pädagogische Motivation jedoch schon früh mit einem sachlichen Interesse am Sport generell oder an der eigenen sportlichen Betätigung, so ist ein früherer Wunsch und Entscheid möglich. So verspüren denn auch die Motivationsgruppen, in denen sich das pädagogische Interesse mit anderen Motiven durchmischt, durchwegs zu einem früheren Zeitpunkt erstmals den Wunsch, Turn- und Sportlehrer zu werden, als die allein pädagogisch Motivierten.

Fragen wir nun auch im Falle des Einflusses der Berufswahlmotivation auf Berufswunsch und Berufsentscheid, ob das Alter als störende Grösse zu betrachten ist. Generell besteht zwischen dem Alter und den Motivmustern keine statistisch signifikante Beziehung ($Chi^2 = 4,8$, df = 8, Phi = .15, n.s.). Untersuchen wir die Beziehung zwischen den Motivmustern und dem Zeitpunkt von erstmaligem Berufswunsch und schliesslichem Berufsentscheid *unter Ausschluss der älteren Lehrer* unserer Stichprobe, so werden die Differenzen beim Berufswunsch statistisch signifikant. Interessanterweise wird auch die Verteilung der Mittelwerte des Berufsentscheids lebendiger als in *Tab. 3.109,* und die Resultate einer (einfachen) Varianzanalyse sind statistisch signifikant (vgl. *Tab. 3.110).* Die Werte der beiden Verteilungen in *Tab. 3.110* liegen durchwegs etwas tiefer als die Werte in *Tab. 3.109.* Die *Profile* der beiden Verteilungen

Tab. 3.109
Zeitpunkt von Berufswunsch und -entscheid in Abhängigkeit vom *Motivmuster* der Berufswahl

Motivmuster	M_{Wunsch}	$M_{Entscheid}$
stark «extern»	18,6	20,3
stark «persönlich»	16,7	20,3
stark «pädagogisch»	17,9	20,2
stark «sportlich»	15,8	19,5
«berufen»	14,1	18,5
«extern/sportlich/persönlich»	16,9	19,9
«extern/sportlich/pädagogisch»	15,7	20,4
«extern/persönlich/pädagogisch»	17,1	20,3
«sportlich/persönlich/pädagogisch»	17,1	21,4
	F(8,206)=2,80 p<.01	F(8,206)=1,46 n.s.

der Mittelwerte bezüglich des erstmalig verspürten Wunsches jedoch sind praktisch identisch. Daraus lässt sich schliessen, dass der Gedächtnisfaktor seinen Einfluss offenbar nicht im Sinne einer Verzerrung der Information ausübt, sondern lediglich im Sinne *einer Trübung der Erinnerung.* Diese Interpretation lässt sich weiter stützen durch die Resultate einer (zweifachen) Varianzanalyse mit dem Alter und der Motivstruktur als unabhängigen und dem Berufswunsch bzw. dem Berufsentscheid als abhängigen Variablen, in denen in beiden Fällen kein statistisch signifikanter Interaktionseffekt auftritt.

Interessant ist die recht grosse Ähnlichkeit der beiden Verteilungen in *Tab. 3.110.* Zwar sind die Rangplätze der Mittelwerte beider Verteilungen nicht völlig identisch, doch lässt sich vermuten, dass Berufswunsch und Berufsentscheid nicht unabhängig voneinander sind, wie dies *Tab. 3.109* suggeriert. Berechnet man das Ausmass der Ähnlichkeit beider Verteilungen mittels eines Korrelationsmasses (Produkt-Moment-Korrelationskoeffizient), so ergibt sich ein Wert von r = .54. Allerdings ist die Korrelation von Berufswunsch und Berufsentscheid bei der Gruppe der älteren Lehrer kaum geringer, nämlich r = .52; und die Korrelation in der Gesamtstichprobe ist r = .54.

Es bleibt noch die Frage zu klären, ob eventuell zwischen Motivationsstruktur und Geschlecht der Turn- und Sportlehrer eine Beziehung besteht. Dies ist nicht der Fall: eine Tabellenanalyse ergibt keine statistisch signifikanten Werte ($Chi^2 = 6{,}7$, df = 8, Phi = .17, n.s.); eine (zweifache) Varianzanalyse mit dem Geschlecht und der Motivationsstruktur als unabhängigen und dem Berufswunsch bzw. dem Berufsentscheid als abhängigen Variablen gibt keine statistisch signifikanten Interaktionseffekte. Die beiden Einflussgrössen Geschlecht (bzw. externer Druck auf Berufsentscheid) und Berufsmotivation sind dementsprechend als unabhängig voneinander zu betrachten. Aufs Ganze gesehen ist der Berufswahlmotivation ein eigenständiger Einfluss auf den Zeitpunkt sowohl von erstmaligem Berufswunsch wie schliesslichem Berufsentscheid zuzugestehen. Je stärker der Berufswunsch und die Berufswahl *intrinsisch motiviert* sind, d.h. als «Berufung» empfunden, also: im Sport oder der eigenen sportlichen Betätigung verankert werden, desto früher treten Wunsch und Entscheid auf.

Motivmuster	M_{Wunsch}	$M_{Entscheid}$
stark «extern»	19,4	20,4
stark «persönlich»	15,8	18,5
stark «pädagogisch»	17,5	19,9
stark «sportlich»	14,4	18,3
«berufen»	13,8	17,6
«extern/sportlich/persönlich»	16,5	19,9
«extern/sportlich/pädagogisch»	14,9	19,9
«extern/persönlich/pädagogisch»	17,5	19,8
«sportlich/persönlich/pädagogisch»	16,8	21,3
	F(8,115) = 2,53 p = .01	F(8,114) = 2,32 p < .05

Tab. 3.110
Zeitpunkt von Berufswunsch und -entscheid in Abhängigkeit vom *Motivmuster* der Berufswahl (Analysestichprobe = die bis 35jährigen)

3.8.3

Die «Eigenrealisation» als stärkstes Berufswahlmotiv der Turn- und Sportlehrer

Die Analysen des letzten Abschnittes haben weiteres Material zu *These 3* zusammengetragen. Die entscheidenden Argumente sind aber bereits in *Kap. 3.5* formuliert worden. Darauf sei hier verwiesen. Zweifellos ist die persönliche Begeisterung und Freude am Sport ein zentrales Motiv der Berufswahl der Turnlehrer (vgl. *Tab. 3.79).* Jedoch ist *eine einseitige, allein auf «Eigenrealisation» gebaute Berufswahl selten* (vgl. *Tab. 3.80).* Jedenfalls lässt sich die These von der «Eigenrealisation» als *ausschliesslichem* Berufswahlmotiv nicht halten.

3.8.4

Zur Kausalstruktur der Thesen (1), (2) und (3)

Wenn die Isolierung der Turn- und Sportlehrer in eine separate Welt des Sports behauptet wird, so ist damit im allgemeinen eine kausale Beziehung unterstellt (vgl. *Schema 3.15).* Es ist daher zu fragen, ob und inwiefern zwischen dem Familienklima und dem Zeitpunkt von Berufswunsch bzw. Berufsentscheid eine Abhängigkeit zu beobachten ist. Steht beispielsweise ein früher Berufswunsch mit einem dem Sport gegenüber besonders wohl gesinnten familiären Kontext in Beziehung? Einen *kausalen Einfluss der Berufswahlmotivation* haben wir bereits festgestellt (vgl. *Kap. 3.8.2).* Ebenso haben wir eine Beziehung zwischen Militärdienst (bzw. Rekrutenschule) und Zeitpunkt von Berufswunsch bzw. Berufsentscheid aufgedeckt. Es stellt sich daher die zusätzliche Frage, ob und inwiefern das Familienklima *die Art* der Berufsmotivation beeinflusst.

Zunächst eine methodologische Vorbemerkung: Da unsere bisherigen Analysen des Einflusses der *Alters*variablen deutlich für die These sprechen, dass der Gedächtniseffekt nicht im Sinne einer Verzerrung der Daten wirkt, sondern lediglich im Sinne einer *Verschiebung des Datenmusters,* werden die folgenden Analysen, wo nicht anders vermerkt, mit den Daten der *gesamten* Stichprobe gerechnet. Denn eine Verschiebung des Datenmusters bedeutet, dass die Streuung der zur Diskussion stehenden Variablen und damit *das Profil* der Daten bei den jüngeren und bei den älteren Lehrern gleich ist. Und da es bei den im folgenden zu diskutierenden Fragen um *das Beziehungsgeflecht* der Variablen geht und nicht um absolute Variablenwerte, sind allein diese Daten*profile* von Relevanz. Bei den im folgenden dargestellten Daten ist daher darauf zu achten, dass nicht die absoluten Zahlen interpretiert werden, sondern deren Relationen.

Fragen wir nun nach dem Einfluss der familiären Variablen auf Berufswunsch und Berufsentscheid. *Tab. 3.111* vermittelt erste Informationen. Die hier dargestellten Analysen zeigen einen deutlichen Einfluss der familiären Situation auf den Zeitpunkt des erstmaligen Berufswunsches und der schliesslichen Berufsentscheidung. Dabei ist offenbar *der Einfluss der Eltern allein entscheidend;* die sportliche Aktivität der Geschwister scheint nicht von Bedeutung zu sein: /64/ *die Einstellung der Eltern zum Sport* ist ein klarer Einflussfaktor, doch mindestens so wichtig ist *das elterliche Verhalten.* Zwar nicht im Sinne einer Aktivität als Spitzensportler, wohl aber *im Sinne einer regelmässigen sportlichen Betätigung,* deren Gewicht in nicht wenigen Fällen durch die Ausübung eines Funktionärsposten in einem Verein verstärkt wird.

/64/
Wiederum ist allerdings in Rechnung zu stellen, dass das Alter der Geschwister nicht erfragt worden ist (vgl. Anm. /63/).

Wie steht es mit den Faktoren ‹Geschlecht› und ‹Motivationsstruktur› ? Ist deren Einfluss unabhängig von der familiären Situation oder sind sie als intervenierende Variablen aufzufassen? Wenn unsere obige Analyse der Bedeutung der Geschlechtsvariablen richtig ist (vgl. *Kap. 3.8.2),* wenn also das Geschlecht an sich kein beeinflussender Faktor ist, wohl aber *der externe Druck auf einen Berufsentscheid,* so sollte mit dem familiären Klima keine Beziehung bestehen. Wenn wir die Turnlehrerinnen mit jenen Turnlehrern zusammenfassen, die keinen Militärdienst leisten, und gegen die Turnlehrer, die Militärdienst leisten, austesten, so wird diese Erwartung bestätigt. Es wurden insgesamt 6 (zweifache) Varianzanalysen gerechnet, mit dem Index ‹Geschlecht plus Militärdienst› und dem ‹Aktivitätsindex› (vgl. *Tab. 3.111 [c])* bzw. der Einstellung zum Sport (vgl. *Tab. 3.111 [e])* bzw. dem Funktionärsstatus (vgl. *Tab. 3.111 [f])* als unabhängigen Variablen und dem Berufswunsch bzw. dem Berufsentscheid als abhängigen Variablen. 3 dieser 6 Varianzanalysen sind wegen inhomogener Varianzen nicht interpretierbar. Jedoch liegen die Daten – bei optischer Inspektion – in der vermuteten Richtung /65/. Auch die Resultate der restlichen, statistisch interpretierbaren Varianzanalysen zeigen keine Interaktion von Familienklima und dem Index ‹Geschlecht plus Militärdienst› . Damit kann *der externe Druck* auf einen Berufsentscheid als eigenständiger, den Zeitpunkt von Berufswunsch und Berufsentscheid *beeinflussender Faktor* verstanden werden.

/65/
Mit einer Ausnahme.

	Ausprägungen der Variablen	erstmaliger Wunsch . . .	endgültiger Entscheid . . .
		. . . (in Jahren) und statistische Analyse	
(a) Eltern haben Spitzensport getrieben (Nr. 17)	ja	16,5	19,8
	nein	16,7	20,2
		t<1	t<1
(b) Eltern haben sich regelmässig sportlich betätigt (Nr. 17)	ja	16,0	19,4
	nein	17,1	20,6
		t(199)=1,94 p<.05, zweis.	t(199)=2,37 p<.05, zweis.
(c) Index aus *Nr. 17* und *Nr. 18* (vgl. *Tab. 3.100)*	Eltern Spitzensport	16,5	19,8
	Eltern sportlich betätigt	16,0	19,4
	Eltern keine sportl. Betätigung	17,1	20,6
		F(2,231)=1,80 n.s.	F(2,231)=3,08 p<.05
(d) Geschwister haben sich sportlich betätigt (Nr. 19)	ja	16,7	20,0
	nein	16,5	20,3
		t<1	t<-1
(e) Einstellung der Eltern zum Sport (Nr. 22)	sehr positiv	16,0	19,6
	positiv	16,4	19,9
	neutral / negativ	18,0	21,2
		F(2,229)=4,77 p<.01	F(2,229)=3,41 p<.05
(f) Eltern waren Funktionäre in einem Turn- oder Sportverein (Nr. 21)	ja	15,8	19,4
	nein	17,1	20,5
		t(230)=2,33 p<.05, zweis.	t(230)=2,11 p<.05, zweis.

Tab. 3.111
Der Einfluss *familiärer* Variablen auf den *Zeitpunkt* von Berufswunsch und Berufsentscheid

Was die Berufswahlmotivation anbelangt, so ist zunächst kein statistisch signifikanter Einfluss der familiären Variablen auf die Motivationsstruktur festzustellen. Die entsprechenden statistischen Angaben sind in *Tab. 3.112* zusammengestellt. (Zweifache) Varianzanalysen mit der Motivationsstruktur und dem Aktivitätsindex bzw. der Einstellung zum Sport bzw. dem Funktionärsstatus einerseits als unabhängigen Variablen und dem Berufswunsch bzw. dem Berufsentscheid andererseits als abhängigen Variablen zeigen durchwegs keine statistisch signifikanten Interaktionseffekte. Diese Daten sind wohl so zu verstehen, dass das familiäre Klima zwar einen entscheidenden Einfluss auf den Zeitpunkt sowohl des erstmalig empfundenen Wunsches, Turn- und Sportlehrer zu werden, wie des schlussendlichen Berufsentscheides hat, und dass auch die Art der Berufswahlmotivation einen solchen Einfluss hat, dass aber keine Beziehung zwischen familiärem Klima und der Berufswahlmotivation besteht. Mit anderen Worten: Das Familienklima ist der Entstehung von Wunsch und schliesslich auch der Entscheidung, Turnlehrer zu werden, förderlich. Was schliesslich aber die konkrete inhaltliche Motivation für den Turnlehrerberuf ist, wird *vom Familienklima nicht direkt beeinflusst.* Vielmehr scheinen hier andere Faktoren ins Spiel zu kommen, eventuell der persönliche Erfolg im Sport, Freundschaften, der Sportunterricht in der Schule u.ä.m.

Zusammengefasst lässt sich *das kausale Geflecht der Thesen (1), (2) und (3)* wie in *Schema 3.16* darstellen. Dieses Schema ist gleichzeitig eine erste Modifikation von *Schema 3.15.*

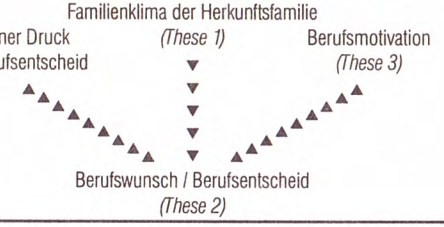
3.8.5

Die persönliche und die berufliche Sozialisation der Turn- und Sportlehrer in Abhängigkeit von Berufswunsch, Berufsentscheid und Berufswahlmotivation

Was nun *die vierte Teilthese* der behaupteten Absonderung der Turn- und Sportlehrer in eine separate Sportwelt anbelangt, nämlich *die isolierte berufliche Sozialisation,* so ist wohl, was die institutionellen und ökologischen Bedingungen der Turnlehrerausbildung anbelangt, im allgemeinen tatsächlich eine Separierung von den übrigen universitären Studiengängen festzustellen. Doch diese institutionelle und ökologische Situation kann nur dann auf die subjektive Ebene umschlagen, wenn die Ausbildung der Turn- und Sportlehrer auf diesen Kontext beschränkt ist. Sind dagegen dem Turnlehrer *auch andere Ausbildungskontexte vertraut,* so dürfte vom Turn- und Sportlehrerstudium kaum eine isolierende Wirkung

Aktivitätsindex	(vgl. *Tab. 3.111 (c)*)	$Chi^2=11,38$	df=16	Phi=.23	n.s.
Einstellung zum Sport (dichotomisiert: positiv vs. negativ)	(vgl. *Tab. 3.111 (e)*)	$Chi^2=4,34$	df=8	Phi=.14	n.s.
Funktionäre	(vgl. *Tab. 3.111 (f)*)	$Chi^2=5,62$	df=8	Phi=.16	n.s.

Tab. 3.112
Der Einfluss *familiärer* Variablen auf das *Motivmuster* der Berufswahl



Schema 3.16
Berufsmotivation, familiäres Klima und *externer Druck auf Berufsentscheid* als *Kausalfaktoren* des Zeitpunktes von Berufswunsch und Berufsentscheid

ausgehen: Hat also beispielsweise ein Turnlehrer nebst seiner Turn- und Sportlehrerausbildung eine Berufslehre, ein zusätzliches Studium an einer Universität oder irgendetwas anderes absolviert, so ist von seinem Turnlehrerstudium her *kein isolierender Effekt* zu erwarten. Diese These lässt sich anhand unserer Daten nicht unmittelbar überprüfen. Jedoch ist in der behaupteten Absonderung der Turn- und Sportlehrer in eine Sportwelt nicht die Isolierung im Sozialisationsprozess allein von Bedeutung, sondern wiederum die Verknüpfung der einzelnen Schritte dieses Prozesses. Zu fragen ist also, ob ein früher Berufswunsch bzw. Berufsentscheid *eine Kanalisierung des beruflichen Sozialisationsprozesses* in Richtung ausschliessliche Turn- und Sportlehrerausbildung bewirkt, oder ob unabhängig vom Zeitpunkt der Berufswahl das Bildungsspektrum gleichermassen zugänglich ist. Zur Beantwortung dieser Frage benützen wir den im *Kap. 3.6.1* formulierten «Bildungsindex». Wir schliessen jene Lehrer von der Analyse aus, die *keine* Turnlehrerausbildung haben, da über diese in der Absonderungsthese nichts gesagt wird. Damit verbleiben in der Analysestichprobe die 213 Lehrer der linken Spalte von *Tab. 3.83* (vgl. *Kap. 3.6.1).*

Setzen wir den Bildungsindex in Beziehung zum Zeitpunkt des erstmaligen Berufswunsches bzw. des tatsächlichen Berufsentscheides, so ergibt sich das Bild von *Tab. 3.113:* Optisch liegen die Daten völlig in der Richtung: Je früher der Wunsch bzw. der Entscheid, desto weniger Bildung. Eine Varianzanalyse ergibt aber in beiden Fällen keine statistische Signifikanz.

In der Darstellung von *Schema 3.15* haben wir zwischen der *Berufsmotivation (Teilthese 3)* und der *Sozialisation (Teilthese 4)* mit grafischen Mitteln der Vermutung Ausdruck gegeben, dass *von der Motivation eventuell ein direkter Einfluss auf die Sozialisation ausgeht.* Eine Tabellenanalyse zeigt tatsächlich eine statistisch signifikante Beziehung ($Chi^2 = 17{,}9$, $df = 8$, $p < .05$, $C = .28$). Wenn wir diese Beziehung mit den Variablen ‹Berufswunsch› und ‹Berufsentscheid› überprüfen /66/, so ergibt sich folgendes Muster: Die beiden Partialtabellen unter Konstanthaltung der tiefen Werte auf den Variablen ‹Berufswunsch› bzw. ‹Berufsentscheid› ergeben keine statistisch signifikanten Resultate. Dagegen zeigen sich bei den beiden Partialtabellen unter Konstanthaltung der hohen Werte auf den Variablen ‹Berufswunsch› und ‹Berufsentscheid› auf dem 10%-Niveau signifikante Beziehungen. Daraus lässt sich schliessen, dass zwischen Berufswunsch bzw. Berufsentscheid und der Berufsmotivation hinsichtlich der beruflichen Sozialisation der Turn- und Sportlehrer ein interaktives Verhältnis besteht. Eine inhaltliche Interpretation der Daten ist jedoch schwierig, und sie

/66/
Dazu wurde die Variable ‹Berufswunsch› beim Wert 16 und die Variable ‹Berufsentscheid› beim Wert 19 dichotomisiert.

Bildungsindex	*Wunsch*	*Entscheid*
3 (n=12)	17,3	21,0
2 (n=77 bzw. 78)	17,2	20,4
1 (n=116)	16,5	20,1
0 (n=7)	15,7	17,9
	F<1	F(3,209)=1,38 n.s.

Tab. 3.113
Zeitpunkt von Berufswunsch bzw. Berufsentscheid und *Bildung*

soll nicht zuletzt deshalb unterlassen werden, weil die Beziehungen statistisch lediglich auf dem 10%-Niveau signifikant sind.

3.8.6 Isolierung im schulischen Kontext

Der fünfte Schritt in der Absonderungsthese behauptet eine Isolierung der Turn- und Sportlehrer im schulischen Kontext. Zunächst einmal ist davon auszugehen, dass eine tatsächliche Separierung in eine eigene Sportwelt letztlich nur bei jenen Lehrern möglich ist, die ausschliesslich Turnunterricht erteilen. Lehrer, die nebst Turnen noch ein weiteres Fach oder mehrere andere Fächer unterrichten, sind schon von der Struktur ihrer Tätigkeit her kaum in Gefahr, sich in der Sportwelt zu verlieren. Zusätzlich ist in Rechnung zu stellen, dass auch die arbeitsrechtliche Stellung das Interaktionsfeld strukturell beeinflusst. Hauptlehrer sind stärker in den schulischen Kontext integriert und haben daher ein grösseres Interaktionsgeflecht mit mehr fachübergreifenden Kontaktmöglichkeiten als Hilfslehrer. Zur Überprüfung der *fünften Teilthese* können wir demnach den «schulischen Statusindex» (vgl. *Kap. 3.1.6.2, Schema 3.3)* verwenden.

Die Beziehungen zwischen schulischem Status und Interaktionsquantität bzw. Interaktionsqualität haben wir bereits in *Kap. 3.1.6.2* analysiert (vgl. *Tab. 3.11-3.12)* und beide Male eine statistisch signifikante positive Abhängigkeit gefunden. Die beiden Tabellen bestätigen somit die Erwartung: sowohl die Interaktionsquantität wie die Interaktionsqualität wird *von den schulischen strukturellen Faktoren* klar beeinflusst.

Wiederum impliziert die Absonderungsthese letztlich eine kausale Behauptung, nämlich *eine deterministische Beziehung zwischen den Teilthesen (4) und (5)* (vgl. *Schema 3.15).* Die eben angestellten Überlegungen sind jedoch bereits als Argumente für eine gewisse Modifizierung einer solchen kausalen Behauptung zu nehmen. Denn wenn strukturelle Faktoren wie die arbeitsrechtliche Stellung und die Anzahl unterrichteter Fächer sowohl mit der Interaktionsquantität wie mit der Interaktionsqualität in dem deutlichen Ausmass kovariieren, wie es die *Tab. 3.11-3.12* zeigen, dann ist die Behauptung einer *monokausalen Beziehung* zwischen beruflicher Sozialisation und Separierung im schulischen Kontext zurückzuweisen.

Wenn wir trotzdem nach einem eventuellen determinierenden Einfluss der beruflichen Sozialisation fragen wollen, so haben wir die strukturellen Variablen zu kontrollieren. Eine entsprechende Tabellenanalyse mit dem «Bildungsindex» (vgl. *Kap. 3.6.1, Schema 3.13)* /67/ als unabhängiger und dem «Interaktionsindex» (vgl. *Kap. 3.1.4)* bzw. der Interaktionsqualität (Nr. 71) als abhängigen Variablen, unter Konstanthaltung des «schulischen Statusindexes», zeigt in keinem Falle einen statistisch signifikanten Effekt. Die berufliche Sozialisation ist gegenüber den strukturellen Bedingungen des schulischen Kontextes die bei weitem *schwächere* Variable, weshalb von einem determinierenden oder kausalen Einfluss der Turn- und Sportlehrerausbildung auf das Interaktionsverhalten in der Schule *nicht* die Rede sein kann.

/67/
Es wurden nur Lehrer mit einer Ausbildung als Turn- und Sportlehrer in die Analyse einbezogen.

Versuchen wir noch einer weiteren, im Kontext der *Teilthese (5)* möglichen Fragestellung nachzugehen. Es ist denkbar, die Absonderungsthese dahingehend zu verschärfen, dass sie *generell eine Tendenz zur Isolierung von anderen Menschen* postuliert. Es liesse sich dann im Rahmen unserer Untersuchung fragen, ob es eine Gruppe von Turn- und Sportlehrern gibt, die *allgemein wenig Kontakte zu anderen Lehrern,* also auch zu Turnlehrerkollegen, hat. Und wiederum liesse sich behaupten, diese Isolierung sei die Folge einer engen beruflichen Sozialisation. Schauen wir unsere Daten im Hinblick auf diese beiden Vermutungen an.

Zur Identifizierung einer Gruppe von Turn- und Sportlehrern mit generell wenig Kontakten innerhalb der Schule wurde ein neuer Index («Kontaktindex») gebildet. Die Indexkonstruktion umfasste folgende Schritte: Zunächst wurden die Antwortverteilungen auf die Fragen nach privaten Kontakten zu Turnlehrerkollegen (Nrn. 76-77) zusammengefasst und beim Median dichotomisiert. Dann wurde die Antwortverteilung des Interaktionsindexes (vgl. *Kap. 3.1.4)* beim Median dichotomisiert. Schliesslich wurde durch Addition beider dichotomisierter Verteilungen der «Kontaktindex» konstruiert (vgl. *Schema 3.17).* In die Kategorie ‹tief› des «Kontaktindexes» fallen 23,7%, in die Kategorie ‹mittel› 51,7% und in die Kategorie ‹hoch› 24,6% der Turn- und Sportlehrer unserer Stichprobe. Danach sind *knapp 24% der Turnlehrer als generell relativ kontaktarm* zu bezeichnen.

/68/
Operationalisiert durch den «schulischen Statusindex».

Zur Überprüfung der postulierten Beziehung zwischen beruflicher Sozialisation und Kontaktarmut ist, unter Konstanthaltung der strukturellen Variablen /68/ und unter Ausschluss jener Lehrer ohne eine Ausbildung als Turn- und Sportlehrer, eine Tabellenanalyse durchgeführt worden. Unabhängige Variable war der «Bildungsindex», abhängige Variable der «Kontaktindex». Keine der unter den drei Bedingungen des schulischen Statusindexes gebildeten Tabellen zeigt ein statistisch signifikantes Resultat /69/. Damit dürfte ein weiteres Mal die *Unhaltbarkeit der These eines kausalen Einflusses* der beruflichen Sozialisationsbedingungen auf ein eingeschränktes schulisches Interaktionsfeld belegt sein. Zwar gibt es Turnlehrer mit generell wenig Kontakten zu ihren Kollegen. Die Erklärung dieses Phänomens hat jedoch nicht in deren beruflicher Sozialisation gesucht zu werden. Vielmehr ist auch dafür die strukturelle Situation die entscheidende Einflussgrösse. *Tab. 3.114* zeigt die Beziehung zwischen dem «Kontaktindex» und dem «schulischen Status»: Je stärker die Turn- und Sportlehrer strukturell in den schulischen Kontext *integriert* sind, desto enger ist generell ihre *Interaktionsdichte* mit anderen Lehrern.

/69/
Dasselbe Bild zeigt sich, wenn der «Bildungsindex» lediglich zu den *privaten Kontakten mit Turnlehrerkollegen* in Beziehung gesetzt wird.

«Interaktionsindex» (Kontakt mit Nicht-Turnlehrerkollegen, vgl. Kap. 3.1.4)	*private Kontakte mit Turnlehrerkollegen (Nr. 76 und 77)* tief	hoch
tief	tief 23,7%	mittel 22,4%
hoch (n=232)	mittel 29,3%	hoch 24,6%

Schema 3.17
Konstruktion und Ausprägungen des *Kontaktindexes*

3.8.7 Isolierung im ausserschulischen Kontext

In der *Teilthese (6)* wird die behauptete Absonderung der Turnlehrer in die Sportwelt auch auf den *ausser*schulischen Kontext bezogen. Es wäre daher zu fragen, ob eventuell der Freundeskreis der Turn- und Sportlehrer eine *Einengung auf Personen mit sportbezogenen Berufen* anzeigt. Eine Beantwortung dieser Frage lässt sich über die Analyse einer entsprechenden Variablen (Nr. 127) versuchen. Die Variable wurde in der Form dreier Teilfragen erhoben /70/. Diese Teilfragen wurden folgendermassen zusammengefasst: In allen drei Fällen wurden die sportbezogenen Berufe (Turn- und Sportlehrer, Sportlehrer, Trainer, Sportartikelhändler u.ä.) der einen Kategorie und die übrigen Berufe einer zweiten Kategorie zugeordnet. Danach wurden die Werteverteilungen der drei Teilfragen aufaddiert, wodurch sich das in *Tab. 3.115* dargestellte Muster ergab. Von einem *engen* Freundeskreis der Turn- und Sportlehrer kann keineswegs die Rede sein. Lediglich 12% der Turnlehrer unserer Stichprobe haben vorwiegend Freunde, die einen Beruf mit sportbezogenem Inhalt ausüben. Rund 58% dagegen haben einen Freundeskreis mit Berufen ohne jeden Bezug zum Sport.

/70/
Die Teilfragen bezogen sich auf die Angabe des Berufes dreier Freunde/Freundinnen. Wenn im folgenden von «Freunden» die Rede ist, dann sind immer auch Freund*innen* gemeint.

Es bleibt noch die Frage nach der Beziehung zwischen beruflicher Sozialisation und Freundeskreis. Wiederum sollen lediglich jene Lehrer mit einer Turn- und Sportlehrerausbildung in die Analyse einbezogen werden. Eine Kontrolle der schulischen strukturellen Variablen erübrigt sich, da der Freundeskreis ein *ausser*schulisches Interaktionsfeld ist. Eine Tabellenanalyse /71/ zeigt keine statistisch signifikante Beziehung zwischen dem Bildungsindex und der Berufsstruktur des Freundeskreises der Turn- und Sportlehrer.

/71/
Wegen der geringen Besetzungszahlen wurden die ersten beiden Kategorien von *Tab. 3.115* für die Analyse jeweils zusammengefasst.

Es stellt sich die Frage, ob angesichts dieser tiefen «beruflichen Endophilie» (vgl. *Pappi 1973)* der Turn- und Sportlehrer nicht eventuell *gerade umgekehrt argumentiert* werden müsste: dass nämlich die Turnlehrer einen vergleichsweise breiten Verkehrskreis haben, der um einiges farbiger ist als die sonst bei intellektuellen Berufen feststellbaren hoch ‹endophilen› Interaktionsfelder. Allerdings: wenn man nicht die Sportbezogenheit der Berufe zum Kriterium der Aufschlüsselung der Frage nach dem Freundeskreis macht, sondern *deren pädagogischer Charakter,* so sieht das Bild bereits etwas

Kontakt zu Lehrerkollegen («Kontaktindex», vgl. Schema 3.17)	*«schulischer Status»* Hauptlehrer mit anderem Fach	Hauptlehrer nur Turnen	Hilfslehrer nur Turnen
hoch	40,0	21,2	12,9
mittel	51,8	54,6	42,9
tief	8,2	24,2	44,3
%	100,0	100,0	100,1
(n)	(85)	(66)	(70)

Tab. 3.114
Schulischer Status und *Kontakt* zu Lehrerkollegen

$Chi^2 = 33{,}2$ df = 4 $p < .001$ C = .36

Alle drei Freunde haben sportbezogenen Beruf	3,1%
Zwei Freunde haben sportbezogenen Beruf und einer hat einen andern Beruf	8,9%
Ein Freund hat einen sportbezogenen Beruf, zwei haben einen andern Beruf	30,2%
Alle drei Freunde haben einen nicht-sportbezogenen Beruf	57,8%
(n=225)	100,0%

Tab. 3.115
Freundeskreis I

anders aus. *Tab. 3.116* zeigt die Berufsstruktur der Freunde in der Aufschlüsselung ‹Lehrberufe vs. anderes› . Als «Lehrberufe» gelten alle Kategorien von ‹Primarlehrer› bis und mit ‹andere pädagogische Berufe› . Bei rund einem Viertel der Turn- und Sportlehrer unserer Stichprobe üben *alle* drei erfragten Freunde einen pädagogischen Beruf aus. Bei rund 60% ist die Berufstätigkeit der Freunde *vorwiegend* eine pädagogische.

Schliesslich soll noch anhand der Frage nach der *Mitgliedschaft in nicht-sportorientierten Vereinen* (Nr. 103) ein Versuch gemacht werden, die Absonderungsthese an unserem Datenmaterial zu testen. Die Mitgliedschaft in nicht-sportorientierten Vereinen kann wohl als recht tauglicher Indikator der inhaltlichen Struktur des Verkehrskreises eines Turn- und Sportlehrers genommen werden. Denn: wenn die Absonderungsthese gültig sein sollte, so müssten erstens wenig Turnlehrer nicht-sportorientierten Vereinen angehören und zweitens müsste von der beruflichen Sozialisation ein klarer Einfluss auf die Vereinsorientierung der Turnlehrer ausgehen. Zur Überprüfung dieser Hypothesen wurde die *Variable Nr. 103* dichotomisiert, so dass *die Gruppe der Mitglieder* in einem nicht-sportorientierten Verein in die eine Kategorie und *die Gruppe der Nicht-Mitglieder* in die andere Kategorie fallen. Mitglieder in einem nicht-sportorientierten Verein sind 37,7% der befragten Turn- und Sportlehrer, Nicht-Mitglied eines solchen Vereins sind 62,3% (n=223). Untersucht man den Einfluss der beruflichen Sozialisation /72/, so zeigt sich auch hier keine statistisch signifikante Beziehung. Damit ist erneut *kein kausaler Einfluss der Sozialisationsbedingungen auf das Interaktionsverhalten* feststellbar. Und wiederum sind es die strukturellen Variablen, die einen solchen Einfluss haben (vgl. *Tab. 3.117).*

/72/
In die Analyse einbezogen wurden wiederum lediglich jene Lehrer mit einer Turn- und Sportlehrerausbildung (n=213).

Zusammengefasst zeigt keine der Analysen in diesem und dem vorhergehenden Kapitel einen determinierenden Einfluss der beruflichen Sozialisationsbedingungen auf den Verkehrskreis der Turn- und Sportlehrer, weder innerhalb noch ausserhalb der Schule. Die *strukturellen Faktoren* (Hilfs- vs. Hauptlehrer bzw. Ein-Fach- vs. Mehr-Fach-Lehrer) sind von grösserer Bedeutung.

Tab. 3.116
Freundeskreis II

Alle drei Freunde haben einen Lehrberuf	23,4%
Zwei Freunde haben Lehrberuf und einer hat einen andern Beruf	35,3%
Ein Freund hat einen Lehrberuf, zwei haben einen andern Beruf	31,0%
Keiner der drei Freunde hat einen Lehrberuf	10,2%
(n=235)	99,9%

Tab. 3.117
Schulischer Status und *Mitgliedschaft* in nicht-sportorientiertem Verein

	«schulischer Status»		
Mitglied in nicht-sportorientiertem Verein (Nr. 103)	Hauptlehrer mit anderem Fach	Hauptlehrer nur Turnen	Hilfslehrer nur Turnen
ja	51,8	28,4	29,6
nein	48,2	71,6	70,4
%	100,0	100,0	100,0
(n)	(85)	(67)	(71)

$Chi^2 = 11{,}65$ df=2 $p < .01$ C=.22

Wir wollen noch einer Argumentation nachgehen, die die eben untersuchte *Verhaltens*ebene durch jene der *Einstellungen* ersetzt. Danach liesse sich postulieren, dass die Absonderung der Turn- und Sportlehrer weniger das Interaktionsverhalten betrifft, dafür aber deren Einstellungen und Interessen stark von jenen der übrigen Lehrer abweichen. Eine unmittelbare Überprüfung dieser These ist mit Hilfe unserer Daten nicht möglich, da uns eine Vergleichsbasis fehlt. Jedoch lässt sich unter Zuhilfenahme der inhaltlichen Behauptungen der Absonderungsthese einiges Material zusammentragen. Danach wären *die Einstellungen und Interessen der Turn- und Sportlehrer als prädominant sportbezogen* zu postulieren. In kausaler Formulierung: Die Sozialisationsbedingungen der Turnlehrer bewirken eine Einengung ihrer Interessen- und Einstellungsstruktur auf vorwiegend sportliche Inhalte. Auf allgemeiner Ebene haben wir eine entsprechende Analyse bereits in *Kap. 3.4* vorgenommen. Danach sind die Turn- und Sportlehrer als durchaus sportinteressiert zu bezeichnen, was wohl niemand zu verblüffen vermag. Jedoch ist eine Einengung auf allein sportbezogene Interessen kaum festzustellen.

Bezüglich der kausalen Behauptung, wonach die spezifisch beruflichen Sozialisationsbedingungen der Turn- und Sportlehrer eine Einengung ihrer Interessen und Einstellungen auf Sport zur Folge hätten, lässt sich unseren Daten nichts entnehmen, was einer Bekräftigung dieser These gleichkäme. In die Analyse einbezogen wurden wiederum allein jene Lehrer, die eine Turn- und Sportlehrerausbildung haben (da über die anderen Lehrer in der Absonderungsthese nichts ausgesagt wird). Einen Überblick über die Datenlage gibt *Tab. 3.118.*

Einige spezifisch inhaltliche Aussagen macht die Absonderungsthese bezüglich der Sportwelt, in die die Turnlehrer angeblich abdriften sollen. Danach leben die Turn- und Sportlehrer in einer konformistischen, ‹heilen› Welt, ihre politische Haltung ist unkritisch und affirmativ usw. (vgl. *Dombrowski 1973; Güldenpfennig 1972; Vinnai 1972b).* Was lässt sich aus unserer Untersuchung dazu sagen? Was *das Sportbild der befragten Turnlehrer* anbelangt, so haben wir bereits in *Kap. 3.4.4* einiges an Material zusammengetragen. Danach ist bei den untersuchten Turnlehrern durchaus *keine Tendenz zur Idealisierung der Sportwelt* zu bemerken. Zwar spielt der Spitzensport als Bezugsystem des Berufsverständnisses der Turn- und Sportlehrer (insbesondere der Männer) eine bedeutende Rolle; doch eine unkritische Identifikation mit dessen Normen und Werten ist nicht auszumachen. Auch zur *politischen Haltung* der Turn- und Sportlehrer haben wir bereits einiges an Daten zusammengetragen (vgl. *Kap. 3.4.7).* Wiederum ist generell kaum etwas von einer konformistischen Tendenz zu vermerken. Die politischen Ansichten der untersuchten Turn- und Sportlehrer werden *keineswegs von einer unkritischen, affirmativen Haltung dominiert.*

Doch fragen wir nach einem *eventuellen kausalen Muster.* Führt ein eher enger Bildungshorizont zu einer stärkeren Idealisierung der Sportwelt bzw. zu einer konformistischeren politischen Haltung?

Unsere Daten lassen nichts dergleichen vermuten. Wiederum haben wir lediglich jene Lehrer in die Analyse einbezogen, die sich als Turn- und Sportlehrer ausgebildet haben. Doch bei keiner der in *Kap. 3.4.7* diskutierten politischen Variablen (Nrn. 36, 38, 39, 106) zeigt sich eine statistisch signifikante Beziehung zum «Bildungsindex». Dasselbe Bild bei den Sportvariablen: weder bei Frage Nr. 8 (Sport und Leistung) noch bei Frage Nr. 12 (alternative Möglichkeiten zur sportlichen Betätigung) zeigt sich eine statistisch signifikante Beziehung zum «Bildungsindex». Und bei Frage Nr. 24 (Meinungen zum Spitzensport) zeigt einzig das Statement «Sport ist das Vergnügen der einfachen Leute» bei den Lehrern mit höheren Werten auf dem «Bildungsindex» eine statistisch signifikant stärkere Tendenz, bejaht zu werden, als bei jenen Lehrern mit tieferen Bildungsindex-Werten ($Chi^2 = 5{,}7$, $df = 1$, $p < .05$). Damit ist gesamthaft gesehen *keine determinierende Wirkung der Ausbildungssituation der Turn- und Sportlehrer auf deren Interessen, politische Haltungen und Sportbild* festzustellen.

3.8.9 Der Einfluss der strukturellen Variablen

Bereits mehrere Male haben wir den Einfluss der strukturellen Situation des Turn- und Sportlehrers auf sein *interaktives Verhalten,* insbesondere innerhalb der Schule feststellen können (vgl. *Tab. 3.11-3.12, Tab. 3.114-3.117).* Es stellt sich die Frage, ob bezüglich der *Interessen* und *Einstellungen* eventuell analoge Verhältnisse bestehen. Dies ist nur zum Teil der Fall (vgl. auch *Kap. 3.4.6.1).* Wenn wir die in *Tab. 3.118* zusammengestellten Variablen mit dem «schuli-

Variablen (vgl. Kap. 3.4)	*Variablenwerte*	*statistische Beziehung zum Bildungsindex*
aktiver Spitzensportler (Nr. 49)	ja vs. nein	n.s.
aktiver Wehrsportler (Nr. 50)	ja vs. nein	n.s.
Mitglied in Sportverein (Nr. 100)	ja vs. nein	n.s.
Anzahl Trainerbrevets (Nr. 128)	keines vs. eines oder mehrere	n.s.
Anzahl Sportlehrerpatente (Nr. 128)	keines vs. eines oder mehrere	n.s.
Index «aktiver Freizeitsport» (vgl. *Tab. 3.52)*	ja vs. nein	n.s.
als Zuschauer an Sportveranstaltungen (Nr. 30)	ja vs. nein	n.s.
Index «Intensität des Besuches von Sportveranstaltungen» (vgl. *Schema 3.9)*	hoch vs. tief	n.s.
Index «Sportkonsum durch Radio und Fernsehen» (vgl. *Schema 3.10)*	hoch vs. mittel vs. tief	n.s.
den Sportteil in der Zeitung lesen (Nr. 27)	sehr ausführlich vs. ausführlich vs. nicht so ausführlich / gar nicht	n.s.
Index «massenmedialer Sportkonsum» (vgl. *Schema 3.11)*	hoch vs. mittel 1 vs. mittel 2 vs. mittel 3 vs. tief	n.s.
Buchlektüre (Nr. 34)	Fachbücher vs. andere	n.s.
den Wirtschaftsteil in der Zeitung lesen (Nr. 27)	sehr ausführlich / ausführlich vs. nicht so ausführlich vs. überfliegen vs. gar nicht	n.s.
Index «politisches Interesse» (vgl. *Kap. 3.4.5)*	ausführlich vs. nicht ausführlich	n.s.
Index «kulturelles Interesse» (vgl. *Kap. 3.4.5)*	sehr ausführlich vs. ausführlich vs. nicht so ausführlich vs. gar nicht	n.s.

Tab. 3.118
Bildung und Interessen

schen Status» in Beziehung bringen, so ergeben sich bei den sportbezogenen Variablen einzig beim «Wehrsport» (Nr. 50) und bei der «Anzahl Trainerbrevets» (Nr. 128) statistisch signifikante Beziehungen («Wehrsport»: vgl. *Kap. 3.4.6.1*; «Trainerbrevet»: $Chi^2 = 6{,}2$, $df = 2$, $p < .05$, $C = .17$).

Beim Sportbild allerdings zeigen sich einige deutliche Einflüsse der strukturellen Variablen (vgl. *Tab. 3.119-3.122).* Die *Tab. 3.119-3.120* zeigen eine gewisse *Tendenz zu einem konformistischen Sportbild* bei stärkerer struktureller schulischer Integration. Bei hoher Integration in den schulischen Kontext wird ein leistungsfreier Sport in stärkerem Masse für unmöglich gehalten und alternative Möglichkeiten zum Sporttreiben werden weniger für notwendig befunden als bei tiefer schulischer Integration. Andererseits ist bei tiefer Integration eine leise *Tendenz zur Idealisierung der Sportwelt* zu beobachten *(Tab. 3.121-3.122):* schwach Integrierte glauben eher als hoch Integrierte, Spitzensport und Politik hätten nichts miteinander zu tun und verneinen vehementer die Behauptung, der Sport sei das Vergnügen der einfachen Leute.

Die Interpretation dieser vier *Tab. 3.119-3.122* wird etwas erschwert durch die Tatsache, dass bei Kontrolle des Geschlechts /73/ einige Partialtabellen statistisch nicht signifikant sind. Deutlich erhalten bleiben die Beziehungen in *Tab. 3.120:* beide Partialtabellen ergeben statistisch signifikante Resultate (Männer:

/73/
Diese Kontrolle ist notwendig wegen der statistisch hoch signifikanten Beziehung zwischen dem Geschlecht und dem «schulischen Statusindex» (vgl. *Kap. 3.1.6.2., Tab. 3.15).*

Sport und Leistung (Nr. 8) «Meines Erachtens ist Sport ohne Leistung . . .	*«schulischer Status»* Hauptlehrer mit anderem Fach	Hauptlehrer nur Turnen	Hilfslehrer nur Turnen
. . . nicht möglich»	89,2	92,5	71,8
. . . möglich»	10,8	7,5	28,2
%	100,0	100,0	100,0
(n)	(83)	(67)	(71)

$Chi^2 = 13{,}46$ $df = 2$ $p = .001$ $C = .24$

Tab. 3.119
Schulischer Status und *Einstellung* zu Sport und Leistung

alternative Möglichkeiten zu sportlicher Betätigung ausserhalb der herkömmlichen Vereine und Clubs (Nr. 12)	*«schulischer Status»* Hauptlehrer mit anderem Fach	Hauptlehrer nur Turnen	Hilfslehrer nur Turnen
notwendig	50,0	75,8	64,8
nicht notwendig	50,0	24,2	35,2
%	100,0	100,0	100,0
(n)	(84)	(66)	(71)

$Chi^2 = 10{,}70$ $df = 2$ $p < .01$ $C = .22$

Tab. 3.120
Schulischer Status und *Einstellung* zu alternativen Möglichkeiten, sich sportlich zu betätigen

«Spitzensport und Politik haben nichts miteinander zu tun» (Nr. 24)	*«schulischer Status»* Hauptlehrer mit anderem Fach	Hauptlehrer nur Turnen	Hilfslehrer nur Turnen
stimme zu	11,8	25,4	32,4
lehne ab	88,2	74,6	67,6
%	100,0	100,0	100,0
(n)	(85)	(67)	(71)

$Chi^2 = 9{,}95$ $df = 2$ $p < .01$ $C = .21$

Tab. 3.121
Schulischer Status und Spitzensport I

Chi² = 7,7, df = 2, p < .05, C = .22; Frauen: Chi² = 5,9, df = 2, p < .05, C = .29). Im Falle der übrigen Analysen bleiben bei *optischer* Inspektion der Partialtabellen die Beziehungsmuster ebenfalls erhalten, verlieren aber zum Teil ihre statistische Signifikanz. Das mag daran liegen, dass die Analysestichprobe der Frauen vergleichsweise klein ist (n = 62), was bekanntlich das Signifikanzniveau unmittelbar beeinflusst (vgl. *Hays 1963, 326).* Da die optischen Bilder der Partialtabellen die Beziehungen bestätigen, ist das Geschlecht kaum als Störvariable aufzufassen.

Was *die nicht-sportorientierten Interessen* der Turnlehrer anbelangt, so haben wir bereits in *Kap. 3.4.6.3* deren Beziehungen zum schulischen Status analysiert. Bei stärkerer schulischer Integration ist sowohl das Interesse an politischen wie jenes an wirtschaftlichen Fragen grösser als bei tiefer struktureller Integration.

Dass *die sportbezogenen Interessen und Einstellungen* von innerschulischen strukturellen Faktoren abhängig sein sollten, war wohl kaum zu erwarten, denn dabei geht es um *berufsspezifische Haltungen,* die für das Selbstverständnis der Turn- und Sportlehrer zentral sind und ohne Infragestellung der beruflichen Identität kaum aufgegeben werden können. Die in den *Tab. 3.119-122* festgestellten Tendenzen sind als leise Modifikationen zu werten, die keineswegs auf einen dominanten Einfluss der strukturellen Situation auf die sportbezogenen Einstellungen verstanden werden können. Es kann wohl ebenfalls nicht erstaunen, dass bei einigen der nicht-berufsbezogenen und damit nicht-sportbezogenen Interessen-Variablen ein *Einfluss der strukturellen Faktoren* nachgewiesen werden konnte. Denn diese Einstellungen gehören nicht zu den definierenden Aspekten des Turnlehrerberufs und sind dementsprechend leichter strukturell beeinflussbar.

Gemäss dieser Überlegung sind berufs*spezifische* von berufs*unspezifischen* Einstellungen und Interessen zu unterscheiden. Berufsspezifische, d.h. im vorliegenden Fall *sportbezogene Interessen und Einstellungen,* werden kaum von strukturellen Faktoren beeinflusst. Sie gehören vielmehr zum Berufsverständnis und werden in persönlichen und beruflichen Sozialisationsprozessen internalisiert /74/. Dagegen sind *die nicht-berufsbezogenen Einstellungsvariablen* den Interaktionsvariablen gleichzustellen. Beide Variablenkategorien werden gleichermassen *von strukturellen Faktoren beeinflusst.*

/74/
Auf geschlechtsspezifische Differenzen wird in *Kap. 3.4.6.2* hingewiesen.

Damit stellt sich die Frage, ob nicht eventuell die berufliche Bildung in rein *formaler* Hinsicht einen Einfluss auf das Interaktionsverhalten und die Einstellungen der Turn- und Sportlehrer ausüben

	«schulischer Status»		
«Sport ist das Vergnügen der einfachen Leute» (Nr. 24)	Hauptlehrer mit anderem Fach	Hauptlehrer nur Turnen	Hilfslehrer nur Turnen
stimme zu	18,8	9,0	4,2
lehne ab	81,2	91,0	95,8
%	100,0	100,0	100,0
(n)	(85)	(67)	(71)

Tab. 3.122
Schulischer Status und Spitzensport II

Chi² = 8,77 df = 2 p = .01 C = .20

/75/
Der Bildungsindex (vgl. *Tab.3.82)* wurde in die Werte ‹0 oder 1› versus ‹2 oder 3› dichotomisiert.

könnte, zwar nicht direkt, aber vermittelt über die strukturelle Integration der Turnlehrer in den schulischen Kontext. Sollte dem so sein, dann müsste in den Daten eine deutliche Beziehung zwischen dem «Bildungsindex» und dem «schulischen Statusindex» zu finden sein. Diese Beziehung ist tatsächlich vorhanden, und zwar unabhängig davon, ob alle Lehrer in die Analyse einbezogen werden oder lediglich jene mit einer Turn- und Sportlehrerausbildung. Im letzteren Fall ergeben sich folgende Werte: Chi² = 7,8, df = 2, p < .05, C = .19. *Tab. 3.123* zeigt die entsprechende Analyse mit allen Lehrerdaten. /75/

Damit ist es doch noch gelungen, *einen unter bestimmten Umständen wirkenden kausalen Einfluss der beruflichen Sozialisation* festzuhalten. Dieser Einfluss darf jedoch nicht inhaltlich verstanden werden, als Determinante der Interessen oder Einstellungen, vielmehr handelt es sich um *eine formal wirkende Variable,* die das Ausmass der strukturellen Integration in den schulischen Kontext beeinflusst und damit die Interaktionschancen indirekt determiniert. Eine geringe berufliche Bildung impliziert eine entsprechende tiefe schulische Integration und diese wiederum beschränkt die Kontaktmöglichkeiten innerhalb der Schule.

3.8.10 Zusammenfassende Beurteilung der Absonderungsthese

Unsere Analyse der Absonderungsthese nötigt zu einem differenzierten Urteil. Weder ist der *These von der Absonderung der Turnlehrer in eine separate sportorientierte Welt* zuzustimmen, noch ist sie völlig von der Hand zu weisen. Generell sind alle pauschalen Formulierungen zurückzuweisen. Auf *die* Turn- und Sportlehrer trifft praktisch keine der im *Schema 3.14* zusammengestellten Teilthesen zu. Und wenn bestimmte kausale Mechanismen auszumachen sind, so gelten auch diese nicht für die Gesamtheit der Turnlehrer. Von recht allgemeiner Gültigkeit ist *das behauptete positive Sportklima in der Herkunftsfamilie* der Turn- und Sportlehrer. Allerdings ist das aktive Vorbild der Eltern um einiges weniger deutlich ausgeprägt als die positive *Einstellung* zum Sport. Von einem generell frühen Berufswunsch und -entscheid der Turnlehrer, wie in der *Teilthese (2)* von *Schema 3.14* behauptet, kann nicht die Rede sein. Unter bestimmten Bedingungen ist jedoch ein früher Berufswunsch und -entscheid festzustellen. Drei solche Bedingungen konnten identifiziert werden:

(1) Je positiver das Sportklima der Herkunftsfamilie, sowohl was die Einstellung wie das Verhalten der Eltern betrifft, desto früher der Wunsch und die Entscheidung, Turn- und Sportlehrer zu werden.

(2) Je stärker sich die Turnlehrer zu ihrem Beruf ‹berufen› fühlen

	Bildungsindex	
schulischer Status	Bildung tief	Bildung hoch
Hauptlehrer mit anderem Fach	30,3	50,0
Hauptlehrer nur Turnen	32,0	29,6
Hilfslehrer nur Turnen	37,7	20,5
%	100,0	100,1
(n)	(122)	(88)

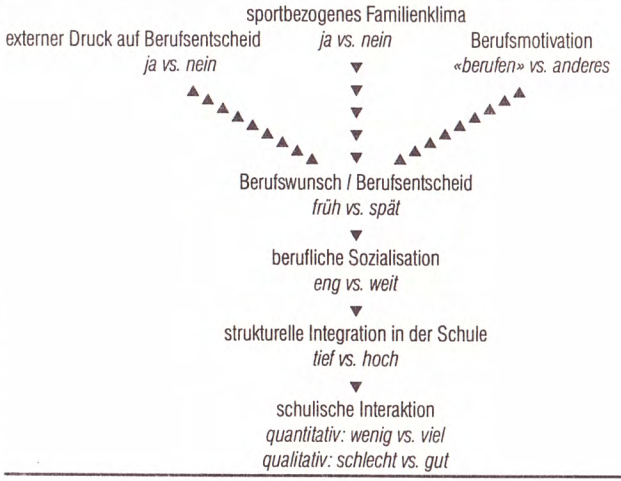
Tab. 3.123
Bildung und *schulischer Status*

Chi² = 10,22 df = 2 p < .01 C = .22

und je weniger ihre Berufsmotivation berufsunspezifisch ist, desto früher sind Berufswunsch und Berufsentscheidung zu beobachten. (3) Besteht kein externer Druck zu einem Berufsentscheid, beispielsweise wenn die Rekrutenschule eine Berufsausbildung hinauszögert, ist eher ein späterer Berufswunsch und Berufsentscheid zu erwarten, als wenn ein solcher externer Druck da ist.

Kommt unter den in diesen drei Thesen formulierten Umständen ein früher Berufswunsch und Berufsentscheid zustande, so besteht eine *Tendenz zu einer eher geringen beruflichen Bildung.* Eine geringe berufliche Bildung ihrerseits hat eine *eher tiefe strukturelle Integration* in den schulischen Kontext zur Folge. Eine geringe strukturelle Integration in die Schule ist gleichbedeutend mit einem *engen Interaktionsfeld* und tendenziell eher wenig Kontakten zu den Lehrerkollegen. Diese geringe Interaktionsintensität ist jedoch in keiner Weise das Resultat der im beruflichen Sozialisationsprozess vermittelten Inhalte, wie in der Absonderungsthese behauptet. Vielmehr ist *der Einfluss der beruflichen Bildung rein formaler Natur,* indem er die Breite der Lehrtätigkeit festlegt, d.h. die Anzahl verschiedener Unterrichtsfächer und auch die arbeitsrechtliche Stellung, und auf diese Weise die strukturellen Interaktionschancen bestimmt.

Das eben skizzierte Beziehungsgeflecht lässt sich in ein kausales Schema bringen (vgl. *Schema 3.18),* das allerdings gegenüber *Schema 3.15* starke Modifikationen aufweist. Entscheidend für eine adäquate Interpretation von *Schema 3.18* ist ein Bewusstsein der *Komplexität der dargestellten kausalen Struktur.* Die einleitend zu diesem Kapitel formulierte Absonderungsthese kann nur dann in der Pauschalität ihrer Formulierung aufrecht erhalten werden, wenn bei jedem der im *Schema 3.18* dargestellten Schritte *im Sinne der ungünstigeren Konstellation,* d.h. der je auf der linken Seite angeführten Ausprägung der Variablen-Dichotomien, entschieden wird. Gesamthaft gesehen dürfte nur eine kleine Gruppe von Turn- und Sportlehrern dieser Bedingung genügen, so dass bei diesen durchaus die in der Absonderungsthese behauptete Isolierung fest-



Schema 3.18
Alternatives Kausalmodell der *Absonderung* der Turnlehrer in die Sportwelt

zustellen ist, jedoch kann von einer *generellen* Absonderungstendenz der Turnlehrer auf keinen Fall die Rede sein.

3.9 Strukturelle schulische Integration: einige ergänzende Analysen

Einiger gesonderter Überlegungen wert sind die Beziehungsmuster zwischen dem schulischen Status und anderen Variablen. Es handelt sich um Turnlehrergruppen, die einerseits durch ihre arbeitsrechtliche Stellung und andererseits durch ihre Unterrichtsfächer voneinander verschieden sind (vgl. die Konstruktion des Indexes «schulischer Status» im *Kap. 3.1.6.2, Schema 3.3).* Von besonderem Interesse sind gewisse Verhaltens- und Einstellungsdifferenzen zwischen den nur Turnen unterrichtenden Lehrern und den ‹Zwei-Fach-Lehrern› /76/.

/76/
Einige Turnlehrer unserer Stichprobe unterrichten nicht nur ein weiteres Fach, sondern zwei oder – in wenigen Fällen – gar drei weitere Fächer, und wären somit als ‹Drei-› oder ‹Vier-Fach-Lehrer› zu bezeichnen.

Eine eher triviale Differenz betrifft *das Interaktionsverhalten.* Hauptlehrer, die noch ein anderes Fach unterrichten, haben mehr Kontakte mit Nicht-Turnlehrern als Haupt- (und Hilfs-)Lehrer, die nur Turnen unterrichten (vgl. *Kap. 3.1.6.2, Tab. 3.11).* Keine Differenz allerdings besteht bei der Interaktions*qualität:* In der Einschätzung der Qualität des Kontaktes zu Nicht-Turnlehrern sind die ‹Ein-Fach-› und die ‹Zwei-Fach-Lehrer› gleicher Meinung (vgl. ebd., *Tab. 3.12).* Eine leise Tendenz zur Umkehrung dieses Interaktionsmusters gegenüber den Nicht-Turnlehrern besteht bei der Interaktion mit den Turnlehrerkollegen. Lehrer, die nur Turnen unterrichten, haben eher häufigeren privaten Kontakt mit Turnlehrerkollegen als Lehrer, die noch ein anderes Fach unterrichten (vgl. *Tab. 3.124).* Auch bei der Qualität der Turnlehrerkontakte zeigen sich Differenzen zwischen den beiden Lehrergruppen. Lehrer, die nur Turnen unterrichten, haben einen intensiveren Kontakt zu ihren Turnlehrerkollegen als Lehrer mit einem zweiten Fach (vgl. *Tab. 3.125).* Die ‹Zwei-Fach-Lehrer› sprechen auch eher von Spannungen in der Beziehung zu ihren Kollegen als die ‹Nur-Turnlehrer›

Tab. 3.124
Unterrichtsfach und *private Kontakte* zu Turnlehrerkollegen

private Kontakte zu Turnlehrerkollegen (Nrn. 76 und 77)	*Unterrichtsfach (Nr. 1)* Turnen und anderes Fach	nur Turnen
mehrmals oder einmal pro Woche	18,1	30,4
14täglich oder einmal pro Monat	53,2	46,4
halbjährlich, seltener oder nie	28,7	23,2
%	100,0	100,0
(n)	(94)	(138)

$Chi^2 = 4{,}6$ $df = 2$ $p = .10$ $C = .14$

Tab. 3.125
Schulischer Status und *Interaktionsqualität* zu den Turnlehrerkollegen

Interaktionsqualität zu Turnlehrerkollegen (Nr. 75)	*«schulischer Status»* Hauptlehrer mit anderem Fach	Hauptlehrer nur Turnen	Hilfslehrer nur Turnen
sehr intensiv	12,9	32,3	14,3
intensiv	52,9	52,3	58,6
weder intensiv noch oberflächlich / oberflächlich / sehr oberflächlich	34,1	15,4	27,1
%	99,9	100,0	100,0
(n)	(85)	(65)	(70)

$Chi^2 = 13{,}7$ $df = 4$ $p < .01$ $C = .24$

(vgl. *Tab. 3.126)*. Keine statistisch signifikante Differenzen zeigen sich bei der Frage, ob man sich mit einer bestimmten Gruppe von Fachlehrern besonders gut verstehe (Nr. 53). Jedoch zeigt sich bei jenen Turnlehrern, die diese Frage bejahen, ein deutliches Reaktionsmuster (vgl. *Tab. 3.127)*. Danach verstehen sich Hauptlehrer mit einem zweiten Fach besonders gut mit den Kollegen des betreffenden Zweitfaches; Hauptlehrer, die nur Turnen unterrichten, verstehen sich besonders gut mit Lehrerkollegen naturwissenschaftlicher und mathematischer Fächer; und Hilfslehrer, die nur Turnen unterrichten, haben eine besondere Beziehung zu den Lehrern musischer Fächer. Zweifellos ist die Datenbasis zu schmal für weitreichende Schlussfolgerungen, jedoch ist die Differenz zwischen den Haupt- und Hilfslehrern, die nur Turnen unterrichten, auffallend. Naturwissenschaftliche Fächer haben ein eher hohes Prestige innerhalb der Schule, während für musische Fächer das Gegenteil gilt (vgl. z.B. *Musgrove & Taylor 1969)*. Es scheint sich damit in *Tab. 3.127* die in *Kap. 3.1.6.2* behauptete Marginalität der Hilfslehrer auszudrücken. Hilfslehrer verbinden sich eher mit ‹ihresgleichen›, d.h. mit Lehrerkollegen, deren Prestige sie analog dem ihren als eher tief einschätzen /77/. Dagegen fühlen sich Hauptlehrer, die nur Turnen unterrichten, und deren Integration in den schulischen Kontext relativ hoch ist, zu den prestigestarken Lehrerkollegen hingezogen. Es besteht ein Identifikationsbedürfnis mit dem ‹typischen› Gymnasiallehrer, das möglicherweise auf eine gewisse Statusunsicher-

/77/
Dass die Hilfslehrer ihr Prestige innerhalb der Schule als eher tief einschätzen, haben wir in *Kap. 3.3.4* gesehen (vgl. *Tab. 3.50)*.

Tab. 3.126
Schulischer Status und *Spannungen* mit den Turnlehrerkollegen

	«schulischer Status»		
«Man hat Spannungen mit den Turnlehrerkollegen.» (Nr. 13)	Hauptlehrer mit anderem Fach	Hauptlehrer nur Turnen	Hilfslehrer nur Turnen
das ist mir ein grosses Problem / das ist mir ein Problem	20,0	7,5	8,6
da bin ich unentschieden	5,9	6,0	14,3
das ist mir kein Problem	44,7	41,8	34,3
das ist mir überhaupt kein Problem	29,4	44,8	42,9
%	100,0	100,1	100,1
(n)	(85)	(67)	(70)

$Chi^2 = 13{,}8$ df = 6 $p < .05$ C = .24

Tab. 3.127
Schulischer Status und *besondere Beziehung* zu Fachlehrerkollegen; Analysestichprobe sind die bei *Nr. 53* mit «ja» Antwortenden

«Ja, es gibt eine Gruppe von Fachlehrern, mit denen ich mich besonders gut verstehe.» (Nr. 53)

	«schulischer Status»		
«Mit welchen Fachlehrern verstehen Sie sich besonders gut? (Nr. 54)	Hauptlehrer mit anderem Fach	Hauptlehrer nur Turnen	Hilfslehrer nur Turnen
Lehrer des zweiten Faches	64,3	–	–
Sprachlehrer	0,0	4,3	6,3
Naturwissenschaftler, Mathematiker	7,1	47,8	25,0
Pädagogen, Psychologen	3,6	8,7	0,0
Lehrer musischer Fächer	10,7	21,7	62,5
andere Lehrer	14,3	17,4	6,3
%	100,0	99,9	100,1
(n)	(28)	(23)	(16)

(Wegen zu kleinen Zellenbesetzungen wurde von einem Chi^2-Test abgesehen.)

/78/
Von diesen Überlegungen her stellt sich die Frage, ob das hohe Prestige, das die nur Turnen unterrichtenden Hauptlehrer ihrem Beruf innerhalb der Schule zuschreiben (vgl. *Tab. 3.50)*, nicht eher der Effekt einer Abwehr der entsprechenden Problematik ist als ein Ausdruck der realen Verhältnisse. Diese Frage stellt sich um so mehr, als ja die ebenfalls nur Turnen unterrichtenden *Hilfs*lehrer deutlich von einem eher tiefen innerschulischen Prestige der Turnlehrer sprechen (vgl. *Tab. 3.50)*. Vgl. auch *Rakowsky 1973a, b.*

heit der Hauptlehrer, die nur Turnen unterrichten, hinweist (vgl. auch *Kap. 3.2.1)*. Jedenfalls sind es gerade auch diese Lehrer, die am deutlichsten der Meinung sind, zwischen dem Job des Turnlehrers und dem Job irgendeines anderen Fachlehrers bestünden *keine* Unterschiede (vgl. *Tab. 3.128)*. Auch wenn die Beziehung lediglich auf dem .10-Niveau statistisch signifikant ist, lässt sich aus dem Datenmuster der *Tab. 3.128* doch auf ein gewisses Bedürfnis der strukturell in die Schule integrierten ‹Nur-Turnlehrer› schliessen, *sich als ‹echte› Gymnasiallehrer auszuweisen.*

Die Richtigkeit dieser Interpretation lässt sich anhand der Frage, ob es sich beim Turnlehrerberuf um einen akademischen Beruf handle (Nr. 82) untermauern. Hauptlehrer, die nur Turnen unterrichten, sind sich am wenigsten sicher darin, ob ihr Beruf ein akademischer ist oder nicht (vgl. *Tab. 3.129)*. Die Unsicherheit über ihren beruflichen Status führt zu einem *Identifikationsbedürfnis* mit Lehrergruppen, deren Prestige hoch ist und deren Identität als Gymnasiallehrer über jedem Zweifel steht /78/.

Auf der anderen Seite scheinen die ‹Zwei-Fach-Lehrer› gewisse Probleme mit ihrer *Identität als Turnlehrer* zu haben. Die berufliche Identifikation (Nr. 94) ist bei den Hauptlehrern mit zweitem Fach eindeutig am tiefsten, verglichen mit Haupt- und Hilfslehrern, die nur Turnen unterrichten (vgl. *Kap. 3.3.4, Tab. 3.48)*. Sie sind auch am ausgeprägtesten der Meinung, ein Turnlehrer habe sich als Gymnasiallehrer zu verstehen und nicht etwa als Fachlehrer für Turnen und Sport (vgl. *Tab. 3.130)*.

Schliesslich sei noch auf einige äussere Differenzen der Turnlehrergruppen hingewiesen. Hauptlehrer mit anderem Fach scheinen am stärksten *von der Schule absorbiert* zu werden. Jedenfalls ist die tägliche Freizeit und die Freizeit am Wochenende bei dieser Lehrergruppe im Vergleich zu den beiden Gruppen, die nur Turnen unterrichten, am knappsten bemessen (vgl. *Tab. 3.131-3.132)*. Offenbar

Tab. 3.128
Schulischer Status und Turnlehrerberuf *im Vergleich* zu «Kanonlehrern»

	«schulischer Status»		
Beruf im Vergleich mit «Kanonlehrer» (Nr. 62)	Hauptlehrer mit anderem Fach	Hauptlehrer nur Turnen	Hilfslehrer nur Turnen
Ich habe eher einen leichteren Job.	22,4	11,9	29,6
Ich habe eher einen schwereren Job.	16,5	11,9	15,5
Da besteht kein Unterschied.	61,2	76,1	54,9
%	100,1	99,9	100,0
(n)	(85)	(67)	(71)

$Chi^2 = 8{,}1$ df = 4 $p < .10$ C = .19

Tab. 3.129
Schulischer Status und Turnlehrerberuf als *akademischer* Beruf

	«schulischer Status»		
«Würden Sie den Turnlehrerberuf als einen akademischen Beruf bezeichnen?» (Nr. 82)	Hauptlehrer mit anderem Fach	Hauptlehrer nur Turnen	Hilfslehrer nur Turnen
ja	75,3	65,7	84,5
nein	24,7	34,3	15,5
%	100,0	100,0	100,0
(n)	(85)	(67)	(71)

$Chi^2 = 6{,}6$ df = 2 $p < .05$ C = .17

gibt es also Hinweise darauf, dass die ‹Nur-Turnlehrer› in einem gewissen Masse einen ‹leichteren› Job haben als die ‹Zwei-Fach-Lehrer›: die ‹Nur-Turnlehrer› können über etwas mehr Freizeit verfügen als die Turnlehrer mit zweitem Fach. Keine Differenzen zeigen sich allerdings bei der Lektionenvorbereitung (vgl. *Tab. 3.133):* der zeitliche Aufwand für die Unterrichtsvorbereitung ist bei allen Lehrergruppen in etwa gleich. Damit scheint *der entscheidende die Freizeit beeinflussende Faktor die Korrekturarbeit im Zweitfach* zu sein.

Damit stehen wir am Ende unserer Analyse der Lehrerdaten. Im nächsten Kapitel werden die Ergebnisse der Schüleruntersuchung diskutiert. Danach kommen wir nochmals auf die Lehrer zurück, wenn wir eine vergleichende Betrachtung der beiden Untersuchungen anstellen werden *(Kap. 5).*

Tab. 3.130
Schulischer Status und *Rollenverständnis*

Rollenverständnis (Nr. 83)	*«schulischer Status»* Hauptlehrer mit anderem Fach	Hauptlehrer nur Turnen	Hilfslehrer nur Turnen
Fachlehrer für Turnen und Sport (Gruppenbewusstsein)	13,3	26,9	44,3
Mittelschullehrer (wie jeder andere auch)	86,8	73,1	55,7
%	100,1	100,0	100,0
(n)	(83)	(67)	(70)

$Chi^2 = 18{,}4$ df = 2 $p < .001$ C = .28

Tab. 3.131
Schulischer Status und *tägliche* Freizeit

tägliche Freizeit (ohne Wochenende) (Nr. 42)	*«schulischer Status»* Hauptlehrer mit anderem Fach	Hauptlehrer nur Turnen	Hilfslehrer nur Turnen
0-2 h	29,4	20,9	14,3
3-5 h	51,8	65,7	51,4
6-9 h	18,8	13,4	34,3
%	100,0	100,0	100,0
(n)	(85)	(67)	(70)

$Chi^2 = 13{,}1$ df = 4 $p < .01$ C = .24

Tab. 3.132
Schulischer Status und Freizeit *am Wochenende*

Wochenende (Nr. 43)	*«schulischer Status»* Hauptlehrer mit anderem Fach	Hauptlehrer nur Turnen	Hilfslehrer nur Turnen
«normalerweise kann ich über das Wochenende frei verfügen»	32,1	47,8	56,3
«normalerweise muss ich am Wochenende einige Zeit für die Schule arbeiten»	67,9	52,2	43,7
%	100,0	100,0	100,0
(n)	(84)	(67)	(71)

$Chi^2 = 9{,}5$ df = 2 $p < .01$ C = .20

Tab. 3.133
Schulischer Status und *Lektionenvorbereitung*

zeitlicher Aufwand für die Vorbereitung einer Lektion (Nr. 67)	*«schulischer Status»* Hauptlehrer mit anderem Fach	Hauptlehrer nur Turnen	Hilfslehrer nur Turnen
0-10 Min.	18,8	21,5	16,9
11-15 Min.	24,7	30,8	29,6
16-20 Min.	18,8	18,5	22,5
21-30 Min.	28,2	27,7	21,1
mehr als 30 Min.	9,4	1,5	9,9
%	99,9	100,0	100,0
(n)	(85)	(65)	(71)

$Chi^2 = 6{,}4$ df = 8 n.s. C = .17

4 Schüleruntersuchung (von Walter Klauser)

4.1 Wahrnehmung von Kompetenzen und Eigenschaften des Turn- und Sportlehrers aus Schülersicht

Wenn wir Mitmenschen beurteilen, geschieht dies immer nur in einer Auswahl von Gesichtspunkten, die für uns besonders bedeutungsvoll sind. Im Fall eines Urteils über den Turn- und Sportlehrer werden für die Schüler z.B. die bereits gemachten Erfahrungen mit dem Lehrer, der Erfolg im Turn- und Sportunterricht, das Interesse und die Freude am Turnen und Sporttreiben oder das Mass der Realisierung der eigenen Wünsche im Unterricht wichtige Einflussgrössen der Urteilsbildung sein. Wir können annehmen, dass sich Schüler und Turn- und Sportlehrer fast ausschliesslich im Turnunterricht begegnen, der Turn- und Sportlehrer für die Schüler nur im Kontext Turn- und Sportunterricht ein wichtiger Partner, ein ‹relevanter› oder ‹signifikanter› anderer darstellt. Das Urteil der Schüler über ihren Turn- und Sportlehrer stellt demnach eine Aussage über die Zufriedenheit in der Begegnung mit dem Turn- und Sportlehrer *im Unterricht* dar. Die Schülerurteile sagen nicht aus, wie die Turn- und Sportlehrer ‹wirklich› sind, sondern wie die Schüler die Turn- und Sportlehrer einschätzen, wie sie deren Eigenschaften, Kompetenzen und Verhaltensweisen interpretieren.

4.1.1 Eigenschaften des Turn- und Sportlehrers

Das Fremdbild der Turn- und Sportlehrerpersönlichkeit aus Schülersicht ist auf globaler Ebene durch folgende wichtige Merkmale charakterisiert (vgl. *Abb. 4.1):*

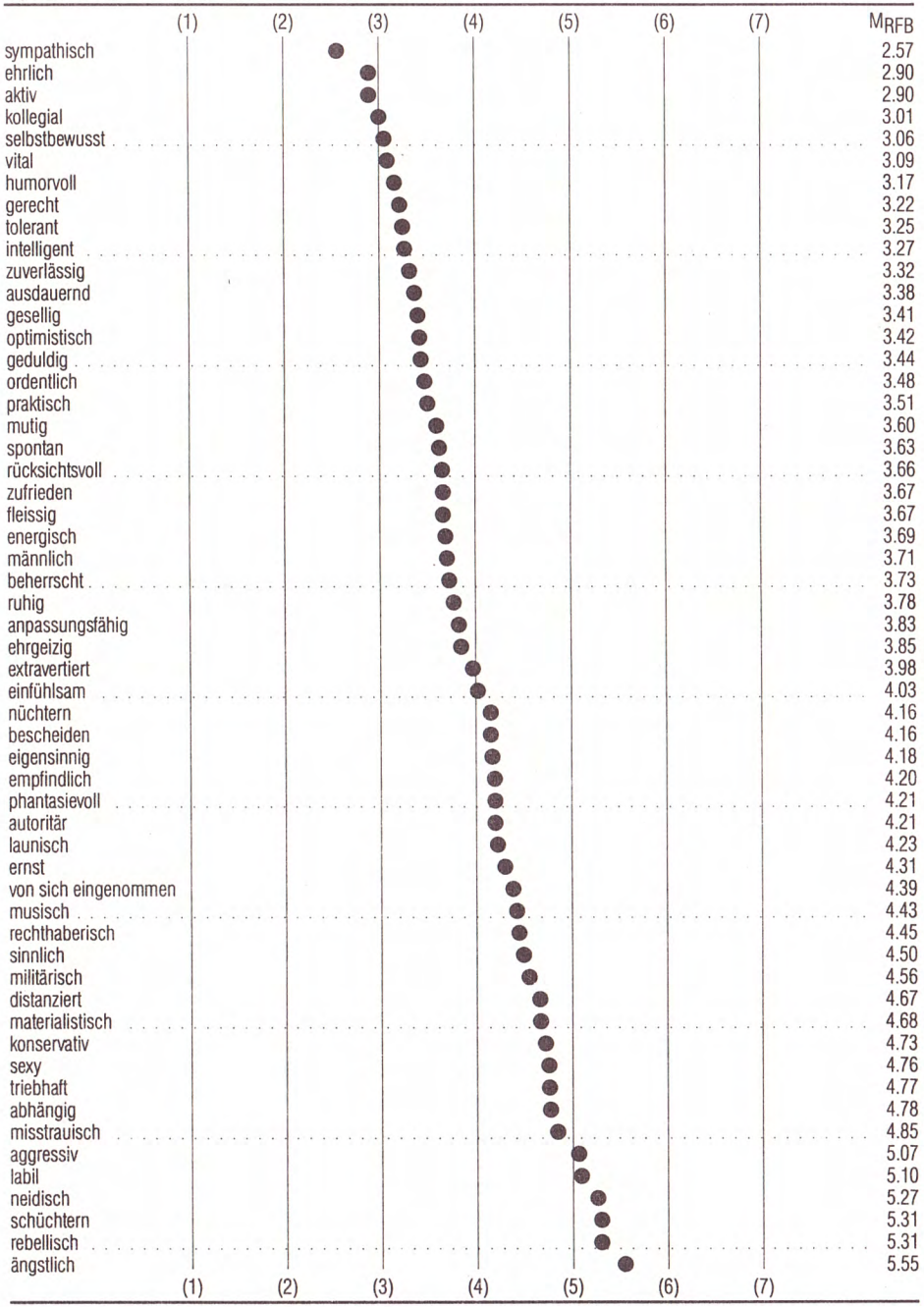
- ○ Die Schüler erleben den Turn- und Sportlehrer als sehr aktiv, vital, körperlich leistungsfähig, ausdauernd und selbständig; als wenig schüchtern und nicht labil.
- ○ Die Schüler fühlen sich vom Turn- und Sportlehrer gerecht und tolerant behandelt; sie empfinden ihn nicht als misstrauisch.
- ○ Die Beziehung zum Turn- und Sportlehrer definieren die Schüler als kollegial.
- ○ Der Turn- und Sportlehrer ist in der Schülerwahrnehmung humorvoll und ziemlich gesellig; hingegen wird er als nicht sehr einfühlsam und anpassungsfähig erlebt.
- ○ Die Schüler schreiben dem Turn- und Sportlehrer auch eine relativ geringe Phantasie zu und bezeichnen ihn als wenig musisch.
- ○ Die Schüler finden den Turn- und Sportlehrer intelligent.

Das reale Schülerfremdbild des Turn- und Sportlehrers vermittelt den Eindruck einer klar profilierten, zielgerichteten stabilen und leistungsstarken Persönlichkeit.

Obwohl die Schüler den Turn- und Sportlehrer als tolerant und kollegial einstufen, ist eine, wahrscheinlich auf die eher extravertierte Turn- und Sportlehrerpersönlichkeit zurückzuführende, relativ geringe affektive Nähe festzustellen (vgl. den Skalenwert von ‹einfühlsam›). Daraus ist abzuleiten, dass sich der Turn- und Sportlehrer in der Regel zwar stark an den Schülern orientiert und ihre Erwartungen weitgehend akzeptiert, möglicherweise aber sensible und allenfalls leistungsschwache Schüler durch sein aktives

und ‹dominantes› Verhalten individuell zuwenig unterstützt. Die hohen Werte der Eigenschaften ‹gerecht› und ‹kollegial› zeigen,

Abb. 4.1
Eigenschaften des Turnlehrers aus *Schülersicht (Realfremdbild)*



M_{RFB} = Mittelwerte der Realfremdbilditems (Nr. 241)

dass die Schüler die Reaktionsweisen des Turn- und Sportlehrers (z.B. Notengebung) als angemessen wahrnehmen.

Als Folge der beruflichen Sozialisation und der Ausbildung des Turn- und Sportlehrers steht sein eigenes sportliches Können im Zentrum. *Widmer* spricht von der «Gefahr der Überbewertung des Sports» in der Interaktion mit dem Schüler; wenn der Turn- und Sportlehrer seine Fachkompetenz zum Leistungsmassstab macht oder wenn er sich dadurch legitimieren will, könnten die Schüler ihn als «überkompetent» wahrnehmen. Es sollte jedoch nicht sein, dass die Schüler durch die ausgeprägte Fachkompetenz des Turn- und Sportlehrers in der kreativen und freien sportlichen Tätigkeit eingeschränkt werden. Im Gegenteil müsste sich diese Fachkompetenz zusammen mit den methodisch-didaktischen Fähigkeiten in einem stark individualisierenden Unterricht ausdrücken. Dies ist jedoch nicht der Fall, denn besonders talentierte Sportler werden nach Ansicht der Schüler nicht stark gefördert, ungeschickte Schüler kommen immer noch relativ selten zu Erfolgserlebnissen, und auch im Motivationsbereich ist die individuelle Einflussnahme gering (vgl. *Tab. 4.1).* Sowohl im leistungsbezogenen sportlichen Handeln und im Eingehen auf die Bedürfnisse der Schüler, als auch im persönlichen Kontakt kann man kaum von einem individualisierenden Unterricht sprechen. Die von vielen Schülern kritisierte mangelnde Begeisterungsfähigkeit ihres Turn- und Sportlehrers kann nur teilweise auf organisatorische und materielle Unzulänglichkeiten, Inhalte oder Arbeitsformen zurückgeführt werden. Der Zusammenhang zum Verhalten des Turn- und Sportlehrers wird durch hohe Korrelationen zwischen ‹begeistern können› und den Dimensionen des Realfremdbildes der Turn- und Sportlehrer aus Schülersicht deutlich (vgl. *Tab. 4.2-4.3).* /1/

/1/
Das gleiche Bild zeigt sich bei den dem Turn- und Sportlehrer zugeschriebenen Persönlichkeitseigenschaften ‹phantasielos›, (kaum) ‹musisch›, (wenig) ‹anpassungsfähig›.

Unsere Ergebnisse können allerdings Aussagen nicht stützen, nach denen der Turn- und Sportlehrer als autoritär, ungerecht, wenig hilfsbereit, wenig vertrauenswürdig usw. wahrgenommen wird (vgl. *Tiegel 1976, 206).*

Während wir eine generelle Neigung der Turn- und Sportlehrer zu autoritärem Verhalten nicht nachweisen können, stimmen die

Die Statements wurden auf 5stufigen Skalen gemessen (mit den Polen ‹trifft völlig zu› und ‹trifft überhaupt nicht zu›). Die beiden zutreffenden und die beiden nicht zutreffenden Skalenpositionen wurden zusammengefasst.

Tab. 4.1
Die Turn- und Sportlehrer*kompetenzen* aus *Schülersicht*

«Der Sportlehrer . . .	M	zutreffend %	nicht zutreffend %
. . . kann Übungen selbst vormachen.»	1,5	94,5	2,9
. . . verfügt über gutes Fachwissen.»	1,7	85,0	4,1
. . . baut schwierige Übungen langsam auf.»	1,9	34,1	10,0
. . . unterstützt und ermutigt ängstliche Schüler.»	2,1	74,5	11,8
. . . erkennt, weshalb Übung nicht gelingt.»	2,2	73,6	14,6
. . . ermöglicht uns zu sagen, wenn uns etwas nicht gefällt.»	2,1	69,6	18,6
. . . verhilft ungeschickten Schülern zum Erfolg.»	2,5	60,9	13,2
. . . begründet Sinn und Zweck der Übungen.»	2,7	55,5	28,7
. . . fördert besonders die guten Schüler.»	2,8	46,8	23,6
. . . ist nur an sportlicher Tätigkeit interessiert.»	2,7	45,5	22,3
. . . kann mich im Unterricht oft begeistern.»	3,0	43,2	34,1
. . . setzt auch Medien (Fernsehen, Bilder) ein.»	3,7	31,3	62,2
. . . interessiert sich für unsere Klasse.»	3,2	26,9	35,0
. . . bespricht auch Fragen ausserhalb des Sportunterrichts.»	3,6	20,5	39,1

Ergebnisse mit Persönlichkeitsanalysen überein, in denen dem Turn- und Sportlehrer dominante Verhaltensweisen in Richtung Extraversion und Praxisorientierung (vgl. *Widmer 1975, 47)* zugesprochen werden (vgl. die hohen Skalenwerte von ‹vital›, ‹selbständig› und ‹aktiv›).

4.1.2 Kompetenzen des Turn- und Sportlehrers

In der Einschätzung der *Turn- und Sportlehrerkompetenzen* beurteilen die Schüler den Turn- und Sportlehrer wie folgt (vgl. *Tab. 4.1):*

○ Die Schüler beurteilen die Fachkompetenz des Turn- und Sportlehrers als sehr hoch; der Turn- und Sportlehrer ist selbst sehr sportlich und verfügt über ein breites theoretisches ‹Sportwissen›.

○ Sie erleben die Umsetzung dieser Fachkompetenz nicht ausgesprochen als Hilfe für ungeschickte Schüler oder als Förderung besonders begabter Sportler.

○ Sie erleben den Turn- und Sportlehrer in relativ geringem Masse als begeisterungsfähig.

○ Der Turn- und Sportlehrer versteht nach Ansicht der Schüler seine Aufgabe in hohem Masse als Unterrichtsauftrag, er grenzt die Unterrichtsthemen auf sportliche Tätigkeit ein und betont seinen Erziehungsauftrag nicht.

Die Wahrnehmung des Turn- und Sportlehrers aus Schülersicht ist beschränkt auf dessen Verhalten im Unterricht, was sich in einer ausgesprochen geringen Einschätzung des Interesses des Turn- und Sportlehrers für die Situation der Lerngruppe (psychologische Kompetenz) und in einem Verzicht auf die Diskussion von Themen ausserhalb des Turn- und Sportunterrichtes zeigt (gesellschaftliche Kompetenz). Es ist anzunehmen, dass dieses Schülerbild zur Selbsteinschätzung des Turn- und Sportlehrers im Widerspruch steht. (vgl. *Kap. 3.2).* Es umschreibt aber den Rollenkonflikt des Turn- und Sportlehrers, der die erzieherischen Erwartungen bestimmter Bezugsgruppen nicht so realisieren kann, wie er dies selbst wünscht, und für den durch die organisatorischen und institutionellen Gege-

Tab. 4.2
Zusammenhang zwischen der Einschätzung des Turn- und Sportlehrers als *‹humorvoll›* und seiner *Fähigkeit zu ‹begeistern›*

Turn- und Sportlehrer kann ‹begeistern› (Nr. 204)	*Turn und Sportlehrer ist ‹humorvoll› (Nr. 241)* (1)-(2)	(3)	(4)	(5)-(7)
überhaupt nicht / kaum	11,1	31,5	42,6	71,4
unentschieden	28,6	21,9	21,3	11,4
teilweise / sehr	60,3	46,6	36,2	17,1
%	100,3	100,0	100,1	99,9
(n)	(63)	(73)	(47)	(35)

$Chi^2 = 38{,}40$ $df = 6$ $p < .001$ $C = .39$

Tab. 4.3
Zusammenhang zwischen der Einschätzung des Turn- und Sportlehrers als *‹begeisterungsfähig›* und dem *Selbstbild* der Schüler

«Im Turnunterricht finde ich wegen meiner sportlichen Leistung Anerkennung» (Nr. 202)	*Turn und Sportlehrer kann ‹begeistern› (Nr. 204)* wenig / kaum	unentschieden	teilweise / sehr
überhaupt nicht / kaum	52,0	43,8	26,9
unentschieden	16,0	27,1	24,7
teilweise / völlig	32,0	29,2	28,4
%	100,0	100,1	100,0
(n)	(75)	(48)	(93)

$Chi^2 = 13{,}3$ $df = 4$ $p < .01$ $C = .24$

benheiten auch die Individualisierungsmöglichkeiten begrenzt sind (vgl. *Herzog & Klauser 1979).*

Das in diesem Abschnitt gezeichnete Bild des Turn- und Sportlehrers stützt sich auf die Mittelwerte aller Schüleraussagen. Eine genauere Analyse der Fremdbilder lässt den Schluss zu, dass die Turn- und Sportlehrer durch die befragten Schüler sehr unterschiedlich beurteilt werden. Dabei ist jedoch interessant, dass die Schüler *innerhalb der Klassen* (unserer Stichprobe) ihren Turn- und Sportlehrer einheitlich einschätzen (vgl. *Kap. 4.7.3).* Daraus können wir schliessen, dass beim Aufbau des Fremdbildes weniger Merkmale der Schüler (wie Erfolg im Turn- und Sportunterricht oder Interesse) urteilsbestimmend sind, sondern *das von den Schülern einer Klasse ähnlich wahrgenommene Turn- und Sportlehrerverhalten massgebend* ist.

Bevor wir auf gruppenspezifische Aussagen kommen *(Kap. 4.7),* wollen wir uns mit den Urteilen aller Schüler zu ihrem Turn- und Sportlehrer *(Kap. 4.2.-4.3),* dem Selbstbild der Schüler im Turnunterricht *(Kap. 4.4),* der ausserschulischen sportlichen Betätigung der Schüler *(Kap. 4.6)* und ihrer Einstellung gegenüber dem Turn- und Sportunterricht *(Kap. 4.5)* auseinandersetzen.

4.2 Eigenschaften und Verhaltensweisen des ‹guten› Turn- und Sportlehrers aus Schülersicht

Durch die Erwartungen an den Turn- und Sportlehrer legen die Schüler ihre Vorstellungen fest. Sie definieren damit ihre Rolle in der Interaktion mit dem Turn- und Sportlehrer.

Anders als beim Realfremdbild (vgl. *Kap. 4.7)* stellen wir beim *Idealfremdbild* und bei den *Wunschvorstellungen* der Schüler eine grosse Einheitlichkeit fest. Die Schüler sind sich über den ‹guten Turn- und Sportunterricht› und den ‹idealen Turn- und Sportlehrer› weitgehend einig (vgl. *Abb. 4.2-4.3):*

○ Der Turn- und Sportlehrer soll über Eigenschaften verfügen, die sich in einem abwechslungsreichen Sportunterricht auswirken: er soll ‹phantasievoll›, ‹spontan›, ‹humorvoll›, ‹aktiv› usw. sein.

○ Die Schüler sollen vom Turn- und Sportlehrer im Unterricht motiviert werden; er soll sie begeistern können.

○ Die Schüler wollen, dass ihre Wünsche und Interessen in der Planung und Durchführung des Unterrichts berücksichtigt werden und dass sie Kritik üben können.

○ Den Schülern ist an einem guten Unterrichtsaufbau viel gelegen.

○ Die Schüler legen auf gerechtes Verhalten des Turn- und Sportlehrers grossen Wert.

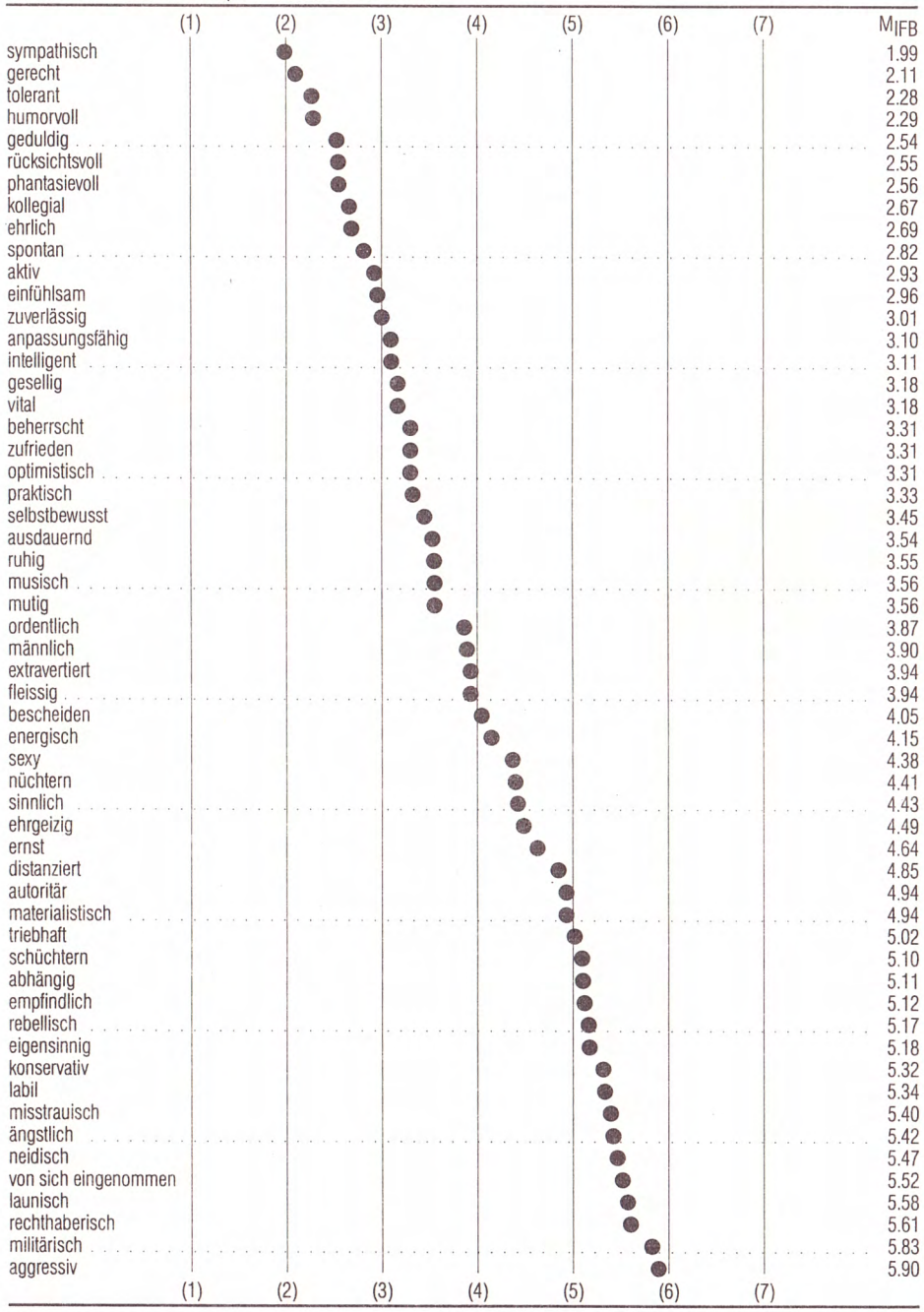
○ Die Schüler erwarten von einem guten Turn- und Sportlehrer, dass er sie versteht, ihnen im Unterricht individuelle Entfaltung ermöglicht (also ‹rücksichtsvoll›, ‹anpassungsfähig›, ‹einfühlsam›, ‹geduldig› ist).

○ Die Schüler erwarten eine partnerschaftliche, ausgeglichene Beziehung und lehnen eine ‹Ich-Bezogenheit› des Turn- und Sportlehrers stark ab: er soll nicht ‹von sich eingenommen›, ‹rechthaberisch›, ‹eigensinnig› usw. sein.

○ Ein vielseitiges Interesse und der persönliche Kontakt des Turn- und Sportlehrers zu seinen Schülern sind wichtiger, als dass sich der Turn- und Sportlehrer um Belange der Klasse kümmert.

Das Wunschbild der Schüler vom Turn- und Sport*lehrer* wird stark von den Erwartungen der Schüler an den Turn- und Sport-

Abb. 4.2
Idealfremdbild des Turn- uns Sportlehrers *aus Schülersicht*



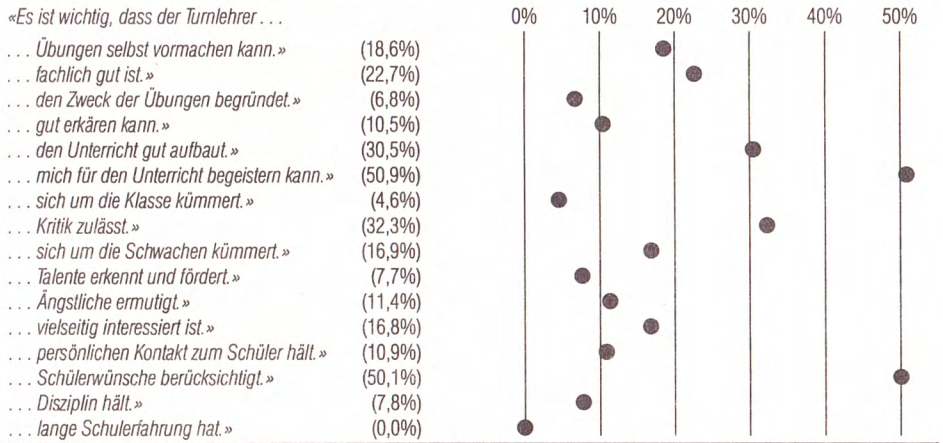
M_{IFB} = Mittelwerte der Idealfremdbilditems (Nr. 242)

unterricht bestimmt. Der Turn- und Sportlehrer soll *eine Animatorfunktion* übernehmen. Weil die Schüler an den Turn- und Sportunterricht ganz spezifische, einzigartige Erwartungen richten, wollen sie auch dem Turn- und Sportlehrer in einer besonderen Art begegnen. Der Turn- und Sportlehrer soll sie darin unterstützen, ihre Ziele im Turn- und Sportunterricht zu erreichen: Erholung und Entspannung, Freude an der Bewegung und am Spiel, Förderung sozialer Kontakte usw.

4.3 Vergleich von Real- und Idealfremdbild des Turn- und Sportlehrers aus Schülersicht

Besonders bedeutsame Unterschiede zwischen den *Urteilen der Schüler (Realfremdbild)* und ihren *Erwartungen (Idealfremdbild)* zeigen sich in Eigenschaften der *Zuwendung* (‹einfühlsam›, ‹rücksichtsvoll›, ‹geduldig›, ‹anpassungsfähig›) und in Eigenschaften, die das *selbständige Handeln* der Schüler betreffen (‹tolerant›) (vgl. *Tab. 4.4).* Wie vermutet, wünschen die Schüler ein ausgeprägteres individuelles Verständnis und grössere Berücksichtigung ihrer Interessen. Sie erwarten auch ein weniger dominantes

Abb. 4.3
Gewünschte Eigenschaften und Verhaltensweisen eines *‹guten› Turnlehrers aus Schülersicht*



Die Schüler hatten 3 Kompetenzen zu nennen. Die Prozentwerte entsprechen dem Total der Nennungen pro Kompetenz. n=220.

Tab. 4.4
Q-Sort Itemdifferenzen von *Real-* und *Ideal*fremdbild des Turn- und Sportlehrers aus Schülersicht

	d		d		d		d
phantasievoll	1.65	zuverlässig	.31	aktiv	- .03	energisch	- .46
gerecht	1.11	gesellig	.23	vital	- .09	misstrauisch	- .55
rücksichtsvoll	1.11	ruhig	.23	ausdauernd	- .16	konservativ	- .59
einfühlsam	1.07	ehrlich	.21	distanziert	- .19	ehrgeizig	- .64
tolerant	.97	schüchtern	.21	männlich	- .19	autoritär	- .73
geduldig	.90	praktisch	.18	neidisch	- .20	aggressiv	- .83
humorvoll	.88	intelligent	.16	labil	- .24	empfindlich	- .92
musisch	.87	rebellisch	.14	triebhaft	- .25	eigensinnig	- 1.00
spontan	.81	ängstlich	.13	nüchtern	- .25	von sich eingenommen	- 1.13
anpassungsfähig	.73	optimistisch	.11	materialistisch	- .26	rechthaberisch	- 1.16
sympathisch	.58	bescheiden	.11	fleissig	- .27	militärisch	- 1.27
beherrscht	.42	sinnlich	.07	ernst	- .33	launisch	- 1.35
sexy	.38	mutig	.04	abhängig	- .33		
zufrieden	.36	extravertiert	.04	selbstbewusst	- .39		
kollegial	.34			ordentlich	- .39		

$d = M_{RFB} - M_{IFB}$

Auftreten des Turn- und Sportlehrers und dadurch mehr eigene Gestaltungsmöglichkeiten.

Eine andere Diskrepanz zwischen dem realen und dem idealen Bild betrifft die *Abwechslung im Unterricht.* Die Schüler wünschen einen angeregteren, vielseitigeren, phantasievolleren, humorvolleren und spontaneren Turn- und Sportunterricht. Eine hohe Fachkompetenz – auch aus Schülersicht eine wichtige Voraussetzung – bringen die Turn- und Sportlehrer mit. Es sind v.a. fehlende offene Lernsituationen und ein zu geringer Einbezug der Schüler in die Planung des Unterrichtes, die einen für den Schüler interessanten Unterricht beeinträchtigen.

4.4 Das Selbstbild der Schüler im Turn- und Sportunterricht

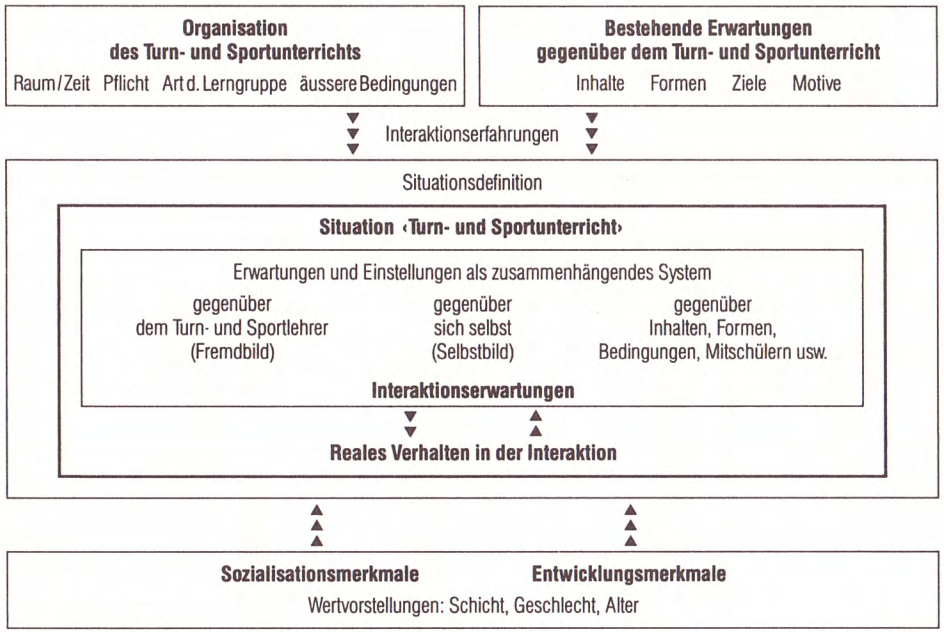
In engem Zusammenhang mit den sportbezogenen Einstellungen und den Beurteilungen von Inhalten und Organisationsformen im Turn- und Sportunterricht steht das Selbstbild des Schülers.

> Das Selbst einer Person entwickelt sich aus den Reaktionen anderer Menschen auf diese Person und reagiert gewöhnlich auf sich selbst so, wie sie die Reaktionen anderer Menschen auf sich wahrnimmt, das heisst, das Selbst-System ist nicht nur eine Funktion der Behandlung der Umwelt, sondern auch eine Funktion der Art und Weise, wie eine Person von anderen behandelt wird. Das Selbst ist ein soziales Produkt. *(Hargreaves 1976, 7)*

4.4.1 Allgemeine Aussagen zum Selbstbild der Schüler

Diese Umschreibung des Selbstbildes soll durch den Aspekt der *Situationsbezogenheit* ergänzt werden. Im Turn- und Sportunterricht erlebt sich der Schüler anders als in anderen unterrichtlichen Situationen, was empirisch zwar erhärtet werden müsste, durch phänomenologische Beschreibungen der Bedingungen, Bedeutungen und Interaktionen im Turnunterricht jedoch angenommen

Schema 4.1
Erwartungen der Schüler im Bedingungsgefüge des Turn- und Sportunterrichts



werden kann (vgl. *Widmer 1976, 1982).* Das Variablengefüge, das auf die Situation ‹Turnunterricht› Einfluss nimmt, kann wie in *Schema 4.1* dargestellt werden.

Auf einer allgemeinen Ebene geben die in den *Tab. 4.5.-4.6* dargestellten Ergebnisse einen Einblick in das Selbstbild der Schüler im Turn- und Sportunterricht. Es scheint, dass die institutionelle Stellung des Unterrichtsfaches ‹Turnen› dazu führt, dass die Schüler ausserhalb des Turnunterrichts keinen diesbezüglichen Belastungen ausgesetzt sind. Die Schüler machen sich auch über wenig erfolgreiche Leistungen keine Sorgen und sind vor dem Turnen selten aufgeregt.

4.4.2 Zusammenhänge zwischen den Dimensionen des Selbstbildes der Schüler

Pädagogisch bedeutsam sind auch für den Turn- und Sportunterricht die Zusammenhänge zwischen den Dimensionen des Selbstbildes jener Schüler, deren Selbstbild sowohl im Leistungs- als auch im sozialen Bereich *negativ* ausfällt.

Die Hypothese, wonach die Wahrnehmung der eigenen sportlichen Leistungsfähigkeit die dominante Dimension im Prozess der Selbstbildentstehung im Turn- und Sportunterricht darstellt, wird durch die Korrelation von .60 zwischen den Items ‹erfolgreich› und ‹Anerkennung› bestätigt (vgl. *Tab. 4.7).* Hingegen beeinflusst die Selbsteinschätzung des sportlichen Erfolges die Freude am Turn- und Sportunterricht nur bedingt; für die Freude der Schüler ist

Die Statements waren auf einer 5stufigen Skala zu beurteilen (mit den Polen ‹trifft völlig zu› [1] und ‹trifft überhaupt nicht zu› [5]); n = 220.

Tab. 4.5
Selbstbild der Schüler im Turnunterricht

	M
«Im Turnen kann ich mich ganz ungezwungen verhalten.»	2,0
«Ich freue mich auf die Turnstunden.»	2,3
«Im Turnen fühle ich mich von meinen Kameraden verstanden.»	2,5
«Im Turnunterricht bin ich erfolgreich.»	2,5
«Wenn wir im Turnen Mannschaften wählen, werde ich schnell gewählt.»	2,8
«Im Turnunterricht finde ich wegen meiner sportlichen Leistungen Anerkennung.»	3,1
«Im Turnen verhalte ich mich zurückhaltend.»	3,2
«Im Turnen mache ich das am liebsten, was ich allein ausüben kann.»	3,3
«Vieles im Turnen ist für mich zu schwierig.	3,5
«Im Turnen gehöre ich zu den Schlechteren.»	3,5
«Im Turnen will ich viel riskieren können.»	3,5
«Im Turnunterricht werde ich von meinen Mitschülern manchmal ausgelacht oder belächelt.»	4,1
«Im Turnen kann ich mich nicht so frei bewegen.»	4,2
«Wegen meiner Leistungen im Turnen mache ich mir Sorgen.»	4,6
«Vor dem Turnen bin ich oft aus irgendeinem Grunde aufgeregt.»	4,7

Die Items wurden auf einer 5stufigen Skala gemessen (mit den Polen ‹trifft völlig zu› [1] und ‹trifft überhaupt nicht zu› [5]); n = 220.

Tab. 4.6
Perzipiertes Fremdbild der Schüler aus Mitschülersicht

«Ich glaube, dass im Turnunterricht meine Mitschüler von mir denken, *ich sei i. allg. . . .*	M
. . . unbeschwert.»	2,1
. . . gesellig.»	2,3
. . . erfolgreich.»	2,8
. . . sehr sportlich.»	3,0
. . . risikofreudig.»	3,1
. . . zurückhaltend.»	3,4
. . . ängstlich.»	3,9
. . . verschlossen.»	4,0
. . . überfordert.»	4,1

ebenso wichtig, dass sie sich ungezwungen und frei verhalten können.

Obwohl differenzierte Analysen dazu noch ausstehen und unsere Daten noch vorläufigen Charakter haben (vgl. *Tab. 4.8-4.10),* scheinen sportlich wenig erfolgreiche Schüler während des Turn- und Sportunterrichtes in einer ‹*Stigmatisierungsspirale*› eingeschlossen: Schüler, die sich wenig erfolgreich einschätzen, . . .

. . . fühlen sich schnell überfordert,
. . . bezeichnen sich als schlechte Sportler,
. . . vermeiden Risiken und machen dadurch kleinere Lernfortschritte und haben weniger Erfolge,
. . . werden in Unterrichtssituationen isoliert (werden z.B. am Schluss gewählt),
. . . freuen sich weniger auf den Turn- und Sportunterricht,
. . . verhalten sich zurückhaltend und gehemmt,
. . . fühlen sich überfordert.

Die Dominanz des Leistungserfolges für das Selbstbild des Schülers im Turn- und Sportunterricht steht eigentlich im Gegensatz zu der Bedeutung des Faches für die Schüler und zu ihren Erwartungen. Der Turn- und Sportlehrer könnte dem dadurch gerecht werden, dass er die leistungsschwachen Schüler stärker unterstützt.

* Vgl. Statements in *Tab. 4.5.*

Tab. 4.7
Korrelationsmatrix der Items des *situativen Selbstbildes* der Schüler (n=220)

*Dimensionen**	erfolgreich	schwierig	Anerkennung finden	frei verhalten	Risiko	ungezwungen	sich freuen	ausgelacht werden
schwierig	-.45							
Anerkennung finden	.60	-.32						
frei verhalten	-.26	.34	-.25					
Risikobereitschaft	.33	-.30	.27	-.20				
ungezwungen	.12	-.24	.22	-.50	.05			
sich freuen	.35	-.34	.29	-.41	.22	.34		
ausgelacht werden	-.24	.44	-.14	.32	.00	-.26	-.19	
gewählt werden	.46	-.30	.41	-.17	.32	.08	.13	-.25

* Vgl. *Tab. 4.5.*

Tab. 4.8
Zusammenhang zwischen *Selbstbild* und *Einschätzung* des Turn- und Sportunterrichts

«Den Turnunterricht finde ich im allgemeinen fröhlich.» (Nr. 201)	*Selbstbild des Schülers als ‹erfolgreich›* * überhaupt nicht / kaum	unentschieden	teilweise	sehr
überhaupt nicht / kaum	31,3	21,6	10,9	5,1
unentschieden	18,8	24,3	8,7	20,5
teilweise	39,6	48,7	68,5	61,5
sehr	10,4	5,4	12,0	12,8
%	100,1	100,0	100,1	99,9
(n)	(48)	(37)	(92)	(39)

$Chi^2 = 23{,}93$ df = 9 $p < .01$ C = .32

* Vgl. *Tab. 4.5.*

Tab. 4.9
Zusammenhang zwischen *Selbstbild* und *Einstellung* zum Turnen als Frei- oder Pflichtfach

Turnunterricht als Pflicht- oder Freifach (Nr. 228)	*Selbstbild des Schülers als ‹erfolgreich›* * überhaupt nicht / kaum	unentschieden	teilweise	sehr
«Turnen sollte freiwillig sein.»	39,6	32,4	31,2	7,7
«Turnen sollte Pflichtfach bleiben.»	54,2	64,9	65,6	89,8
«Das ist mir gleich.»	6,3	2,7	3,2	2,6
%	100,1	100,0	100,0	100,1
(n)	(48)	(37)	(93)	(39)

$Chi^2 = 13{,}6$ df = 6 $p < .05$ C = .24

> Das Gebot der pädagogischen Verantwortung gilt für den Leistungsschwachen, dem sportliche Betätigung Entwicklungs- und Lebenshilfe sein kann, ebenso wie für den Leistungsstarken, der vor Überlastung, Fehlbelastung, falscher Motivation und Überbewertung des Sports zu bewahren ist [. . .] *(Meusel 1976, 170)*

Aus den Feststellungen zum Selbstbild der Schüler können wir folgern, dass . . .

○ möglichst *alle Schüler zu individuellen Erfolgserlebnissen kommen sollen,* was durch ein vielseitiges Angebot an Sportarten und durch Massnahmen der inneren Differenzierung erreicht werden kann und einen situativen, schülerzentrierten Führungsstil voraussetzt;

○ durch das methodisch-didaktische Vorgehen des Turn- und Sportlehrers *keine Aussenseiter ‹gemacht› werden* (z.B. durch Wählen) und gruppendynamische Konflikte gemeinsam ausgewertet werden sollen;

○ *die Schülerbeurteilung und -bewertung* sich auch auf andere als nur messbare Kriterien ausrichten und die normbezogene Beurteilung durch jene des ‹individuellen Leistungsfortschrittes› abgelöst werden soll;

○ die Schüler das Fach deshalb besonders schätzen, weil *sie sich ungezwungen, unbesorgt und ohne direkte Konsequenzen auf die Promotion verhalten können.*

4.5 Turn- und Sportunterricht: Real- und Wunschsituation aus Schülersicht

Bei der Interpretation der Schülerurteile über den Turn- und Sportlehrer haben wir festgestellt, dass *die Schüler vor allem einen interessanteren, abwechslungsreicheren und offeneren Unterricht wünschen.* Diese Aussagen können über die Antwort der Schüler zu Fragen der Unterrichtssituation überprüft werden. Den Angaben zur Bewertung der Inhalte und Organisationsformen im Turn- und Sportunterricht werden die idealen Verhältnisse aus Schülersicht gegenübergestellt.

4.5.1 Allgemeine Einschätzung des Turn- und Sportunterrichts

Die Analysen (vgl. *Tab. 4.11)* bestätigen die Angaben zum Lehrerbild und lassen das Wunschbild der Schüler noch deutlicher erkennen: Der Turn- und Sportunterricht wird von den meisten Schülern als fröhlich und kameradschaftlich beurteilt. Er wird als geplant und recht anstrengend erlebt; Kampf und Konkurrenz sind nicht besonders ausgeprägt, dagegen erleben die Schüler den Turn- und Sportunterricht als ziemlich eintönig und informationsarm.

Es ist interessant, dass die Mehrheit der Schüler den Turn- und Sportunterricht nicht besonders kampf- und konkurrenzbetont

* Vgl. *Tab. 4.5.*

Tab. 4.10
Zusammenhang zwischen *Selbstbild* und Einstellung zur Art der *Schülerbeurteilung*

Einstellung Zur Schülerbeurteilung (Nr. 231)	*Selbstbild des Schülers als ‹erfolgreich›* * überhaupt nicht / kaum	unentschieden	teilweise	sehr
Noten	12,5	13,9	24,2	43,2
unentschieden	18,8	25,0	27,5	35,1
keine Noten	65,8	61,1	48,4	21,6
%	100,1	100,0	100,1	99,9
(n)	(48)	(36)	(91)	(37)

$Chi^2 = 22{,}6$ df = 6 $p < .001$ C = .31

erlebt und ihn auch nicht als besonders diszipliniert bezeichnet. Dies steht im Gegensatz zur verbreiteten Ansicht, im Turn- und Sportunterricht gehe es wettbewerbsorientiert und ‹militärisch› zu und her.

Die allgemeinen Aussagen zum Turn- und Sportunterricht stehen in engem Zusammenhang mit der Einschätzung der Lehrerkompetenz. Die dort festgestellte ‹fehlende Begeisterungsfähigkeit› findet sich hier wieder im Urteil des eintönigen und langweiligen Unterrichtes. Der Grund dafür liegt nicht in einer mangelhaften Vorbereitung, denn der Turn- und Sportunterricht wird als sehr geplant erlebt. Auch Unterforderung ist als Grund auszuschliessen, denn über 50% der Schüler finden den Unterricht anstrengend.

Eine mögliche Erklärung finden wir in den Schülerantworten zu der Frage nach der Beurteilung der Reichhaltigkeit des Angebotes an Sportarten.

4.5.2 Das didaktische Angebot des praktizierten Turn- und Sportunterrichts

Die Reichhaltigkeit der praktizierten Sportarten wird nur von einem Drittel der Schüler als gut oder sehr gut beurteilt (vgl. *Tab. 4.12).* Es lässt sich folgern, dass *das Fehlen anderer sportlicher Betätigungsmöglichkeiten* und *die fehlenden Einflussmöglichkeiten* im stark strukturierten Unterrichtsablauf von den Schülern bedauert werden.

Über Regeln, Technik und Taktik im Turn- und Sportunterricht wird in fast allen Klassen mindestens ‹manchmal› gesprochen; hingegen werden Themen zu Sport und Gesundheit, Freizeit, Politik und Gesellschaft eher selten aufgegriffen (vgl. *Tab. 4.13).*

Das Urteil eines informationsarmen Turn- und Sportunterrichts ist unter Umständen darauf zurückzuführen, dass theoretische sportbezogene Wissensvermittlung sich meist auf Regeln, Technik und Taktik beschränkt. Die Informationen dienen gezielt einer Förderung und Optimierung des sportlichen Tuns. Bei der Hälfte aller befragten Schüler sind die Themen Sport und Freizeit bzw. Sport und Gesundheit noch nie im Unterricht angesprochen worden;

* Die beiden Randgruppen einer 5stufigen Skala wurden zu den Kategorien ‹Zustimmung› bzw. ‹Ablehnung› zusammengefasst. Die Daten der mittleren Kategorie sind weggelassen.

Tab. 4.11
Allgemeine Einschätzung des Turnunterrichts

«Den Turnunterricht finde ich im allgemeinen . . .	Zustimmung* %	Ablehnung* %
. . . anstrengend.»	51,8	28,1
. . . eintönig.»	34,1	31,4
. . . informationsarm.»	31,8	25,0
. . . kameradschaftlich.»	62,7	7,7
. . . fröhlich.»	68,2	15,9
. . . konkurrenzbetont.»	18,7	35,9
. . . kampfbetont.»	17,7	31,8
. . . geplant.»	72,7	8,1
. . . diszipliniert.»	34,6	26,8

Tab. 4.12
Reichhaltigkeit des *Angebotes* an Sportarten

«Die Reichhaltigkeit des Angebots an Sportarten ist . . .	%	(Schüler)
. . . sehr gut.»	9,1	(20)
. . . gut.»	23,6	(52)
. . . befriedigend.»	38,6	(83)
. . . mangelhaft.»	23,6	(52)
. . . ungenügend.»	4,1	(9)

aktuelle Ereignisse oder gar sportpolitische Zusammenhänge werden im Turn- und Sportunterricht noch weniger diskutiert. Diese Zahlen zeigen ein sehr enges Verständnis der Turn- und Sportlehrer hinsichtlich ihres Unterrichtsauftrages. Sie rechtfertigen Überlegungen zu einer Reform der Inhalte und Methoden im Turn- und Sportunterricht. Z.B. würden sich durch Formen des projektorientierten Sportunterrichtes Möglichkeiten ergeben, u.a. sportpolitische Fragen oder Themen zu Sport und Gesundheit bzw. Freizeit didaktisch zu integrieren.

Stärker als die sporttheoretische Wissensvermittlung dürften die im Unterricht praktizierten Sportarten die Urteile der Schüler zum Turn- und Sportunterricht beeinflussen. In den *Tab. 4.14-4.17* werden – nach Geschlecht getrennt – die durchgeführten und die gewünschten Sportarten in Rangreihen einander gegenübergestellt (Nrn. 217-218). Die Rangreihen wurden über Mittelwertsvergleiche auf einer vierstufigen Skala (nie / selten / manchmal / oft) ermittelt.

Die *Schüler*daten *(Tab. 4.14-4.15)* lassen sich folgendermassen zusammenfassen:

○ Ballspiele werden relativ häufig durchgeführt und sind bei den Knaben auch sehr beliebt; Fuss- und Volleyball stehen in der Wunschliste der Knaben eindeutig vor Hand- und Basketball.

* Alle Angaben in %.
** Ja-Antworten (Mehrfachnennungen) in %.

Tab. 4.13
Sportbezogene Wissensvermittlung im Turn- und Sportunterricht

«Hast Du während Deiner Mittelschulzeit im Turnen folgende Fragen auch behandelt? Wie häufig?» (Nr. 220)	oft*	manchmal*	nie*	Möchtest Du darüber mehr erfahren?**
Sport und Gesundheit	2,3	48,6	49,1	55,5
aktuelle Sportereignisse	6,4	27,2	66,0	24,1
sportpolitische Fragen (Sport und Gesellschaft)	0,5	8,2	91,4	22,7
Spiel- und Wettkampfregeln	23,2	70,5	6,4	46,4
Fragen zum sportlichen Training	10,5	62,7	26,8	43,2
Fragen zu Technik und Taktik im Spiel	35,5	57,7	6,8	58,6
Fragen zur sportlichen Betätigung in der Freizeit	4,1	45,9	50,0	47,7

Tab. 4.14
Sportarten aus der Sicht der (männlichen) Schüler: Rangreihen nach Mittelwerten (n= 91 Knaben)

Durchgeführte Sportarten	*Gewünschte Sportarten*
1. Leichtathletik	1. Leichtathletik
2. Geräteturnen	2. Fussball
3. Fussball	3. Volleyball
4. Volleyball	4. Skifahren
5. Kondition	5. Kondition
6. übrige Spiele	6. Schwimmen
7. Trampolin	7. übrige Spiele
8. Basketball	8. Handball
9. Gymnastik	9. Trampolin
10. Handball	10. Basketball
11. Schwimmen	11. Geräteturnen
12. Eissportarten	12. Tischtennis
13. Orientierungslauf	13. Orientierungslauf

Tab. 4.15
Differenzen zwischen *durchgeführten* und *gewünschten* Sportarten (Schüler)

Sportart wird mehr gewünscht		*Sportart wird weniger gewünscht*	
Skifahren	+1,63	Geräteturnen	- 1,34
Tischtennis	+1,15	Leichtathletik	- 0,54
Tennis	+1,12	Gymnastik	- 0,34
Schwimmen	+0,89	Kondition	- 0,22
Orientierungslauf	+0,80		
Zweikampfsportarten	+0,79		

○ V.a. Geräteturnen (weniger Gymnastik) wird sehr häufig durchgeführt, stösst aber bei den männlichen Schülern auf Ablehnung.
○ Den umgekehrten Fall haben wir bei Schwimmen und Skifahren: sie gelten als sehr beliebt, werden aber nur selten durchgeführt.
○ Die mangelhafte Reichhaltigkeit des Sportangebotes betrifft vor allem die Sportarten Tischtennis/Tennis, Skifahren, Orientierungslauf und Zweikampfsportarten, die praktisch nie im obligatorischen Sportunterricht angeboten werden, aber relativ häufig gewünscht werden.

Die *Schülerinnen*daten *(Tab. 4.16-4.17)* lassen sich wie folgt zusammenfassen:
○ Volley- und Basketball sind bei den Mädchen die beliebtesten Sportarten, sie werden auch häufig im Unterricht angeboten.
○ Geräteturnen, aber auch Leichtathletik und Gymnastik werden häufiger im Unterricht durchgeführt, als dies die Schülerinnen wünschen.
○ Ein Defizit erleben die Schülerinnen vor allem bezüglich dem Schwimmen, aber auch die freizeitbezogenen Sportarten Tischtennis/Tennis, Eissport und Orientierungslauf möchten die Schülerinnen häufiger im Angebot des Pflichtunterrichtes sehen.

4.5.3 Materielle Bedingungen und Organisation des Turn- und Sportunterrichts

Die Aussagen der Schüler zu den organisatorischen und materiellen Bedingungen des Turn- und Sportunterrichts werden in der Folge vor allem nach den kritischen Schüleraussagen dargestellt (vgl. *Tab. 4.18):*
○ Die Gelegenheiten zum Schwimmen sind ungenügend (Nr. 226).
○ Die Aussenanlagen und die Ansetzung der Turnstunden im Stundenplan geben je für mehr als 20% der Schüler Anlass zur Kritik (Nr. 226).

Durchgeführte Sportarten	*Gewünschte Sportarten*
1. Geräteturnen	1. Volleyball
2. Volleyball	2. Basketball
3. Basketball	3. Schwimmen
4. Leichtathletik	4. übrige Spiele
5. Gymnastik	5. Trampolin
6. Kondition	6. Skifahren
7. übrige Spiele	7. Kondition
8. Trampolin	8. Leichtathletik
9. Tanz	9. Geräteturnen
10. Schwimmen	10. Gymnastik
11. Handball	11. Tennis
12. Orientierungslauf	12. Tanz
13. Skifahren	13. Tischtennis
14. Fussball	14. Handball

Tab. 4.16
Sportarten aus der Sicht der (weiblichen) Schülerinnen: Rangreihen nach Mittelwerten (n= 129 Mädchen)

Sportart wird mehr gewünscht		*Sportart wird weniger gewünscht*	
Skifahren	+1,57	Geräteturnen	- 0,66
Tennis	+1,52	Leichtathletik	- 0,36
Tischtennis	+1,32	Gymnastik	- 0,29
Schwimmen	+1,22		
Handball	+0,92		
Eissportarten	+0,83		
Orientierungslauf	+0,73		

Tab. 4.17
Differenzen zwischen *durchgeführten* und *gewünschten* Sportarten (Schülerinnen)

○ Die jetzige Praxis der Leistungsbeurteilung (selten ungenügende Noten) wird begrüsst, die Hälfte aller Schüler würde aber die Abschaffung der schriftlichen Leistungsbeurteilung im Turn- und Sportunterricht begrüssen (Nr. 231).

In den dieser Arbeit zugrundeliegenden Schulen findet der obligatorische, pro Woche dreistündige Turn- und Sportunterricht in alters- und geschlechtshomogenen Gruppen statt. Eine äussere Differenzierung nach Neigungen oder Leistungsfähigkeiten findet nicht statt. Es ist Aufgabe des Lehrers, durch binnendifferenzierende Massnahmen den Schülern angemessene Anforderungen zu stellen. Die Organisationsform der Lerngruppe ist selbst innerhalb ‹reformsportpädagogischen› Richtungen umstritten. *Grotefent (1978)* sieht diese Organisationsweise mit verschiedenen Problemen belastet, die er für die gymnasiale Oberstufe exemplarisch aufzeigt. Nach einer überzeugenden Analyse kommt er zum Schluss, dass der allgemeinverbindliche Kanon und die undifferenzierte Organisationsform den Interessen der Schüler nicht gerecht werden und stattdessen *ein Kurssystem mit Neigungsgruppen* eingeführt werden sollte (vgl. *Grotefent 1978, 221).* Während sich aufgrund motivationspsychologischer Argumente die Neigungsdifferenzierung vertreten lässt, sprechen eine zu starke Einseitigkeit, stereotype Abwahltendenzen und die ‹Studierfähigkeit› des Faches dagegen.

Neben der Neigungsdifferenzierung steht auch *die Leistungsdifferenzierung* als eine organisatorische Form offen. Sie wird jedoch aus naheliegenden Gründen innerhalb der Sportpädagogik kaum vertreten. Hingegen findet die Forderung nach *koedukativ zusammengesetzten Lerngruppen* unter der Zielsetzung des sozialen Lernens und des Abbaus geschlechtsspezifischer Rollen Beachtung:

> Durch koedukativen Turn- und Sportunterricht können die heute noch anzutreffenden unterschiedlichen Rollenerwartungen bei Jungen und Mädchen einerseits vielfach abgebaut und andererseits mehr gemischtgeschlechtliche Gruppierungen initiiert werden. *(Reese & Brassat 1976, 77)*

Der koedukative Unterricht wird auch mit der Hilfestellung des Sports bei der *Sexualerziehung* begründet. *Widmer* sieht die Möglichkeiten des koedukativen Sportunterrichtes vor allem im Bereich des sozialen Lernens, hält dem aber Tatsachen der individuellen und geschlechtsspezifisch physischen Entwicklung gegenüber, woraus er eine Organisationsform vorschlägt, in der einzelne Stunden geschlechtsgetrennt, andere gemeinsam durchgeführt werden (vgl. *Widmer 1978c, 375).*

«Wie beurteilst Du einige äussere Bedingungen Deines Turnunterrichts?»	gut %	ausreichend %	schlecht %
Innenanlagen (Grösse, Einrichtung der Hallen)	61,4	31,0	7,6
Aussenanlagen (Rasen, Platz)	39,5	37,8	22,7
Gelegenheit zum Schwimmen	10,9	17,7	71,4
Ausstattung mit Bällen	67,3	26,4	6,3
Ausstattung mit Turngeräten	70,0	27,7	2,3
Wasch- und Duschgelegenheiten	64,5	21,9	13,6
Stundenansetzung im Stundenplan	36,4	42,8	20,9
Garderoben (Einrichtung, Hygiene)	43,6	43,7	12,7

Tab. 4.18
Bedingungen im Turn- und Sportunterricht aus *Schülersicht*

Die jetzige leistungs-heterogene, aber geschlechtsgetrennte Lerngruppenzusammensetzung scheint den verschiedenen Reformanliegen standzuhalten. Nicht nur, weil die angeführten Reformansätze pädagogisch umstritten sind, sondern weil damit meist komplexe *organisatorische* Veränderungen verbunden wären, was sich speziell auf die Stundenplangestaltung erschwerend auswirken würde (Neigungsgruppen, teils koedukativ geführte Lerngruppen).

Den Schülerinteressen entspräche eine Organisationsform, die für bestimmte Sportarten einen koedukativen Turn- und Sportunterricht zulassen würde (vgl. *Tab. 4.19).* Stellt man die sozialen Möglichkeiten einer solch flexiblen Form in Rechnung, ist dieses Urteil u.E. Anlass genug zu entsprechenden Reformüberlegungen.

Die stundenanteilsmässige Bedeutung des Turn- und Sportunterrichtes scheint aus Schülersicht nicht in Gefahr zu sein. 58% aller Schüler wünschen ausdrücklich 4 oder mehr Turnstunden, und nur knapp 6% wären mit einer Reduktion der Stundenzahl einverstanden (Nr. 229). Dies belegt eindeutig die Beliebtheit des Faches, auch wenn 28,6% der Meinung zustimmen, Turnen sollte freiwillig sein (Nr. 218, vgl. *Tab. 4.9).* Wahrscheinlich erwarten diese Schüler dadurch eine Ausweitung des Sportangebotes im Sinne eines Wahlfachsystems.

4.6 Sportliches Interesse und Betätigung ausserhalb des obligatorischen Turn- und Sportunterrichts

Während der *Pflichtcharakter* des Turn- und Sportunterrichtes, der vor allem historisch begründet ist, auf einen gesamtgesellschaftlichen und institutionellen Hintergrund verweist, kommt in der ausserschulischen sportlichen Tätigkeit der Schüler der persönliche Charakter des Sports zur Geltung. Der Sporttreibende ist weniger Fremdbestimmungen unterworfen, die Interaktionsstrukturen sind nicht mehr so stark organisationsbezogen und hierarchisch geprägt.

4.6.1 Der freiwillige Schulsport

Tab. 4.20 entnehmen wir, dass im Sommersemester 26,4% und im Wintersemester nur 21,4% aller Schüler wenigstens eine Stunde freiwilligen Schulsport belegen (Nr. 234). Die Gründe dafür liegen nicht in der Motivation zu sportlichem Tun, sondern eher in sportfremden Ursachen, z.B. zu grosse Arbeitsbelastung, schlechter Stundenplan usw. Wenn man davon ausgeht, dass im freiwilligen Schulsport verschiedene Wünsche der Schüler besser erfüllt werden können als im obligatorischen Turn- und Sportunterricht (z.B. Wahl

Tab. 4.19
Schülermeinungen zum koedukativen Turn- und Sportunterricht

«Welche der folgenden Meinungen entspricht Deiner Ansicht?» (Nr. 230)	%
«Mädchen und Knaben sollten im Turnen gemeinsam unterrichtet werden.»	13,6
«Ich möchte lieber, dass Mädchen und Knaben getrennt unterrichtet werden (im Turnen).»	19,1
«Ich möchte, dass je nach Sportart Knaben und Mädchen gemeinsam unterrichtet werden oder getrennt.»	54,5
«Das ist mir gleichgültig.»	12,7
(n=220)	99,9

Tab. 4.20
Häufigkeit der Teilnahme am *freiwilligen Schulsport*

	Stunden pro Woche						
	0 Std.	1 Std.	2 Std.	3 Std.	4 Std.	%	(n)
Sommersemester	73,6	14,1	11,4	0,4	0,4	99,9	(220)
Wintersemester	78,6	14,1	6,4	0,4	0,4	99,9	(220)

der Sportart, keine Benotung, mehr Handlungsspielraum usw.), fordern die Zahlen von *Tab. 4.20* einige grundsätzliche Überlegungen zum Thema Schulsport und obligatorischer Turn- und Sportunterricht heraus.

Der Pflichtcharakter des obligatorischen Turn- und Sportunterrichtes ist in der sportpädagogischen Diskussion umstritten. Die Interaktionsstrukturen beispielsweise sind im obligatorischen Turn- und Sportunterricht stärker organisationsbezogen und hierarchisch bestimmt. Für den Lehrer hat Sport als Pflichtfach v.a. die Bedeutung pädagogisch-didaktischer Legitimation (vgl. *Ehni 1977, 98);* gesellschaftshistorisch steht der Turn- und Sportunterricht eng im Zusammenhang mit der Förderung der Wehrtüchtigkeit und Volksgesundheit (vgl. *Hotz 1978; Messing, Grätz & Voigt 1977, 332; Burgener 1973).*

Die traditionellen Ziele der Förderung der Wehrtüchtigkeit und der Volksgesundheit sind heute abgelöst worden durch eine ‹einheitliche Schulsportmotivation›: *Leistungssteigerung! Döring* stellt sachlich fest, dass die Vielfalt an Zielen und das Wesen der Leibeserziehung noch vor zwanzig Jahren kreativer gewesen seien:

> Einheitlich war das nicht, was im Sportunterricht angeboten wurde. Es gab u.a. noch Reste von Volksgesundheitserziehung; Üben, Spielen, Kämpfen, Tanzen hatten jeweils unterschiedliche historisch begründbare Motive, die zum Teil stark ideologisch ausgerichtet waren, und das Gemeinschaftsleben spielte im Sport eine gewichtige Rolle. *(Döring 1977, 299)*

Von Hentig setzt sich nicht historisch oder sozialpsychologisch, sondern von der Sache des Sports her mit dem Pflichtcharakter des Sports in der Schule auseinander. Er sieht durch die Pflicht ein Grundprinzip des Sports sowie die Chancen und Probleme der ausserschulischen Lebenswelt des Sports negiert und fordert daher die «Entschulung des Sportunterrichtes» *(von Hentig 1972, 247).* Zu einem ganz ähnlichen Schluss kommt *Grupe,* der von der sportunterrichtlichen Praxis ausgeht und sich mit den Behinderungen des Sports in der Schule auseinandersetzt. In einer Gegenüberstellung der Erwartungen an das Fach mit den realen Möglichkeiten kommt er zum Schluss, dass der Sportunterricht durch eine Fülle von Zielen und allzu viele Aufgaben überfordert sei *(Grupe 1978, 446).*

> Die Tatsache, dass es ein Schulfach gibt, das für Bewegung, Sport und Spiel primär zuständig ist, darf nicht dazu führen, zu übersehen, dass es nicht für die Lösung aller mit dem Sport verbundenen pädagogischen Fragen zuständig sein kann, während andere Bereiche von ihm entlastet sind und sich auch nicht mehr für sie verantwortlich fühlen. *(Grupe 1978, 448)*

Aus dieser Feststellung ergibt sich die Frage nach der «bestimmten Bedeutung» oder dem «sicheren Zweck» des Sportunterrichtes. Diese Bedeutung ist innerhalb des gesellschaftlichen und schulischen Rahmens transparent zu machen und von den Zielen des Sports her zu begründen. Der Frage nach finalen und funktionalen Aspekten der sportlichen Tätigkeit in der Schule geht die Grundsatzentscheidung voraus, ob sich sportliche Betätigung durch bestimmte institutionelle und organisatorische Massnahmen (z.B. Schulsport, freiwilliger Schulsport, Sportvereinsaktivität, Freizeit-

aktivität) bestimmten Teilzielen zuordnen lässt, und ob sie ihren ganzheitlichen Charakter auch innerhalb solcher Subsysteme behält.

Gerade im Bemühen, über die Ausgrenzung von Sport und Spiel in der Schule – eben durch das Fach ‹Sportunterricht› – hinwegzukommen, rät *Grupe,* nachzudenken, wie man

> [. . .]die Schule selbst zu einer bewegungs-, spiel- und sportfreundlichen und -anregenden Schule machen kann, z.B. durch mehr Angebote an und Gelegenheiten zu ausserschulischem Sport in Pausen, Hohlstunden, vor und nach dem Unterricht, durch eine entsprechende Gestaltung der Schul- und Pausenhöfe, durch inner- und ausserschulische Wettkämpfe, durch Skiaufenthalte, durch Bergtouren und Wanderungen, durch Sporttage, durch den Aufbau eines Sportmentorensystems . . . *(Grupe 1978, 448;* vgl. auch *Herzog 1979, von Hentig 1976)*

Der freiwillige Schulsport als eine bereits wieder institutionalisierte Form des Sporttreibens birgt vor allem im Hinblick auf Reformen im obligatorischen Turn- und Sportunterricht die Gefahr in sich, innovationshemmend zu wirken. Es ist naheliegend, dass Anliegen der Schüler, z.B. bezüglich mehr Freizeitsportarten, flexibleren Organisationsformen, Neigungsgruppen, koedukativem Unterricht, keinen schriftlichen Leistungsbeurteilungen in Noten usw., mit dem Verweis auf den Schulsport aufgefangen werden. Es ist auch sehr problematisch, die Aufgabenteilung zwischen obligatorischem Turn- und Sportunterricht und freiwilligem Schulsport im folgenden Sinne zu begründen:

> Man könnte also sagen, dass Schulturnen Ausgleich der Schwächen, Schulsport Förderung der Stärken bedeutet. *(Futter 1968, 31)*

Zudem kann eine auf organisatorischen Belangen begründete Trennung von Turnunterricht und freiwilligem Schulsport dem ‹Sport als Ganzen› nicht dienlich sein; beide müssten vielmehr in methodischer und pädagogischer Hinsicht in Beziehung gebracht und inhaltlich abgestimmt werden. Nicht die Trennung zwischen schulischem und Freizeit-Sport sondern deren Verbindung und Bezug sollte Leitidee sein.

4.6.2 Ausserschulisches Sporttreiben

Im Zusammenhang mit der sportlichen Aktivität der Schüler ausserhalb der Schule haben wir uns auf wenige Erhebungsdaten beschränkt (vgl. *Tab. 4.21-4.22),* die durch gezieltere Analysen ergänzt werden müssten (z.B. Art der sportlichen Tätigkeit, Motive, Zeitpunkt). Bemerkenswert ist, dass 89,1% aller befragten Schüler angeben, ausserhalb der Schule Sport zu treiben (vgl. *Tab. 4.21).* Diese Zahl gewinnt an Bedeutung, wenn wir sie mit vergleichbaren Untersuchungszahlen in der BRD in Beziehung setzen: 83% *(Martin & Ziegler 1974, 404);* 72,3% *(Kläss 1976, 76).* In unserer Schülerstichprobe (n=220) geben 44% an, in einem Sportverein aktiv zu

Tab. 4.21
Ausserschulische sportliche Tätigkeit

Arten der ausserschulischen sportlichen Tätigkeit (Nr. 235)	%
in einem Verein	5,0
ausserhalb eines Vereins	44,1
in- und ausserhalb eines Vereins	39,0
keine ausserschulische sportliche Tätigkeit	10,9
(n=220)	100,0

sein; Vergleichswerte dazu liegen bei 48% *(Martin & Ziegler)* und 41% *(Kläss).*

Ein Aspekt der *passiven* Teilnahme am Sport bildet – neben dem Besuch von Sportveranstaltungen – das Miterleben von sportlichen Ereignissen am Fernsehschirm oder am Radio, das Sich-Informieren in Tages- und Sportzeitungen und die Diskussion bestimmter sportlicher Ereignisse. In der vorliegenden Erhebung ging es lediglich darum, zu erfahren, welches die bevorzugten Informationsquellen darstellen und mit welcher Intensität wieviel Schüler sich passiv an Sportveranstaltungen und -ereignissen beteiligen (vgl. *Abb. 4.4).*

Auffallend ist, dass am meisten Schüler regelmässig eine Sportzeitung lesen und sich insgesamt 2/3 aller Schüler am Fernsehen und in der Sportzeitung Informationen verschaffen (‹regelmässig› oder ‹ab und zu›). Diese Beliebtheit der Sportzeitung unterstreicht die Verantwortung gerade dieses Mediums in bezug auf die Beeinflussung sportbezogener Einstellungen der Schüler. Das Radio wird von 45% der Schüler, die Tageszeitung von knapp 40% mindestens ‹ab und zu› für Sportinformationen beigezogen, während die sportlichen Ereignisse nur für einen Viertel aller Schüler auch hie und da *ein Gesprächsthema* bilden. Dieser eher geringe Wert erklärt sich vielleicht durch den weitaus grösseren Stellenwert anderer, vor allem schulischer Themen in den für die Mittelschüler wichtigen Bezugsgruppen Schulklasse und Elternhaus.

Generell kann man festhalten, dass sich nur etwa ein Drittel der Schüler nie oder selten über Sportereignisse informiert oder solche an den Medien Fernsehen und Radio verfolgt. Es wäre an dieser Stelle auch zu überlegen, wie die Medien in den Sportunterricht einbezogen werden könnten. Mögliche Projekte wären beispielsweise «eine Sportveranstaltung mit verschiedenen Medien einfangen»,

Tab. 4.22
Dauer der ausserschulischen sportlichen Tätigkeit

Dauer der ausserschulischen sportlichen Tätigkeit pro Woche (Nr. 236)	%
weniger als 1 Stunde	9,2
1-2 Stunden	25,1
3-4 Stunden	25,6
5-6 Stunden	22,1
7-8 Stunden	6,2
mehr als 8 Stunden	11,8
(n=220)	100,0

Abb. 4.4
Passive Auseinandersetzung mit Sportereignissen

indem die Schüler selbst mit Video, Tonband und Kugelschreiber Beiträge herstellen oder solche analysieren könnten, «Analysen bestimmter Sendungen und Berichte», «Interviews mit den Medienschaffenden», «die Bedeutung der Medien für den Sportler» usw., die genügend Anregungen für fächerübergreifende Arbeiten bringen würden.

Zusammenhänge zwischen den Einstellungen zum Turn- und Sportlehrer und seinem Turn- und Sportunterricht einerseits und der Häufigkeit oder der Art passiven Sportkonsums andererseits wurden in anderen Untersuchungen nicht festgestellt. *Kläss* beispielsweise meint, es sei

> [. . .] auszuschliessen, dass der Schulsport und die passive Teilnahme am Sportgeschehen sich in ihrer Wirkung auf die sportbezogene Einstellung wechselseitig beeinflussen oder verstärken. *(Kläss 1976, 92)*

Bereits im Zusammenhang mit dem Selbstbild der Schüler (vgl. *Kap. 4.4)* haben wir die pädagogische Bedeutung gruppenspezifischer Aussagen hervorgehoben. Auf der Ebene der Interaktionen zwischen Schülern und Turn- und Sportlehrern steht die Frage nach *gruppenspezifischen Fremdbildern* und den damit zusammenhängenden Erwartungen im Vordergrund. Dieser Fragen wollen wir uns nun zuwenden.

4.7 Schülergruppen

4.7.1 Schülergruppen mit unterschiedlichen Turnlehrerfremdbildern

Die Fremdbilder aller Schüler wurden mittels einer Clusteranalyse gemäss ihrer Ähnlichkeit geordnet. Die *Kriterien zur Gruppierung* sind dieselben wie bei der Lehreruntersuchung (vgl. *Kap. 2.6.3, 3.1.6).* Wir entschieden uns für *die 3-Cluster-Lösung* (vgl. *Abb. 4.5).* Analog der Gruppierung der Selbstbilddaten der Lehrer (vgl. *Kap. 3.1.6)* lassen sich *drei Fremdbildgruppen* unterscheiden und folgendermassen charakterisieren:

- *Gruppe 1* (n=92): Ein sympathischer Turn- und Sportlehrer, der als dominant wahrgenommen wird.
- *Gruppe 2* (n=75): Ein Turn- und Sportlehrer, der den Schülern einen grossen Handlungsspielraum einräumt und ihnen ein hohes Mass an Zuwendung und Verständnis entgegenbringt.
- *Gruppe 3* (n=53): Ein Turn- und Sportlehrer, der die Situationen stark strukturiert und bestimmt und den Schülern geringe Zuwendung schenkt.

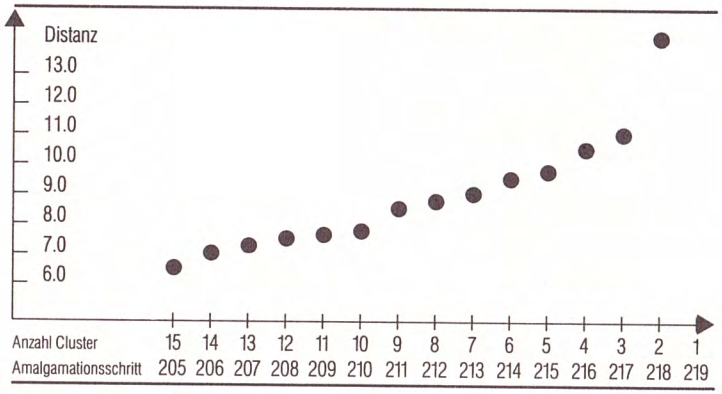


Abb. 4.5
Clusteranalyse des Turnlehrer-Realfremdbildes: Clusterzahl und Distanzwerte

Eine nähere Analyse der drei Gruppen zeigt, dass sich zwei Gruppen, nämlich Gruppe 2 und Gruppe 3, extrem unterscheiden und sich um das Bild eines ‹guten› bzw. ‹schlechten› Turn- und Sportlehrers gruppieren (vgl. *Tab. 4.23).* Die beiden Extremgruppen unterscheiden sich in der Beurteilung des Turn- und Sportlehrers u.a. in der Einschätzung von Eigenschaften und Verhaltensweisen, die . . .

○ *eine autoritäre Persönlichkeit* charakterisieren (‹rechthaberisch›, ‹militärisch›, ‹aggressiv›, ‹autoritär› bzw. wenig ‹kollegial›);

○ *die Individualisierung* unterstützen bzw. hemmen und im Mass emotionaler Zuwendung (ungeschickten, ängstlichen Schülern zum Erfolg verhelfen: ‹einfühlsam›, ‹rücksichtsvoll›, ‹anpassungsfähig› vs. ‹distanziert›);

○ *einen abwechslungsreichen und interessanten Turn- und Sportunterricht* unterstützen (begeistern können: ‹humorvoll›, ‹phantasievoll› vs. ‹nüchtern›);

○ *ihre Partizipationschancen* betreffen. Diese Dimension ist eng mit den Eigenschaften zum Führungsverhalten zu sehen (Kritik ermöglichen: ‹tolerant› sein).

Quasi als Kristallisationspunkt des als ‹positiv› bzw. ‹negativ› definierten Bildes kann das Urteil der Schüler zur Eigenschaft ‹sympathisch› verstanden werden.

Tab. 4.23
Extremgruppenvergleich des *Realfremdbildes* des Turnlehrers aus Schülersicht

	$M_{Gr.2}$ (n=75)	$M_{Gr.3}$ (n=53)	d ss.		$M_{Gr.2}$ (n=75)	$M_{Gr.3}$ (n=53)	d n.s.		$M_{Gr.2}$ (n=75)	$M_{Gr.3}$ (n=53)	d ss.
sympathisch	1.67	4.55	2.88	aktiv	2.93	3.23	0.30	ordentlich	3.72	3.19	- 0.53
geduldig	2.31	5.12	2.82	praktisch	3.43	3.70	0.27	ängstlich	5.55	4.96	- 0.59
tolerant	2.31	5.00	2.69	männlich	3.79	3.98	0.19	labil	5.09	4.47	- 0.62
einfühlsam	2.97	5.62	2.65	vital	3.17	3.25	0.08	abhängig	4.83	4.17	- 0.70
rücksichtsvoll	2.89	5.17	2.28	fleissig	3.60	3.62	0.02	triebhaft	4.96	4.19	- 0.77
anpassungsfähig	2.93	5.06	2.13	extravertiert	3.99	3.83	- 0.16	rebellisch	5.43	4.60	- 0.83
kollegial	2.13	4.17	2.04	schüchtern	5.16	5.00	- 0.16	neidisch	5.37	4.49	- 0.88
gerecht	2.73	4.58	1.85	selbstbewusst	3.21	2.96	- 0.25	nüchtern	4.65	3.74	- 0.91
phantasievoll	3.53	5.30	1.77					ernst	4.66	3.75	- 0.91
humorvoll	2.64	4.30	1.66					materialistisch	5.07	3.96	- 1.11
beherrscht	3.32	4.91	1.59					v. s. eingenommen	4.79	2.91	- 1.12
sexy	4.05	5.64	1.59					energisch	4.60	3.12	- 1.48
ruhig	3.55	4.60	1.05					empfindlich	4.79	3.32	- 1.47
gesellig	3.07	4.04	0.97					misstrauisch	5.43	3.91	- 1.52
spontan	3.13	4.06	0.93					ehrgeizig	4.32	2.75	- 1.57
musisch	4.03	4.93	0.90					distanziert	5.07	4.09	- 1.94
zufrieden	3.41	4.27	0.86					konservativ	5.48	3.26	- 2.22
ehrlich	2.79	3.49	0.70					eigensinnig	4.84	2.57	- 2.27
zuverlässig	3.12	3.79	0.67					launisch	5.15	2.66	- 2.49
intelligent	3.11	3.75	0.64					autoritär	5.52	2.94	- 2.58
sinnlich	4.16	4.79	0.63					aggressiv	5.99	3.36	- 2.63
bescheiden	4.11	4.70	0.59					militärisch	5.97	2.60	- 3.37
ausdauernd	3.27	3.79	0.56					rechthaberisch	5.80	2.26	- 3.54
optimistisch	3.25	3.72	0.47								
mutig	3.40	3.85	0.45								

$d = M_{Gr.3} - M_{Gr.2}$

Die Schülergruppen, die ihren Turn- und Sportlehrer unterschiedlich beurteilen und die Interaktionen entsprechend bewerten, unterscheiden sich auch in ihren Aussagen zum Turn- und Sportunterricht. Schüler, die von ihrem Turn- und Sportlehrer ein ‹positives› Fremdbild haben, ihn ‹sympathisch›, ‹einfühlsam›, ‹tolerant› usw. beurteilen, . . .

○ sind weniger gehemmt, risikofreudiger, seltener überfordert;

○ haben mehr Freude am Turn- und Sportunterricht;

○ finden den Unterricht persönlicher, kameradschaftlicher, fröhlicher und abwechslungsreicher

als Schüler, deren Fremdbild des Turnlehrers ‹negativ› ist (vgl. *Tab. 4.24-4.25, Abb. 4.6).* Auch die Reichhaltigkeit des Angebots an Sportarten wird von der ‹positiven› Fremdbildgruppe statistisch signifikant besser beurteilt als von der ‹negativen› Fremdbildgruppe. Hingegen unterscheiden sich die beiden Gruppen *nicht* in ihrer Leistungsfähigkeit, in der Häufigkeit des ausserschulischen Sporttreibens, in den Wunschvorstellungen zum Turn- und Sportlehrer-Verhalten, im Sportinteresse oder in der Wahrnehmung ihrer sozialen Stellung gegenüber den Mitschülern im Turn- und Sportunterricht.

Die Klassenzugehörigkeit und *das Geschlecht* der Schüler beeinflussen die Urteile: die Fremdbilder sind klassenstereotyp und die extrem positiven Fremdbilder stammen häufiger von Mädchen als von Knaben. Deshalb ist nicht primär der Leistungserfolg oder das Interesse am Sport, sondern die Wahrnehmung der Beziehung zum Turn- und Sportlehrer massgebend für das Urteil über den Sportunterricht. Entsprechend zeigt sich, dass die Schüler mit einem positiven Turn- und Sportlehrer-Fremdbild (Gruppe 2) ihre Wünsche beinahe erfüllt sehen, während das Lehrer-Fremdbild der Gruppe 3 extrem vom Ideal-Fremdbild abweicht (vgl. *Kap. 5.2).*

Tab. 4.24
Extremgruppenvergleich: Selbstbild der Schüler

Selbstbilditems (Nr. 202, vgl. *Tab. 4.5)*	alle Schüler (n=220) M	Gruppe 2 (n=75) M	Gruppe 3 (n=53) M	t-Tests 2/3
erfolgreich	2,5	2,4	2,7	n.s.
zu schwierig	3,5	3,5	3,1	< .001
nicht frei bewegen	4,2	4,4	3,9	< .001
risikofreudig	3,5	3,3	3,8	< .001
aufgeregt	4,7	4,6	4,7	n.s.
ungezwungen	2,0	1,7	2,3	< .001
sich freuen	2,3	2,1	2,8	< .001
ausgelacht werden	4,1	4,2	4,1	n.s.

Tab. 4.25
Gruppenvergleich: Beurteilung des Turnunterrichts

Statements (Nr. 201, vgl. *Tab. 4.11) «Den Turnunterricht finde ich . . .*	Gruppe 1 (n=92) M	Gruppe 2 (n=75) M	Gruppe 3 (n=53) M	t-Tests 2/3
. . . anstrengend.»	2,7	2,8	2,9	n.s.
. . . unpersönlich.»	3,8	4,2	3,0	< .001
. . . kameradschaftlich.»	2,5	2,0	2,8	< .001
. . . fröhlich.»	2,4	2,0	3,0	< .001
. . . konkurrenzbetont.»	3,8	4,0	3,7	n.s.
. . . eintönig.»	3,5	3,6	2,2	< .001
. . . kampfbetont.»	3,5	2,0	3,5	< .01
. . . informationsarm.»	3,2	3,3	2,7	< .01
. . . diszipliniert.»	4,9	3,3	3,1	n.s.
. . . geplant.»	4,1	4,1	4,4	n.s.

4.7.2

Differenzen im Urteil von Knaben und Mädchen zum Turn- und Sportlehrer und zum Turnunterricht

In den nach den Realbildern ermittelten Clustern lassen sich bezüglich der Geschlechtsvariable interessante Feststellungen machen:

○ Mädchen beurteilen ihre Turn- und Sportlehrer (Mann oder Frau) statistisch hoch signifikant positiver als Knaben (vgl. *Tab. 4.26)*

○ Kein einziges der 49 Mädchen beurteilt seinen männlichen Turn- und Sportlehrer so, dass er der Gruppe 3 (‹negatives› Fremdbild) zuzuteilen wäre (vgl. *Tab. 4.26).*

Gruppiert man die Schüler nach dem Geschlecht, stellt man fest, dass die Mädchen ihre Turn- und Sportlehrer in bestimmten Eigenschaften anders bewerten, als die Knaben (vgl. *Tab. 4.27):*

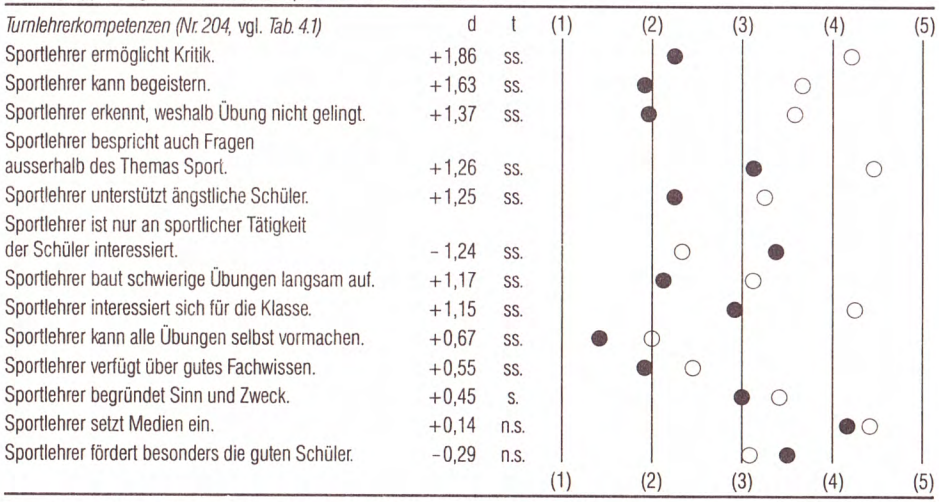
○ Mädchen beurteilen ihre Turn- und Sportlehrer als aktiver, vitaler, spontaner und kollegialer als Knaben.

○ Knaben finden die Turn- und Sportlehrer ruhiger, nüchterner, aber autoritärer, militärischer, rechthaberischer und konservativer als Mädchen.

○ Mädchen beurteilen den Turn- und Sportunterricht als fröhlicher, weniger kampfbetont und weniger diszipliniert als Knaben.

○ Im weiteren fühlen sich Mädchen im Turn- und Sportunterricht ungezwungener ($p < .01$), freier und weniger aufgeregt ($p < .05$); sie halten sich aber vermehrt zurück ($p < .01$).

Abb. 4.6
Extremgruppenvergleich: *Turnlehrerkompetenzen* aus Schülersicht



● = Gruppe 2 (n = 75) ○ = Gruppe 3 (n = 53) $d = M_{Gr.3} - M_{Gr.2}$ t = t-Tests

Tab. 4.26
Realfremdbild des Turn- und Sportlehrers, Geschlecht der Schüler und Geschlecht des Turn- und Sportlehrers (TL)

	Mädchen männl. TL	*Mädchen* weibl. TL	*Knaben* männl. TL	*Knaben* weibl. TL
Gruppe 1	19	25	48	-
Gruppe 2	30	31	14	-
Gruppe 3	0 (!)	24	29	-

In den übrigen Dimensionen unterscheiden sich die Selbstbilder der Schülerinnen und der Schüler nicht bedeutsam. In der Zuschreibung von Kompetenzen an die Turn- und Sportlehrer liegen die Werte der Knaben beim Fachwissen des Turn- und Sportlehrers, beim Einsatz von Medien und beim Aufbau von Übungsreihen höher als die der Mädchen ($p < .01$). Letztere finden den Turn- und Sportlehrer hingegen offener für Kritik und Anregungen ($p < .01$). Diese Ergebnisse können mit unterschiedlichen Erwartungen der Schüler zusammenhängen (z.B. andere primäre Motive und Ziele des Sporttreibens), können u.U. aber auch darauf hinweisen, dass die Beziehungen der Turn- und Sportlehrer zu den Schülerinnen kollegialer und spontaner sind als zu den Schülern. Zusätzliche Erhebungen zur Frage des Führungsstils des Turn- und Sportlehrers in Abhängigkeit des Geschlechts der Schüler könnten interessante Hinweise und Erklärungen zu diesen deskriptiven Feststellungen geben.

4.7.3 Urteile über den Turn- und Sportlehrer und den Turn- und Sportunterricht in Zusammenhang mit der Variable ‹Klassenzugehörigkeit›

Wir haben im Rahmen dieser Arbeit auf verschiedene Merkmale hingewiesen, die das Urteil über den Turn- und Sportlehrer mitprägen oder darauf Einfluss nehmen. Dabei hat weder die generelle Einstellung zum Sporttreiben (als Indikator z.B. das ausserschulische Sporttreiben), noch der Erfolg im Turn- und Sportunterricht einen bestimmenden Einfluss. Wir können annehmen, dass die Schüler nicht als isolierte Individuen ihre Turn- und Sportlehrer wahrnehmen, sondern ihnen in der Gruppe der Klasse gegenübertreten (vgl. auch *Messing 1978, 43).* Die Schüler einer Lerngruppe erfahren ihren Turn- und Sportlehrer in den Interaktionen, es werden generelle Normen festgelegt, implizit bilden sich allgemein gültige Urteilskriterien. Diese stark auf einzelne Interaktionssysteme (Lerngruppen) festgelegten einheitlichen Definitionen lassen sich durch die empirischen Ergebnisse in *Tab. 4.28* bestätigen: *In der*

	M_{Knaben} (n=91)	$M_{Mädchen}$ (n=129)	d
militärisch	3,90	5,03	1,13
vital	3,40	2,98	- 0,52
sympathisch	3,01	2,26	- 0,75
spontan	4,31	3,16	- 1,15
sinnlich	4,90	4,22	- 0,68
sexy	5,16	4,47	- 0,69
ruhig	3,30	4,12	0,82
rechthaberisch	3,97	4,80	0,83
rebellisch	5,02	5,74	0,72
nüchtern	3,81	4,40	0,59
mutig	3,43	3,84	0,41
musisch	4,15	4,82	0,67
konservativ	4,05	5,20	1,15
kollegial	3,36	2,77	- 0,59
einfühlsam	4,40	3,77	- 0,63
autoritär	3,48	4,73	1,25
aktiv	3,18	2,71	- 0,47

Tab. 4.27
Dimensionen des *Realfremdbildes* getrennt nach *Geschlecht*

t-Tests, $p < .01$ $d = M_{Mädchen} - M_{Knaben}$

Regel entwerfen alle Schüler einer Lerngruppe von ihren Turn- und Sportlehrer ein ähnliches Fremdkonzept. Das reale Fremdbild, das ein einzelner Schüler von seinem Turn- und Sportlehrer hat, wird im allgemeinen von seinen Mitschülern geteilt. Das Fremdbild der Schüler ist konstant, was nicht zuletzt ein weiterer Indikator für die Gültigkeit der Schülerdaten ist.

4.8 Ausblick

Zusammenfassend lassen sich aus den Analysen unserer Schüleruntersuchung folgende Schlüsse ziehen: Die Schüler erleben den Turn- und Sportunterricht und die Beziehung zum Turn- und Sportlehrer mehrheitlich als positiv. Bei einem Teil der Schüler weicht jedoch die Interpretation der Durchführung des Turn- und Sportunterrichtes von den Interessen ab. Der Turn- und Sportlehrer wird dann als fremdbestimmend wahrgenommen, was sich nachteilig auf die Freude und Motivation der Schüler auswirkt. Die Wahrnehmung des Turn- und Sportlehrers ist weniger von Persönlichkeitsmerkmalen der Schüler und allgemeinen Einstellungen zum Sport, als vielmehr vom Turn- und Sportlehrerverhalten bezüglich der in der Klasse definierten Normen abhängig: die Schüler einer Klasse beurteilen ihren Turn- und Sportlehrer einheitlich. Zwischen der Wahrnehmung des Turn- und Sportlehrers und der Beurteilung des Turn- und Sportunterrichts besteht ein enger Zusammenhang. Die Wahrnehmung des Turn- und Sportlehrers und seines Führungsstils durch die Schüler ist für diese verhaltensrelevant.

Folgende Massnahmen könnten dazu beitragen, den Turn- und Sportunterricht noch stärker an den Interessen der Schüler auszurichten:

- ○ Der Unterricht sollte inhaltlich vielfältiger sein, projektartig gestaltet werden und dem Schüler mehr Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten (z.B. Neigungsgruppen) bieten.
- ○ Der Turn- und Sportlehrer sollte die Schüler zu ihrer sportlichen Betätigung animieren, sie unterstützen, mit einem situativen Führungsstil auf die einzelnen Schüler reagieren und seine fachbezogenen und erzieherischen Zielsetzungen mit den Schülern diskutieren.
- ○ Die Schüler sollten bereit sein, sich auch im Turn- und Sportunterricht Ziele zu setzen und Verantwortung bei deren Realisierung zu übernehmen und neben den Eigeninteressen auch die Situation des Turn- und Sportlehrers verstehen und akzeptieren zu lernen.

Tab. 4.28
Schulklassenzugehörigkeit und *Realfremdbildgruppen*

	Schulklassen																
Cluster	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)
Gruppe 1	6	6	16	-	5	2	1	6	-	10	2	2	11	3	4	6	12
Gruppe 2	1	8	4	18	3	17	1	8	1	4	-	-	1	8	1	-	-
Gruppe 3	-	-	-	-	-	-	13	5	6	1	11	7	-	-	3	7	-

5 Vergleichende Analyse der Lehrer- und der Schüleruntersuchung

Nachdem wir in den *Kap. 3-4* die Lehrer- und die Schülerdaten einer getrennten Analyse unterzogen haben, wollen wir nun die beiden Stichproben in einigen Bereichen einer *vergleichenden Betrachtung* unterziehen. Auf diese Weise sollen einige empirische Informationen zur *Lehrer-Schüler-Beziehung im Turn- und Sportunterricht* zusammengetragen und auf Konflikt- und Problemfelder des ‹sport-pädagogischen Verhältnisses› hingewiesen werden. Das Datenmaterial, auf das sich die folgenden Analysen und Interpretationen stützen, entstammt den beiden Teiluntersuchungen unserer Studie und wurde im einzelnen bereits diskutiert.

5.1 Selbst- und Fremdwahrnehmung des Turnlehrers

Wir wollen unsere vergleichende Analyse mit dem Selbstbild, dem perzipierten Fremdbild, dem Realfremdbild und dem Idealfremdbild beginnen. Mit ‹Selbstbild› bezeichnen wir – wie bisher – *die Selbstwahrnehmung des Turnlehrers* bezüglich seiner Persönlichkeit. Das ‹perzipierte Schülerfremdbild› ist *die Vermutung der Turnlehrer* darüber, wie sie von ihren Schülern wahrgenommen werden. Das ‹Realfremdbild› ist *die (reale) Wahrnehmung* der Lehrerpersönlichkeit durch die Schüler. Das ‹Idealfremdbild› schliesslich entspricht der Wahrnehmung des *idealen Turnlehrers* aus Schülersicht.

In *Abb. 5.1* und *Tab. 5.1* sind die Mittelwerte der Q-Sort-Items des Selbstbildes der Turnlehrer und des Realfremdbildes der Schüler

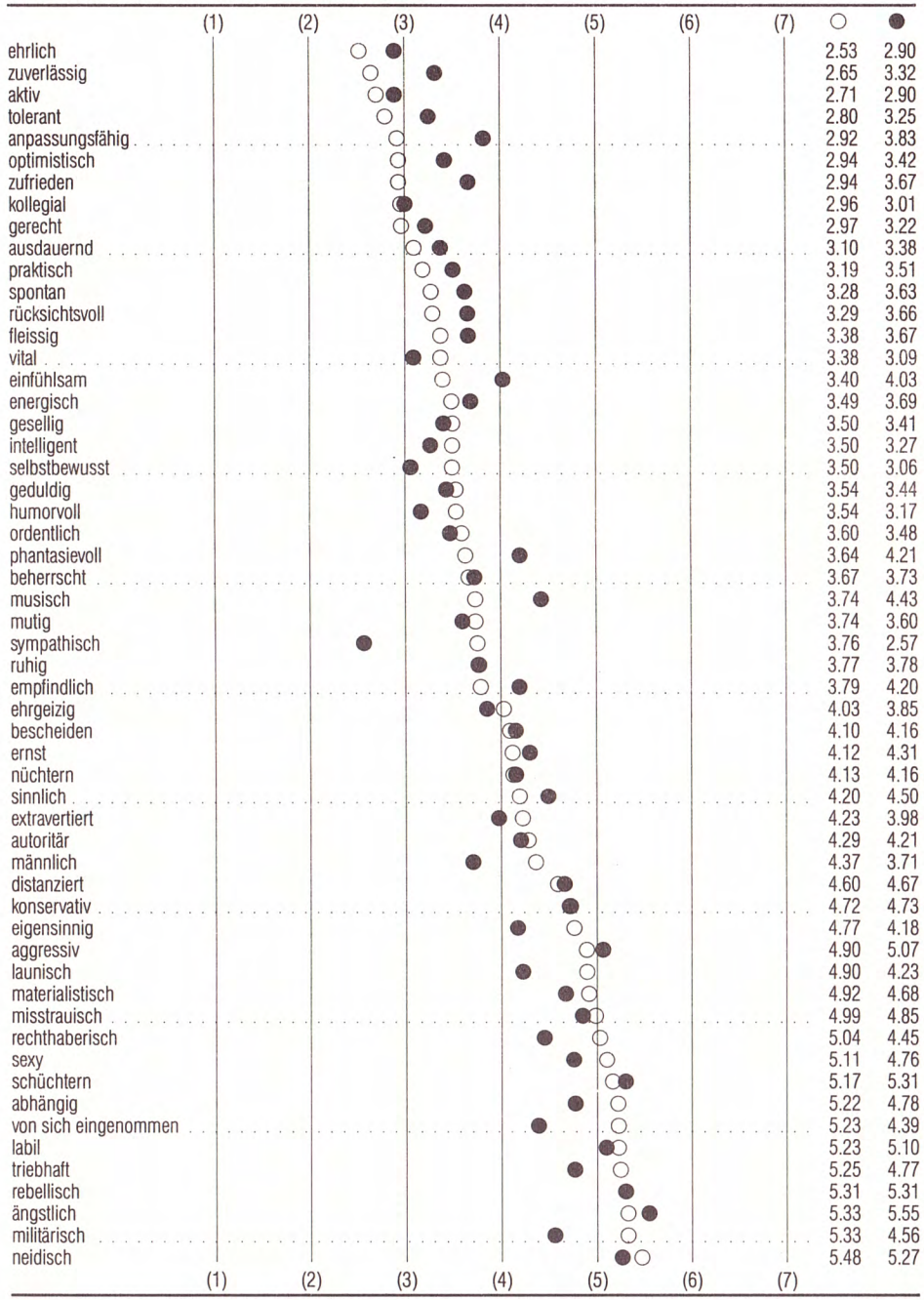
Tab. 5.1
Geordnete Q-Sort-Itemdifferenzen von *Selbstbild* und *Realfremdbild*

	M_{SB}	M_{RFB}	d		M_{SB}	M_{RFB}	d		M_{SB}	M_{RFB}	d
anpassungsfähig	2.92	3.83	-.91	ernst	4.12	4.31	-.19	ehrgeizig	4.03	3.85	.18
zufrieden	2.94	3.67	-.73	aktiv	2.71	2.90	-.19	neidisch	5.48	5.27	.21
musisch	3.74	4.43	-.69	aggressiv	4.90	5.07	-.17	intelligent	3.50	3.27	.23
zuverlässig	2.65	3.32	-.67	schüchtern	5.17	5.31	-.14	materialistisch	4.92	4.68	.24
einfühlsam	3.40	4.03	-.63	distanziert	4.60	4.67	-.07	extravertiert	4.23	3.98	.25
phantasievoll	3.64	4.21	-.57	beherrscht	3.67	3.73	-.06	vital	3.38	3.09	.29
optimistisch	2.94	3.42	-.48	bescheiden	4.10	4.16	-.06	sexy	5.11	4.76	.35
tolerant	2.80	3.25	-.45	kollegial	2.96	3.01	-.05	humorvoll	3.54	3.17	.36
empfindlich	3.79	4.20	-.41	nüchtern	4.13	4.16	-.03	selbstbewusst	3.50	3.06	-.44
ehrlich	2.53	2.90	-.37	konservativ	4.72	4.73	-.01	abhängig	5.22	4.78	.44
rücksichtsvoll	3.29	3.66	-.37	ruhig	3.77	3.78	-.01	triebhaft	5.25	4.77	.48
spontan	3.28	3.63	-.35	rebellisch	5.31	5.31	.00	rechthaberisch	5.04	4.45	.59
praktisch	3.19	3.51	-.32	autoritär	4.29	4.21	.08	eigensinnig	4.77	4.18	.59
sinnlich	4.20	4.50	-.30	gesellig	3.50	3.41	.09	männlich	4.37	3.71	.66
fleissig	3.38	3.67	-.29	geduldig	3.54	3.44	.10	launisch	4.90	4.23	.67
ausdauernd	3.10	3.38	-.28	ordentlich	3.60	3.48	.12	militärisch	5.33	4.56	.77
gerecht	2.97	3.22	-.25	labil	5.23	5.10	.13	v. s. eingenommen	5.23	4.39	.84
ängstlich	5.33	5.55	-.22	mutig	3.74	3.60	.14	sympathisch	3.76	2.57	1.19
energisch	3.49	3.69	-.20	misstrauisch	4.99	4.85	.14				

M_{SB} = Mittelwerte der *Selbstbilditems* (Nr. 132) M_{RFB} = Mittelwerte der *Realfremdbilditems* (Nr. 241) $d = M_{SB} - M_{RFB}$

dargestellt. *Tab. 5.1* zeigt die Urteilsdifferenzen von Selbstbild und Realfremdbild, geordnet nach der Grösse der Differenzen. Negative

Abb. 5.1
Q-Sort-Itemdifferenzen von *Selbstbild* und *Realfremdbild*



○ = M_{SB} = Mittelwerte der *Selbstbilditems* (Nr. 132) ● = M_{RFB} = Mittelwerte der *Realfremdbilditems* (Nr. 241)

Werte bedeuten, dass die Turn- und Sportlehrer bezüglich der betreffenden Adjektive von den Schülern *unterschätzt* werden, d.h., die Schüler schreiben die betreffenden Eigenschaften den Lehrern weniger stark zu als die Turnlehrer sich selbst. Positive Werte bedeuten das Umgekehrte: Auf den betreffenden Items *überschätzen* die Schüler ihre Turnlehrer, d.h., sie messen ihnen die betreffenden Eigenschaften stärker zu als diese sich selbst. Wenn wir unsere Interpretation auf Differenzwerte $\geqslant \pm .50$ eingrenzen, so zeigt sich bei den folgenden Adjektiven eine Unterschätzung der Turnlehrer durch ihre Schüler: *anpassungsfähig, zufrieden, musisch, zuverlässig, einfühlsam, phantasievoll.* Die Turnlehrer finden eher als die Schüler, dass diese Items auf sie zutreffen. Das Umgekehrte gilt für die folgenden Adjektive: *sympathisch, von sich eingenommen, militärisch, launisch, männlich, eigensinnig, rechthaberisch.* Diese Eigenschaften werden den Turnlehrern seitens der Schüler in stärkerem Masse zugeschrieben, als dies die Lehrer selbst tun.

Interessanterweise zeigt sich *die grösste Differenz* zwischen Selbst- und Fremdbeurteilung beim Item ‹sympathisch› : die Schüler beurteilen die Turn- und Sportlehrer in deutlichem Masse stärker ‹sympathisch›, als dies die Turnlehrer selbst tun. Die anderen ‹Überbeurteilungen› des Turnlehrers durch die Schüler sind jedoch weniger vorteilhaft. Im Realfremdbild werden die Turnlehrer stärker ‹von sich eingenommen›, ‹launisch›, ‹militärisch›, ‹eigensinnig› und ‹rechthaberisch› beurteilt als im Selbstbild. Auf der andern Seite sehen die Schüler ihre Turnlehrer auch als weniger ‹anpassungsfähig›, weniger ‹zufrieden›, weniger ‹musisch› und ‹phantasievoll›, weniger ‹zuverlässig› und weniger ‹einfühlsam› als diese sich selbst.

Diese Daten verweisen auf ein mögliches Konfliktfeld in der Lehrer-Schüler-Beziehung im Turnunterricht. Offenbar sind den Schülern ihre Turn- und Sportlehrer im allgemeinen zuwenig flexibel (‹anpassungsfähig›) und empathisch (‹einfühlsam›), dagegen zu autokratisch (‹von sich eingenommen›, ‹militärisch›, ‹eigensinnig›, ‹rechthaberisch›). Die Schüler wünschen sich einen ausgeglicheneren Turnlehrer (weniger ‹launisch›, mehr ‹zufrieden› und ‹zuverlässig›). Auch dürfte er kreativer (mehr ‹phantasievoll› und ‹musisch›) sein. Wie die Differenz beim Item ‹sympathisch› zu verstehen ist, muss im Moment offen bleiben.

Die bisherige Interpretation stützt sich allein auf einen Vergleich der Lehrer-Selbstbilddaten mit den Schüler-Realfremdbilddaten. Ob das *Idealbild* der Schüler tatsächlich diese Züge trägt, die wir eben geschildert haben, wollen wir im folgenden abklären. In *Tab. 5.2* sind die Mittelwerte der Selbstbilditems und der Idealfremdbilditems zusammengestellt, angeordnet nach Grösse und Richtung der Mittelwertdifferenzen. Legen wir unserer Interpretation wiederum Differenzwerte $\geqslant \pm .50$ zugrunde, so zeigt sich folgendes Bild: *Weniger ausgeprägt* als dieser sich selbst sieht, wünschen sich die Schüler die Persönlichkeit ihres Turnlehrers hinsichtlich der folgenden Eigenschaften: *empfindlich, aggressiv, launisch, energisch, autoritär, konservativ, rechthaberisch, fleissig, ernst* und *militärisch.* Dagegen hat der Turnlehrer offensichtlich

zuwenig von Eigenschaften wie: *sympathisch, humorvoll, phantasievoll, geduldig, gerecht, rücksichtsvoll, sexy* und *tolerant.* Wir können damit unsere obige Interpretation bezüglich der gewünschten Eigenschaften des Turnlehrers weitgehend aufrechterhalten. Und auch die Eigenschaft ‹sympathisch› lässt sich nun deutlicher interpretieren. Offenbar ist die relativ hohe Sympathie, welche die Schüler ihren Turnlehrern im allgemeinen zuschreiben (Realfremdbild), noch zuwenig, verglichen damit, wie sympathisch er idealerweise sein könnte (Idealfremdbild). Um die Eigenschaft ‹sympathisch› lassen sich letztlich alle übrigen Merkmale mit ‹Untervertretung› im Selbstbild der Turnlehrer gruppieren: ‹humorvoll›, ‹phantasievoll›, ‹rücksichtsvoll›, ‹geduldig›, ‹tolerant›, ‹gerecht›, wohl auch ‹sexy›. Die Schüler wünschen sich einen Turnlehrer, der ihnen und ihren Wünschen und Bedürfnissen gegenüber toleranter und damit auch rücksichtsvoller ist, der geduldiger ist mit ihnen, mehr Humor und Phantasie hat und gerechter urteilt, als die Turnlehrer sich selbst sehen. Andererseits – und das passt mühelos ins Bild – sollte der Turnlehrer weniger ‹hart› sein: weniger aggressiv, autoritär, rechthaberisch und militärisch, als er sich selbst sieht. Auch weniger empfindlich und launisch, weniger energisch und weniger ernst.

Die eben formulierte Interpretation fusst auf einem Vergleich der Selbstbilddaten mit den Idealfremdbilddaten. Wenn wir allein die Schülerdaten anschauen, so können wir das *Realfremdbild* mit dem *Idealfremdbild* vergleichen und dadurch das Wunschbild der Schüler in deutlicheren Kontrast zu deren Realfremdbild setzen. In der *Tab. 4.4* (vgl. *Kap. 4.3)* sind die entsprechenden Daten zusammengestellt. Beschränken wir unsere Analyse wiederum auf Mittelwertdifferenzen $\geqslant \pm .50$, so wünschen sich die Schüler die Persönlichkeit des idealen Turnlehrers im Vergleich zum realen stärker

Tab. 5.2
Geordnete Q-Sort-Itemdifferenzen von *Selbstbild* und *Idealfremdbild*

	M_{SB}	M_{IFB}	d		M_{SB}	M_{IFB}	d		M_{SB}	M_{IFB}	d
empfindlich	3.79	5.12	-1.33	ordentlich	3.60	3.87	-.27	ruhig	3.77	3.55	.22
aggressiv	4.90	5.90	-1.00	distanziert	4.60	4.86	-.26	triebhaft	5.25	5.02	.23
launisch	4.90	5.58	-.68	sinnlich	4.20	4.43	-.23	kollegial	2.96	2.67	.29
energisch	3.49	4.15	-.66	aktiv	2.71	2.93	-.22	extravertiert	4.23	3.94	.29
autoritär	4.29	4.94	-.65	anpassungsfähig	2.92	3.10	-.18	gesellig	3.50	3.18	.32
konservativ	4.72	5.32	-.60	ehrlich	2.53	2.69	-.16	beherrscht	3.67	3.31	.36
rechthaberisch	5.04	5.61	-.52	praktisch	3.19	3.33	-.14	intelligent	3.50	3.11	.39
fleissig	3.38	3.94	-.56	labil	5.23	5.34	-.11	einfühlsam	3.40	2.96	.44
ernst	4.12	4.64	-.52	ängstlich	5.33	5.42	-.09	spontan	3.28	2.82	.46
militärisch	5.33	5.83	-.50	materialistisch	4.92	4.94	-.02	männlich	4.37	3.90	.47
ehrgeizig	4.03	4.49	-.46	neidisch	5.48	5.47	.01	tolerant	2.80	2.28	.52
ausdauernd	3.10	3.54	-.44	selbstbewusst	3.50	3.45	.05	sexy	5.11	4.38	.73
eigensinnig	4.77	5.18	-.41	bescheiden	4.10	4.05	.05	rücksichtsvoll	3.29	2.55	.74
misstrauisch	4.99	5.40	-.41	schüchtern	5.17	5.10	.07	gerecht	2.97	2.11	.86
zufrieden	2.94	3.31	-.37	abhängig	5.22	4.11	.11	geduldig	3.54	2.54	1.00
optimistisch	2.94	3.31	-.37	rebellisch	5.31	5.17	.14	phantasievoll	3.64	2.56	1.08
zuverlässig	2.65	3.01	-.36	musisch	3.74	3.56	.18	humorvoll	3.54	2.29	1.25
nüchtern	4.13	4.42	-.29	mutig	3.74	3.56	.18	sympathisch	3.76	1.99	1.77
v. s. eingenommen	5.23	5.52	-.29	vital	3.38	3.18	.20				

M_{SB} = Mittelwerte der *Selbstbilditems* (Nr. 132) M_{IFB} = Mittelwerte der *Idealfremdbilditems* (Nr. 242) $d = M_{SB} - M_{IFB}$

charakterisiert von Eigenschaften wie: *phantasievoll, gerecht, rücksichtsvoll, einfühlsam, tolerant, geduldig, humorvoll, musisch, spontan, anpassungsfähig* und *sympathisch.* Weniger ausgeprägt als der reale Turnlehrer sollte der ideale Turnlehrer Eigenschaften haben wie: *launisch, militärisch, rechthaberisch, von sich eingenommen, eigensinnig, empfindlich, aggressiv, autoritär, ehrgeizig, konservativ* und *misstrauisch.* Damit bestätigen sich die bisherigen Interpretationen auch anhand des unmittelbaren Vergleichs von Real- und Idealfremdbild: die Schüler wünschen sich einen Turnlehrer, der offener ist für ihre Interessen und Bedürfnisse als ihr realer Lehrer, der toleranter, rücksichtsvoller, geduldiger und empathischer ist, mehr Phantasie und Humor hat, spontaner und gerechter ist; andererseits sollte der ideale Turnlehrer in der Erwartung der Schüler gegenüber dem realen Lehrer weniger ‹hart› sein, weniger rechthaberisch, eigensinnig, autoritär usw., weniger Misstrauen gegenüber den Schülern haben und auch weniger empfindlich und launisch ein.

Aufs Ganze gesehen hat der ideale Turn- und Sportlehrer etwas von dem ‹weichen› Selbstbildtyp (vgl. *Kap. 3.1.6.1),* und es stellt sich daher die Frage, ob gewisse gruppenspezifische Differenzen in der Lehrer-Schüler-Beziehung zu beobachten sind. Dieser Frage wollen wir in *Kap. 5.2* nachgehen.

/1/
Vgl. auch *Abb. 2.1, Kap. 2.1.4.*

Fragen wir noch, inwiefern die Turnlehrer sich der Diskrepanzen zwischen ihrer Selbsteinschätzung und der realen Fremdeinschätzung durch ihre Schüler im klaren sind. *Tab. 5.3* /1/ zeigt die Mittelwerte der Realfremdbilditems und der perzipierten Schülerfremdbilditems und deren Differenzen. Interpretieren wir wiederum die Differenzwerte $\geqslant \pm .50$, so sehen wir, dass die Turnlehrer bezüglich

Tab. 5.3
Q-Sort-Itemdifferenzen von *perzipiertem Schülerfremdbild* und *Realfremdbild*

	M_{RFB}	M_{FBS}	d		M_{RFB}	M_{FBS}	d		M_{RFB}	M_{FBS}	d
abhängig	4.78	5.22	-.44	fleissig	3.67	3.50	.17	ordentlich	3.48	3.40	.08
ängstlich	5.55	5.57	-.02	geduldig	3.44	3.17	.27	phantasievoll	4.21	3.68	.53
aggressiv	5.07	4.99	.08	gerecht	3.22	2.86	-.36	praktisch	3.51	3.40	.11
aktiv	2.90	2.78	.12	gesellig	3.41	3.64	-.23	rebellisch	5.31	5.65	-.34
anpassungsfähig	3.83	3.41	.42	humorvoll	3.17	3.25	-.08	rechthaberisch	4.45	4.53	-.08
ausdauernd	3.38	3.17	.21	intelligent	3.27	3.50	-.23	rücksichtsvoll	3.66	3.45	.21
autoritär	4.21	3.72	.49	kollegial	3.01	3.24	-.23	ruhig	3.78	3.63	.15
beherrscht	3.73	3.30	.43	konservativ	4.73	4.52	.21	schüchtern	5.31	5.38	-.07
bescheiden	4.16	4.16	.00	labil	5.10	5.35	-.25	sexy	4.76	4.92	-.16
distanziert	4.67	4.57	.10	launisch	4.23	4.90	-.67	selbstbewusst	3.06	3.04	.02
ehrgeizig	3.85	4.18	-.33	männlich	3.71	4.25	-.54	sinnlich	4.50	4.78	-.28
ehrlich	2.90	2.71	.19	materialistisch	4.68	5.07	-.39	spontan	3.63	3.28	.35
eigensinnig	4.18	4.71	-.53	militärisch	4.56	4.64	-.08	sympathisch	2.57	3.16	-.59
v. s. eingenommen	4.39	4.83	-.56	misstrauisch	4.85	5.03	-.18	tolerant	3.25	2.90	.35
einfühlsam	4.03	3.56	.47	musisch	4.43	3.97	.46	triebhaft	4.77	5.56	-.79
energisch	3.69	2.97	.72	mutig	3.60	3.42	.18	vital	3.09	3.22	-.13
empfindlich	4.20	4.50	-.30	neidisch	5.27	5.72	-.45	zufrieden	3.67	3.12	.55
ernst	4.31	4.12	.19	nüchtern	4.16	4.19	-.03	zuverlässig	3.32	2.84	.48
extravertiert	3.98	4.24	-.26	optimistisch	3.42	3.10	.32				

M_{FBS} = Mittelwerte der *perzipierten Schülerfremdbilditems* (Nr. 133)
M_{RFB} = Mittelwerte der *Realfremdbilditems* (Nr. 241)
$d = M_{RFB} - M_{FBS}$

folgender Items das Fremdbild ihrer Schüler verzerrt wahrnehmen: bei den Eigenschaften *energisch, zufrieden* und *phantasievoll* überschätzen sie das Urteil ihrer Schüler, bei den Eigenschaften *triebhaft, sympathisch, von sich eingenommen, männlich* und *eigensinnig* unterschätzen sie es. D.h., die Turnlehrer werden von den Schülern als sympathischer, triebhafter, von sich eingenommener, männlicher, eigensinniger und als weniger energisch, weniger zufrieden und weniger phantasievoll gesehen, als die Turnlehrer glauben, dass sie von den Schülern wahrgenommen werden.

/2/
Diese Interpretation stützt sich auf einen Vergleich der Selbstbild- und der perzipierten Schülerfremdbilddaten.

Die Turnlehrer selbst sehen die grössten Differenzen zwischen ihrer Selbstwahrnehmung und der Fremdeinschätzung durch ihre Schüler bei den folgenden Eigenschaften: /2/ Sie glauben, dass sie von den Schülern als stärker *militärisch, sympathisch, autoritär, energisch* und *rechthaberisch* gesehen werden, als sie es tatsächlich sind. Andererseits vermuten sie, von den Schülern als weniger *empfindlich* und weniger *sinnlich* gesehen zu werden, als sie sich selbst sehen.

5.2 Gruppenspezifische Differenzen in der Selbst- und Fremdwahrnehmung

Im folgenden wollen wir die beiden Lehrer-Selbstbildgruppen mit den beiden extremen Schüler-Fremdbildgruppen vergleichen. Ein solcher Vergleich kann uns Anhaltspunkte dafür liefern, inwiefern bestimmte Lehrerverhaltensweisen mit bestimmtem Schülerverhalten parallel gehen. M.a.W.: Falls sich zwischen je einer Selbst- und einer Fremdbildgruppe Übereinstimmungen zeigen, so lässt sich daraus schliessen, dass die mit dem entsprechenden Selbst- bzw. Fremdbild verknüpften Einstellungs-, Interaktions- und Problemvariablen einander entsprechen. Zu erwarten ist, dass die ‹harte› Selbstbildgruppe Ähnlichkeiten hat mit der ‹negativen› Realfremdbildgruppe und dass die ‹weiche› Selbstbildgruppe mit der ‹positiven› Realfremdbildgruppe tendenziell übereinstimmt. Die entsprechenden Daten sind in den *Tab. 5.4-5.5* zusammengestellt.

Generell lässt sich sagen, dass die Urteile in beiden Gruppen seitens der Schüler extremer ausfallen als seitens der Turn- und Sportlehrer selbst. So sieht die ‹negative› Realfremdbildgruppe im Vergleich zur ‹harten› Selbstbildgruppe den Turnlehrer stärker als *rechthaberisch, von sich eingenommen, launisch, eigensinnig, militärisch, konservativ, aggressiv, abhängig, neidisch, labil, misstrauisch, triebhaft* usw./3/ und als weniger *anpassungsfähig, tolerant, einfühlsam, gerecht, phantasievoll, rücksichtsvoll, zuverlässig, geduldig, zufrieden, beherrscht, kollegial, ausdauernd, aktiv* usw./3/ Die ‹positive› Realfremdbildgruppe sieht den Turnlehrer im Vergleich zur ‹weichen› Selbstbildgruppe als stärker *sympathisch, männlich, sexy, humorvoll, geduldig, kollegial, selbstbewusst, mutig, von sich eingenommen, vital* usw./4/ und als weniger *empfindlich, aggressiv, autoritär, konservativ, distanziert, musisch, zufrieden, rechthaberisch, ängstlich, energisch* usw./4/ Darüber hinaus scheint es aber tatsächlich eine gewisse Übereinstimmung der ‹harten› Selbstbildgruppe mit der ‹negativen› Realfremdbildgruppe einerseits und der ‹weichen› Selbstbildgruppe mit der ‹positiven› Realfremdbildgruppe andererseits zu geben. Wobei die Übereinstimmung seitens der Realfremdbildgruppen in Richtung einer deutlichen Überzeichnung der Selbstcharakterisierungen geht.

/3/
Aufgeführt sind Items mit Differenzwerten $\geqslant \pm 1.00$.

/4/
Aufgeführt sind Items mit Differenzwerten $\geqslant \pm .50$.

Um eine Basis für einen etwas eindeutigeren Vergleich der beiden Selbst- und Fremdbildgruppen zu finden, haben wir in *Tab. 5.6* die ursprünglichen Itemmittelwerte der Gesamtstichproben und die Itemmittelwerte der beiden Selbst- und Realfremdbild-Cluster zusammengestellt. Anhand der Pfeile ist die Richtung erkennbar, in

Tab. 5.4
Geordnete Q-Sort-Itemdifferenzen der *‹negativen› Fremdbildgruppe* und der *‹harten› Selbstbildgruppe*

	M_{NFB}	M_{HSB}	d		M_{NFB}	M_{HSB}	d		M_{NFB}	M_{HSB}	d
rechthaberisch	2.26	4.87	- 2.61	schüchtern	5.00	5.56	- .56	humorvoll	4.30	3.64	.66
v. s. eingenommen	2.91	5.18	- 2.27	extravertiert	3.83	4.27	- .44	praktisch	3.70	3.02	.68
launisch	2.66	4.91	- 2.25	ordentlich	3.19	3.49	- .30	spontan	4.06	3.29	.77
eigensinnig	2.57	4.80	- 2.23	ernst	3.75	4.02	- .27	musisch	4.93	4.11	.83
militärisch	2.60	4.75	- 2.15	nüchtern	3.74	3.96	- .22	ehrlich	3.49	2.54	.95
konservativ	3.26	4.64	- 1.38	selbstbewusst	2.96	3.15	- .19	aktiv	3.23	2.21	1.02
aggressiv	3.36	4.64	- 1.28	männlich	3.98	4.14	- .16	ausdauernd	3.79	2.76	1.03
abhängig	4.17	5.42	- 1.25	vital	3.25	3.12	.13	kollegial	4.17	3.06	1.11
neidisch	4.49	5.64	- 1.15	energisch	3.12	2.92	.20	beherrscht	4.91	3.80	1.11
labil	4.47	5.59	- 1.12	sinnlich	4.79	4.47	.32	zufrieden	4.27	3.07	1.20
misstrauisch	3.91	4.97	- 1.06	mutig	3.85	3.53	.32	geduldig	5.12	3.92	1.20
triebhaft	4.19	5.19	- 1.00	sexy	5.64	5.29	.35	zuverlässig	3.79	2.33	1.46
materialistisch	3.96	4.86	- .90	intelligent	3.75	3.39	.36	rücksichtsvoll	5.17	3.58	1.59
ehrgeizig	2.75	3.63	- .88	ruhig	4.60	4.22	.38	phantasievoll	5.30	3.68	1.62
autoritär	2.94	3.75	- .81	bescheiden	4.70	4.31	.39	gerecht	4.58	2.92	1.66
empfindlich	3.32	4.09	- .77	gesellig	4.04	3.61	.43	einfühlsam	5.62	3.84	1.78
ängstlich	4.96	5.72	- .76	fleissig	3.62	3.09	.53	tolerant	5.00	3.14	1.86
distanziert	4.09	4.72	- .63	optimistisch	3.72	3.14	.58	anpassungsfähig	5.06	3.19	1.87
rebellisch	4.60	5.22	- .62	sympathisch	4.55	3.92	.63				

M_{NFB} = Mittelwerte der *Realfremdbilditems* der Schülergruppe mit ‹negativem› Fremdbild (n=53)
M_{HSB} = Mittelwerte der *Selbstbilditems* der ‹harten› Turnlehrergruppe (n=118)
$d = M_{NFB} - M_{HSB}$

Tab. 5.5
Geordnete Q-Sort-Itemdifferenzen der *‹positiven› Fremdbildgruppe* und der *‹weichen› Selbstbildgruppe*

	M_{PFB}	M_{WSB}	d		M_{PFB}	M_{WSB}	d		M_{PFB}	M_{WSB}	d
sympathisch	1.67	3.59	- 1.92	abhängig	4.83	5.00	- .17	bescheiden	4.11	3.83	.28
männlich	3.79	4.64	- .85	fleissig	3.60	3.73	- .13	launisch	5.15	4.86	.29
sexy	4.05	4.88	- .83	tolerant	2.31	2.41	- .10	anpassungsfähig	2.93	2.59	.34
humorvoll	2.64	3.47	- .83	ehrgeizig	4.32	4.41	- .09	nüchtern	4.65	4.30	.35
geduldig	2.31	3.09	- .78	phantasievoll	3.53	3.60	- .07	ernst	4.66	4.27	.39
kollegial	2.13	2.80	- .67	rücksichtsvoll	2.89	2.95	- .06	misstrauisch	5.43	5.00	.43
selbstbewusst	3.21	3.82	- .61	ordentlich	3.72	3.74	- .02	optimistisch	3.25	2.81	.44
mutig	3.40	3.95	- .55	rebellisch	5.43	5.42	.01	schüchtern	5.16	4.72	.44
v. s. eingenommen	4.79	5.32	- .53	militärisch	5.97	5.95	.02	energisch	4.60	4.06	.54
vital	3.17	3.68	- .51	neidisch	5.37	5.33	.04	ängstlich	5.55	4.99	.56
intelligent	3.11	3.56	- .45	materialistisch	5.07	5.02	.05	rechthaberisch	5.80	5.23	.57
triebhaft	4.96	5.34	- .38	einfühlsam	2.97	2.92	.05	zufrieden	3.41	2.83	.58
gesellig	3.07	3.41	- .34	praktisch	3.43	3.34	.09	musisch	4.03	3.39	.64
aktiv	2.93	3.25	- .32	eigensinnig	4.84	4.69	.15	distanziert	5.07	4.39	.68
gerecht	2.73	3.01	- .28	zuverlässig	3.12	2.94	.18	konservativ	5.48	4.78	.70
ausdauernd	3.27	3.54	- .27	ruhig	3.55	3.31	.24	autoritär	5.52	4.82	.70
spontan	3.13	3.36	- .23	ehrlich	2.79	2.54	.25	aggressiv	5.99	5.22	.77
extravertiert	3.99	4.20	- .21	sinnlich	4.16	3.91	.25	empfindlich	4.79	3.50	1.29
beherrscht	3.32	3.53	- .21	labil	5.09	4.82	.27				

M_{PFB} = Mittelwerte der *Realfremdbilditems* der Schülergruppe mit ‹positivem› Fremdbild (n=75)
M_{WSB} = Mittelwerte der *Selbstbilditems* der ‹weichen› Turnlehrergruppe (n=111)
$d = M_{PFB} - M_{WSB}$

Tab. 5.6
Mittelwerte der Q-Sort-Items in den *Gesamtstichproben* und in den *Clustern*

*= p < .001 (vgl. *Abb. 3.4* und *Tab. 4.23*)	*Selbstbild* ‹hart›			‹weich›		*Realfremdbild* ‹negativ›			‹positiv›
abhängig	5.42	←	5.22	← 5.00	*	* 4.17	→	4.78	→ 4.83
ängstlich	5.72	←	5.33	← 4.99	*	* 4.96	→	5.55	— 5.55
aggressiv	4.64	→	4.90	→ 5.22	*	* 3.36	→	5.07	→ 5.94
aktiv	2.21	→	2.71	→ 3.25	*	3.23	←	2.90	— 2.93
anpassungsfähig	3.19	←	2.92	← 2.59	*	* 5.06	←	3.83	← 2.93
ausdauernd	2.76	→	3.10	→ 3.54	*	* 3.79	←	3.38	← 3.27
autoritär	3.75	→	4.29	→ 4.82	*	* 2.94	→	4.21	→ 5.52
beherrscht	3.80	←	3.67	← 3.53		* 4.91	←	3.73	← 3.32
bescheiden	4.31	←	4.10	← 3.83	*	* 4.70	←	4.16	← 4.11
distanziert	4.72	←	4.60	← 4.39		* 4.09	→	4.67	→ 5.07
ehrgeizig	3.63	→	4.03	→ 4.41	*	* 2.75	→	3.85	→ 4.32
ehrlich	2.54	—	2.53	— 2.54		* 3.49	←	2.90	← 2.79
eigensinnig	4.80	←	4.77	← 4.69		* 2.57	→	4.18	→ 4.84
von sich eingenommen	5.18	→	5.23	→ 5.32		* 2.91	→	4.39	→ 4.79
einfühlsam	3.84	←	3.40	← 2.92	*	* 5.62	←	4.03	← 2.97
energisch	2.92	→	3.49	→ 4.06	*	* 3.12	→	3.69	→ 4.60
empfindlich	4.09	←	3.79	← 3.50	*	* 3.32	→	4.20	→ 4.79
ernst	4.02	→	4.12	→ 4.27		* 3.75	→	4.31	→ 4.66
extravertiert	4.27	←	4.23	← 4.20		3.83	→	3.98	— 3.99
fleissig	3.09	→	3.38	→ 3.73	*	3.62	→	3.67	← 3.60
geduldig	3.92	←	3.54	← 3.09	*	* 5.12	←	3.44	← 2.31
gerecht	2.92	→	2.97	→ 3.01		* 4.58	←	3.22	← 2.73
gesellig	3.61	←	3.50	← 3.41		* 4.04	←	3.41	← 3.07
humorvoll	3.64	←	3.54	← 3.47		* 4.30	←	3.17	← 2.64
intelligent	3.39	→	3.50	→ 3.56		* 3.75	←	3.27	← 3.11
kollegial	3.06	←	2.96	← 2.80		* 4.17	←	3.01	← 2.13
konservativ	4.64	→	4.72	→ 4.78		* 3.26	→	4.73	→ 5.48
labil	5.59	←	5.23	← 4.82	*	* 4.47	→	5.10	— 5.09
launisch	4.91	—	4.90	← 4.86		* 2.66	→	4.23	→ 5.15
männlich	4.14	→	4.37	→ 4.64		3.98	←	3.71	→ 3.79
materialistisch	4.86	→	4.92	→ 5.02		* 3.96	→	4.68	→ 5.07
militärisch	4.75	→	5.33	→ 5.95	*	* 2.60	→	4.56	→ 5.97
misstrauisch	4.97	—	4.99	— 5.00		* 3.91	→	4.85	→ 5.43
musisch	4.11	←	3.74	← 3.39	*	* 4.93	←	4.43	← 4.03
mutig	3.53	→	3.74	→ 3.95	*	* 3.85	—	3.60	← 3.40
neidisch	5.64	←	5.48	← 5.33		* 4.49	→	5.27	→ 5.37
nüchtern	3.96	→	4.13	→ 4.30		* 3.74	→	4.16	→ 4.65
optimistisch	3.14	←	2.94	← 2.81		* 3.72	←	3.42	← 3.25
ordentlich	3.49	→	3.60	→ 3.74		* 3.19	→	3.48	→ 3.72
phantasievoll	3.68	←	3.64	← 3.60		* 5.30	←	4.21	← 3.53
praktisch	3.02	→	3.19	→ 3.34		3.70	←	3.51	← 3.43
rebellisch	5.22	→	5.31	→ 5.42		* 4.60	→	5.31	→ 5.43
rechthaberisch	4.87	→	5.04	→ 5.23		* 2.26	→	4.45	→ 5.80
rücksichtsvoll	3.58	←	3.29	← 2.95	*	* 5.17	←	3.66	← 2.89
ruhig	4.22	←	3.77	← 3.31	*	* 4.60	←	3.78	← 3.55
schüchtern	5.56	←	5.17	← 4.72	*	5.00	—	5.31	— 5.16
sexy	5.29	←	5.11	← 4.88		* 5.64	←	4.76	← 4.05
selbstbewusst	3.15	→	3.50	→ 3.82	*	2.96	→	3.06	→ 3.21
sinnlich	4.47	←	4.20	← 3.91	*	* 4.79	←	4.50	← 4.16
spontan	3.29	—	3.28	→ 3.36		* 4.06	←	3.63	← 3.13
sympathisch	3.92	←	3.76	← 3.59	*	* 4.55	←	2.57	← 1.67
tolerant	3.14	←	2.80	← 2.41	*	* 5.00	←	3.25	← 2.31
triebhaft	5.19	→	5.25	→ 5.34		* 4.19	→	4.77	→ 4.96
vital	3.12	→	3.38	→ 3.68	*	3.25	—	3.09	— 3.17
zufrieden	3.07	←	2.94	← 2.83		* 4.27	←	3.67	← 3.41
zuverlässig	2.33	←	2.65	← 2.54	*	* 3.79	←	3.32	← 3.12

der die Itemmittelwerte durch die Clusteranalysen verschoben werden. Für unsere folgende Interpretation wollen wir nur jene Items berücksichtigen, die sowohl bei den Lehrer- wie bei den Schülergruppen statistisch signifikante Differenzen haben. In *Schema 5.1* sind die entsprechenden Items zusammengestellt.

Die Items unter der Kategorie ‹hart-negativ› und jene unter der Kategorie ‹weich-positiv› bilden in den Lehrer- und den Schülergruppen identische Muster. Nicht alle Itemdifferenzen jedoch liegen in den Lehrer- und den Schülergruppen in derselben Richtung. Die abweichenden Muster sind im *Schema 5.1* unter den entsprechenden Kategorien ‹weich-negativ› und ‹hart-positiv› zusammengestellt.

Wenn wir zunächst die abweichenden Muster anschauen, so lässt sich sagen, dass es sich dabei offenbar um unterschiedliche Wahrnehmungen der Items handelt. Die ‹weiche› Lehrergruppe möchte wohl mit den betreffenden Items – *abhängig, ängstlich, distanziert, empfindlich, labil* und *neidisch* – eine gewisse *innere Unsicherheit* anzeigen; sicher will sie damit auch eine *Offenheit* ihrer Persönlichkeit signalisieren, dadurch nämlich, dass sie freimütig eingesteht, über bestimmte Charaktereigenschaften zu verfügen, die in unserer Kultur nicht gerade als wünschenswert gelten. Auf der anderen Seite nehmen die Schüler die betreffenden Items wohl als *negative Charakteristika* wahr, und schätzen die ‹negative› Realfremdbildgruppe dementsprechend als unselbständig, empfindlich und ichschwach ein.

Sehen wir uns nun die beiden linken Spalten von *Schema 5.1* an, so zeigt sich eine weitgehende Bestätigung unserer Erwartung. Die Übereinstimmung sowohl zwischen der ‹harten› Selbstbildgruppe und der ‹negativen› Realfremdbildgruppe wie auch zwischen der ‹weichen› Selbstbildgruppe und der ‹positiven› Realfremdbildgruppe ist deutlich. Diese Übereinstimmung lässt gewisse vorsichtige Folgerungen zu. Und zwar bezüglich Parallelen zwischen Verhaltens- und Einstellungsvariablen auf der Lehrerseite und entsprechenden Variablen auf der Schülerseite. Als Interpretationsmodell kann *Schema 5.2* dienen: Zwischen bestimmten Lehrer-

	übereinstimmende Muster		abweichende Muster	
Selbstbildgruppen:	*‹hart›*	*‹weich›*	*‹weich›*	*‹hart›*
Realfremdbildgruppen:	*‹negativ›*	*‹positiv›*	*‹negativ›*	*‹positiv›*
	aggressiv	anpassungsfähig	abhängig	ausdauernd
	autoritär	bescheiden	ängstlich	
	ehrgeizig	einfühlsam	distanziert	
	energisch	geduldig	empfindlich	
	militärisch	kollegial	labil	
	nüchtern	musisch	neidisch	
	rechthaberisch	rücksichtsvoll		
		ruhig		
		sexy		
		sinnlich		
		sympathisch		
		tolerant		
		zuverlässig		

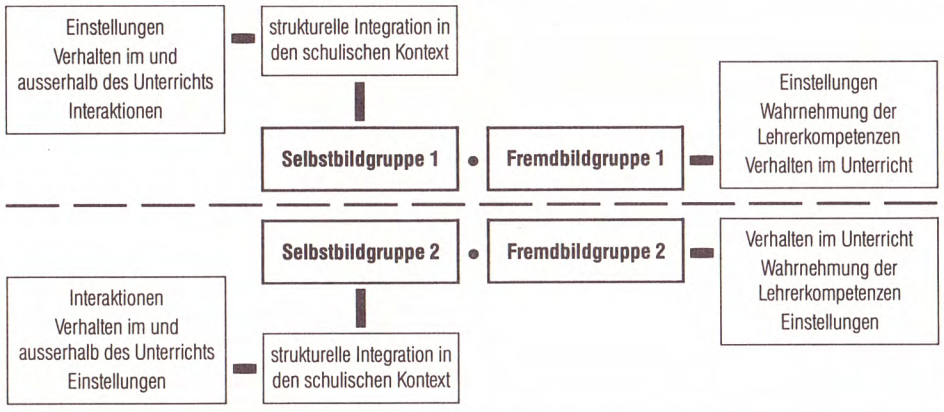
Schema 5.1
Statistisch signifikante Itemdifferenzen in den beiden *Lehrerselbstbild-* und den beiden *Schülerrealfremdbild-Cluster,* geordnet nach übereinstimmenden und abweichenden Mustern (vgl. *Tab. 5.6)*

variablen und bestimmten Schülervariablen kann eine Abhängigkeit gefolgert werden, wobei selbstverständlich unsere Daten keine *kausalen* Schlüsse zulassen. Jedoch ist ein mechanistisches Kausalverständnis des Verhältnisses von Lehrer- und Schülervariablen sowieso längst nicht mehr vertretbar (für die Erziehungsstilforschung vgl. etwa *Brandtstädter & Montada 1980; Herzog 1983d),* weshalb das Variablenmuster von *Schema 5.2* als in einem *interaktiven* Austausch stehend verstanden werden soll.

Auf dem Hintergrund dieser Überlegungen lassen sich zwischen den Einstellungs- und Verhaltensformen der beiden Lehrer-Selbstbildgruppen und den entsprechenden Einstellungs- und Verhaltensformen der beiden Schüler-Realfremdbildgruppen interaktive Abhängigkeiten vermuten. Wenn wir uns auf die pädagogisch relevanten Variablen einschränken, so gehört zur ‹weichen› Selbstbildgruppe die Betonung von Toleranz und Selbständigkeit als erzieherische Werte und die Ablehnung von Disziplin und Härte (vgl. *Abb. 3.18, Kap. 3.2.3.3),* eine gewisse Milde in der Notengebung (vgl. *Tab. 3.44, Kap. 3.2.4,)* eine deutlich liberale politische Haltung (vgl. *Tab. 3.75-3.76, Kap. 3.4.7),* eine eher kollektivistische Arbeitsideologie (vgl. *Tab. 3.77-3.78, Kap. 3.4.7),* aber auch ein hohes Ausmass an Rollenproblemen (vgl. *Abb. 3.11, Kap. 3.3.3).* Auf der Schülerseite, d.h. bei der ‹positiven› Realfremdbildgruppe, entsprechen diesen Merkmalen der ‹weichen› Lehrergruppe eine Einschätzung der Lehrerkompetenzen in Richtung eines offenen, individualisierten, unterstützenden, sozial-integrativen und begeisternden Unterrichtsstils (vgl. *Abb. 4.6, Kap. 4.7.1),* eine positive (freudige, befriedigte) Einstellung zum Turnunterricht und ein spontanes, wenig gehemmtes und risikofreudiges Verhalten im Unterricht (vgl. *Kap. 4.7.1).* Daraus lässt sich schliessen, dass der Unterricht eines Turn- und Sportlehrers mit ‹weichem› Selbstbild und entsprechend offenem Erziehungsstil seitens der Schüler mit einer positiven Einstellung und motiviertem Unterrichtsverhalten zusammengeht.

Quasi das Spiegelbild zu diesem Typ von Lehrer-Schüler-Bezie-

Schema 5.2
Modell der Verknüpfung von Turnlehrer- und Schülervariablen



hung bildet die ‹harte› Lehrer-Selbstbildgruppe und die ihr entsprechende ‹negative› Schüler-Realfremdbildgruppe. Die ‹harten› Turn- und Sportlehrer sind in ihren pädagogischen Einstellungen und in ihrem Unterrichtsverhalten deutlich restriktiv, betonen Disziplin und Härte, sind streng in der Notengebung, in ihrer politischen Haltung weniger liberal und vertreten eher eine individualistische Arbeitsideologie. Allerdings scheinen sie auch weniger Rollenprobleme zu haben. Die Schüler schätzen den Unterricht als einengend, den individuellen Ausdruck hemmend, wenig inspirierend, emotional ‹kalt› und hart ein. Sie sind wenig begeistert und befriedigt vom Turnunterricht, eher gehemmt in ihrem Verhalten und fühlen sich öfter überfordert.

Diese Analysen haben zweifellos einen gewissen tentativen Charakter, da unsere Untersuchung in methodologischer Hinsicht keine ‹harten› Daten liefert, um die Lehrer-Schüler-Beziehung im Turnunterricht empirisch in den Griff zu nehmen. Jedoch deckt sich unsere Interpretation mit einer Reihe von Untersuchungen zur Lehrer-Schüler-Interaktion *(Herrmann 1966; Lukesch 1975; Tausch & Tausch 1977).* Trotzdem ist bezüglich der Interaktionsprozesse im Turnunterricht vermehrte Forschung notwendig. Unsere Daten mögen wenigstens die Richtung anzeigen, in der diese Forschung zu gehen hat.

Stellen wir uns noch die Frage, ob die Diskrepanz zwischen Realität und Idealität des Turnlehrers bei der ‹positiven› Realfremdbildgruppe geringer ist als bei der ‹negativen› Realfremdbildgruppe. Wir haben in *Kap. 5.1* festgestellt, dass der ideale Turn- und Sportlehrer starke Ähnlichkeiten mit dem ‹weichen› Selbstbildtyp hat, so dass die Vermutung wohl nicht abwegig ist, die ‹positive› Realfremdbildgruppe sehe ihren Turnlehrer dem idealen Lehrer näher als die ‹negative› Realfremdbildgruppe. Die Daten zur Überprüfung dieser Hypothese sind in den *Tab. 5.7-5.8* zusammengestellt. Die Resultate sind eindeutig: Bei der ‹negativen› Realfremdbildgruppe haben 27 Items Diskrepanzwerte über eine Skalenposition, davon ist bei 15 Items die Diskrepanz gar grösser als 2 Skalenpositionen. Weitere 16 Items haben (absolute) Diskrepanzwerte zwischen .50 und 1.00. Einzig bei 13 Items liegt die Diskrepanz zwischen Ideal- und Realfremdbild unter einer halben Skalenposition. Völlig anders das Bild bei der ‹positiven› Realfremdbildgruppe: Kein einziges Item hat einen Diskrepanzwert grösser als eine Skalenposition, und lediglich 5 Items haben (absolute) Diskrepanzwerte zwischen .50 und 1.00. Bei allen anderen 51 Items ist die Diskrepanz zwischen Ideal- und Realfremdbild des Turnlehrers geringer als eine halbe Skalenposition.

Wenn wir uns an die oben (vgl. *Tab. 5.6, Schema 5.1)* analysierte Entsprechung zwischen ‹positivem› Realfremdbild und ‹weichem› Selbstbild bzw. ‹negativem› Realfremdbild und ‹hartem› Selbstbild erinnern, so lässt sich aus der Analyse der gruppenspezifischen Differenzen schliessen, dass die ‹weiche› Selbstbildgruppe dem Idealbild des Turnlehrers, wie es sich die Schüler vorstellen, weit eher entspricht als die ‹harte› Selbstbildgruppe.

Wenn wir uns die Diskrepanzwerte in den *Tab. 5.7-5.8* inhaltlich noch etwas näher anschauen, so zeigt sich, dass die ‹negative› Realfremdbildgruppe die Persönlichkeit des Turnlehrers deshalb als ‹negativ› wahrnimmt, weil er zu viel von jenen Eigenschaften besitzt, die wir in der ‹harten› Selbstbildgruppe gefunden haben.

Tab. 5.7
Geordnete Q-Sort-Itemdifferenzen der *Idealfremdbilditems* und der *‹negativen› Realfremdbilditems*

	M_{IFB}	M_{NFB}	d		M_{IFB}	M_{NFB}	d		M_{IFB}	M_{NFB}	d
rechthaberisch	5.61	2.26	-3.35	nüchtern	4.42	3.74	-.68	ehrlich	2.69	3.49	.80
militärisch	5.83	2.60	-3.23	ordentlich	3.87	3.19	-.68	gesellig	3.18	4.04	.86
launisch	5.58	2.66	-2.92	rebellisch	5.17	4.60	-.57	zufrieden	3.31	4.27	.96
eigensinnig	5.18	2.57	-2.61	selbstbewusst	3.45	2.96	-.49	ruhig	3.55	4.60	1.05
v. s. eingenommen	5.52	2.91	-2.61	ängstlich	5.42	4.96	-.46	spontan	2.82	4.06	1.24
aggressiv	5.90	3.36	-2.54	fleissig	3.94	3.62	-.32	sexy	4.38	5.64	1.26
konservativ	5.32	3.26	-2.06	extravertiert	3.94	3.83	-.11	musisch	3.56	4.93	1.37
autoritär	4.94	2.94	-2.00	schüchtern	5.10	5.00	-.10	kollegial	2.67	4.17	1.50
empfindlich	5.12	3.32	-1.80	vital	3.18	3.25	.07	beherrscht	3.31	4.91	1.60
ehrgeizig	4.49	2.75	-1.74	männlich	3.90	3.98	.08	anpassungsfähig	3.10	5.06	1.96
misstrauisch	5.40	3.91	-1.49	ausdauernd	3.54	3.79	.25	humorvoll	2.29	4.30	2.01
energisch	4.15	3.12	-1.03	mutig	3.56	3.85	.29	gerecht	2.11	4.58	2.47
materialistisch	4.94	3.96	-.98	aktiv	2.93	3.23	.30	sympathisch	1.99	4.55	2.56
neidisch	5.47	4.49	-.98	sinnlich	4.43	4.79	.36	geduldig	2.54	5.12	2.58
abhängig	5.11	4.17	-.94	praktisch	3.33	3.70	.37	rücksichtsvoll	2.55	5.17	2.62
ernst	4.64	3.75	-.89	optimistisch	3.31	3.72	.41	einfühlsam	2.96	5.62	2.66
labil	5.34	4.47	-.87	intelligent	3.11	3.75	.64	tolerant	2.28	5.00	2.72
triebhaft	5.02	4.19	-.83	bescheiden	4.05	4.70	.65	phantasievoll	2.56	5.30	2.74
distanziert	4.85	4.09	-.76	zuverlässig	3.01	3.79	.78				

M_{IFB} = Mittelwerte der *Idealfremdbilditems* aus Schülersicht (Nr. 242)
M_{NFB} = Mittelwerte der *Realfremdbilditems* der ‹negativen› Schülergruppe
$d = M_{NFB} - M_{IFB}$

Tab. 5.8
Geordnete Q-Sort-Itemdifferenzen der *Idealfremdbilditems* und der *‹positiven› Realfremdbilditems*

	M_{IFB}	M_{PFB}	d		M_{IFB}	M_{PFB}	d		M_{IFB}	M_{PFB}	d
v. s. eingenommen	5.52	4.79	-.73	männlich	3.90	3.79	-.11	zufrieden	3.31	3.41	.10
kollegial	2.67	2.13	-.54	neidisch	5.47	5.37	-.10	zuverlässig	3.01	3.12	.11
launisch	5.58	5.15	-.43	triebhaft	5.02	4.96	-.06	ängstlich	5.42	5.55	.13
eigensinnig	5.18	4.84	-.34	vital	3.18	3.17	-.01	materialistisch	4.94	5.07	.13
fleissig	3.94	3.60	-.34	aktiv	2.93	2.93	.00	militärisch	5.83	5.97	.14
empfindlich	5.12	4.79	-.33	intelligent	3.11	3.11	.00	konservativ	5.32	5.48	.16
sexy	4.38	4.05	-.33	ruhig	3.55	3.55	.00	rechthaberisch	5.61	5.80	.19
sympathisch	1.99	1.67	-.32	beherrscht	3.31	3.32	.01	distanziert	4.85	5.07	.22
abhängig	5.11	4.83	-.28	einfühlsam	2.96	2.97	.01	nüchtern	4.42	4.65	.23
ausdauernd	3.54	3.27	-.27	ernst	4.64	4.66	.02	rebellisch	5.17	5.43	.26
sinnlich	4.43	4.16	-.27	misstrauisch	5.40	5.43	.03	spontan	2.82	3.13	.31
labil	5.34	5.09	-.25	tolerant	2.28	2.31	.03	rücksichtsvoll	2.55	2.89	.34
selbstbewusst	3.45	3.21	-.24	extravertiert	3.94	3.99	.05	humorvoll	2.29	2.64	.35
geduldig	2.54	2.31	-.23	bescheiden	4.05	4.11	.06	energisch	4.15	4.60	.45
anpassungsfähig	3.10	2.93	-.17	optimistisch	3.31	3.25	.06	musisch	3.56	4.03	.47
ehrgeizig	4.49	4.32	-.17	schüchtern	5.10	5.16	.06	autoritär	4.94	5.52	.58
mutig	3.56	3.40	-.16	aggressiv	5.90	5.99	.09	gerecht	2.11	2.73	.62
ordentlich	3.87	3.72	-.15	ehrlich	2.69	2.79	.10	phantasievoll	2.56	3.53	.97
gesellig	3.18	3.07	-.11	praktisch	3.33	3.43	.10				

M_{IFB} = Mittelwerte der *Idealfremdbilditems* aus Schülersicht (Nr. 242)
M_{PFB} = Mittelwerte der *Realfremdbilditems* der ‹positiven› Schülergruppe
$d = M_{PFB} - M_{IFB}$

/5/
Aufgeführt sind Items mit Diskrepanzwerten $\geqslant \pm 2.00$.

/6/
Aufgeführt sind Items mit Diskrepanzwerten $\geqslant \pm .50$.

Der Turn- und Sportlehrer ist in den Augen dieser Schülergruppe zu *rechthaberisch,* zu *militärisch,* zu *launisch,* zu *eigensinnig,* zu sehr *von sich eingenommen,* zu *aggressiv,* zu *konservativ,* zu *autoritär* usw. /5/, als er idealerweise sein sollte. Auf der anderen Seite ist er zu wenig *phantasievoll,* zu wenig *tolerant,* zu wenig *einfühlsam,* zu wenig *rücksichtsvoll,* zu wenig *geduldig,* zu wenig *sympathisch,* zu wenig *gerecht,* zu wenig *humorvoll* usw. /5/, als es dem Idealbild des Turnlehrers entspräche. Wie wir gesehen haben, sind die Diskrepanzwerte zwischen dem Real- und dem Idealfremdbild des Turnlehrers bei der ‹positiven› Schülergruppe ausgesprochen gering im Vergleich zur ‹negativen› Grupppe. Wenn wir trotzdem die Diskrepanzwerte inhaltlich anschauen, so wird der Turnlehrer trotz allem als zu sehr *von sich eingenommen,* zu wenig *phantasievoll* und zu wenig *gerecht* wahrgenommen; jedoch könnte er ohne weiteres etwas mehr *autoritär* und weniger *kollegial* sein. /6/

5.3 Idealfremdbild und Alter des Turnlehrers

Auf ein besonderes Moment des Idealfremdbildes soll im folgenden hingewiesen werden: auf das *ideale Alter* des Turnlehrers in der Sicht der Schüler. 66% der Schüler unserer Stichprobe wünschen sich einen Turnlehrer im Altersbereich von 20 bis 30 Jahren (Nr. 233). Weitere 16% sehen den idealen Turnlehrer im Alter zwischen 31 und 40 Jahren. Es stellt sich die Frage, ob diese Daten beim ‹Nennwert› zu nehmen sind und ob daraus zu schliessen ist, ältere Turn- und Sportlehrer würden bei den Schülern eher schlecht ‹ankommen›. Ein solcher Schluss ist nicht zwingend, wie wir gleich sehen werden.

Die Situation auf der Schülerseite ist die, dass die Schüler einen Turnlehrer mit ‹offener›, eher ‹weicher› Persönlichkeit wünschen, einen Turnlehrer, der tolerant und empathisch ist, auf ihre Bedürfnisse und Wünsche eingeht, und nicht launisch, autoritär, eigensinnig usw. ist (vgl. *Kap. 4.2-4.3, 5.1-5.2).* Im weiteren wünschen sich die Schüler – wie wir eben gesehen haben – einen eher jungen Turnlehrer. Wenn wir nun auf die Lehrerseite gehen, so zeigt sich uns folgendes Bild: Auf globaler Datenebene sind die Differenzen zwischen (realem) Selbstbild der Turnlehrer und Realfremdbild seitens der Schüler so beschaffen, dass die reale Persönlichkeit der Turnlehrer vom idealen Turnlehrerbild relativ deutlich abweicht (vgl. *Abb. 5.1, Tab. 5.1* und entsprechenden Text). Schauen wir uns jedoch die beiden Selbstbildgruppen an (vgl. *Kap. 3.1.6.1, Abb. 3.4, Schema 3.2),* so zeigt sich eine relativ grosse Nähe der ‹weichen› Selbstbildgruppe zum idealen Turnlehrerfremdbild (vgl. *Kap. 5.2).* Auch wenn selbst die Turnlehrer mit ‹weichem› Selbstbild der Vorstellung der Schüler vom idealen Turnlehrer in den absoluten Urteilswerten noch nicht entsprechen, so liegen sie dem Ideal doch deutlich näher als die Lehrer mit ‹hartem› Selbstbild. Wenn wir somit davon ausgehen, dass die Turn- und Sportlehrer mit ‹weichem› Selbstbild den Wünschen der Schüler eher entsprechen als die ‹harte› Selbstbild-Lehrergruppe, so wird eine Beziehung für unser Thema bedeutungsvoll, die wir in *Kap. 3.1.6.2* aufgedeckt haben, nämlich eine Assoziation von Selbstbild und Alter (vgl. *Tab. 3.8):* jüngere Turnlehrer haben eher ein ‹weiches›, ältere Turnlehrer eher ein ‹hartes› Selbstbild.

Damit haben wir das notwendige Datenmaterial zusammengetragen, aufgrund dessen sich der eingangs erwähnte Wunsch der Schüler nach einem jungen Turnlehrer differenzierter interpretieren lässt, als es die blosse Korrelation nahelegt. Nach dieser Interpretation ist der Wunsch nach einem jüngeren Turnlehrer nicht tatsächlich auf das Alter des Turnlehrers gerichtet. Vielmehr ist es die ‹offenere› Persönlichkeit, die eher bei jungen als bei älteren Lehrern zu finden ist, nach der die Schüler verlangen. Es handelt sich damit beim gewünschten jungen Turnlehrer nicht um einen echten Wunsch, vielmehr steckt ‹dahinter› die eher ‹weiche› Persönlichkeit, auf die es den Schülern ankommt.

Diese Analyse und Interpretation lässt Raum für Optimismus und Veränderungsmöglichkeiten. Denn wäre das Alter tatsächlich die entscheidende Variable, so könnte ein Turnlehrer nicht viel dagegen unternehmen, wenn er allmählich, mit dem Älterwerden, den Wünschen und Idealvorstellungen seiner Schüler nicht mehr entspricht. Sind jedoch seine Persönlichkeit, sein Selbstbild und sein Verhalten die Faktoren, auf die es den Schülern ankommt, so hat auch der älter werdende und der ältere Turn- und Sportlehrer nach wie vor jede Chance, den Idealen der Schüler (im Rahmen dessen, was er für angemessen hält) entgegenzukommen. Zweifellos ist dies keine leicht zu verwirklichende Chance, denkt man an die identitätsbildende Kraft der strukturellen Einflüsse (vgl. *Kap. 3.1.6.2).* Ihre Realisierung erfordert gleichermassen Offenheit sich selbst gegenüber wie Arbeit an sich selbst.

5.4 Notengebung und optimale Lektionenzahl

Was die Notengebung anbelangt, sei hier nochmals auf die recht grosse Zahl der Schüler hingewiesen, die eine Abschaffung der Noten im Turnunterricht begrüssen würden: rund 51% stimmen der entsprechenden Meinung zu, lediglich 23% lehnen sie ab und 26% sind unentschieden (Nr. 231). Vergleichsdaten aus der Lehrerstichprobe fehlen diesbezüglich.

Dagegen ist die Frage nach dem Turnen als *Promotionsfach* in beiden Teiluntersuchungen gestellt worden. *Tab. 5.9* fasst die entsprechenden Daten zusammen. Wir wir bereits in *Kap. 3.2* gesehen haben, sind die Lehrer mehrheitlich gegen die Umwandlung des Turnunterrichts in ein Promotionsfach, allerdings mit gruppenspezifischen Unterschieden (vgl. *Tab. 3.32).* Deutlicher als die Lehrer sind die Schüler gegen einen Turnunterricht als Promotionsfach. Nimmt man nur die bejahenden Stimmen (18%), fällt das Urteil noch deutlicher aus.

Es zeigt sich bereits hier (vgl. auch *Kap. 5.7),* dass der Turnunterricht in den Augen der Schüler etwas von einem *Freiraum* haben

Turnlehrer: «Würden Sie es begrüssen, wenn der Turnunterricht an allen Mittelschulen *Promotionsfach* würde, oder wären Sie da eher dagegen?» (Nr. 95)	ich würde es begrüssen 41,2%	ich wäre eher dagegen 58,8%

Schüler: «Die Turnnote sollte für den Klassenübertritt und die Matura ebenso zählen wie jede andere Note.» (Nr. 231)	stimme zu 17,9%	unentschieden 12,1%	lehne ab 70,0%

Tab. 5.9
Turnunterricht als *Promotionsfach:* Vergleich der *Lehrer-* und *Schülerdaten*

sollte, einem Feld, wo man sich vom Leistungsdruck und Stress der ‹Kanonfächer› erholen kann und sonst unterdrückte Bedürfnisse artikulieren darf. Darum wohl auch der Akzent, den die Schüler bei den Eigenschaften des idealen Turnlehrers Merkmalen wie Toleranz, Empathie, Anpassungsfähigkeit, Rücksichtnahme, Geduld usw. geben. Der Turnunterricht soll nicht wie die übrigen Fächer einengend und leistungsdominiert sein. Darum haben die Schüler auch kaum den Wunsch nach einer höheren Gewichtung der Turnnote, da sie dann den Notendruck auch noch im Turnen erfahren müssten und der tendenzielle Freiraumcharakter des Turnunterrichts zerstört würde.

Was die Kriterien anbelangt, nach denen die Turnnote gebildet werden soll, sind sich Lehrer und Schüler ziemlich einig (vgl. *Tab. 5.10).* Die Lehrer betonen den ‹anderen› Charakter der Notengebung im Turnunterricht, verglichen mit den übrigen Fächern. Dieser ‹andere› Charakter liegt v.a. darin, dass im Turnen individuelle Faktoren stärker in Rechnung zu stellen sind als anderswo, beispielsweise die körperliche Konstitution der Schüler, ihr Leistungsvermögen, ihre Belastbarkeit und Ausdauerfähigkeit. Dass diese individuellen Kriterien in die Turnnote einfliessen sollen, dieser Meinung sind auch die Schüler. Das Bild bei den Schülerdaten wird durch die Kategorie ‹unentschieden› etwas verwischt. Würde man jedoch die entsprechenden Werte den analogen Kategorien der Lehrerfragen zuschlagen, so entstünde eine praktisch völlige Übereinstimmung der Urteile.

Was die optimale *Anzahl Turnlektionen* anbelangt, so haben wir bereits in *Kap. 3.2* darauf hingewiesen, dass die Lehrer in einer überwiegenden Mehrzahl für eine Erhöhung der Lektionenzahl um mindestens 2 eintreten. Die entsprechenden Schülerdaten finden sich in der rechten Spalte von *Tab. 5.11.* Für weniger Lektionen als jetzt,

Turnlehrer: «Notengebung im Turnunterricht hat *grundsätzlich anderen Charakter* als in einem anderen Fach.» (Nr. 92)	ja 70,6%		nein 29,4%
Turnlehrer: «Bei der Notengebung im Turnunterricht muss in jedem Fall die Leistung der Schüler nach *individuellen Kriterien* beurteilt werden.» (Nr. 93)	ja 77,1%		nein 22,9%
Schüler: «Wenn schon Noten gegeben werden, soll *nur die messbare Leistung* beurteilt werden.» (Nr. 231)	stimme zu 20,4%	unentschieden 33,5%	lehne ab 46,1
Schüler: «Wenn schon Noten im Turnen, soll die *individuelle Leistungsgrenze* mitberücksichtigt werden.» (Nr. 231)	stimme zu 75,7%	unentschieden 17,6%	lehne ab 6,7

Tab. 5.10
Notengebung im Turnunterricht: Vergleich der *Lehrer-* und *Schülerdaten*

Lehrer		*Schüler*	
3, 3·4	10,3%	2	5,9%
4, 4·5	32,2%	3	35,9%
5, 5·6	35,6%	4	29,5%
6 oder mehr	21,9%	5	13,6%
		6 oder mehr	15,1%
(n=233)	100,0%	(n=220)	100,0%

Tab. 5.11
Optimale Anzahl Turnlektionen: Vergleich der *Lehrer-* und *Schülerdaten*

nämlich lediglich 2, sind 6% der Schüler. Für die jetzige Regelung sind 36% der Schüler. Der Rest der Schüler (58%) wäre für mehr Turnstunden pro Woche. *Tab. 5.11* gibt auch eine vergleichende Darstellung der Daten. Dabei zeigt sich, dass die Schüler um einiges weniger als die Lehrer für eine quantitative Intensivierung des Turnunterrichts sind, auch wenn die Mehrheit der Schüler durchaus für mehr Turnen eintritt. Doch während von den Lehrern lediglich 10% mit der jetzigen Regelung einverstanden sind, sind es von den Schülern immerhin 38%. Für 1 Lektion mehr, d.h. für 4 Turnstunden, wären etwa gleichviele Lehrer wie Schüler zu begeistern, während bei 5, 6 und mehr Lektionen die Unterschiede deutlich sind.

Gesamthaft gesehen vermitteln diese Daten das Bild eines recht *beliebten* Unterrichtsfaches. Die Tatsache, dass lediglich 6% der Schüler weniger Turnen haben möchten, 36% mit 3 Lektionen zufrieden sind und 58% mehr Turnunterricht wünschen, ist ein deutliches Urteil für die Beliebtheit des Faches. Dieses Ergebnis stimmt mit anderen Untersuchungen überein, die dem Turnunterricht (bzw. ‹Sportunterricht›) durchwegs eine Spitzenstellung in der Beliebtheitsskala der Schulfächer beimessen (vgl. *Pache 1978,* 108; für weitere Literatur vgl. *Seelig 1968,* insbes. 230ff.). *Pache* sieht den Grund der Beliebtheit des Turnunterrichts in Merkmalen, auf die wir auch schon einige Male hingewiesen haben, nämlich

> [. . .] u.a in der Ausnahmestellung des Faches hinsichtlich seiner Benotungspraxis und damit seiner eingeschränkten Selektionsfunktionen, den völlig andersartigen Leistungsforderungen, dem häufig grösseren Freiraum mit der Betonung des spielerischen Elements, der Abwechslung zu dem übrigen an den Klassenraum gebundenen Unterricht und in zusätzlichen motivierenden Momenten (u.a. Befriedigung des Bewegungsdranges, Wetteifer und Wettkampf, weitgehende Eindeutigkeit von Ergebnissen und Unmittelbarkeit von Leistungserlebnissen, Berücksichtigung subjektiver Voraussetzung) [. . .] *(Pache 1978, 109)*

Von dieser Interpretation her wäre es problematisch, den Turnunterricht zum Promotionsfach zu machen, da dadurch einige der eben angesprochenen Charakteristika und Besonderheiten des Turnunterrichts (vgl. auch *Widmer 1976, 1982)* zerstört würden.

5.5 Praktizierte und gewünschte Sportarten

Im folgenden wollen wir die im Unterricht praktizierten und gewünschten Sportarten etwas genauer anschauen. Was die tatsächlich ausgeübten Sportarten anbelangt, so nennen die Turnlehrer für den Sommer an erster Stelle *Leichtathletik,* an zweiter Stelle *Fussball* und an dritter Stelle *Schwimmen* (Nr. 40). Im Winter stehen in der Lehrerperspektive an erster Stelle *Turnen,* an zweiter Stelle *Konditionstraining* und an dritter Stelle *Volleyball.* Die Schülerdaten sind nicht getrennt nach Jahreszeit. In der Kategorie ‹oft› stehen im Schülerurteil an erster Stelle *Volleyball,* an zweiter Stelle *Geräteturnen* und an dritter Stelle *Leichtathletik* (Nr. 217). An vierter Stelle kommt *Basketball,* an fünfter Stelle *Konditionstraining,* an sechster Stelle *Gymnastik* und an siebter Stelle *Fussball.* Erst an zehnter Stelle steht *Schwimmen.*

Auch wenn die Daten nicht direkt vergleichbar sind, da sich die Angaben der Schüler auf das ganze Jahr beziehen und sich jene der Lehrer nach Sommer und Winter unterscheiden, lassen sich doch

einige Unterschiede in der Wahrnehmung der Unterrichtswirklichkeit feststellen. Die Lehrer setzen den Fussball an zweiter Stelle in der Sommerperiode; bei den Schülern jedoch kommt Fussball erst an siebter Stelle. Vermutlich versteckt sich jedoch hinter dieser Differenz keine unterschiedliche Wahrnehmung, sondern die Tatsache, dass Fussball eher ein Männer-, und kaum ein Frauensport ist. Wenn wir die *Tab. 4.14, 4.16* (vgl. *Kap. 4.5)* anschauen, so bestätigt sich diese Interpretation: bei den Knaben steht Fussball an dritter Stelle, bei den Mädchen dagegen an letzter (vierzehnter) Stelle. Dass Fussball in der Gesamtstichprobe der Schüler an siebter Stelle steht, ist demnach ein Effekt geschlechtsspezifischer Differenzen. Bei den Lehrern steht Fussball deshalb so weit vorne, weil die Lehrerstichprobe von Männern dominiert wird (vgl. *Kap. 3.1.7, Tab. 3.25)* und die Sportarten, welche die Turnlehr*er* praktizieren, deshalb ein höheres Gewicht haben als jene der Turnlehrer*innen.*

Offenbar ist *Basketball* bei den Mädchen diejenige Sportart, die das Äquivalent zum Fussball ist: Erstens erwähnen die Mädchen Basketball an dritter Stelle und zweitens kommt Basketball in der Lehrerstichprobe im Sommer an vierter Stelle. Das *Konditionstraining* hat bei den Lehrern (im Winter) mit der zweiten Stelle ein vergleichsweise grosses Gewicht. Die Schüler nennen es bloss an fünfter Stelle. Geschlechtsspezifische Unterschiede gibt es praktisch keine bei den Schülern (vgl. *Tab. 4.14, 4.16).*

Am deutlichsten jedoch ist die unterschiedliche Wahrnehmung von Lehrern und Schülern beim *Schwimmen.* Die Lehrer sehen es (im Sommer) an dritter Stelle. Bei den Schülern kommt es an zehnter Stelle. Geschlechtsspezifische Differenzen seitens der Schüler gibt es auch hier keine (vgl. *Tab. 4.14, 4.16).* Worauf diese unterschiedliche Wahrnehmung zurückzuführen ist, lässt sich a priori nicht sagen. Möglich ist einerseits eine Unterschätzung der Häufigkeit des Schwimmens seitens der Schüler. Schwimmen ist eine sehr beliebte Sportart bei den Schülern, sowohl bei den Mädchen wie bei den Knaben (vgl. *Tab. 4.14-4.17),* so dass die Wirklichkeit im Lichte der Wünsche leicht unterschätzt werden könnte. Andererseits ist auch denkbar, dass die Turnlehrer die Häufigkeit, mit der sie Schwimmsport betreiben, überschätzen. Und zwar deshalb, weil wohl die wenigsten Schulen über eigene Schwimmbassins verfügen /7/ und daher Schwimmen üblicherweise mit einem Ortswechsel, organisatorischen und anderen Umständen verknüpft ist, viel mehr Umständen jedenfalls als bei anderen Sportarten. Das Schwimmen bekommt dadurch jedesmal eine relativ grosse Aufmerksamkeit und haftet entsprechend leichter im Gedächtnis, so dass es quantitativ leicht überschätzt wird. Welche dieser zwei Interpretationen richtig ist oder ob evtl. beide in Rechnung zu stellen sind, lässt sich anhand unserer Daten nicht entscheiden.

Bei den *beliebtesten* Sportarten stehen bei den Schülern an erster Stelle *Volleyball,* an zweiter Stelle *Skifahren* und an dritter Stelle *Schwimmen* (Nr. 219). An vierter Stelle kommt *Leichtathletik,* an fünfter *Basketball* und an sechster Stelle ‹andere Spiele› (d.h. Spiele ausser Basketball, Fussball, Volleyball, Handball) und an siebter Stelle *Trampolin.* Dann kommen *Tennis, Fussball, Gymna-*

/7/
Diese Vermutung lässt sich anhand einer Schülerfrage (Nr. 226) bestätigen. In der Beurteilung einiger äusserer Bedingungen des Turnunterrichts schildern die Schüler die ‹Gelegenheit zum Schwimmen› in grosser Mehrheit als ‹schlecht› (vgl. *Kap. 4.5.3, Tab. 4.18).*

stik, Tischtennis, Geräteturnen usw. Auf die geschlechtsspezifischen Differenzen haben wir bereits hingewiesen (vgl. *Kap. 4.5.2, Tab. 4.14-4.17). Leichtathletik* und *Fussball* stehen bei den Knaben zusammen mit *Volleyball* an vorderster Stelle, während für Mädchen *Volleyball, Basketball* und *Schwimmen* Favoriten sind. *Leichtathletik* steht bei den Mädchen erst an achter Stelle, ‹andere Spiele› bei den Knaben an siebter Stelle.

Aus der Perspektive der Schüler ist offensichtlich die Diskrepanz zwischen der Häufigkeit, mit der *Geräteturnen* praktiziert wird, und dem Ausmass, wie dieses gewünscht wird, am ehesten ein Konfliktfeld. Als Wunsch kommt Geräteturnen bei den Knaben an 11. und bei den Mädchen an 9. Stelle. In der Praxis jedoch kommt es bei den Knaben bereits an zweiter und bei den Mädchen gar an erster Stelle! Das Umgekehrte gilt für das *Schwimmen* und das Skifahren: Gewünscht wird beides viel stärker, als es tatsächlich praktiziert wird. Sehen wir vom Skifahren ab, das ein wohl etwas unrealistischer Wunsch an den Turnunterricht ist, so liegen Spannungen zwischen dem, was an Sportarten von den Turnlehrern angeboten wird, und dem, was die Schüler wünschen, am ehesten beim *Schwimmen* und beim *Geräteturnen.* Zum Schwimmen kommen die Schüler zu wenig und zum Turnen zu viel. Bei den Mädchen sind zusätzlich die *Gymnastik* und die *Leichtathletik* potentielle Konfliktherde, da davon eher zu viel angeboten wird, als sich die Mädchen wünschen (vgl. *Tab. 4.16).*

Ein Konfliktherd, der einer zusätzlichen Diskussion bedarf, ist die *Reichhaltigkeit* des Sportartenangebots. Nur knapp ein Drittel der Schüler beurteilt das Angebot an Sportarten im Turnunterricht als reichhaltig; für 39% ist die Reichhaltigkeit der Sportarten ‹befriedigend›, für 24% ‹mangelhaft› und für 4% gar ‹ungenügend› (vgl. *Kap. 4.5.2, Tab. 4.12).*

Eine Interpretation dieser Aussagen ist über einen detaillierten Vergleich der Fragen nach den praktizierten und den gewünschten Sportarten möglich. Die Schüler hatten bei beiden Fragen die Antwortmöglichkeiten ‹nie›, ‹selten›, ‹manchmal› und ‹oft›. Wenn wir die Kategorie ‹manchmal› anschauen, so ist in der Beurteilung der Unterrichtswirklichkeit (Nr. 217) eine relativ grosse Fluktuation der Nennungen festzustellen. Einige Sportarten haben Null-Nennungen und andere sehr tiefe Werte. Schaut man dagegen die Spalte ‹manchmal› bei der zweiten Frage, d.h. bei der *gewünschten* Unterrichtswirklichkeit (Nr. 219) an, so zeigt sich ein anderes Bild: Die Nennungen sind über alle Sportarten hinweg ziemlich ausgeglichen. Werte unter 10% kommen keine vor; die meisten Werte liegen zwischen 20% und 40%. M.a.W.: Die Schüler wünschen sich aus der breiten Palette möglicher Sportarten möglichst von allem etwas. ‹Manchmal› möchten Sie auch etwas ausgefallenere Sportarten ausüben dürfen, ‹manchmal› wieder die eher gewohnten usw. Die *Abwechslung* sollte grösser sein, das ist gemeint, wenn die Schüler die Reichhaltigkeit des Sportartenangebots als nicht gerade gut bezeichnen. Der Turnunterricht sollte etwas farbiger und abwechslungsreicher sein, als er tatsächlich ist.

Darauf sollte mindestens so sehr geachtet werden wie auf die reinen Beliebtheitsnennungen. Denn offensichtlich würde ein Turnunterricht, der lediglich das anbietet, was in der Schülerbeliebtheit an vorderster Stelle steht, keineswegs zufriedenere Schüler bringen. Zwar wünschen die Schüler, dass ihre Lieblingssportarten oft drankommen. Dazwischen aber sind sie durchaus für andere Sportarten zu haben, nur sollten diese etwas vielfältiger sein und sich nicht auf ein paar Standardoptionen beschränken. Es ist nicht zuletzt deshalb mit Nachdruck auf diese Tatsache hinzuweisen, weil offenbar in der Wahrnehmung der Turnlehrer das Sportartenangebot kaum als Problem gesehen wird. Lediglich einem Drittel der Turnlehrer unserer Stichprobe ist die Tatsache, dass sie den Schülern zu wenig verschiedene Sportarten anbieten können, ein Problem; 39% sehen dabei kein Problem und 17% sind unschlüssig (Nr. 13; vgl. *Kap. 3.3.1).* Offensichtlich sind die Turnlehrer nur z.T. dafür sensibilisiert, dass im Sportartenangebot ein Konfliktfeld ihres Unterrichts und ihrer Schülerbeziehung liegt, ein Konflikfeld, das sich mit einiger Phantasie ohne weiteres neutralisieren lässt.

5.6 Stundenplan, Stundenausfall, Klassengrösse und materielle Bedingungen des Unterrichts

Im folgenden wollen wir einige Problemfelder anschauen, die von den Lehrern und den Schülern unmittelbar als solche wahrgenommen werden. Es handelt sich durchwegs um ‹äussere› Aspekte des Unterrichts.

Der *Ausfall von Stunden* wird von den Turnlehrern kaum als Problem ihres Berufes empfunden (Nr. 13): für 22% der Turn- und Sportlehrer unserer Stichprobe liegt im Stundenausfall ein Problem, während 79% dabei kein Problem sehen. Der Grund dafür dürfte wohl in der Tatsache liegen, dass faktisch selten Stunden ausfallen. Ebenfalls sagen 67% der Schüler, der Turnunterricht habe regelmässig stattgefunden; nur gerade 1% der Schüler geben an, der Turnunterricht sei oft ausgefallen (Nr. 222).

Die *Klassengrösse* ist für 35% der Lehrer ein Problem; 56% haben damit keine Probleme (Nr. 13). Faktisch liegen die meisten Klassen im Turnunterricht zwischen 11 und 20 Schülern: 39% der Schüler geben an, in einer normalen Turnstunde 11-15 Schüler zu sein; für 41% ist die Klassengrösse zwischen 15 und 20 Schülern; 6% der Schüler sind sogar bloss 10 oder weniger; 14% der Schüler geben eine Klassengrösse von 20 oder mehr an (Nr. 225). Ob die 35% der Turnlehrer, denen die zu grossen Klassen ein Problem sind, tatsächlich grössere Klassen haben als die anderen Lehrer, lässt sich anhand unserer Daten nicht entscheiden. Möglich wäre auch, dass die Klassengrösse ein Moment eines umfassenderen Problemkomplexes ist, der die Schüler betrifft. Jedenfalls haben wir genau dies in *Kap. 3.3.1* feststellen können, wo die Klassengrösse mit anderen Statements zusammen den Faktor ‹Schülerprobleme› ergeben hat. Entsprechende Probleme haben vorwiegend strukturell wenig integrierte Lehrer (vgl. *Abb. 3.9-3.10),* so dass sich vermuten lässt, dass die Klassengrösse an sich ein eher sekundäres Problem ist, das erst in Verbindung mit anderen schülerbezogenen Problemherden virulent wird.

Die *materielle Ausstattung* der Schule mit Geräten, Hallen und Anlagen wird im allgemeinen seitens der Schüler kaum als problematisch gesehen (Nr. 226; vgl. *Tab. 4.18).* Einzig die Gelegenheiten zum Schwimmen werden zu 72% als schlecht eingestuft, ein weiterer Beleg für die Bedeutung des Schwimmens bei den Schülern. Am wenigsten ‹gut› , nämlich mit bloss 40% Nennungen, beurteilen die Schüler die Aussenanlagen (Rasen, Sportplatz). Auch noch eher schlecht kommt die Garderobe (hinsichtlich Einrichtungen und Hygiene) weg, nämlich mit 44% Nennungen. Bei allen anderen materiellen Unterrichtsbedingungen liegen die ‹gut› -Urteile bei 60% Nennungen (mit Ausnahme der Stundenansetzung, worauf wir gleich zurückkommen werden).

Die Lehrer beantworten das Statement ‹Fehlende oder mangelhafte Hallen und Anlagen› in dem Sinne, dass sich für 54% darin ein Problem ihres Berufes äussert, während 40% damit keine Probleme haben (Nr. 13). Vergleicht man diese doch relativ hohe Problemnennung mit den Schülerdaten, so lässt sich vermuten, dass offenbar weniger die *Hallen* als ungenügend gesehen werden. Vielmehr sind es die *Aussenanlagen,* die im Turnunterricht in nicht wenigen Fällen Probleme schaffen. Die Geräte werden von rund 28% der Turnlehrer als Problem empfunden, während 65% damit keine Probleme haben (Nr. 13). Dieses Lehrerurteil stimmt weitgehend mit den Schülerdaten überein.

Die *Stundenplangestaltung* ist sowohl für Lehrer wie für Schüler ein Problemherd. 50% der Turnlehrer sehen in der für ihr Fach unvorteilhaften Stundenplangestaltung ein Problem; 38% sehen dabei kein Problem (Nr. 13). Das entspricht in etwa den 37% Schülern, welche die Turnstundenansetzung im Stundenplan als ‹gut› bezeichnen (Nr. 226). 42% der Schüler finden die Stundenplangestaltung bezüglich des Turnens als ‹ausreichend› und 21% finden sie ‹schlecht› . Offensichtlich liesse sich einiges an Problemen des Turnunterrichts vermeiden, wenn die Stundenplangestaltung auf die Bedürfnisse des Turnens stärker Rücksicht nähme.

5.7 Die Turnlehrer-Schüler-Beziehung als ein Vertrauensverhältnis?

In der sportpädagogischen Literatur wird die Beziehung des Turn- und Sportlehrers zu seinen Schülern oft als besonders intensiv geschildert. Die von *Hendry* untersuchten Schüler attestieren ihrem Turnlehrer, er sei

> [. . .] the kind of teacher a boy could confine in [. . .] *(Hendry 1973a, 118).*

Müller-Stephan und *Messing* folgern aus ihren Daten, dass der Turnlehrer den Schülern

> [. . .] als Vertrauensperson besonders geeignet erscheint [. . .] *(Müller-Stephan & Messing 1974, 340)*

Grace (1973, 116, Anm.6) findet Hinweise, gemäss derer Mädchen Probleme ihrer Sexualität offen mit ihren Turnleherinnen besprechen. *Messing* spricht davon,

> [. . .] that many pupils are more ready to discuss personal problems with their sports teacher than with teachers of other subjects *(Messing 1978b, 4).*

Voigt & Burger (1974, 183) glauben, dass auch in der *Erwartung* der Schüler der Turnlehrer weit mehr sein soll als ein blosser Fachlehrer oder Trainer.

Auch seitens der Lehrer scheint die Beziehung zu den Schülern besonders positiv beurteilt zu werden. In der Untersuchung von *Hendry* betonen sowohl Turnlehrer wie Turnlehrerstudenten, der Turnlehrer habe

> [. . .] *especially* good relations with pupils *(Hendry 1973a, 117).*

Und bei *Rakowsky* wird einem Statement hoch zugestimmt, das dem Turnlehrer einen besseren Kontakt zu den Schülern zuschreibt als anderen Lehrern *(Rakowsky 1973a,* 78). Wir wollen uns fragen, ob sich diese positive Einschätzung des Turnlehrer-Schüler-Verhältnisses anhand der Daten unserer Untersuchung bestätigen lässt.

Ein wichtiger Faktor, der die Lehrer-Schüler-Beziehung zweifellos massgeblich beeinflusst, ist das *Berufsverständnis* des Lehrers. Diesbezüglich bestätigt sich in unserer Untersuchung die Tendenz, die verschiedentlich schon festgestellt worden ist *(Volkamer 1967; Hendry 1973a; Rakowsky 1973a, b):* Die Turn- und Sportlehrer legen eine ausgesprochen starke Betonung auf den *erzieherischen* Aspekt ihres Unterrichts; weniger wichtig ist für sie die sportlich-fachliche Aufgabe (vgl. *Tab. 5.12;* vgl. auch *Kap. 3.2.2).*

Fragen wir weiter nach dem *persönlichen Verhältnis,* das der Turnlehrer glaubt, zu seinen Schülern zu haben, so ergibt sich ebenfalls ein klares Bild (vgl. *Tab. 5.13).*

Die Turn- und Sportlehrer sind der Überzeugung, ein *besonders gutes* Verhältnis zu ihren Schülern zu haben, ein Verhältnis, das in

Tab. 5.12
Berufsverständnis des Turn- und Sportlehrers

«Ein Turn- und Sportlehrer hat *Trainer* zu sein. Er hat den Schülern *die optimalsten Techniken und Praktiken* zur Erbringung sportlicher Leistungen zu vermitteln und ihre *Fitness* zu stärken.»	
dem stimme ich völlig zu	7,2%
dem stimme ich zu	45,1%
das lehne ich ab	38,3%
das lehne ich völlig ab	9,4%
	(n=235)
«Ein Turn- und Sportlehrer hat *Erzieher* zu sein. Er hat den Schülern nicht so sehr sporttheoretisches Wissen oder sportpraktisches Können zu vermitteln, sondern er hat zuallererst *die Persönlichkeit* der Schüler zu *bilden.*»	
dem stimme ich völlig zu	41,3%
dem stimme ich zu	48,5%
das lehne ich ab	10,2%
das lehne ich völlig ab	0,0%
	(n=235)

Tab. 5.13
Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sportlehrersicht

«Ich glaube, dass der Turn- und Sportlehrer zu seinen Schülern *ein besonders gutes Vertrauensverhältnis* hat. Er hat daher im allgemeinen auch die besseren Aussichten, Zugang zum Schüler zu finden und ihm bei persönlichen Problemen beistehen zu können, als andere Fachlehrer.»	55,7%
«Ich glaube, dass der Turn- und Sportlehrer zu seinen Schülern *ein Vertrauensverhältnis hat, wie jeder andere Lehrer auch.* Er hat daher im allgemeinen die gleichen Aussichten, Zugang zum Schüler zu finden und ihm bei persönlichen Problemen beistehen zu können, wie jeder andere Fachlehrer auch.»	43,9%
«Ich glaube, dass der Turn- und Sportlehrer zu seinen Schülern *ein schlechtes Vertrauensverhältnis* hat. Er hat daher im allgemeinen auch die schlechteren Aussichten, Zugang zum Schüler zu finden und ihm bei persönlichen Problemen beistehen zu können, als andere Fachlehrer.»	0,4%
	(n=235)

ihren Augen besser ist als die Beziehung anderer Lehrer zu den Schülern.

Fragen wir nun danach, wie sich die Turnlehrer-Schüler-Beziehung aus der *Perspektive der Schüler* ausnimmt. Für die Schüler ist das faktische Verhalten des Sportlehrers *im Unterricht* v.a. sportorientiert; ein Interesse an der Klasse wird ihm kaum zugeschrieben; er fördert besonders die guten Schüler, verhilft jedoch auch den Ungeschickten zum Erfolg und unterstützt die Ängstlichen; er akzeptiert Kritik, kann aber die Schüler nicht in hohem Masse begeistern (vgl. *Kap. 4.1). Ausserhalb des Unterrichts* ist der Kontakt zwischen Turnlehrer und Schüler schon rein quantitativ unerheblich. Eine Diskussion persönlicher Probleme findet praktisch nicht statt (vgl. *Tab. 5.14),* weshalb von einem Vertrauensverhältnis wohl kaum gesprochen werden kann. Die relativ hohe Zahl von Antworten in der Kategorie ‹Kann ich nicht sagen› der Teilfrage (b) in *Tab. 5.14* setzt sich v.a. aus Schülern zusammen, die bei Teilfrage (a) mit ‹ja, selten› geantwortet haben. Die Schüler sind demnach insgesamt kaum in der Lage, die zweite Teilfrage adäquat zu beantworten, was ein zusätzlicher Hinweis darauf ist, dass das Vertrauensverhältnis zwischen Turnlehrer und Schüler nicht besonders ausgeprägt sein kann.

Fragen wir zum Schluss, ob die Schüler ein intensives Verhältnis zum Turn- und Sportlehrer überhaupt *wünschen,* wie dies etwa *Hendry (1973a)* oder *Voigt & Burger (1974)* glauben. Unsere Daten lassen auch daran Zweifel aufkommen. Die Schüler in unserer Untersuchung erwarten vom Turnlehrer an erster Stelle (vgl. *Kap. 4.2)* die Fähigkeit, begeistern zu können und die Berücksichtigung der Schülerwünsche; ebenfalls wichtig ist den Schülern, dass der Turnlehrer Kritik zulässt und den Unterricht gut aufbaut. Der Wunsch nach persönlichen Beziehungen zum einzelnen Schüler kommt erst an 10. Stelle. Und dass sich der Turnlehrer um die Klasse bemüht, ist den Schülern praktisch überhaupt nicht wichtig.

Was den Gegensatz zwischen fachlicher und pädagogischer Orientierung anbelangt, der von den Turn- und Sportlehrern zugunsten der Pädagogik entschieden wird, sehen die Schüler auch dies anders: sie sind annähernd in dem Masse sportorientiert, wie die

(a) «Hast Du mit Deinem jetzigen Turn- und Sportlehrer auch schon über Deine *schulischen Probleme* oder über andere *persönliche Fragen* gesprochen?»

ja, häufig	0,4%
ja, hin und wieder	6,8%
ja, aber ganz selten	21,4%
nein, noch nie	71,4%
	(n=220)

(b) «Kannst Du mit Deinem jetzigen Turn- und Sportlehrer *besser über persönliche Fragen* reden als mit den meisten Deiner andern Lehrer?»

ja, besser	23,8%
etwa gleich gut	31,7%
nein, weniger gut	4,8%
kann ich nicht sagen	39,7%
	(n=63; es handelt sich um jene 28,6%, die bei a) mit «ja» geantwortet haben)

Tab. 5.14
Die *Sportlehrer-Schüler-Beziehung*
aus Schülersicht

Turnlehrer erziehungsorientiert sind (vgl. *Tab. 5.15).* Das Interesse an persönlichen Beziehungen zum Turnlehrer ist relativ gering ausgeprägt. Die Erwartungen der Schüler an den Turnlehrer gehen weniger in Richtung einer Beraterfunktion; eher wünschen sie sich von ihm eine *Animatorfunktion,* d.h. die Fähigkeit zu begeistern, tolerant gegenüber Schülerbedürfnissen zu sein, Situationen zu schaffen, wo es ‹action› gibt, wo ‹etwas läuft› , in denen man sich ausleben kann usw. Der Turn- und Sportlehrer soll den Schülern einen Handlungsspielraum schaffen, einen Freiraum gegenüber den Zwängen des übrigen Schulbetriebs (vgl. *Volkamer 1967)* Für den Schüler spielt der Turnlehrer *als Person* keine zentrale Rolle; nicht das Vertrauen des Turnlehrers, sondern das Potential des Turn*unterrichts* interessiert die Schüler. Der Turnlehrer wird dann v.a. danach beurteilt, ob er dieses Potential freisetzt oder nicht.

Zusammenfassend kann man sagen, dass einerseits die Turn- und Sportlehrer ihrem Fach eine ausgeprägt pädagogische Bedeutung zuschreiben und ihr Verhältnis zu den Schülern als besonders intensiv erleben. Die Schüler andererseits sehen die Beziehung zu ihrem Turnlehrer nicht als besonders intensiv, aber auch nicht etwa als schlecht oder oberflächlich. Es ist für sie nicht besonders wichtig, eine intensive Beziehung zu ihrem Turnlehrer zu haben. Vielmehr interessieren sie sich v.a. für den Turn*unterricht* und beurteilen ihren Lehrer danach, ob er ihre Erwartungen diesbezüglich erfüllt oder nicht.

«Der Turn- und Sportlehrer hat hat die *sportlichen Leistungen* der Schüler zu fördern; er soll ihre körperliche Leistungsfähigkeit verbessern helfen.»

trifft völlig zu	33,2%
trifft teilweise zu	53,6%
trifft kaum zu	5,0%
trifft überhaupt nicht zu	0,9%
unentschieden	7,3%
	(n=220)

«Der Turn- und Sportlehrer soll *auf den einzelnen Schüler eingehen;* die sportliche Leistung steht im Hintergrund. Er soll für die Probleme der Schüler *besonderes Verständnis* aufbringen.»

trifft völlig zu	8,6%
trifft teilweise zu	31,8%
trifft kaum zu	30,5%
trifft überhaupt nicht zu	5,5%
unentschieden	23,6%
	(n=220)

Tab. 5.15
Erwartungen der Schüler an den Turn- und Sportlehrer

6 Zusammenfassung (der Kapitel 3-5)

Personale Identität und soziale Interaktion

Die vorliegende Studie zur beruflichen und pädagogischen Situation des Turn- und Sportlehrers wurde von vornherein ‹zweigleisig› angelegt: Einerseits sollte sie *eine beschreibende Analyse einiger wesentlicher Aspekte des Turnlehrerberufs geben,* andererseits sollte sie *theoretischen Ansprüchen genügen und gewisse Theoreme des Symbolischen Interaktionismus überprüfen.* Diese theoretische Frageperspektive betrifft vor allem das Verhältnis von Identität und Interaktion. Unsere diesbezüglichen Analysen machen deutlich, dass personale Identität, verstanden als *Selbstkonzept,* und soziale Interaktionen nicht in einer einfachen Beziehung zueinander stehen. Die These, das Seltbstkonzept bilde sich in der Spiegelung sozialer Interaktionen – als «looking-glass self» *(Cooley)* –, ist zu unspezifisch, als dass ihr empirische Gültigkeit zukommen könnte. Die Interaktion als solche muss geradezu als irrelevant bezeichnet werden, will man die soziale Genese der Identität erklären (vgl. *Kap. 3.1.5).*

Signifikanz der Interaktionspartner

Von entscheidender Bedeutung erweist sich dagegen die ‹Signifikanz› (Bedeutsamkeit) der Interaktionspartner. Demnach bildet sich das Selbstkonzept eines Menschen in Abhängigkeit von der Bedeutung, die andere Menschen für ihn haben: das Urteil ‹signifikanter anderer› über seine Person prägt nachhaltig das Selbstverständnis eines Menschen. Dieser Mechanismus bestätigt sich in unserer Untersuchung anhand einer vergleichenden Analyse solcher Lehrer, die sich mit dem schulischen Kontext identifizieren, und solcher, die gegenüber der Schule (noch) auf Distanz stehen (vgl. *Kap. 3.1.5).* Eine hohe Identifikation mit dem schulischen Kontext bedeutet eine entsprechend hohe Signifikanz der Lehrerkollegen, insbesondere jener, die nicht Turnen unterrichten, während bei einer geringen schulischen Identifikation diese Lehrerkollegen keine besondere Bedeutung für das persönliche Selbstverständnis haben. Nehmen wir die Ähnlichkeit von Selbstkonzept und vermutetem Fremdkonzept bei den Lehrerkollegen als Indikator des «looking-glass self», so zeigt sich tatsächlich eine statistisch signifikante Beziehung in der erwarteten Richtung: Turnlehrer mit hoher schulischer Identifikation zeigen eine deutlich höhere Korrelation von Selbstbild und vermutetem Lehrerkollegenfremdbild als Turnlehrer mit tiefer schulischen Identifikation (vgl. *Kap. 3.1.5).*

Interessant ist, dass sich die beiden Turnlehrergruppen in ihrem Selbstkonzept auch *inhaltlich* deutlich unterscheiden: Nehmen wir die (objektive) strukturelle Integration in den schulischen Kontext als Kriterium, so zeigt sich das Selbstbild der stärker integrierten Lehrer als eher ‹hart› (geprägt von Eigenschaften wie autoritär, aggressiv, militärisch u.ä.) und dasjenige der schwächer Integrierten als eher ‹weich› (dominiert von Merkmalen wie empfindlich, einfühlsam, ängstlich u.ä.) (vgl. *Kap. 3.1.6).* Daraus lässt sich schliessen, dass mit der zunehmenden schulischen Integration eines Turn-

lehrers, die nicht zuletzt eine Folge seines Statuswechsels vom Hilfs- zum Hauptlehrer ist, der Kontext der Schule mit seiner spezifischen Wertstruktur und die Lehrerkollegen mit ihrem Rollenverständnis allmählich prägenden Einfluss auf sein Selbstverständnis nehmen. Die offensichtlich eher ‹weiche› Selbstcharakterisierung, die der junge Lehrer in die Schule bringt, weicht den Definitionen, welche die Schule und die ‹etablierten› Kollegen der Lehrerrolle und der Lehrerperson geben. Es findet *ein Anpassungsprozess* statt, während dessen Verlauf der ‹weiche› Lehrer sich selbst in Übereinstimmung bringt mit dem Image des Lehrers, wie es seine Kollegen für gültig erachten, d.h., er wird zu einem Lehrer mit einem ‹harten› Selbstbild (vgl. *Kap. 3.1.8).*

Bei all dem ist die soziale Interaktion als solche nicht von ausschlaggebender Bedeutung. Sie ist zwar notwendig als Medium der Kommunikation und der Informationsübermittlung, stellt aber, über diese Hintergrundfunktion hinaus, keine das Selbstkonzept direkt modifizierende Einflussgrösse dar. Die Schlagwörter Identität und Interaktion umschreiben höchst unvollständig den Mechanismus der Selbstkonzeptbildung (verstanden als soziale Spiegelung: als «looking-glass self»). Viel wesentlicher als die blosse Interaktion ist die persönliche Bedeutsamkeit (‹Signifikanz›) der anderen, mit denen ein Mensch interagiert; es sind die ‹signifikanten anderen›, von denen Modifikationen unseres Selbstverständnisses ausgehen. Unter Bezugnahme auf psychoanalytische und interaktionistische Theoreme lässt sich auf der Grundlage dieses Resultats unserer empirischen Analyse der Selbstkonzeptdaten eine Theorie der Selbstkonzeptbildung formulieren, ein Unterfangen, das im *Kap. 3.1.9* in groben Zügen skizziert ist.

Pädagogische Haltungen

Diese theoretischen Folgerungen unserer Untersuchung finden zusätzlichen Halt im Datenmuster zweier Themenbereiche, zu denen vorwiegend beschreibende Informationen gegeben werden: der *pädagogischen Haltung* (vgl. *Kap. 3.2)* und der *Berufsprobleme der Turnlehrer* (vgl. *Kap. 3.3).* Es zeigt sich nämlich, dass der im Bereich des Selbstverständnisses aufgedeckte Anpassungsmechanismus an die Wert- und Normenstruktur der Schule, der sich in einem Wechsel von einem ‹weichen› zu einem ‹harten› Selbstbild manifestiert, seine Parallele im Bereich der Erziehungseinstellung hat. *Die Erziehungseinstellungen* wurden über verschiedene Statements zur pädagogischen Bedeutung des Turnunterrichts erfasst, wobei sich – als Resultat einer Faktorenanalyse – *vier unterscheidbare pädagogische Haltungen* identifizieren lassen (vgl. *Kap. 3.2.3):* Betonung von Härte, Disziplin und Willenskraft, Betonung von Toleranz, Verantwortung und Selbständigkeit, Betonung negativer Effekte wie Unterwürfigkeit, Intoleranz oder Kritiklosigkeit und Betonung von Lebensbemeisterung.

Es zeigt sich eine statistisch klar signifikante Differenz der erzieherischen Haltung schulisch hoch bzw. tief integrierter Turnlehrer: Die schwach Integrierten messen dem Turnunterricht eine wichtige Funktion im Bereich der Förderung von Toleranz, Verantwortung, Selbständigkeit usw. bei, während die stark Integrierten dem Turnunterricht eine entsprechende Wirkung absprechen. Genau umgekehrt verläuft das Beziehungsmuster im Falle der ‹Lebensbemeisterung›: die schwächer integrierten Turnlehrer tendieren eher zur Verneinung einer entsprechenden Wirkung ihres Unterrichts, während die stärker Integrierten eher zustimmen (vgl. *Kap. 3.2.3).* Interessanterweise geht damit die Zustimmung zum Faktor ‹Lebensbemeisterung› nur mit der Zustimmung zum Faktor ‹Härte, Disziplin usw.› zusammen, nicht aber mit der Zustimmung zum Faktor ‹Toleranz usw.›. Offensichtlich wird einer pädagogischen Förderung von Toleranz weniger Funktionalität für eine adäquate Lebensbemeisterung zugemessen als der Förderung von Härte. Dies dürfte mit ein Grund sein, weshalb mit zunehmender schulischer Integration der ‹bildende› Wert des Turnunterrichts eher im Bereich von Härte, Willenskraft u.ä. gesehen wird, d.h., eine offensichtliche Abkehr von traditionell ‹humanistischen› Erziehungszielen erfolgt.

Berufsprobleme

Diese Abkehr wird aber deutlich unterstützt von der spezifischen Art beruflicher Probleme junger Turnlehrer. Die Berufsprobleme wurden ebenfalls über verschiedene Statements erfasst, deren Faktorenanalyse folgende Problemfelder ergab (vgl. *Kap. 3.3.1.-3.3.3):* Probleme im Verhältnis zu den Schülern, Probleme im Bereich der Unterrichtsführung und der pädagogischen Kompetenz, Probleme mit der spezifischen Struktur der Berufsrolle des Lehrers bzw. Turnlehrers und Probleme mit der materiellen Ausstattung der Schule mit Hallen, Sportanlagen und Geräten. Erneut zeigen sich statistisch signifikante Beziehungen zu den beiden Lehrergruppen der schulisch stark bzw. schwach Integrierten: Die schwach integrierten Turnlehrer haben kaum Probleme mit ihrer Berufsrolle; jedoch stimmen sie deutlich zu, Probleme mit ihren Schülern zu haben. Genau umgekehrt verhält es sich mit den schulisch stark integrierten Lehrern: Sie betonen, keine Schülerprobleme zu haben; dagegen werden sie offensichtlich von Problemen mit ihrer beruflichen Rolle belangt (vgl. *Kap. 3.3.3).*

Das heisst wohl, dass den schulisch weniger integrierten und damit auch jüngeren Turnlehrern nicht nur der Glaube fehlt, mit den von ihnen favorisierten Erziehungszielen (Toleranz usw.) zur Lebensbemeisterung ihrer Schüler beitragen zu können (vgl. oben); darüber hinaus haben sie offenbar Probleme im Umgang mit ihren Schülern, was wohl so zu verstehen ist, dass sie ihre Ziele im Unterricht nicht wirklich realisieren können. Dazu kommt, dass ihr tendenziell ‹weiches› Selbstverständnis mit dem Rollenmuster der älteren und schulisch stärker integrierten Lehrerkollegen nicht übereinstimmt.

All das dürfte zu einer *Handlungsunsicherheit* beitragen, deren Wirksamkeit um so mächtiger ist, als der Lehrer traditionell ein ‹Einzelkämpfer› ist, d.h. mit seinen unterrichtlichen und pädagogischen Problemen auf sich gestellt ist. Die konkrete Umsetzung ‹liberaler› Erziehungshaltungen und -ziele in pädagogisches Handeln scheitert an den Widerständen der Schulpraxis, so dass sich schon bald die Bereitschaft zur Anpassung an den eher rigiden Charakter der herkömmlichen Wertstruktur der Schule einstellen wird. Findet schliesslich ein Statuswechsel vom Hilfs- zum Hauptlehrer

und damit eine von aussen bewirkte strukturelle Integration in den schulischen Kontext statt, so dürfte über den Mechanismus der sozialen Spiegelung (vgl. oben) in Parallele zur Veränderung des Selbstverständnisses auch eine adaptive Modifikation der Erziehungshaltungen erfolgen (vgl. *Kap. 3.3.4).*

Anpassungsmechanismus

Diese Interpretation und theoretische Integration der Daten zu Selbstkonzept, Erziehungshaltung und Berufsproblemen der Turnlehrer unserer Studie vermag etwas Licht auf die besondere Problematik des Junglehrers zu werfen. Was in unserer Untersuchung zum Ausdruck kommt, ist keineswegs Turnlehrer-spezifisch; vielmehr bestätigen mittlerweile eine Vielzahl ähnlicher empirischer Analysen des Lehrerberufs die hier aufgezeigte *‹Logik› eines Anpassungsmechanismus,* dem die in der Lehrerbildung (oder davor) geformten ideellen Motivationen der Junglehrer nicht gewachsen sind. Was sich hier am Beispiel des Turnlehrerberufs zeigt, ist eine Problematik, die, obwohl sie offensichtlich in jeder bisher bekannten Form von Lehrerbildung auftritt, noch kaum wirklich zu ernsthaften Gegenmassnahmen geführt hat. Wollen wir aber, dass die Ausbildung unserer Lehrer nachhaltige praktische Wirksamkeit zeigt, so haben wir mehr zu tun als lediglich (äussere) institutionelle Veränderungen durchzusetzen. Wir brauchen ‹innere› Reformen, die psychologisch fundiert sind und dem ‹Praxisschock› der Junglehrer entgegenwirken (vgl. *Kap. 3.3.5).*

Pädagogische Einschätzung des Turnunterrichts

Über die Analyse von Selbstkonzept, Erziehungseinstellungen und Berufsprobleme hinaus enthält unsere Studie weiteres Material über die berufliche und pädagogische Situation des Turnlehrerberufs. Zunächst eine Ergänzung zur pädagogischen Einschätzung des Turnunterrichts. Danach messen die Turnlehrer ihrem Fach eine grosse Wichtigkeit bei, was sich etwa darin zeigt, dass über die Hälfte eine tägliche ‹Turnstunde› begrüssen würde; eine ‹Aufwertung› des Turnunterrichts zu einem Promotionsfach wird allerdings mehrheitlich abgelehnt (vgl. *Kap. 3.2.1).* Ihr pädagogisches Selbstverständnis ist – trotz gesamthaft eher ‹harter› Erziehungsziele – dominant ‹erzieherisch› . Ihre Aufgabe sehen sie zwar auch im Bereich der Trainer- und der Instruktorenfunktion; eindeutig favorisiert wird aber *die Funktion des Erziehers* (vgl. *Kap. 3.2.2).*

Gesamthaft bezeichnen sich die Turnlehrer als Lehrer, die eher nicht so strenge Noten geben. Interessanterweise gibt es aber unterschiedliche Gruppentendenzen, die klar mit den bisherigen Interpretationen übereinstimmen. Danach bezeichnen sich Lehrer, die nebst ihrem Turnunterricht ein weiteres Fach erteilen und damit als strukturell stärker in die Schule integriert zu bezeichnen sind, vergleichsweise als strengere Notengeber, während die Lehrer, die ausschliesslich Turnen unterrichten, weniger strenge Noten erteilen. Analog sind Lehrer mit ‹hartem› Selbstbild strengere Notengeber als Lehrer mit ‹weichem› Selbstbild (vgl. *Kap. 3.2.4.).* Damit bestätigt sich erneut, dass das Selbstkonzept keine isolierte Variable ist, sondern in enger Beziehung steht zu anderen Aspekten der Persönlichkeit, wie Berufsprobleme, pädagogische Haltung, didaktisches und methodisches Handeln usw.

Interessen der Turnlehrer

Was *die Interessen der Turnlehrer* unserer Untersuchung anbelangt, so springt eine Dominanz des Sports ins Auge. Das mag trivial erscheinen, hat sich doch das Berufsverständnis des früheren «Leibeserziehers» und «Turnlehrers» in den letzten fünfzehn Jahren dezidiert in Richtung «Sportlehrer» verschoben. Trotzdem ist bereits heute eine gewisse Enge dieser Berufsdefinition sichtbar, vor allem aus der Perspektive einer *die Körperlichkeit des Menschen* in den Blick nehmenden Pädagogik. Sport und Körper sind keineswegs sich deckende Begriffe, so dass ein lediglich am ‹Sportkörper› (Rumpf) orientierter Unterricht deutliche Verkürzungen aufweisen muss.

Der Anteil der aktiven Sportinteressen der Turnlehrer unserer Untersuchung nimmt, je nach Fragerichtung, Werte zwischen 50% und 80% an (vgl. *Kap. 3.4.1).* Auch die passiven Sportinteressen (Besuch von Sportveranstaltungen, Sportkonsum in den Massenmedien) bewegen sich in einer ähnlichen Grössenordnung (vgl. *Kap. 3.4.2).* Das Sportinteresse der Turnlehrer ist offenbar *stark vom Spitzensport geprägt,* was allerdings nicht heisst, der Sport würde unkritisch rezipiert (vgl. *Kap. 3.4.4).* Bei den nicht-sportbezogenen Interessen stehen die Familie und das Lesen an vorderer Stelle, wobei im letzteren Fall ein starkes Interesse am eigenen Beruf und an der Politik, ein mässiges an kulturellen und ein geringes an wirtschaftlichen Fragen zum Ausdruck kommt (vgl. *Kap. 3.4.5).*

Interessanterweise besteht zwischen dem Geschlecht der Turnlehrer und ihren Sportinteressen eine deutliche Beziehung: bei praktisch allen sportbezogenen Interessenvariablen zeigt sich eine klare Dominanz der Männer gegenüber den Frauen. Danach ist der (Spitzen-)Sport offensichtlich vorwiegend bei den (männlichen) Turnlehrern der bevorzugte berufliche Orientierungspunkt, während die Turnlehrerinnen eher eine andere Orientierung ihres Faches suchen (vgl. *Kap. 3.4.6.2).* Diese alternative Orientierung dürfte in der Richtung der oben angesprochenen, den Sport umgreifenden Körperlichkeit liegen, eine Vermutung, für die geschlechtsspezifische Präferenzen hinsichtlich der Benennung des Unterrichtsfaches einige Plausibilität haben (vgl. *Kap. 3.4.6.2).*

Was die politischen Interessen der Turn- und Sportlehrer in *inhaltlicher* Hinsicht anbelangt, so besteht wenig Anlass, von einem Konservativismus zu sprechen, wie dies in der einschlägigen Literatur oft geschieht (vgl. *Kap. 3.4.7).* Eindeutige Beziehungen bestehen zwischen den strukturellen Variablen und der politischen Einstellung: je höher die strukturelle Integration, desto eher werden konservative Ansichten und Präferenzen vertreten (vgl. *Kap. 3.4.7).* Kein Einfluss der strukturellen Situation zeigt sich bei den sportbezogenen Interessen, was erneut darauf hinweist, dass der Sport – mit der erwähnten Modifikation bei den Frauen – ein berufstypisches Grundinteresse der Turnlehrer darstellt, also nicht von irgendwelchen äusseren Einflüssen abhängig ist (vgl. *Kap. 3.4.6.1, 3.8.9).*

Berufliche Motivation

Die berufliche Motivation der Turnlehrer wurde über eine Liste verschiedener Motiv-Statements erfragt. Es zeigt sich, dass die persönliche Begeisterung und Freude am Sport am meisten Nennungen auf sich zu vereinen vermag. Überhaupt kommt dem Sport als

Motivationsquelle eine klare Priorität zu, im Gegensatz etwa zu rein pädagogischen Motiven, die eher sekundäre Bedeutung haben (vgl. *Kap. 3.5).* Allerdings hatten die Lehrer nicht bloss *ein* Motiv, sondern ein Motivmuster mit drei Nennungen anzugeben; und dabei zeigt sich, dass einseitige Motivationen (z.B. rein sportbezogene Motive) eher selten vorkommen. Das stärkste Gewicht haben Motiv*komplexe* mit einer Mischung von persönlichen, pädagogischen, sportbezogenen und berufsbezogenen Motiven (vgl. *Kap. 3.5).*

Berufliche Bildung

Die Daten zur *beruflichen Bildung* der Turnlehrer zeigen, dass nur wenige Lehrer unserer Stichprobe über keine berufsspezifische Ausbildung verfügen; relativ viele Lehrer haben dagegen, über ihre Berufsausbildung hinaus, einen zusätzlichen Studienabschluss (Lehrerpatent, Hochschulabschluss) (vgl. *Kap. 3.6.1).* Die Qualität der Ausbildung wird schwergewichtig als genügend bis gut bezeichnet, jedoch bestehen klare Altersunterschiede. Danach beurteilen ältere Lehrer ihre Ausbildung deutlich negativer als jüngere Lehrer (vgl. *Kap. 3.6.2),* was man wohl in Richtung einer Verbesserung der Qualität der Ausbildung im Verlauf der letzten Jahrzehnte deuten kann.

Der Einfluss der Ausbildung auf das berufliche Handeln wird im allgemeinen, gemessen am Einfluss anderer Faktoren wie Erfahrung oder Ratschläge von Kollegen, als eher bedeutend eingeschätzt. Nur gerade der eigenen Erfahrung wird ein ähnlich hohes Gewicht zugeschrieben (vgl. *Kap. 3.6.2).* Allerdings gibt es statistisch signifikante altersabhängige Unterschiede, wonach jüngere Lehrer ihrer Ausbildung mehr Einfluss zuschreiben als ältere Lehrer und diese ihre Erfahrung höher veranschlagen als jene.

Gegenüber den Faktoren Ausbildung und Erfahrung ist *die geringe Bedeutung der Ratschläge* sowohl von Turnlehrerkollegen wie von Kollegen, die ein anderes Fach unterrichten, auffallend (vgl. *Kap. 3.6.2).* Diese Zahlen bestätigen den ‹Isolationismus› des Lehrerberufs: die den Unterricht betreffenden Probleme dringen nicht ans Ohr der Kollegen, und umgekehrt ‹mischt› man sich nicht in den Unterricht und das pädagogische Tun der anderen Lehrer ein. Auch dies ist eine (objektive) Problematik des Lehrerberufs generell. Aber genauso wie im Falle der Probleme der Junglehrer ist von einer ernsthaften Anstrengung um eine Lösung dieses Problems nicht viel zu sehen.

Sozialer Aufstiegsberuf

Der Lehrerberuf gilt allgemein als *ein sozialer Aufstiegsberuf,* und diese vielfach schon gemachte Feststellung bestätigt sich an den Daten unserer Untersuchung. *Gymnasiallehrer* stammen vorwiegend aus einer Schicht von Beamten, freien Berufen und mittleren und höheren Angestellten. Gegenüber diesem allgemein für Gymnasiallehrer geltenden sozialen Rekrutierungsmuster weichen die *Turnlehrer* offensichtlich etwas ab. Der Anteil der Väterberufe an der Kategorie der Arbeiter ist in unserer Stichprobe deutlich höher als in vergleichbaren unspezifischen Untersuchungen (vgl. *Kap. 3.7.1).* Dies zeigt sich nicht nur anhand zweier einfacher Fragen zum Status des Vaterberufs und zur Bildung des Vaters; es bestätigt sich auch in einer eher aufwendigen Prestigeverscorung des konkreten

Vaterberufs. Dabei ergibt sich interessanterweise eine bimodale Verteilungsform, was auf *ein deutlich zweigeteiltes Rekrutierungsfeld* der Turnlehrer hinweist (vgl. *Kap. 3.7.1).*

Der relativ starke Anteil der unteren Schichten am sozialen Rekrutierungsfeld der Turnlehrer weist diesen Beruf eindeutig als einen sozialen Aufstiegsberuf aus, eine Tatsache, die eventuell für bestimmte berufliche Probleme der Turnlehrer verantwortlich sein könnte, insbesondere was ihren Status und ihre Wert- und Interessenstruktur anbelangt. Tatsächlich zeigt sich die soziale Herkunftsschicht als ein starker, die politische Haltung beeinflussender Faktor (vgl. *Kap. 3.7.4).* Nicht nur die (objektive) aktuelle Schichtzugehörigkeit bestimmt die Einstellungsstruktur der Turnlehrer, sondern genauso die (politische) Sozialisation in der Herkunftsfamilie, ein Zusammenhang, der die von *Hyman* formulierte «Zwei-Faktoren-These» bestätigt. Wie wirksam der Einfluss der Herkunftsfamilie ist, zeigt auch eine Beziehung zwischen Herkunftsschicht und subjektiver Schichtidentifikation: Turnlehrer aus tieferer sozialer Herkunftsschicht schätzen ihren aktuellen Status deutlich tiefer ein als Turnlehrer, die aus einer sozial höheren Schicht stammen (vgl. *Kap. 3.7.4).* Dieses ‹Nachhinken› der subjektiven Schichtidentifikation hinter der objektiven Schichtlage dürfte ein Faktor sein, der tatsächlich das Verhältnis zu den Lehrerkollegen anderer Fächer (unnötigerweise) erschwert und so eine ‹selbstgeschaffene› Kommunikationsbarriere darstellt, die überhaupt nichts mit der objektiven Situation und dem eigenen Fach zu tun hat.

Geschlechtsspezifisches Rekrutierungsfeld

Die Selbstrekrutierung des Turnlehrerberufs ist äusserst gering (vgl. *Kap. 3.7.2),* dies im offensichtlichen Gegensatz zu den eher hohen Quoten anderer Lehrerberufe. Mit bekannten Tendenzen in der Lehrerforschung in Übereinstimmung steht jedoch ein differentielles Rekrutierungsfeld der männlichen und der weiblichen Turnlehrer. Danach stammen *die Turnlehrerinnen* unserer Studie im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen deutlich aus höheren sozialen Schichten (vgl. *Kap. 3.7.3).* Diese Tatsache deckt sich mit Erkenntnissen aus anderen Studien, die den Lehrberuf durchwegs als einen für ‹höhere Töchter› geradezu ‹massgeschneiderten› Beruf ausweisen. Deutlich zeigt sich in unseren Daten, dass die (ehelichen) Beziehungen der Turnlehrer*innen* ‹standesgemäss› sind, d.h. dem sozialen Niveau ihrer Herkunftsschicht entsprechen. Sowohl das Berufsprestige wie die Bildung der Ehepartner von Turnlehrerinnen ist statistisch signifikant höher als jene der Ehepartnerinnen der (männlichen) Turnlehrer (vgl. *Kap. 3.7.3).* Turnlehrerinnen sind also mit Ehepartnern verheiratet, deren sozialer Status deutlich höher ist als der Status der Ehepartner ihrer männlichen Kollegen. Auch hier zeigt sich möglicherweise eine nicht unwesentliche Differenz der Interessen- und Berufsorientierung zwischen männlichen und weiblichen Turnlehrern. Ebenso könnte von hier aus vermutet werden, dass es für Turnlehrerinnen weniger Status- und Kommunikationsprobleme mit Kollegen anderer Fächer gibt als für ihre männlichen Turnlehrerkollegen.

Keine eigene Welt

In einem grösseren Abschnitt wird der verschiedentlich formulierten Behauptung nachgegangen, die Turnlehrer würden im Rahmen ihres beruflichen Werdegangs zunehmend in eine eigene Welt abdriften und sich auf diese Weise gerade auch im Kontext der Schule absondern (vgl. *Kap. 3.8).* Eine sportbegeisterte Herkunftsfamilie, eine früh geformte und dominant sportbezogene Berufsmotivation, ein früher Berufsentscheid, eine von anderen Studenten und Jugendlichen separierte berufliche und persönliche Sozialisation, ein eigener Handlungskontext im Berufsfeld der Schule und ein auf Sportinteressierte eingegrenzter Verkehrskreis: dies eine Sammlung von Thesen, die in ihrer Addition dem Turn- und Sportlehrerberuf eine (zwangsläufige) Tendenz zum Isolationismus zuschreiben.

Eine Überprüfung am Material unserer Daten vermag diesen Thesen wenig Plausibilität zu geben. Zweifellos ist das Klima der Herkunftsfamilie unserer Turnlehrer dem Sport gegenüber betont wohlgesinnt, wobei allerdings weniger ein elterliches Vorbild als eine positive Sporteinstellung zu finden ist (vgl. *Kap. 3.8.1).* Dabei bestätigt sich ein aus der sportsoziologischen Literatur bekanntes schichtspezifisches Beziehungsmuster: Je höher die soziale Schicht (der Eltern der befragten Turnlehrer), desto ausgeprägter sowohl ihre (positive) Einstellung zum Sport wie ihr aktives sportliches Engagement (vgl. *Kap. 3.8.1).*

Berufswunsch und Berufsentscheid

Was den Berufswunsch und den Berufsentscheid anbelangt, so treten beide keineswegs zu einem besonders frühen Zeitpunkt auf (vgl. *Kap. 3.8.2).* Allerdings bestehen geschlechtsspezifische Differenzen, wonach sowohl der Wunsch wie der Entscheid, Turnlehrer zu werden, bei Frauen früher auftritt als bei Männern. Eine genauere Analyse zeigt jedoch, dass der entscheidende Grund für diese Differenz nicht das Geschlecht, sondern ein äusserer Faktor ist, nämlich der Militärdienst (Rekrutenschule), der bei Männern offensichtlich eine gewisse Verzögerung berufsbezogener Überlegungen und Entscheidungen bewirkt (vgl. *Kap. 3.8.2).*

Was die kausalen Beziehungen anbelangt, so vermag ein dem Sport wohlgesinntes Familienklima den Zeitpunkt sowohl von Berufswunsch wie Berufsentscheid zu beeinflussen, und zwar in dem Sinne, dass Turnlehrer mit sportlich positiv eingestellten Eltern in beiden Fällen frühere Zeitangaben machen (vgl. *Kap. 3.8.4).* Kein direkter Einfluss besteht jedoch zwischen der Familie und der inhaltlichen Struktur der Berufswahlmotive. Zwischen der Berufswahlmotivation ihrerseits und dem Zeitpunkt von Berufswunsch und -entscheid besteht jedoch eine Abhängigkeit: ‹intrinsisch› Motivierte, d.h. Turnlehrer, die ihren Beruf vor allem aus Sportbegeisterung gewählt haben, sind ‹Frühzünder›, während ‹gemischt› oder vorwiegend pädagogisch Motivierte eher spät zu ihrem Beruf finden (vgl. *Kap. 3.8.2).*

Oft wird vermutet, eine frühe Berufsentscheidung habe eine Kanalisierung der beruflichen Sozialisation zur Folge. In unseren Daten ist jedoch kein entsprechender Zusammenhang zu finden (vgl. *Kap. 3.8.5).* – Was die Isolierung im schulischen Kontext anbelangt, so zeigen Turnlehrer, die nur Turnen unterrichten, tatsächlich

eine geringere Interaktionsdichte mit anderen Fachlehrern als ‹Mehrfachlehrer›, jedoch ist kein kausaler Zusammenhang mit der beruflichen Bildung auszumachen (vgl. *Kap. 3.8.6).* Für das Ausmass des Kontakts mit anderen Lehrern scheint allein die strukturelle Integration in den Kontext der Schule ausschlaggebend zu sein. – Auch im ausserschulischen Kontext kann schwerlich von einem verengten Verkehrskreis der Turnlehrer unserer Studie gesprochen werden und schon gar nicht als Folge der spezifischen beruflichen Sozialisationsbedingungen (vgl. *Kap. 3.8.7).*

Gesamthaft gesehen kann damit pauschal von einer Absonderung der Turnlehrer in eine Sportwelt nicht die Rede sein. Jedoch sind Faktoren gegeben, die durchaus in dieser Richtung Einfluss nehmen. In jedem Fall ist aber das Geflecht der Enflüsse äusserst komplex, so dass nur unter sehr ungünstigen Bedingungen eine Art *zwangsläufige Tendenz* in Richtung Isolationismus entstehen kann (vgl. *Kap. 3.8.10).*

Strukturelle Integration

In unseren Analysen zeigt sich immer wieder die Stärke des Faktors *strukturelle Integration in den schulischen Kontext.* Er steht im Zusammenhang mit dem Selbstverständnis, der Interaktionsdichte mit den Lehrerkollegen, den Erziehungshaltungen, den beruflichen Problemen, der politischen Haltung, den aussersportlichen Interessen, aber auch dem Ausmass der beruflichen Bildung und dem Geschlecht (vgl. *Kap. 3.1.6.2, 3.8.10).* Wenn wir in Rechnung stellen, dass ein wesentlicher Bestandteil dieser schulischen Integrationsvariable darin besteht, ob man nur Turnunterricht erteilt oder daneben noch ein weiteres Fach, dann ergibt sich daraus für den ‹Nur-Turnlehrer› eine etwas widersprüchliche Situation: Auf der einen Seite ist er *widerstandsfähiger* gegenüber der schulischen Wertstruktur und dadurch in seiner Persönlichkeit und in seinem Verhalten ‹offener› (vgl. *Kap. 3.1.6),* was ihn – ich komme darauf zurück – bei den Schülern beliebter macht; auf der anderen Seite ist er wegen seiner geringeren strukturellen Integration *unsicherer* in seinem Status und in seinem Verhalten seinen Lehrerkollegen gegenüber. Interessanterweise geben Lehrer, die nur Turnen unterrichten, sofern sie *Hauptlehrer* sind, an, sie würden sich besonders gut mit Lehrerkollegen naturwissenschaftlicher Fächer verstehen, während dieselben Lehrer, sind sie *Hilfslehrer,* dasselbe von den Lehrern musischer Fächer sagen (vgl. *Kap. 3.9).* Bedenkt man, dass naturwissenschaftliche Fächer im schulischen Kontext im allgemeinen ein hohes Prestige haben, musischen Fächern dagegen ein eher tiefes Prestige zukommt, so scheint in dieser Differenz zwischen Lehrern mit ansonsten völlig identischer Berufskonstellation eine unterschiedliche Psychodynamik zum Ausdruck zu kommen: die Hilfslehrer verbinden sich eher mit ‹ihresgleichen›, die Hauptlehrer orientieren sich eher an ‹prestigestarken› Lehrerkollegen (vgl. *Kap. 3.9).*

Dieses Identifikationsbedürfnis der Hauptlehrer, die nur Turnen unterrichten, manifestiert sich auch darin, dass sie am deutlichsten von allen Turnlehrergruppen betonen, sie hätten einen Job wie jeder andere Lehrerkollege auch (vgl. *Kap. 3.9).* Es sind auch dieselben Lehrer, die – im deutlichen Gegensatz zu den andern beiden Turn-

lehrergruppen – dominant dafür eintreten, den Turnunterricht zu einem Promotionsfach zu machen (vgl. *Kap. 3.2.1).* Und schliesslich zeigt sich die Unsicherheit dieser Gruppe von Turnlehrern auch darin, dass erneut sie es sind, die am stärksten verneinen, der Turnlehrerberuf sei ein akademischer Beruf (vgl. *Kap. 3.9).*

Gesamthaft gesehen, ist also die strukturelle Integration bei den ‹Nur-Turnlehrern› relativ prekär, was mit Statusproblemen und Verhaltensunsicherheiten verbunden ist. Diese strukturell bedingten Unsicherheiten bezüglich der eigenen Berufsrolle dürften sich zu den bereits erwähnten anderwärtig bedingten Unsicherheiten (soziale Herkunftsschicht, subjektive Schichtidentifikation usw., vgl. oben) aufaddieren und auf diese Weise den ungezwungenen Kontakt mit den Lehrerkollegen anderer Fächer erschweren. Andererseits ist wohl gerade diese strukturelle Unentschiedenheit verantwortlich zu machen dafür, dass diese Turnlehrergruppe (nebst der Gruppe der Hilfslehrer) den Schülern gegenüber offener ist als die Gruppe der ‹Mehrfachlehrer› . Doch bevor wir darauf zu sprechen kommen, soll nun eine Zusammenfassung der Ergebnisse der Schüleruntersuchung folgen.

Wie die Schüler den Turnlehrer sehen

Das Bild des Turnlehrers *aus der Sicht der Schüler* ist – auf globaler Datenebene – geprägt von Eigenschaften wie sympathisch, aktiv, kollegial, selbständig, humorvoll, gerecht, tolerant u.ä. (vgl. *Kap. 4.1.1).* Von einem «autoritären Pfeifenmann», wie in der Sportpädagogikliteratur gelegentlich suggeriert wird, kann also nicht die Rede sein. Zutreffend ist jedoch eine Tendenz zur Extraversion, wie sie vielfach in Darstellungen der Sportler- und Sport- (bzw. Turn-)lehrerpersönlichkeit beschrieben wird. Nicht nur die Persönlichkeit, sondern auch die fachliche Kompetenz des Turnlehrers wird von den Schülern auf globaler Datenebene positiv beurteilt (vgl. *Kap. 4.1.2).* Als weniger kompetent erscheint der Turnlehrer jedoch im Bereich seiner didaktischen Fähigkeiten; insbesondere fehlt eine wirkliche Individualisierung des Unterrichts.

Das Idealbild des Turnlehrers aus Schülersicht wird dominiert von Eigenschaften wie sympathisch, gerecht, tolerant, humorvoll, geduldig, rücksichtsvoll, phantasievoll, kollegial u.ä.; abgelehnt werden Eigenschaften wie aggressiv, militärisch, rechthaberisch, launisch, von sich eingenommen, neidisch, ängstlich, misstrauisch u.ä. (vgl. *Kap. 4.2).* In pädagogischer Hinsicht messen die Schüler der Fähigkeit des Lehrers, sie für den Unterricht begeistern zu können, ihre Wünsche zu berücksichtigen, ihre Kritik zuzulassen und den Unterricht gut aufzubauen eindeutige Priorität zu (vgl. *Kap. 4.2).*

Wie die Schüler sich selbst sehen

Sich selbst beurteilen die Schüler im Turnunterricht eher positiv: sie freuen sich auf den Unterricht, verhalten sich ungezwungen, fühlen sich akzeptiert und entspannt; sie sind kaum überfordert oder ängstlich (vgl. *Kap. 4.4.1).* Der Unterricht wird als kameradschaftlich und fröhlich wahrgenommen, allerdings auch als anstrengend und geplant; Kampf und Konkurrenz spielen kaum eine Rolle, dagegen wird eine gewisse Eintönigkeit und Informationsarmut festgestellt (vgl. *Kap. 4.5.1).* Die im allgemeinen recht positive Beurteilung des Turnunterrichts durch die Schüler darf

jedoch nicht davon ablenken, dass sportlich minder begabte Schüler leicht in einen Teufelskreis geraten können, in dem sich leistungsmässige Überforderung, fehlende Erfolgserlebnisse, Isolation im Unterricht, Verlust der Begeisterung und negatives Selbstbild der eigenen Fähigkeiten in einer ‹Stigmatisierungsspirale› gegenseitig verstärken (vgl. *Kap. 4.4.2).*

Deutlich zeigt sich eine Dominaz der Sport*praxis* im Unterricht; ‹theoretische› Themen wie Sport und Gesundheit, Sport und Politik, Sport und Freizeit oder eine Analyse aktueller Sportereignisse finden kaum Eingang in den Turnunterricht, obwohl die Schüler diesbezüglich durchaus Bereitschaft zeigen, mehr zu erfahren (vgl. *Kap. 4.5.2).*

Was die praktizierten Sportarten anbelangt, so liegen bei den Knaben Leichtathletik, Geräteturnen, Fussball und Volleyball an der Spitze der Nennungen. Demgegenüber steht im Wunschbild der Schüler das Geräteturnen weit abgeschlagen im Hintergrund, dafür wird vermehrt Skifahren, Tennis und Tischtennis, auch Schwimmen gewünscht (vgl. *Kap. 4.5.2).* Bei den Mädchen stehen Geräteturnen, Volleyball, Basketball und Leichtathletik an der Spitze der genannten praktizierten Sportarten. Gewünscht wird – ähnlich wie bei den Knaben – weniger Geräteturnen, dafür mehr Skifahren, Tennis und Tischtennis, Spielen und Schwimmen (vgl. *Kap. 4.5.2).*

Die materiellen Bedingungen des Unterrichts werden von den Schülern als im allgemeinen gut bezeichnet, mit Ausnahme der Schwimmgelegenheiten, der Aussenanlagen und der Ansetzung der Turnstunden (vgl. *Kap. 4.5.3).* Die Praxis der Notengebung, d.h. vor allem die Berücksichtigung der individuellen Leistungsfähigkeit, wird von den Schülern begrüsst; darüber hinaus stimmt die Hälfte der Schüler der Auffassung zu, die Noten sollten im Turnunterricht abgeschafft werden (vgl. *Kap. 4.5.3).* In der Frage der Koedukation unterstützen die befragten Schüler dominant eine ‹gemischte› Variante: je nach Sportart sollten Mädchen und Knaben gemeinsam oder aber getrennt unterrichtet werden (vgl. *Kap. 4.5.3).*

Die Beteiligung der Schüler am (freiwilligen) Schulsport ist eher gering, was seine Ursache vermutlich im institutionellen Rahmen hat (vgl. *Kap. 4.6.1).* Ausserhalb der Schule treiben nämlich auffallend viele Schüler aktiven Sport; auch ihre passiven Sportinteressen (über Massenmedien) sind recht ausgeprägt (vgl. *Kap. 4.6.2).*

Lehrerfremdbild: 3 Gruppen

Wenn wir die Schülerdaten nicht auf globaler Ebene betrachten, sondern *gruppenspezifisch,* so legt sich als Gruppierungskriterium ihr Lehrerfremdbild nahe. Analog zur Gruppierung der Selbstbilder im Falle der Lehrerstichprobe sind Schülergruppen mit unterschiedlicher Fremdwahrnehmung des Turnlehrers gebildet worden. Von den auf diese Weise zustandegekommenen *drei Fremdbildgruppen* korrespondieren zwei recht eindeutig mit den beiden Lehrerselbstbildgruppen: Es handelt sich um eine Schülergruppe mit einem eher ‹negativen› Turnlehrerfremdbild, gezeichnet von Merkmalen wie rechthaberisch, autoritär, militärisch u.ä., und um eine andere mit einem eher ‹positiven› Lehrerfremdbild, geprägt von Zügen wie einfühlsam, rücksichtsvoll, tolerant u.ä. (vgl. *Kap. 4.7.1).*

Zwischen Lehrerfremdbild und Verhalten bzw. Einstellungen der Schüler zeigen sich deutliche Zusammenhänge: Die Schüler der ‹negativen› Fremdbildgruppe bezeichnen sich als gehemmter und weniger risikofreudig im Turnunterricht, sie können sich weniger freuen, sind weniger ungezwungen und finden den Unterricht schwieriger als die Schüler der ‹positiven› Fremdbildgruppe (vgl. *Kap. 4.7.1).* Damit in Übereinstimmung findet die ‹negative› Fremdbildgruppe den Turnunterricht unpersönlicher, eintöniger, kampfbetonter, informationsärmer, weniger kameradschaftlich und weniger fröhlich als die ‹positive› Fremdbildgruppe. Auch die Turnlehrerkompetenzen werden von den beiden Fremdbildgruppen verschieden wahrgenommen: Die Schüler der ‹positiven› Fremdbildgruppe bezeichnen den Turnlehrer als zugänglicher für Kritik, als begeisterungsfähiger, als psychologisch und didaktisch kompetenter, als offener und interessierter als die Schüler der ‹negativen› Fremdbildgruppe (vgl. *Kap. 4.7.1).*

Interessanterweise besteht ein klarer Zusammenhang zwischen dem Geschlecht der Schüler und der Art ihres Lehrerfremdbildes: Die Mädchen beurteilen ihre (männlichen) Turnlehrer eindeutig positiver als ihre (weiblichen) Turnlehrerinnen, und insgesamt beurteilen die Knaben ihre Turnlehrer negativer als dies die Mädchen tun (vgl. *Kap. 4.7.2).* – Die Lehrerfremdbilder sind *klassenhomogen,* d.h., Schüler derselben Schulklasse stimmen in der Beurteilung ihres Turnlehrers im allgemeinen überein (vgl. *Kap. 4.7.3).* Dies ist ein wichtiges Indiz für die Validität der Schülerurteile (zur Validität der Untersuchungsdaten vgl. auch die *Kap. 2.1.4, 2.2.2, 2.2.4).*

Klassenhomogene Lehrerfremdbilder

Eine vergleichende Analyse der beiden Teiluntersuchungen vermag einige Einblicke in die Lehrer-Schüler-Beziehung im Turnunterricht zu geben. Über dreierlei Wege lässt sich *das Wunschbild der Schüler vom idealen Turnlehrer* einkreisen: über einen Vergleich des realen Lehrerfremdbildes der Schüler mit ihrem idealen Fremdbild (vgl. *Kap. 4.3),* über einen Vergleich des Sebstbildes der Lehrer mit dem realen Fremdbild der Schüler und über einen Vergleich des Selbstbildes der Lehrer mit dem idealen Lehrerfremdbild seitens der Schüler (vgl. *Kap. 5.1).*

Der ideale Turnlehrer

Jedesmal zeigt sich, dass die Schüler einen Turnlehrer wünschen, der vor allem offen, einfühlsam, ausgeglichen, phantasievoll, humorvoll, spontan, sympathisch, gerecht, geduldig, rücksichtsvoll und tolerant ist, nicht aber autoritär, empfindlich, aggressiv, launisch, rechthaberisch, misstrauisch, eingebildet, eigensinnig und militärisch. Der ideale Turnlehrer hat in den Augen der Schüler grosse Ähnlichkeiten mit dem ‹weichen› Selbstbildtyp (vgl. *Kap. 5.1).* Tatsächlich sind die Diskrepanzen zwischen dem Idealbild des Turnlehrers aus Schülersicht und dem Selbstbild der ‹weichen› Lehrergruppe deutlich geringer als die entsprechende Diskrepanzen zwischen Idealbild und Selbstbild im Falle der ‹harten› Lehrergruppe (vgl. *Kap. 5.2).*

Erinnern wir uns der engen Beziehung zwischen struktureller schulischer Integration und Selbstbild im Sinne einer *klaren Dominanz eines ‹weichen› Selbstbildes bei tiefer struktureller Integration,* so finden wir hier die empirische Begründung für die bereits angesprochene grössere Beliebtheit der ‹Nur-Turnlehrer› (und der Hilfslehrer) bei den Schülern (vgl. oben). Diese Deutung wird bestätigt durch die je recht gute Übereinstimmung der ‹harten› Selbstbildgruppe mit der ‹negativen› Fremdbildgruppe einerseits und der ‹weichen› Selbstbildgruppe mit der ‹positiven› Fremdbildgruppe andererseits (vgl. *Kap. 5.2),* auch wenn die Urteile im Falle der Fremdbilder (d.h. in der Schülersicht) extremer ausfallen als im Falle der Selbstbilder (d.h. in der eigenen Perspektive der Turnlehrer).

Diese Übereinstimmungen der beiden Selbst- und Fremdbildgruppen lassen Schlüsse zu über die ‹Beschaffenheit› des Lehrer-Schüler-Verhältnisses in den beiden Lehrer- und Schülergruppierungen. Danach ist der Unterricht bei einem Lehrer mit ‹weichem› Selbstbild offener, individualisierter, unterstützender, freier und begeisternder als im Falle eines Lehrers mit ‹hartem› Selbstbild. Die Schüler sind dementsprechend positiver eingestellt und höher motiviert; sie sind spontaner, weniger gehemmt und risikobereiter in ihrem Verhalten und schätzen auch die Kompetenzen des Lehrers höher ein. Dem entspricht eine klare Differenz der beiden Selbstbildgruppen, was das Eingehen auf Schülerwünsche anbelangt: Turnlehrer mit ‹weichem› Selbstbild gehen stärker auf Schülerwünsche ein als Turnlehrer mit ‹hartem› Selbstbild (vgl. *Kap. 3.2.4).* Deutlich fühlen sich also die Schüler wohler im Unterricht eines Lehrers mit ‹weichem› Selbstbild als bei einem Lehrer mit ‹hartem› Selbstbild (vgl. *Kap. 5.2).*

Allerdings ist nicht zu vergessen, dass die ‹weiche› Lehrergruppe von mehr Problemen im Umgang mit ihren Schülern spricht als die ‹harte› Selbstbildgruppe (vgl. *Kap. 3.3.3).* Es ist offensichtlich, dass zwar einerseits die Schüler den Unterricht eines Turnlehrers mit ‹weichem› Selbstbild bevorzugen, dass aber andererseits die Lehrer dabei ein Mehr an Problemen haben. Doch die Schwierigkeiten des Lehrers sollten kein Grund sein, diesen Tatsachen auf der Seite der Schüler die ihnen zukommende Bedeutung abzusprechen. Gerade auch deshalb ist die richtige Interpretation eines zunächst eher entmutigenden Faktums von grosser Wichtigkeit, nämlich dem *gewünschten Idealalter des Turnlehrers aus Schülersicht,* das dominant zwischen 20 und 30 Jahren liegt (vgl. *Kap. 5.3).* Dieser Wunsch ist weniger auf das faktische Alter des Lehrers zurückzuführen, als auf die empirisch mit dem Alter verbundenen Züge seines Selbst- bzw. Fremdbildes. Denn jüngere Turnlehrer haben eher ein ‹weiches› Selbstbild, ältere dagegen eher ein ‹hartes› (vgl. *Kap. 3.1.6.2);* die jüngeren Lehrer zeigen damit auch all die eben angesprochenen Merkmale eines motivierten und relativ freien, auf Schülerwünsche eingehenden Unterrichts, während bei den älteren Turnlehrern restriktivere Unterrichtsformen vorherrschen. Insofern das Idealbild der Schüler die Züge der ‹weichen› Lehrergruppe trägt, dürfte somit nicht das biologische Alter der ausschlaggebende Faktor sein, sondern das Selbstverständnis der Lehrer und ihr damit in Verbindung stehendes Unterrrichtsverhalten (vgl. *Kap. 5.3).*

Auch wenn es pädagogisch gesehen nicht angehen kann, die Schülerwünsche zum alleinigen Massstab des Lehrerverhaltens zu machen, liegt hier doch eine wesentliche Grösse vor, die über Gelingen oder Scheitern der erzieherischen Intentionen des Turnunterrichts mitentscheidet. Damit stellt sich mit Nachdruck die folgende Frage: Wenn es sich so verhält, dass die jungen Turnlehrer mit ‹weichem› Selbstbild dem idealen Lehrerbild der Schüler am nächsten liegen, wenn es aber auch diese Turnlehrer sind, die am meisten Probleme im Umgang mit ihren Schülern haben, was ist dann der Grund für das Verschwinden der Schülerprobleme bei den älteren und damit ‹harten› Lehrern (vgl. *Kap. 3.3.3)?* Es müssen ja diese Turnlehrer sein, die den Wünschen der Schüler zunehmend weniger gerecht werden. Haben wir aber nicht festgestellt, dass es diese Lehrergruppe ist, die in ihren Erziehungszielen anstelle von Toleranz und Selbständigkeit Härte und Disziplin befürwortet (vgl. *Kap. 3.2.3.3)?* Dann aber ist das Verschwinden der Probleme im Umgang mit den Schülern wohl eine Folge eines rigideren Unterrichtsstils, eines Unterrichtsstils, der den Wünschen der Schüler zunehmend weniger Raum gewährt. Der ‹autoritäre Pfeifenmann› ist dann zwar auf die Ganzheit der Turnlehrer bezogen ein Phantom, nicht aber, wenn er eine spezifische Turnlehrergruppe meint, nämlich die an die disziplinierende Wertstruktur der Schule assimilierten Turnlehrer, deren Selbst, Erziehungsideologie und Unterrichtspraxis sich mit zunehmendem Alter gleichermassen verhärtet haben.

Doch denken wir daran, dass hinter diesem beunruhigenden Mechanismus als kraftvoller Faktor die strukturelle Integration in den schulischen Kontext steht, und vergessen wir nicht, dass der Verhärtungsprozess bei den ‹Nur-Turnlehrern› aufgrund ihrer geringeren schulischen Integration weniger weit geht als bei den ‹Mehrfachlehrern› (vgl. oben). Indiz dieser unterschiedlichen Haltung der ‹Nur-Turnlehrer› und der ‹Mehrfachlehrer› ist wohl nicht zuletzt eine unterschiedliche Einschätzung des gegenseitigen Verhältnisses seitens dieser beiden Turnlehrergruppen: Die ‹Mehrfachlehrer› bezeichnen die Beziehungen der Turnlehrer untereinander als weniger intensiv als die ‹Nur-Turnlehrer›, und sie sprechen eher von Spannungen im gegenseitigen Verhältnis als die ‹Nur-Turnlehrer› (vgl. *Kap. 3.9).*

Anpassung der Junglehrer

Wie auch immer: Mit dieser nochmaligen Betonung der Bedeutsamkeit der strukturellen Situation werden wir ein weiteres Mal mit aller Deutlichkeit auf die bereits diskutierte *Problematik der allzu mechanisch erfolgenden Anpassung der Junglehrer* an die vorgegebene Wertstruktur der Schule aufmerksam. Denn diese Anpassung ist kein pädagogisch belangloser Vorgang, da er – wie eben gezeigt – unmittelbar das Lehrer-Schüler-Verhältnis im Turnunterricht beeinflusst. Die Erwartungen der Schüler an einen optimalen Turnunterricht sind keineswegs weit entfernt von den Idealen, die wir in unseren Institutionen der Lehrerbildung vertreten. Doch die Wirklichkeit der Schule scheint in beiden Fällen mächtiger zu sein: mächtiger als die Wünsche der Schüler und mächtiger als die Intentionen der Lehrerbildner! Es wäre bereits ein grosser Schritt in

Richtung Brechung dieser Macht, wenn wir nur schon ernsthaft damit beginnen würden, uns zu überlegen, was wir dagegen tun können.

Wünsche

Was einzelne Aspekte des Unterrichts anbelangt, so decken sich die Ansichten der Lehrer und der Schüler hinsichtlich der Ablehnung einer Umwandlung des Turnens in ein *Promotionsfach* (vgl. *Kap. 5.4).* Auch im Falle der Kriterien, die bei der *Notengebung* im Turnunterricht zu berücksichtigen sind, nämlich vor allem die individuelle Leistungfähigkeit des einzelnen Schülers, sind Lehrer und Schüler weitgehend gleicher Meinung. Anders als die Lehrer, die mehrheitlich für eine deutliche Erhöhung der *Zahl der Turnlektionen* eintreten, sind die Schüler diesbezüglich etwas zurückhaltender, wünschen insgesamt aber ebenfalls mehr Turnunterricht pro Woche (vgl. *Kap. 5.4).* Das Turnen zeigt sich, wie schon in anderen Untersuchungen, als *ein bei den Schülern beliebtes Fach.* Inhaltlich erfüllt der Turnunterricht allerdings nicht ganz die Erwartungen der Schüler, vor allem was *die praktizierten Sportarten* anbelangt (vgl. oben). Die Wünsche der Schüler sollten allerdings nicht allzu simplifizierend gedeutet werden. Denn eine genauere Analyse der Schülerwünsche zeigt, dass es nicht unbedingt die favorisierten Sportarten sind, die zuwenig Gewicht haben; mindenstens so bedeutsam ist die (zumeist fehlende) *Reichhaltigkeit des Sportartenangebots* (vgl. *Kap. 5.5).* Explizit bezeichnet nur gerade ein Drittel der Schüler die Reichhaltigkeit des Angebots an Sportarten als gut oder sehr gut (vgl. *Kap. 4.5.2).* Die Schüler sind keineswegs fixiert auf ihre Lieblingssportart; dieser Schein einer Einseitigkeit der Wünsche ist eher ein Artefakt der Tatsache der unbefriedigenden Reichhaltigkeit des Unterrichts. *Die Abwechslung sollte grösser sein,* ein Moment, auf das die Turnlehrer stärker achten sollten als auf die blossen Lieblingssportarten der Schüler; in ihrem Selbstverständnis sehen sie nämlich diesbezüglich kaum ein Problem (vgl. *Kap. 5.5).*

Was die materielle Seite des Turnunterrichts anbelangt, so sticht vor allem *die Stundenplangestaltung* ins Auge, die von Lehrern wie Schülern gleichermassen als Problem empfunden wird (vgl. *Kap. 5.6).*

Beziehung Schüler–Turnlehrer

Oftmals wird die Beziehung des Turnlehrers zu seinen Schülern als besonders eng und intensiv geschildert; was zumeist mit dem ‹Ausnahmecharakter› des Fachs (kein Promotionsfach, ‹weiches› und beliebtes Fach usw.) begründet wird. Was die Seite der Turnlehrer anbelangt, so zeigen die Daten unserer Untersuchung eine Bestätigung dieser These: Turnlehrer sehen ihre Tätigkeit dominant unter einer erzieherischen Perspektive und sprechen von einem besonders guten Vertrauensverhältnis zu den Schülern (vgl. *Kap. 3.2.2, 5.7).* Die Schüler bestätigen dieses Bild jedoch kaum. Über den Unterricht hinaus bestehen wenig Kontakte zum Turnlehrer, und im Unterricht wird der Turnlehrer oft als eher unempathisch wahrgenommen. Darüber hinaus *wünschen* die Schüler auch *nicht,* der Turnlehrer sollte persönliche Beziehungen zu ihnen aufnehmen. Das Interesse am Unterrichtsgeschehen dominiert eindeutig. Im Turnunterricht soll es spannend sein, man soll sich ausleben können und *dabei* mit dem Verständnis des Lehrers rechnen dürfen.

Der Turnlehrer wird danach beurteilt, ob er diesen Wünschen an den Turnunterricht gerecht wird oder nicht. Eine persönliche Beziehung, die darüber hinausgeht, ist nicht unbedingt gefragt (vgl. *Kap. 5.7).*

Dass die Schüler ihren Turnlehrer vor allem danach beurteilen wie er seinen Unterricht gestaltet, spiegelt sich auch in den Vorstellungen der Schüler vom idealen Turnlehrer: er soll tolerant, humorvoll, geduldig, rücksichtsvoll, phantasievoll u.ä. sein (vgl. oben und *Kap. 4.2),* alles Eigenschaften, die für die Gestaltung eines interessanten und abwechslungsreichen Unterrichts notwendig sind. Darüber hinaus und in Übereinstimmung damit soll er begeistern können: Tatsächlich schreiben die Schüler dem Turnlehrer diesbezüglich eine eher geringe Kompetenz zu (vgl. *Kap. 4.1.1),* während sie dieser Fähigkeit zur Begeisterung (ebenso wie dem Eingehen auf Schülerwünsche) zentrale Wichtigkeit geben (vgl. *Kap. 4.2).* Die ziemlich einhellige Beurteilung des Turnunterrichts als eintönig und informationsarm bestätigt diese Kritik der Schüler (vgl. *Kap. 4.5.1).* In die gleiche Richtung eines inspirierten Unterrichts weist sowohl die deutliche Ablehnung des Turnunterrichts als Promotionsfach wie der starke Wunsch nach Abschaffung der Noten im Turnen (vgl. *Kap. 4.5.3, 5.4).*

Gesamthaft gesehen erwarten die Schüler vom Turnunterricht eine Art ‹Gegenwelt› zum übrigen Schulbetrieb: das Turnen soll ein Ort des Unbeschwerten, der Freude und der Entlastung vom Druck der übrigen Schulfächer sein, dementsprechend sind Langeweile und Eintönigkeit verpönt, während Abwechslung und ‹action› gefragt sind. Der Turnlehrer soll einen Freiraum schaffen, die Schüler begeistern und aktivieren können, ihre Wünsche und Kritik zulassen und ein sympathischer und einfühlsamer ‹Typ› sein (vgl. *Kap. 5.7).*

Damit hat unsere Untersuchung nicht nur etwas mehr Licht in die pädagogische und psychologische Situation des Turnlehrers und in sein Verhältnis zu den Kollegen anderer Fächer gebracht, sondern auch eine gewisse Erhellung seiner Beziehungen zu den Schülern ermöglicht. Lehrerkollegen und Schüler: sie spannen das Koordinatennetz auf, innerhalb dessen sich der Beruf des Turnlehrers abspielt. Der Turnlehrer selbst und seine berufliche Situation sind uns im Verlaufe der hier zusammengefassten Analysen unserer Untersuchung zunehmend vertrauter geworden. Wie in anderen Fällen menschlichen Tuns und Verhaltens, entbirgt sich auch hier schliesslich eine Komplexität der Beziehungen und Konstellationen, die mit einfachen und pauschalen Urteilen, wie sie in der Sportpädagogikliteratur leider nur allzu häufig sind, nicht eingefangen werden kann. Trotz der Komplexität der Ergebnisse hoffe ich aber, dass die vorliegende Studie der *Selbstreflexion* des Turnlehrerberufs eine fruchtbare Hilfe sein kann und insbesondere auch eine Grundlage bietet für *pädagogische Innovationen,* derer wir auch in unserer Zeit noch immer so dringend bedürfen.

7 Literaturverzeichnis

Adams, R.S.: Two Scales for Measuring Attitudes Toward Physical Education, in: Research Quarterly 1963 (34), 91-94

ADL (Ausschuss Deutscher Leibeserzieher) (ed.): Sozialisation im Sport, Schorndorf: Hofmann 1974

Allen, D.J. & B.W. Fahey (eds.): Being Human in Sport, Philadelphia: Lea & Febiger 1977

Allerbeck, K.R.: Messniveau und Analyseverfahren – Das Problem ‹strittiger Intervallskalen›, in: Zeitschrift für Soziologie 1978 (7), 199-214

Ames, C.: Children's Achievement Atrributions and Self-reinforcement: Effects of Self-concept and Competitive Reward Structure, in: Journal of Educational Psychology 1978 (70), 345-355

Anderson, N.H.: Likableness of Ratings of 555 Personality-Trait Words, in: Journal of Personality and Social Psychology 1968 (9), 272-279

Arbeitsgruppe Sport (ed.): Schulsport im Abseits – Analysen zur Bewegungslosigkeit, Reinbek: Rowohlt 1975

Bailey, K.D.: Cluster Analysis, in: **D.R. Heise (ed.):** Sociological Methodology 1975, San Francisco: Jossey-Bass 1977 (2.Aufl.), 59-128

Ballreich, R., P. Becker & D. Kayser: Schulsportcurriculum – Probleme und Lösungsansätze, in: Sportwissenschaft 1971 (1), 188-196

Becker, H.S.: Aussenseiter – Zur Soziologie abweichenden Verhaltens, Frankfurt: Fischer 1973

Bendix, R. & S.M. Lipset (eds.): Class, Status and Power – Social Stratification in Comparative Perspective, New York: The Free Press 1966 (2.Aufl.)

Bergler, R.: Selbstkonzept, Lebensalter und interindividuelle Differenzen, in: **U.M. Lehr & F.E. Weinert (eds.):** Entwicklung und Persönlichkeit – Beiträge zur Psychologie intra- und interindividueller Differenzen, Stuttgart: Kohlhammer 1975, 26-37

Bickel, P.: Meine erziehungswissenschaftliche Arbeit in der neuen Sekundarlehrer-Ausbildung, in: Bildungsforschung und Bildungspraxis 1982 (4), 297-309

Block, J.: A Comparison of the Forced and Unforced Q-Sorting Procedures, in: Educational and Psychological Measurement 1956 (16), 481-493

Block, J.: The Q-Sort Method in Personality Assessment and Psychiatric Research, Springfield, Ill.: Thomas 1961

Blumenthal, E.: Motivation zum Sportstudium an Pädagogischen Hochschulen, in: Sportunterricht 1974 (23), 423-426

Bossmann, D.: Zur Berufswahlmotivation künftiger Lehrer (-innen), in: Pädagogische Rundschau 1977 (31), 557-573

Brandenberger, E.: Braucht das Turnen eine Rechtfertigung? in: Schweizerische Lehrerzeitung 1974 (119), 696-697 [a]

Brandenberger, E.: Leistung über alles? in: Schweizerische Lehrerzeitung 1974 (119), 703-704 [b]

Brandtstädter, J. & L. Montada: Normative Implikationen der Erziehungsstilforschung, in: **K. Schneewind & Th. Herrmann (eds.):** Erziehungsstilforschung – Theorien, Methoden und Anwendung der Psychologie elterlichen Erziehungsverhaltens, Bern: Huber 1980, 33-55

Brim, O.G.: Soziologie des Erziehungswesens, Heidelberg: Quelle & Meyer 1963

Brodtmann, D.: Lernzielbestimmungen für den Sportunterricht, in: Sportwissenschaft 1971 (1), 119-125

Brodtmann, D.: Intensivierung des Sportunterrichts – ein technologisches Problem? in: Westermanns Pädagogische Beiträge 1972 (24), 63-71

Broverman, D.M.: Normative and Ipsative Measurement in Psychology, in: Psychological Bulletin 1962 (69), 295-305

Burgener, L.: L'histoire de l'éducation physique et l'histoire de l'éducation, in: **G. Mialaret, J. Ardoino & L. Marmoz (eds.):** L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation, Tome Premier, Paris 1973, 93-95

Busz, M., R. Cohen, U. Poser, A. Schümer, R. Schümer & Chr. Sonnenfeld: Die soziale Bewertung von 880 Eigenschaftsbegriffen sowie die Analyse der Ähnlichkeitsbeziehungen zwischen einigen dieser Begriffe, in: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie 1972 (19), 282-308

Cataldo, E.F., R.M. Johnson, L.A. Kellstedt & L.W. Milbraith: Card Sorting as a Technique for Survey Interviewing, in: Public Opinion Quarterly 1970 (34), 202-215

Cattell, R.B. & S.E. Krug: Persönlichkeit – die Ansicht des Experimentators, in: **H.-G. Gadamer & P. Vogler (eds.):** Neue Anthropologie, Bd.5, Stuttgart: Thieme 1973, 141-162

Chailley, M., P. Paillet, B. Corrand & B. Guignedoux: L'Image du Sportif dans la Culture Contemporaine, in: Education Physique et Sport 1972 (23), 12-16

Clauss, G. & H. Ebner: Grundlagen der Statistik für Psychologen, Pädagogen und Soziologen, Zürich: Deutsch 1975 (2.Aufl.)

Claussen, B.: Politische Sozialisation im Kindesalter: Forschungsergebnisse – Diskussionsstand – Konsequenzen, in: Zeitschrift für Pädagogik 1974 (20), 507-525

Cohen, J.: An Aid in the Computation of Correlations Based on Q-Sorts, in: Psychological Bulletin 1957 (54), 138-139

Combe, A.: Kritik der Lehrerrolle – Gesellschaftliche Voraussetzungen und soziale Folgen des Lehrerbewusstseins, München: List 1972

Combs, A.W. & D. Snygg: Individual Behavior – A Perceptual Approach to Behavior, New York: Harper & Row 1959

Coombs, C.H.: Theory and Methods of Social Measurement, in: **L. Festinger & D. Katz (eds.):** Research Methods in the Behavioral Sciences, New York: Holt, Rinehart & Winston 1965, 471-535

Couch, C.J.: Self-Attitudes and Degree of Agreement with Immediate Others, in: American Journal of Sociology 1958 (63), 491-496

Deaux, K.: Sex: A Perspective on the Attribution Process, in: *Harvey, Ickes & Kidd 1976*, 335-352

Dixon, W.J. & M.B. Brown: BMDP-77 – Biomedical Computer Programs, P-Series, Berkeley: University of California Press 1977

Döring, H.: An einer Wendemarke? – Kritisches zum Schulsport, in: Sportunterricht 1977 (26), 298-301

Dombrowski, O.: Motivationen des Studierens an der Deutschen Sporthochschule Köln, in: Perspektiven der Sportwissenschaft – Jahrbuch der Deutschen Sporthochschule Köln 1972, Schorndorf: Hofmann 1973, 54-59

Dowell, L.J., J.L. Badgett & C.W. Landiss: A Study of the Relationship Between Selected Physical Attributes and the Self-Concept, in: **G.S. Kenyon & T.M. Grogg (eds.):** Contemporary Psychology of Sport, Chicago 1970, 657-672

Dreitzel, H.P.: Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft – Vorstudien zu einer Pathologie des Rollenverhaltens, Stuttgart: Enke (dtv) 1972

Dweck, C.S. & T.E. Goetz: Attributions and Learned Helplessness, in: *Harvey, Ickes & Kidd 1978*, 157-179

Edgington, E.S.: Statistical Inference and Nonrandom Samples, in: Psychological Bulletin 1966 (66), 485-487

Ehni, H.W.: Sport und Schulsport, Schorndorf: Hofmann 1977

Festinger, L.: A Theory of social comparison processes, in: Human Relations 1954 (7), 117-140

Filipp, S.-H. (ed.): Selbstkonzept-Forschung – Probleme, Befunde, Perspektiven, Stuttgart: Klett-Cotta 1979

Floud, J. & W. Scott: Recruitment to Teaching in England and Wales, in: **A.H. Halsey, J. Floud & C.A. Anderson (eds.):** Education, Economy and Society – A Reader in the Sociology of Education, London: Collier-Macmillan 1968, 527-544

Form, W.H. & J. Rytina: Ideological Beliefs on the Distribution of Power in the United States, in: American Sociological Review 1969 (34), 19-31

Franke, W. & H.E. Wolf: Empirische Untersuchungen der Eigenschaftsbilder sozialer Gruppen bei jungen männlichen Strafgefangenen, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1973 (25), 777-813

Frey, D.: Die Theorie der kognitiven Dissonanz, in: **ders. (ed.):** Kognitive Theorien der Sozialpsychologie, Bern: Huber 1978, 243-292

Fürstenau, P.: Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen, in: Neue Sammlung 1967 (7), 511-525

Funke, J.: Sport in der Schule? Zur Kritik eines curricularen Teilbereichs, in: Neue Sammlung 1973 (13), 590-606

Funke, J.: Körpererziehung – Sport und Spiel in der Bielefelder Laborschule (ein Curriculumrahmen), in: Schulprojekte der Universität Bielefeld, Heft 4, Stuttgart: Klett 1974, 133-195

Futter, H.: Grundlagen des Schulsports, in: *Hirt et al. 1968*, 15-67

Gaito, J.: Forced and Free Q Sorts, in: Psychological Reports 1962 (10), 251-254

Gattringer, H. & J. Bauer: Determinanten der häuslichen Umwelt für die Kausalattribuierung von Erfolg und Misserfolg bei Kindern, Manuskript (1978)

Gecas, V., J.M. Calonico & D.L. Thomas: The Development of Self-Concept in the Child, in: Journal of Social Psychology 1974 (92), 67-76

Gergen, K.J.: The Concept of Self, New York: Holt, Rinehart & Winston 1971

Gergen, K.J.: The Social Construction of Self-Knowledge, in: **Th. Mischel (ed.):** The Self – Psychological and Philosophical Issues, Oxford: Basil Blackwell 1977, 139-169 [a]

Gergen, K.J.: Stability, Change and Chance in Understanding Human Development, in: **N. Datan & H.W. Reese (eds.):** Life-Span Developmental Psychology – Dialectical Perspectives on Experimental Research, New York: Academic Press 1977, 135-158 [b]

Gergen, K.J.: Selbsterkenntnis und die wissenschaftliche Erkenntnis des sozialen Handelns, in: *Filipp 1979*, 75-95

Goff, T.W.: Marx and Mead – Contributions to a Sociology of Knowledge, London: Routledge & Kegan Paul 1980

Goffman, E.: The Presentation of Self in Everyday Life, Garden City N.Y.: Doubleday 1959

Goffman, E.: Asylums, Chicago: Aldine 1961

Goffman, E.: Stigma – Notes on the Management of Spoiled Identity, Englewood Cliffs N.J.: Prentice-Hall 1964

Gordon, C.: Self-Conceptions: Configurations of Content, in: **C. Gordon & K.J. Gergen (eds.):** The Self in Social Interaction, vol.I: Classic and Contemporary Perspectives, New York: John Wiley & Sons 1968, 115-136

Grace, G.R.: Der Lehrer im Rollenkonflikt, Düsseldorf: Schwann 1973

Greenstein, F.I.: Children and Politics, New Haven: Yale University Press 1969 (4.Aufl.).

Grieswelle, D.: Sportsoziologie, Stuttgart: Kohlhammer 1978

Grotefent, R.: Probleme der Motivation im Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe – Möglichkeiten und ihre Lösung, in: **ADL (ed.):** Motivation im Sport, Schorndorf: Hofmann 1978 (3.Aufl.), 221-236

Grupe, O.: Grundlagen der Sportpädagogik – Anthropologisch-didaktische Untersuchungen, München: Barth 1969

Grupe, O. (ed.): Einführung in die Theorie der Leibeserziehung, Schorndorf: Hofmann 1973 (3.Aufl.)

Grupe, O.: Sport in der Schule, in: Sportunterricht 1978 (27), 445-452

Güldenpfennig, S.: Anmerkungen zum politischen Bewusstsein der Sportstudenten, in: *Vinnai 1972*, 174-190

Güldenpfennig, S.: Grenzen bürgerlicher Sportpädagogik – Zum Gesellschaftsbegriff in Didaktik der Leibeserziehung und Sportcurriculum, Köln: Pahl-Rugenstein 1973

Guest, A.M.: Class Consciousness and American Political Attitudes, in: Social Forces 1974 (52), 496-510

Gutsche, K.-J.: Zur gegenwärtigen Problematik der Sportpädagogik – Versuch einer Standortbestimmung, Ahrensburg: Czwalina 1975

Habermas, J.: Soziologische Notizen zum Verhältnis von Arbeit und Freizeit, in: *Plessner, Bock & Grupe 1967*, 28-46

Hahn, E.: Die Selbsteinschätzung des Trainers als eine wesentliche Grundlage des Trainingserfolges, in: Leistungssport 1975 (5), 202-208

Hargreaves, D.H.: Interaktion und Erziehung, Wien: Böhlaus 1976

Harvey, J.H., W. Ickes & R.F. Kidd (eds.): New Directions in Attribution Research, vol.1, Hillsdale: Erlbaum 1976

Harvey, J.H., W. Ickes & R.F. Kidd (eds.): New Directions in Attribution Research, vol.2, Hillsdale: Erlbaum 1978

Hays, W.L.: Statistics, London: Holt, Rinehart & Winston 1970

Heckhausen, H.: Leistung und Chancengleichheit, Göttingen: Hogrefe 1974

Heintz, P.: Einführung in die Makrosoziologie, Vorlesung an der Universität Zürich, Wintersemester 1974/75

Held, Th. & R. Levy: Die Stellung der Frau in Familie und Gesellschaft, Frauenfeld: Huber 1974

Heile, H.J.: Verstehende Soziologie und Theorie der Symbolischen Interaktion, Stuttgart: Teubner 1977

Hendry, L.B.: The Role of the Physical Education Teacher, in: Educational Research 1973 (17), 115-121 [a]

Hendry, L.B.: The ‹Physical Educationist› Stereotype, in: **H.T.A. Whiting, K. Hardman, L.B. Hendry & M.G. Jones:** Personality and Performance in Physical Education and Sport, London: Kimpton 1973, 123-148 [b]

Hendry, L.B.: Coaches and Teachers of Physical Education – A Comparison of the Personality Dimensions Underlying Their Social Orientation, in: International Journal of Sport Psychology 1974 (5), 40-53

Hendry, L.B. & H.T.A. Whiting: General Course and Specialist Physical Education Student Characteristics, in: Educational Research 1972 (14), 152-156

v. Hentig, H.: Lerngelegenheiten für den Sport, in: Sportwissenschaft 1972 (2), 239-257

v. Hentig, H.: Fahrstuhl, Kniebeuge, Goldmedaille – oder die Dialektik des Sportunterrichts, in: **ADL (ed.):** Sport – Lehren und Lernen, Schorndorf: Hofmann 1976, 24-39

v. Hentig, H.: Fahrstuhl, Kniebeuge, Goldmedaille – oder die Dialektik des Sportunterrichts, in: Neue Sammlung 1977 (17), 118-132

Herrmann, Th. (ed.): Psychologie der Erziehungsstile, Göttingen: Hogrefe 1966

Herzog, W.: Der Körper als Thema der Pädagogik, in: *Herzog & Meile 1979*, 181-231, auch in: **H. Petzold (ed.):** Leiblichkeit, Paderborn: Junfermann 1985, 259-301

Herzog, W.: Antezedentien der Rolleninternalisierung – Eine begriffliche und empirische Analyse, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1980 (32), 240-261 [a]

Herzog, W.: Kinder sind anders – Einige Überlegungen zur Ambivalenz der Erziehung, in: Schweizer Schule 1980 (67), 662-668, 755-763 [b]

Herzog, W.: Praxisschock und Anpassungsprozesse bei Turn- und Sportlehrern, in: Sportwissenschaftliches Seminar, hg. v. Institut für Sport der Universität Basel 1983, 21-30 [a]

Herzog, W.: Die Entwicklung des narzisstischen Systems und ihre Pathologie. Pädagogisches Bulletin Nr. 1, hg. v. Pädagogischen Institut der Universität Zürich 1983 [b]

Herzog, W.: Die Interessenstruktur der Sportlehrer, in: **G. Hecker et al. (eds.):** Schulsport – Leistungssport – Breitensport (Schriften der Deutschen Sporthochschule Köln, Bd.10). Sankt Augustin: Richarz 1983, 220-224 [c]

Herzog, W.: Neuere Tendenzen der Erziehungsstilforschung, in: Neue Zürcher Zeitung 17. März 1983, Nr. 64, 71-72 [d]

Herzog W.: The Dynamics of the Teacher-Pupil Interaction in Relation to the Self- and the Foreign-Concept of the P.E. Teacher, in: **R. Telama et al. (eds.):** Research in School Physical Education (Reports of Physical Culture and Health, no. 38). Jyväskylä 1983, 75-82 [e]

Herzog, W.: Modell und Theorie in der Psychologie. Göttingen: Hogrefe 1984 [a]

Herzog, W.: Diskrepanzen und Modelle – Auf der Suche nach dem Gegenstand der Psychologie, in: Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychopathologie und Psychotherapie 1984 (32), 21-42 [b]

Herzog, W.: Die Vermittlung von Theorie und Praxis im Lichte erkenntnistheoretischer und anthropologischer Kritik, in: Pädagogische Rundschau 1986 (40), 311-336

Herzog, W. & W. Klauser: Zum Vertrauensverhältnis des Sportlehrers zu seinen Schülern, in: Sporterziehung in der Schule 1979 (90), Heft 5, 14-16

Herzog, W. & B. Meile (eds.): Schwerpunkt Schule – Festschrift zum 60. Geburtstag von Konrad Widmer, Zürich: Rotapfel 1979

Hess, R.D. & J.V. Torney: The Development of Political Attitudes in Children, Chicago: Aldine 1970 (2.Aufl.)

Hirt, E. et al.: Schulsport, Schriftenreihe der Eidgenössischen Turn- und Sportschule Magglingen, Nr. 15, Bern: Haupt 1968

Hodge, R.W., D.J. Treiman & P.H. Rossi: A Comparative Study of Occupational Prestige, in: *Bendix & Lipset 1966*, 309-321

Hodge, R.W., P.M. Siegel & P.H. Rossi: Occupational Prestige in the United States, in: *Bendix & Lipset 1966*, 322-334

Hofstätter, P.R.: Einführung in die Sozialpsychologie, Stuttgart: Kröner 1973 (5.Aufl.)

Horn, H.: Volksschullehrernachwuchs – Untersuchungen zur Quantität und Qualität, Weinheim: Beltz 1968

Horner, M.: Toward an Understanding of Achievement-related Conflicts in Women, in: Journal of Social Issues 1972 (28), 157-175

Hortleder, G.: Sport in der nachindustriellen Gesellschaft – Eine Einführung in die Sportsoziologie, Frankfurt: Suhrkamp 1978

Hotz, A.: Jeder Lehrmann ein Wehrmann, Manuskript (1978)

Ickes, W. & M.A. Layden: Attributional Styles, in: *Harvey, Ickes & Kidd 1978*, 119-152

Imhof, B.: Menschliche und fachliche Voraussetzungen für den Lehrberuf – Ein Beitrag zur Berufsanalyse und Auswahlmethode auf Grund einer Umfrage bei 1050 Lehrerinnen und Lehrer, Zug: Selbstverlag 1961

Inkeles, A. & P.H. Rossi: National Comparisons of Occupational Prestige, in: American Journal of Sociology 1956 (61), 329-339

Janowitz, M.: Soziale Schichtung und Mobilität in Westdeutschland, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1958 (10), 1-38

Jenkins, J.J.: Remember That Old Theory of Memory? – Well, Forget It! in: American Psychologist 1974 (29), 785-795

Joas, H.: George Herbert Mead, in: **D. Käsler (ed.):** Klassiker des soziologischen Denkens, Bd. 2, München: Beck 1978, 7-39

Joas, H.: Praktische Intersubjektivität – Die Entwicklung des Werkes von G.H. Mead, Frankfurt: Suhrkamp 1980

Joch, W.: Sportlehrerberuf und schulische Sozialisationsprobleme, in: *ADL 1974,* 99-107

Joch, W.: Probleme des Schulsports, Westermanns Pädagogische Beiträge 1976 (28), 497-502

Jones, A.: Distributions of Traits in Current Q-Sort Methodology, in: Journal of Abnormal and Social Psychology 1956 (53), 90-95

Keller, H. & B.M. Nigg: Die Ausbildung von Turn- und Sportlehrern an den Hochschulen im deutschen Sprachraum, Zürich: Kurse für Turnen und Sport an der ETH 1978

Kemper, Th.D.: Self-Conceptions and the Expectations of Significant Others, in: Sociological Quarterly 1966 (7), 323-343

Kerlinger, F.N.: The Attitude Structure of the Individual: A Q-Study of the Educational Attitudes of Professors and Laymen, in: Genetic Psychology Monographs 1956 (53), 283-329

Kerlinger, F.N.: Q Methodology in Behavioral Research, in: **S.R. Brown & D.J. Brenner (eds.):** Science, Psychology and Communication: Essays Honoring William Stephenson, New York: Teachers College Press 1972, 3-38

Kerlinger, F.N.: Foundations of Behavioral Research, New York: Holt, Rinehart & Winston 1973 (2.Aufl.)

Kläss, P.: Schulsport und Schülereinstellung, Ahrensburg: Czwalina 1976

Klafki, W.: Leisten können, ohne leisten zu müssen – Thesen zum Leistungsprinzip in der Sporterziehung als einem Bereich emanzipatorischer Freizeiterziehung, in: **Ders.:** Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft – Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion, Weinheim: Beltz 1976, 177-190

Klapprott, J.: Erwünschtheit und Bedeutung von 338 alltagspsychologischen Eigenschaftsbegriffen, in: Psychologische Beiträge 1972 (14), 496-520

Kob, J.: Das soziale Berufsbewusstsein des Lehrers der höheren Schule – Eine soziologische Leitstudie, Würzburg: Werkbund-Verlag 1958

Koch, J.J.: Lehrer-Studium und Beruf – Einstellungswandel in den beiden Phasen der Ausbildung, Ulm: Süddeutsche Verlagsgesellschaft 1972

Kohut, H.: Die Heilung des Selbst, Frankfurt: Suhrkamp 1979

Krapf, B.: Proficiency learning: Handeln – Analysieren – Beraten, in: *Herzog & Meile 1979,* 329-348

Krappmann, L.: Soziologische Dimensionen der Identität, Stuttgart: Klett 1975

Kriz, J.: Statistik in den Sozialwissenschaften – Einführung in die kritische Diskussion, Reinbek: Rowohlt 1973

v. Krockow, Chr.: Der Wetteifer in der industriellen Gesellschaft und im Sport, in: Neue Sammlung 1962 (2), 297-308

v. Krockow, Chr.: Sport und Industriegesellschaft, München: Piper 1974 (2.Aufl.)

Kündig, H.: Kommunikation und Kooperation in der Schule – Analyse und Innovationsansätze im Bereich der Zürcher Volksschule, Diss. Universität Zürich 1979

Kuhn, M.H.: Self-Attitudes by Age, Sex and Professional Training, in: Sociological Quarterly 1960 (9), 39-55

Kuhn, M.H. & T.S. McPartland: An Empirical Investigation of Self-Attitudes, in: American Journal of Sociology 1954 (19), 68-76

Kuhn, Th.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt: Suhrkamp 1976 (2.Aufl.)

Lehmann, R.: Modell und Methode in der empirischen Erziehungswissenschaft, München: Ehrenwirth 1977

Liebhart, E.H.: Sozialisation im Beruf – Ergebnisse einer Panelbefragung von Studienreferendaren, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1970 (22), 715-736

Linde, H.: Zur Soziologie des Sports – Versuch einer empirischen Kritik soziologischer Theoreme, in: *Plessner, Bock & Grupe 1967,* 103-120

Litwak, E.: Models of Bureaucracy which Permit Conflict, in: American Journal of Sociology 1961 (67), 177-184

Livson, N.H. & T.F. Nichols: Discrimination and Reliability in Q-Sort Personality Descriptions, in: Journal of Abnormal and Social Psychology 1956 (52), 159-165

Lück, H.E., S. Regelmann & P. Schönbach: Zur sozialen Erwünschtheit von Eigenschaftsbezeichnungen – Datenvergleiche: Köln 1966 – Bochum 1971 – Köln 1972, in: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie 1976 (23), 263-266

Lüschen, G.: Soziale Schichtung und soziale Mobilität im Sport, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1963 (15), 74-93

Lüscher, K.: Der Beruf des Gymnasiallehrers – Eine soziologische Untersuchung über den Gymnasiallehrermangel und Möglichkeiten seiner Behebung, Bern: Haupt 1965

Lukesch, H. (ed.): Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile, Göttingen: Hogrefe 1975

Mannheim, K. & W.A.C. Stewart: An Introduction to the Sociology of Education, London 1962

Martin, D. & H.J. Ziegler: Untersuchung von Schülereinstellungen zum Schulsport, in: sportunterricht 1974 (23), 404-409

McCall, G. & J.L. Simmons: Identität und Interaktion, Düsseldorf: Schwann 1974

McGuire, W.J. & A. Padawer-Singer: Trait Salience in the Spontaneous Self-Concept, in: Journal of Personality and Social Psychology 1976 (33), 743-754

Mead, G.H.: Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt: Suhrkamp 1973

Mead, G.H.: Gesammelte Aufsätze, Bd. 1, hg. v. H. Joas, Frankfurt: Suhrkamp 1980

Mead, G.H.: Gesammelte Aufsätze, Bd. 2, hg. v. H. Joas, Frankfurt: Suhrkamp 1983

Meinberg, E.: Pädagogische Anthropologie und Sportpädagogik, in: Kölner Beiträge zur Sportwissenschaft, Bd. 4, Jahrbuch der Deutschen Sporthochschule Köln, Schorndorf: Hofmann 1975, 93-135

Messing, M., F. Grätz & D. Voigt: Mitbestimmung im Sportunterricht – Ergebnisse einer Schülerbefragung, in: sportunterricht 1977 (26), 328-338

Messing, M.: Der gute und der schlechte Sportlehrer aus Schülersicht – Ein Vergleich von Extremgruppen im Alter von 14-16 Jahren, Phil. Diss. Universität Giessen 1978 [a]

Messing, M.: The Personality of the Physical Education Teacher from the Pupil's Point of View. Paper presented at the International Scientific Conference on the Personality of the P.E. Teacher, Olomouc (CSSR) 1978 [b]

Meusel, H.: Einführung in die Sportpädagogik, München: Fink 1976

Miller, A.: Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst, Frankfurt: Suhrkamp 1979

Mollenhauer, K.: Die Rollenproblematik des Lehrerberufs und die Bildung, in: **ders.:** Erziehung und Emanzipation – Polemische Skizzen, München: Juventa 1969 (2. Aufl.) 75-96

Mowrer, O.H.: ‹Q Technique› – Description, History and Critique, in: **ders. (ed.):** Psychotherapy: Theory and Research, New York: Ronald Press Company 1953, 316-375

Müller-Fohrbrodt, G., B.Cloetta & H.D. Dann: Der Praxisschock bei jungen Lehrern: Formen – Ursachen – Folgerungen. – Eine zusammenfassende Bewertung der theoretischen und empirischen Erkenntnisse, Stuttgart: Klett 1978

Müller-Stephan, M. & M. Messing: Sportlehrer und Sportunterricht im Wunschbild von Schülern – Ergebnisse einer Untersuchung, in: *ADL 1974,* 340-342

Mummendey, H.-D.: Methoden und Probleme der Messung von Selbstkonzepten, in: *Filipp 1979,* 171-189

Musgrove, F. & Ph.H. Taylor: Society and the Teacher's Role, London: Routledge & Kegan Paul 1969

Neuberger, O.: Messung der Arbeitszufriedenheit – Verfahren und Ergebnisse, Stuttgart: Kohlhammer 1974

Neumann, O.: Sport und Persönlichkeit – Versuch einer psychologischen Diagnostik und Deutung der Persönlichkeit des Sportlers, München: Barth 1957

Nickel, H.: Probleme und Schwierigkeiten der Verwirklichung eines nichtautoritären Lehrerverhaltens, in: **H. Nickel & E. Langhorst (eds.):** Brennpunkte der pädagogischen Psychologie, Bern: Huber 1973, 103-122

Nunnally, J.C.: Psychometric Theory, New York: McGraw-Hill 1967

Nyssen, F.: Kinder und Politik – Überlegungen und empirische Ergebnisse zum Problem der politischen Sozialisation, in: **P. Ackermann (ed.):** Politische Sozialisation, Opladen: Westdeutscher Verlag 1974, 72-89

Obdrzalek, Z.: Der Anteil der Theorie und Didaktik im Studienfach Wehrerziehung, einer neuen Fachrichtung an der Fakultät für Körpererziehung und Sport der Komenskij-Universität Bratislava, in: Wehrerziehung und Sportlerausbildung, Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1973, 5-28

Ogilvie, B.C. & T. Tutko: Self-Perception as Compared with Measured Personality of Selected Male Physical Educators, in: **G.S. Kenyon & T.M. Grogg (eds.):** Contemporary Psychology of Sport, Chicago 1970, 73-77

Otto, B.: Der Lehrer als Kollege – Zur Struktur der Interaktion, Weinheim: Beltz 1978

Pache, D.: Einstellung und Schulleistungen – Vergleichende Untersuchung zwischen Sportunterricht und Hauptfächern, München: Reinhardt 1978

Pappi, F.U.: Sozialstruktur und soziale Schichtung in einer Kleinstadt mit heterogener Bevölkerung, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1973 (25), 23-75

Peter, H.-U.: Die Schule als soziale Organisation, Weinheim: Beltz 1973

Piaget, J. & B. Inhelder: Gedächtnis und Intelligenz, Olten: Walter 1974

Plessner, H.: Die Funktion des Sports in der industriellen Gesellschaft, in: Wissenschaft und Weltbild 1956 (9), 262-274

Plessner, H.: Spiel und Sport, in: **ders.:** Diesseits der Utopie – Ausgewählte Beiträge zur Kultursoziologie, Frankfurt: Suhrkamp 1974, 160-172

Plessner, H., H.-E. Bock & O. Grupe (eds.): Sport und Leibeserziehung – Sozialwissenschaftliche, pädagogische und medizinische Beiträge, München: Piper 1967

Rakowsky, A.: Die Einstellung von Sportlehrern zu ihrer beruflichen Situation an Berliner Gymnasien – Auswertung einer empirischen Voruntersuchung, Diplomarbeit Institut für Leibeserziehung der FU Berlin 1973 [a]

Rakowsky, A.: Die Einstellung von Sportlehrern zu ihrer beruflichen Situation an Berliner Gymnasien – Auswertung einer empirischen Voruntersuchung, in: Pressedienst Wissenschaft der FU Berlin (ed.): Sportwissenschaft in der Entwicklung, 1973, 58-64 [b]

v. Recum, H.: Volksschullehrerberuf und soziale Mobilität, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 4, hg. v. P. Heintz, Köln: Westdeutscher Verlag 1959, 108-119

Reese, K. & H. Brassat: Sport in der Schule, Weinheim: Beltz 1976

Riegel, K.F.: Psychology Mon Amour – A Countertext, Boston: Houghton Mifflin 1978

Ries, H.: Das soziale Prestige der Berufe, in: Berufsberatung und Berufsbildung – Organ des Schweizerischen Verbandes für Berufsberatung 1969 (54), 139-157

Robinson, J.B. & P.R. Shaver: Measures of Social Psychological Attitudes, Ann Arbor: Survey Research Center, Institute for Social Research 1970

Röhrs, H.: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Weinheim: Beltz 1973 (3.Aufl.)

Rösel, M.: Was heisst ‹Lehrerrolle›? – Materialien zur Veranschaulichung einer sozialwissenschaftlichen Kategorie, in: Neue Sammlung 1974 (14), 34-52

Rosenmayr, L.: Schwerpunkte der Jugendsoziologie, in: **R. König (ed.):** Handbuch der empirischen Sozialforschung, Bd. 6, Stuttgart: Enke 1976 (2.Aufl.)

Rummel, R.J.: Understanding Factor Analysis, in: Journal of Conflict Resolution 1967 (11), 444-480

Schachter, S. & J. Singer: Cognitive, Social and Physiological Determinants of Emotional State, in: Psychological Review 1962 (69), 379-399

Schefer, G.: Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers – Eine Bewusstseinsanalyse des deutschen Studienrates, Frankfurt: Suhrkamp 1969

Scheuch, E.K. & H. Daheim: Sozialprestige und soziale Schichtung, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 5, hg. v. D.V. Glass & R. König, Köln: Westdeutscher Verlag 1961, 65-103

Schlosser, O.: Einführung in die sozialwissenschaftliche Zusammenhangsanalyse, Reinbek: Rowohlt 1976

Schön, G.-H.: Die Anwendung des ‹Q-Sort-Verfahrens› zur Quantifizierung von Persönlichkeitsbeurteilungen in der klinischen Psychologie, Arbeit zur Diplom-Vorprüfung, Psychologisches Institut der Universität Hamburg 1966

Schönbach, P.: Likableness ratings of 100 German personality-trait words, in: European Journal of Social Psychology 1972 (2), 327-334

Seelig, G.F.: Beliebtheit von Schulfächern – Empirische Untersuchung über psychologische Zusammenhänge von Schulfachbevorzugungen, Weinheim: Beltz 1968

Seeman, M. & J.W. Evans: Apprenticeship and Attitude Change, in: American Journal of Sociology 1962 (67), 365-378

Shaw, M.E. & J.M. Wright: Scales for the Measurement of Attitudes, New York: McGraw-Hill 1967

Shibutani, T.: Reference Groups and Social Control, in: **A.M. Rose (ed.):** Human Behavior and Social Processes, London: Routledge & Kegan Paul 1962, 128-147

Simons, H. & H.J. Ahrens: Methodenabhängigkeit der Erfassung intra- und interindividueller Differenzen im Selbstkonzept, in: Archiv für Psychologie 1975 (127), 220-237

Sundland, D.M.: The Construction of Q Sorts: A Criticism, in: Psychological Review 1962 (69), 62-64

Tanner, H. & P. Wanzenried: Neuorientierung der Lehrerbildung – aber wie? in: *Herzog & Meile 1979,* 295-328

Tausch, R. & A.-M. Tausch: Erziehungspsychologie – Begegnung von Person zu Person, Göttingen: Hogrefe 1977 (8.Aufl.)

Theweleit, K.: Männerphantasien, 2 Bde., Frankfurt: Roter Stern 1977, 1978

Tiegel, G.: Zur Studien- und Berufsproblematik des Sportlehrers, in: Kölner Beiträge zur Sportwissenschaft, Bd.4, Schorndorf: Hofmann 1976, 187-212

Travers, R.M.W.: A Critical Review of the Validity and Rationale of the Forced-Choice Technique, in: Psychological Bulletin 1951 (48), 62-70

Treiman, D.J.: Problems of Concept and Measurement in the Comparative Study of Occupational Mobility, in: Social Science Research 1975 (4), 183-230

Tuggener, H.: Lehrerstand – Lehrermangel: Untersuchungen zum Strukturwandel der Volksschullehrerschaft im Kanton Zürich, Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich o.J. [1966]

Vinnai, G. (ed.): Sport in der Klassengesellschaft, Frankfurt: Fischer 1972 [a]

Vinnai, G.: Leibeserziehung als Ideologie – Zum sozialen Bewusstsein von Sportpädagogen, in: *Vinnai 1972,* 9-25 [b]

Voigt, D. & H.-G. Burger: Zur Rollenerwartung des Sportlehrers – Ein Beitrag zur Reform der Sportlehrerausbildung und des Sportunterrichts, in: Deutsche Universitäts-Zeitung 1974, Heft 5, 182-183

Volkamer, M.: Zur Sozialpsychologie des Leibeserziehers, in: Die Leibeserziehung 1967 (16), 404-410

Volkamer, M.: Ergänzende Untersuchungen zur ‹Sozialpsychologie des Leibeserziehers›, in: Die Leibeserziehung 1970 (19), 122-126

Wear, C.L.: The Evaluation of Attitude Toward Physical Education as an Activity Course, in: Research Quarterly 1951 (22), 114-126

Wear, C.L.: Construction of Equivalent Forms of an Attitude Scale, in: Research Quarterly 1955 (26), 113-119

Weichert, W.: Sportlehrermotivation und Studieninhalte, in: Sportunterricht 1973 (22), 13-18

Widmer, K.: Sportpädagogik – Prolegomena zur theoretischen Begründung der Sportpädagogik als Wissenschaft, Schorndorf: Hofmann 1974

Widmer, K.: Kompetenzprobleme des Sportlehrers, in: **E. Niedermann (ed.):** Salzburger Beiträge zum Sport unserer Zeit, 5. Folge, Salzburg: Institut für Leibeserziehung 1975, 30-54

Widmer, K.: Zum Problem des Lehrer-Schüler-Verhältnisses im Sportunterricht, in: **E. Beyer & P. Röhring (eds.):** Beiträge zur Gegenstandsbestimmung der Sportpädagogik, Schorndorf: Hofmann 1976, 13-43

Widmer, K.: Die Lehrerqualifikationen im gesellschaftlich-sozialen Umfeld der Schule, in: **K. Aregger, U.-P. Lattmann & U.-P. Trier (eds.):** Lehrerbildung und Unterricht, Bern: Haupt 1978, 65-85 [a]

Widmer, K.: Kompetenzprobleme des Sportlehrers, in: Sportunterricht 1978 (27), 85-93 [b]

Widmer, K.: Entwicklungspsychologische Fragestellungen im Sportunterricht, in: Sportunterricht 1978 (27), 371-376 [c]

Widmer, K.: Zur Spezifität der Lehrer-Schüler-Interaktion im Sportunterricht, in: **H. Allmer & J.Bielefeld (eds.):** Sportlehrerverhalten, Schorndorf: Hofmann 1982, 47-60

Wittenborn, J.R.: Contributions and Current Status of Q Methodology, in: Psychological Bulletin 1961 (58), 132-142

Wittgenstein, L.: Philosophische Untersuchungen, Frankfurt: Suhrkamp 1971

Wurzbacher, G. & H. Kipp: Das Verhältnis von Familie und öffentlichem Raum unter besonderer Berücksichtigung der Bundesrepublik Deutschland, in: **G. Wurzbacher (ed.):** Die Familie als Sozialisationsfaktor, Stuttgart: Enke 1968, 1-62

Wylie, R.C.: The Self-Concept, vol.1: A Review of Methodological Considerations and Measuring Instruments, Lincoln: University of Nebraska Press 1974 (2.Aufl.)

Ziegler, H.-J.: Die Lernzielproblematik in der Fachdidaktik des Sportunterrichts, in: Sportunterricht 1977 (26), 256-262

8 Register

Adams, R.S. 24
Ahrens, H.J. 16
Allen, D.J. 107
Allerbeck, K.R. 33
Ames, C. 95
Anderson, N.H. 44, 46
Badgett, J.L. 17
Bailey, K.D. 35
Ballreich, R. 105
Bauer, J. 95
Becker, H.S. 74
Becker, P. 105
Bergler, R. 16
Bickel, P. 99
Block, J. 13, 14, 16, 17
Blumenthal, E. 25, 129
Bock, H.-E. 24
Bossmann, D. 25
Brandenberger, E. 105
Brandtstädter, J. 194
Brassat, H. 173
Brim, O.G. 119, 124
Brodtmann, D. 106
Broverman, D.M. 14
Brown, M.B. 39
Burgener, L. 175
Burger, H.-G. 17, 204, 206
Busz, M. 44, 46
Cataldo, E.F. 16
Cattell, R.B. 16, 37
Chailley, M. 17
Clauss, G. 34
Claussen, B. 126
Cloetta, B. 85, 94, 95f., 97
Cohen, J. 20
Combe, A. 119, 125f.
Combs, A.W. 15
Coombs, C.H. 33
Couch, C.J. 54
Daheim, H. 64
Dann, H.D. 85, 94, 95f., 97
Deaux, K. 95
Dixon, W.J. 39
Döring, H. 175
Dombrowski, O. 25, 128, 129, 130, 131, 147
Dowell, L.J. 17
Dreitzel, H.P. 74
Dweck, C.S. 95
Ebner, H. 34
Edgington, E.S. 29
Ehni, H.W. 175
Evans, J.W. 94
Fahey, B.W. 107
Festinger, L. 74
Filipp, S.-H. 13
Floud, J. 119
Form, W.H. 112
Franke, W. 16
Frey, D. 85
Fürstenau, P. 116
Funke, J. 106, 107
Futter, H. 176
Gaito, J. 14, 15
Gattringer, H. 95
Gecas, V. 54
Gergen, K.J. 41, 73f., 136
Goetz, T.E. 95
Goff, T.W. 42
Goffman, E. 51, 74, 75, 117
Gordon, C. 43
Grace, G.R. 204
Grätz, F. 175
Greenstein, F.I. 127
Grieswelle, D. 133, 134
Grotefent, R. 173
Grupe, O. 24, 107, 175, 176
Güldenpfennig, S. 129, 130, 131, 147
Guest, A.M. 112
Gutsche, K.-J. 106
Habermas, J. 134
Hahn, E. 17
Hargreaves, D.H. 166
Hays, W.L. 34, 37, 150
Heckhausen, H. 63
Heintz, P. 112
Held, Th. 124
Helle, H.J. 42
Hendry, L.B. 16, 17, 122, 128, 130, 204, 205, 206
Hentig, H. v. 24, 175, 176
Herrmann, Th. 195
Herzog, W. 33, 42, 50, 51, 52, 68, 72, 75, 84, 92, 99, 107, 163, 176, 194
Hess, R.D. 126
Hirt, E. 24
Hodge, R.W. 120
Hofstätter, P.R. 13, 44
Horn, H. 119, 122, 123
Horner, M. 95
Hortleder, G. 133
Hotz, A. 175
Ickes, W. 95
Imhof, B. 119, 122
Inhelder, B. 136
Inkeles, A. 120
Janowitz, M. 121, 122
Jenkins, J.J. 136
Joas, H. 42
Joch, W. 25, 128, 129, 130
Jones, A. 14
Kayser, D. 105
Keller, H. 130
Kemper, Th.D. 51
Kerlinger, F.N. 14, 15f., 35, 37
Kipp, H. 127
Kläss, P. 27, 176, 177, 178
Klafki, W. 24
Klapprott, J. 44, 46
Klauser, W. 159, 163
Kob, J. 119, 120, 122, 123
Koch, J.J. 85
Kohut, H. 72f.
Krapf, B. 97f.
Krappmann, L. 75
Kriz, J. 33, 34, 37
Krockow, Chr. v. 134
Krug, S.E. 16
Kündig, H. 89, 116
Kuhn, M.H. 43
Kuhn, Th. 41
Landiss, C.W. 17
Layden, M.A. 95
Lehmann, R. 33
Levy, R. 124
Liebhart, E.H. 85, 96, 97
Linde, H. 134
Litwak, E. 116
Livson, N.H. 14
Lück, H.E., 44, 46
Lüschen, G. 134
Lüscher, K. 119, 120, 121, 122, 123
Lukesch, H. 195

Mannheim, K. 25
Martin, D. 176, 177
McCall, G. 42
McGuire, W.J. 43
McPartland, T.S. 43
Mead, G.H. 42, 73
Meinberg, E. 107
Messing, M. 17, 27, 175, 182, 204
Meusel, H. 24, 169
Miller, A. 72
Mollenhauer, K. 116
Montada, L. 194
Mowrer, O.H. 14
Müller-Fohrbrodt, G. 85, 94, 95f., 97
Müller-Stephan, M. 17, 204
Mummendey, H.-D. 13
Musgrove, F. 154
Neuberger, O. 25
Neumann, O. 17
Nichols, T.F. 14
Nickel, H. 94
Nigg, B.M. 130
Nunnally, J.C. 15
Nyssen, F. 126
Obdrzalek, Z. 17
Ogilvie, B.C. 17
Otto, B. 116
Pache, D. 200
Padawer-Singer, A. 43
Pappi, F.U. 145
Peter, H.-U. 116
Piaget, J. 136
Plessner, H. 24, 134
Rakowsky, A. 25, 155, 205
Recum, H. v. 122, 123, 124
Regelmann, S. 44, 46
Reese, K. 173
Riegel, K.F. 72
Ries, H. 120
Robinson, J.B. 16
Röhrs, H. 24
Rösel, M. 94
Rosenmayr, L. 126
Rossi, P.H. 120
Rummel, R.J. 38
Rytina, J. 112
Schachter, S. 73
Schefer, G. 119, 120, 121, 122, 123
Scheuch, E.K. 64
Schlosser, O. 35, 38
Schön, G.-H. 14
Schönbach, P. 44, 46
Scott, W. 119
Seelig, G.F. 200
Seeman, M. 94
Shaver, P.R. 16
Shaw, M.E. 24
Shibutani, T. 51
Siegel, P.M. 120
Simmons, J.L. 42
Simons, H. 16
Singer, J. 73
Snygg, D. 15
Stephenson, W. 14
Stewart, W.A.C. 25
Sundland, D.M. 15, 16
Tanner, H. 85
Tausch, A.-M. 195
Tausch, R. 195
Taylor, Ph.H. 154
Theweleit, K. 80
Tiegel, G. 25, 129, 130, 131, 161
Torney, J.V. 126
Travers, R.M.W. 14
Treiman, D.J. 120, 121, 122, 125
Tuggener, H. 122, 123, 124
Tutko, T. 17
Vinnai, G. 24, 131, 147
Voigt, D. 17, 175, 204, 206
Volkamer, M. 16, 129, 131, 205, 207
Wanzenried, P. 85
Wear, C.L. 24
Weichert, W. 25, 129
Whiting, H.T.A. 16
Widmer, K. 11, 19, 24, 25, 107, 117, 161, 162, 167, 173, 200
Wittenborn, J.R. 13, 37
Wittgenstein, L. 36
Wolf, H.E. 16
Wright, J.M. 24
Wurzbacher, G. 127
Wylie, R.C. 13, 14, 20, 43
Ziegler, H.-J. 106, 176, 177

Die vorliegende Studie zur beruflichen und pädagogischen Situation der Turn- und Sportlehrer/innen verfolgt zwei Ziele:

- *Sie soll eine beschreibende Analyse einiger wesentlicher Aspekte des Turnlehrerberufs liefern.*
- *Zudem soll sie theoretischen Ansprüchen genügen und gewisse Theoreme des Symbolischen Interaktionismus überprüfen.*

Anhand reichhaltiger Untersuchungsdaten entwickelt Walter Herzog Antworten auf folgende Fragen:

- *Wie intensiv prägen die Interaktionspartner das Selbstkonzept der Turn- und Sportlehrer?*
- *Mit welchen pädagogischen Haltungen identifizieren sich die Turn- und Sportlehrer?*
- *Mit welchen Berufsproblemen sehen sich die Turn- und Sportlehrer im Alltag konfrontiert?*
- *Wie erfahren die jungen Turn- und Sportlehrer den ‹Praxisschock›, und welche Anpassungsmechanismen wirken auf sie?*
- *Wie sehen die Turn- und Sportlehrer die pädagogische Bedeutung ihres Unterrichts?*
- *Wo liegen die beruflichen und persönlichen Interessen der Turn- und Sportlehrer? Wie sehen sie ihre berufliche Motivation?*
- *Wie stark beeinflussen berufliche Bildung und Berufskollegen ihren Turn- und Sportunterricht?*
- *Worin zeichnet sich das soziale Prestige dieses Berufs aus?*
- *Aus welchen gesellschaftlichen Schichten rekrutieren sich die Turn- und Sportlehrer?*
- *Wie sehen die Schüler/innen ihre Turn- und Sportlehrer/innen?*
- *Wie sehen die Schüler sich selbst im Turnunterricht?*
- *Wie wünschen sich die Schüler die ideale Turnlehrerin, den idealen Turnlehrer?*
- *Was meinen Schüler und Lehrer zur Praxis der Notengebung im Turn- und Sportunterricht?*
- *Wie sehen Schüler/innen und Turn- und Sportlehrer/innen ihr gegenseitiges Beziehungsverhältnis?*

ISBN 3 7241 0010 8