

Die eingeschätzte Bedeutsamkeit der sportmotorischen Performanz von angehenden und tätigen Sportlehrpersonen

Abschlussarbeit zur Erlangung des
Master of Science in Sportwissenschaften
Option Unterricht

eingereicht von

Eveline Egger

an der
Universität Freiburg, Schweiz
Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät
Departement für Medizin

in Zusammenarbeit mit der
Eidgenössischen Hochschule für Sport Magglingen

Referent
Prof. Dr. André Gogoll

Betreuer
Dr. Matthias Baumgartner

Bern, Oktober 2018

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	3
1 Einleitung	5
1.1 Problemstellung	6
1.2 Theoretische Grundlage	7
1.3 Sportmotorische Performanz einer Lehrperson	14
1.4 Ziel der Arbeit	24
1.5 Konkrete Fragestellung	25
2 Methode	27
2.1 Untersuchungsgruppe	27
2.2 Untersuchungsdesign	27
2.3 Untersuchungsinstrumente	28
2.4 Untersuchungsdurchführung	28
2.5 Auswertungsverfahren	28
2.6 Datenanalyse	29
3 Resultate	30
3.1 Deskriptive Ergebnisse	30
3.2 Inferenzstatistische Ergebnisse	30
4 Diskussion	32
4.1 Beantwortung der Fragestellung	32
4.2 Methodenkritik	34
4.3 Ausblick	35
5 Schlussfolgerung	36
Literaturverzeichnis	38
Anhang	43
Dank	59

Zusammenfassung

In den vergangenen Jahren haben viele Studien gezeigt, dass (Sport-) Lehrpersonen und deren Qualität des Unterrichtens einen bedeutsamen Einfluss auf die Entwicklung und die Leistung der Schülerinnen und Schüler¹ haben. Nach Hattie (2007) sind Lehrpersonen in ihrem Unterricht die zentralen Figuren für das Lernen junger Menschen. Somit sind sie der Schlüssel für das Interesse an der Welt und am späteren Beruf der Lernenden. Eine Lehrperson muss daher über verschiedene Kompetenzen verfügen, um den Anforderungen des Lehrerberufs gerecht zu werden. Wird der Fokus auf das Unterrichtsfach Sport gerichtet, so ist es unabdingbar, dass Sportlehrpersonen über eine sportmotorische Performanz verfügen sollten. Nach Bräutigam (1999) drückt sich die sportmotorische Performanz dadurch aus, dass die Sportlehrperson eine Bewegung vormachen und demonstrieren kann. Verschiedene Untersuchungen bestätigen die Notwendigkeit von sportmotorischer Performanz von Sportlehrpersonen für einen guten und effektiven Unterricht (vgl. Senn, Kornexl & Greier, 2017). Trotz der Wichtigkeit der sportmotorischen Performanz wurde bislang kaum erforscht, wie wichtig die sportmotorische Performanz aus der Perspektive von angehenden und tätigen Sportlehrpersonen eingeschätzt wird. In Anlehnung an diese Erkenntnisse wurde der forschungsleitenden Fragestellung nachgegangen, wie wichtig die sportmotorische Performanz von angehenden und tätigen Sportlehrpersonen eingeschätzt wird. Ziel der vorliegenden Studie ist es, Kenntnisse zu generieren um Inhalte der sportwissenschaftlichen Ausbildung zur Sportlehrperson anzupassen. Die folgende Untersuchung zielt darauf ab, möglicherweise neues Wissen für die Strukturierung der Ausbildung von angehenden Sportlehrpersonen zu generieren. Darüber hinaus können die gewonnen Erkenntnisse als Wissensbasis für die sportwissenschaftliche Ausbildung angehender Sportlehrpersonen dienen, die ein Curriculum mit der verstärkten Schulung geforderter Kompetenzen vorsieht. Um die Bedeutsamkeit der sportmotorischen Performanz von Sportlehrpersonen zu erheben wurden angehende Sportlehrpersonen ($n = 104$) und tätige Sportlehrpersonen ($n = 90$) der Sekundarstufe II, anhand eines quantitativen Fragebogens befragt. Es wurde die latente Variable sportmotorische Performanz anhand von fünf Items auf einer vierstufigen Likert-Skala erhoben. Zur Überprüfung der Unterschiedshypothesen wurde ein t -Test für unabhängige Stichproben realisiert. Das arithmetische Mittel der zugeschriebenen Bedeutsamkeit der sportmotorischen Performanz von Sportlehrpersonen lag bei 2.44 ($SD = .40$; $SE = .04$). Die angehenden Sportlehrpersonen bewerten die sportmotorische Performanz im Vergleich zu den tätigen

¹ Zur Vereinfachung der Lesbarkeit wird in der vorliegenden Arbeit für Schülerinnen und Schüler nur noch die Abkürzung *SuS* verwendet.

Sportlehrpersonen signifikant mit einem starken Effekt² als bedeutsamer ein ($t(192) = 1.65$, $p = .0005$, $d = 3.69$). In Bezug auf das Geschlecht, ergab bei den angehenden Sportlehrpersonen $t(102) = 1.50$, $p = .137$ kein Unterschied. Auch bei den tätigen Sportlehrpersonen $t(88) = .28$, $p = .781$ ergab sich statistisch gesehen kein Unterschied betreffend dem Geschlecht. Die Einschätzung der Bedeutsamkeit der sportmotorischen Performanz ist also bei angehenden und tätigen Sportlehrpersonen geschlechtsunabhängig. Die Hypothese H_1 (Die beiden Gruppen, angehende und tätige Sportlehrpersonen, beurteilen die Bedeutsamkeit der sportmotorischen Performanz hinsichtlich eines guten und effektiven Sportunterrichts unterschiedlich ein, wurde somit angenommen. Die Diskrepanz der Einschätzung könnte aufgrund des hohen praktischen Anteils während des Studiums (praktische Eintrittsprüfung, praktische Prüfungen) entstanden sein. Gerade zu Beginn der Ausbildung liegt der Fokus des vermittelten Inhalts sehr stark auf der sportmotorischen Performanz, wie auch die Studie von Nagel et al. (2012) bestätigte. Somit könnte es sein, dass momentan in der Sportlehrerausbildung der sportmotorischen Performanz zu viel Bedeutung beigemessen wird. Es muss hinzugefügt werden, dass sich die vorliegende Untersuchung ausschliesslich mit dem Unterrichtsfach Sport beschäftigte. Somit gelten die Resultate nicht für Lehrpersonen anderer Fächer oder anderen Studienrichtungen. Auch wurden nur Probanden welche die Ausbildung zur Sportlehrperson oder tätige Sportlehrpersonen der Sekundarstufe II befragt und somit können die Ergebnisse auch nicht auf andere Schulstufen übertragen werden. Es ist wünschenswert die Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Sportlehrpersonenausbildung zu verbessern und eine mögliche Forderung nach einer Anpassung der Sportlehrpersonenausbildung zu machen, um die Diskrepanz der Bedeutungseinschätzung zu verringern. Durch die gewonnenen Fragebogenergebnisse kann einerseits ein Vergleich der angehenden und tätigen Sportlehrpersonen gemacht werden und andererseits eröffnen sie auch die Möglichkeit sportwissenschaftliche Studiengänge zu analysieren. Darüber hinaus können die gewonnen Erkenntnisse als Basis für die universitäre Ausbildung angehender Sportlehrpersonen dienen, die ein Curriculum mit der verstärkten Schulung geforderter Kompetenzen vorsieht.

² Nach Cohen (1988) gelten folgende Effektgrössen: kleiner Effekt: $d = 0.2$; mittlerer Effekt: $d = 0.5$; starker Effekt: $d = 0.8$.

1 Einleitung

In den vergangenen Jahren haben immer mehr Studien gezeigt, dass Lehrpersonen und deren Unterricht einen grossen Einfluss auf die Schulleistungen der SuS haben. Beispielsweise konnten die Ergebnisse der Studie von Hattie (2003) aufzeigen, dass die Unterrichts- und Lehrervariablen in Bezug auf die Schulleistungen der SuS am bedeutsamsten sind. Nach Hattie (2003) wird 30 Prozent der Schulleistungsvarianz der SuS durch die Merkmale der Lehrperson aufgeklärt. Fast 50 Prozent der Varianz wird durch individuelle Schülermerkmale (Intelligenz, Motivation, Vorwissen etc.) erklärt. Die restlichen ca. 20 Prozent macht der Einfluss des Umfeldes (Familie, Peers, Schule, Schulleitung etc.) aus. In der Literatur herrscht Konsens darüber, dass Lehrpersonen im Bildungssystem die zentralen Akteure darstellen (vgl. Hattie, 2003). Gerade im Fach Sport werden nicht nur fachspezifische Fähigkeiten und Kenntnisse erworben, sondern auch die Persönlichkeitsentwicklung durch die Vermittlung der überfachlichen Kompetenzen (wie z.B. Fairness) gefördert. Mit dem Hintergrund, dass die Erziehung der Kinder immer mehr aus dem Verantwortungsbereich der Familie herausgenommen und an die verschiedenen Bildungsinstitutionen übertragen wird, gewinnt der Sportunterricht stärker an Bedeutung. Anders als die meisten Eltern, geniessen Lehrpersonen eine intensive pädagogische Ausbildung, die sie darauf vorbereitet, erzieherische Aufgaben zu übernehmen und sie mit entsprechenden Ressourcen ausstattet. Mit dem Erwerb solcher Kompetenzen, wächst aber auch die Verantwortung, dem Erziehungsanspruch als Lehrperson gerecht zu werden (vgl. Riedener, 2017). Insbesondere als angehende Sportlehrperson ist es überaus bedeutsam, sich dieser Verantwortung bewusst zu sein. Nach Lipowsky (2006) und Hattie (2013) kommt es auf die Lehrperson an, denn sie macht den Unterschied im Unterricht. Die Ergebnisse des Projektes COACTIV von Baumert und Kunter (2011) bestätigen, dass Lehrpersonen mit ausdifferenzierterem Fachwissen und fachdidaktischen Wissen (z.B. Professionswissen) bessere Lernergebnisse bei den SuS erzielen. Einige Sportlehrpersonen weisen ein natürliches Talent auf Kinder und Jugendliche zu unterrichten, jedoch können viele Kompetenzen, die ein erfolgreiches Unterrichten erleichtern, erworben werden (vgl. Tücke, 2005). Die Professionalisierung von Sportlehrpersonen stellt deshalb einen zentralen Baustein zur Optimierung von Bildungsprozessen dar. Zudem wurde die Effektivität der Ausbildung von Lehrpersonen zum zentralen Gegenstand in der Bildungsforschung (vgl. Blomberg, Seidel & Prenzel, 2011). Ein guter und effektiver Unterricht findet dann statt, wenn alle SuS möglichst viel lernen. Nach Hattie (2012) sind die wichtigsten Bedingungen für einen guten und effektiven Unterricht, die Lehrperson, das Curriculum und das Unterrichten. Damit die Lehrpersonen einen solchen Unterricht durchführen können, gibt es viele verschiedene Kompetenzbereiche die von Bedeutung sind. Die wichtigsten

Determinanten des schulischen Lernerfolgs sind nach Hattie (2012) die kognitive Aktivierung der Lehrperson, die konstruktive Unterstützung der individuellen Lernprozesse, Erkennen von Lernfortschritten und/ oder eine effiziente Klassenführung. In der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus auf der Bedeutsamkeit der sportmotorischen Performanz. Nach Messing (1980) und Geist (2000) sollten Sportlehrpersonen vor allem fachkompetent sein und dies drückt sich darin aus, dass die Sportlehrperson über Wissen im Bereich des Trainings und Sports verfügt. Ergebnisse der Studie von Voll (2006) zeigen, dass die sportmotorische Performanz der Sportlehrpersonen explizit als unabdingbares Merkmal von den SuS aufgeführt wurde. Nach Bräutigam (1999) drückt sich die sportmotorische Performanz dadurch aus, dass die Sportlehrperson selbst eine Bewegung oder eine Übung vormachen und demonstrieren kann. Verschiedene Untersuchungen bestätigen also die Notwendigkeit von sportmotorischen Performanz von Sportlehrpersonen für einen gelingenden Unterricht.

1.1 Problemstellung

In Anlehnung an die einleitenden Zeilen, rückt die Förderung von anforderungsbezogenen Performanzen, welche angehende Sportlehrpersonen in ihrer Ausbildung erwerben sollten, immer mehr in den Vordergrund. Es handelt sich um professionelle Kompetenzen (can-do-statements), die von den Sportlehrpersonen im Sinne von anforderungsbezogenen Könnensleistungen erwartet werden. Diese bestehen nicht nur aus reinem Fachwissen, sondern auch aus dem Können, also der Performanz von Sportlehrpersonen (vgl. Oser, 2000). Obwohl die sportmotorische Performanz ein grosser Teil während der Ausbildung zur Sportlehrperson darstellt, liegen nur wenige Erkenntnisse zur effektiven Bedeutsamkeit dieser im Unterricht vor (vgl. Nagel, Conzelmann, Schlesinger & Studer, 2012). Die sportmotorische Performanz wird im Studium umfassend vermittelt jedoch wird die Wichtigkeit dessen auf die spätere Unterrichtstätigkeit von Absolventen als eher tief eingestuft (vgl. Nagel et al., 2012). Welche Kompetenzen sind nun im Sportlehrerberuf vor allem von Bedeutung? Welche Bedeutung hat dabei die sportmotorische Performanz? Viele fachübergreifende Performanzen, wie kritisches Denken, Beurteilungsvermögen, Kommunikationsfähigkeit oder Planungs- und Organisationsfähigkeit sind nach Nagel et al. (2012) von zentraler Bedeutung. Die sportspezifischen Performanzen werden also weniger bedeutsam eingeschätzt, obwohl diese im Sportstudium relativ vertieft vermittelt werden (vgl. Nagel et al., 2012). Es soll der Frage nachgegangen werden welche Bedeutsamkeit die sportmotorische Performanz im Unterricht hat.

1.2 Theoretische Grundlage

Da die Kernaufgabe im Lehrerberuf in der Realisierung von Unterricht liegt, richtet sich der Fokus in diesem Schritt der Arbeit auf die kompetenzorientierte Lehrerbildungsforschung. Dazu werden zunächst die Begriffe Wissen, Kompetenz und Performanz definiert um somit die theoretische Basis in dieser Arbeit hergestellt. In der Literatur werden die Begriffe auf unterschiedliche Weise verwendet und ständig neu definiert. Nach Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015) ist diese Begriffsdiffusion vor allem auf die unterschiedlichen Traditionen innerhalb der kompetenzorientierten Forschung zurückzuführen und werden im Abschnitt 2.3 vorgestellt. Weiter geht es im Abschnitt 2.4 um die professionelle Kompetenz als Konstrukt.

1.2.1 Wissen. Eine erste Unterscheidung wird zwischen dem expliziten und dem impliziten Wissen gemacht. Beim ersteren handelt es sich um Wissen, welches sich verbalisieren und sprachlich mitteilen lässt. Beim letzteren, spricht man von Wissen, welches nicht vollständig verbalisierbar ist, sondern bereits automatisiert abläuft (Shulmann, 1986). Als weiterer zentraler Aspekt der Lehrerkompetenz ist das Professionswissen, welches aus Wissen über fachliche Inhalte und Instruktionsstrategien besteht (vgl. Baumert & Kunter, 2006). Weiter beinhaltet dieses Wissen nach Bromme und Rambow (2001) Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, allgemeines pädagogisch-psychologisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen. Es handelt sich um Wissensaspekte, die sich direkt auf das unterrichtliche Handeln beziehen. Das Wissen sollte dabei immer eng am Kompetenzbereich sein (vgl. Seidel & Shavelson, 2007). Das heisst, es ist nicht bedeutsam, ob es bspw. fachdidaktisches Wissen ist, sondern dass es um spezifisches Wissen geht. Zum Beispiel das Wissen über ein effektives Klassenmanagement, das Wissen über ein effektives Feedback (vgl. Baumgartner, 2018). Auf das Fach Sport bezogen wird das Fachwissen als ein tiefes sportwissenschaftliches Verständnis des zu unterrichtenden Schulstoffes definiert und geht deutlich über sportwissenschaftliches Schul- oder Alltagswissen hinaus. Vom Fachwissen zu unterscheiden ist das fachdidaktische Wissen und Können im Sport. Dieser Kompetenzbereich beinhaltet diejenigen Wissensbereiche, die notwendig sind, um den SuS sportwissenschaftliche Inhalte zugänglich zu machen. Nach Dubberke, Kunter, Grabbe und Mc Elvany (2008) ist bei der Gestaltung des Unterrichtsgeschehens auch das fachunspezifische pädagogisch-psychologische Wissen (Unterrichtsplanung, Unterrichtsmethoden, Klassenführung, Wissen über Bewertung etc.) von Bedeutung. Zu einer umfassenden Beschreibung professioneller Kompetenzen gehören zudem die Wissenskomponenten, die vor allem für die Aufgaben ausserhalb des Unterrichts relevant sind. Dabei handelt es sich um Organisationswissen oder Kenntnisse über effektive Gesprächsführung, welche vor allem im Hinblick auf

die Kommunikation mit Kollegen, Eltern und Schüler (vgl. Bromme & Rambow, 2001) von Bedeutung sind. Bisherige Studien konnten aufzeigen, dass mit den Wissenskomponenten alleine nur eine geringe Korrelation zu den Schulleistungen der SuS erzielt werden können. Das bedeutet nach Shavelson (2010), dass die allgemeine Messung von Wissen nicht bedeutsam ist und somit spezifiziert werden muss. Baumgartner (2017) hat die Performanz welche Sportlehrpersonen bedürfen in verschiedene Bereiche eingeteilt, da einzig die Qualität der kompetenzbereichsbezogenen Performanzen, nicht aber die professionellen Kompetenzen an sich beobachtbar und messbar sind, weil sie nahe am Lernerfolg sind (vgl. Baumgartner 2018).

1.2.2 Professionelle Kompetenz. Die Ausbildung von Sportlehrpersonen hat das Ziel, die Personen dazu zu befähigen, Sport pädagogisch und fachlich kompetent unterrichten zu können (vgl. Güllich & Krüger, 2013). Um den vielfältigen Aufgaben im Lehrerberuf (organisieren, beurteilen, erziehen, unterrichten, betreuen, entwickeln etc.) und den damit verbundenen Anforderungen gerecht zu werden, benötigen Lehrkräfte zahlreiche Kompetenzen. Der Begriff Kompetenz wird in der Literatur auf verschiedene Art und Weise benutzt und vor allem ständig erneuert. Der Begriff lässt sich ursprünglich vom lateinischen Ausdruck «competens» ableiten, was mit «befugt» oder «zuständig» übersetzt werden kann. Durch die Arbeit von Roth (1971) wurde der Kompetenzbegriff überhaupt in der erziehungswissenschaftlichen Forschungstradition eingeführt. Kompetenz ist nach Roth (1971) «die Mündigkeit, welche aus der Interaktion der drei Kompetenzbereiche (Selbst, Sozial- und Sachkompetenz) hervorgeht». In der Lehrerbildungsforschung wird eine Sportlehrperson dann als kompetent angesehen, wenn sie die Fähigkeit hat, gewisse Anforderungen erfolgreich zu erfüllen. Kompetenzen sind nach Oser (2013) «komplexe, adaptionsbedürftige Handlungsbündel, die nicht ohne differenziertes Wissen und die entsprechende Reflexion zur Anwendung kommen können» (S.354). Gemäss Baumgartner (2017) wird mit der Formulierung von Kompetenzen zum Ausdruck gebracht, was Personen im Allgemeinen für die Ausübung eines Berufes können sollten. Nach Shavelson (2013) ist die Kompetenz als ein als eine Konstruktion zu verstehen, die als latente Variable nicht direkt beobachtbar ist. Zudem scheint es bei der Messung von Kompetenzen als notwendig, den Bezug zur performativen Ebene zu machen. Kompetenz ist demnach als ein latentes Konstrukt zu interpretieren, welches aus erwerbbaaren, komplexen, physischen und kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten besteht (vgl. Shavelson, 2013). Nach Weinert (2001) gilt folgende Definition:

Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbunden motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (S.145)

Nach Hartig und Klieme (2006, S.65) wird der Kompetenzbegriff wie folgt ausdifferenziert. Kompetenzen als:

- generelle kognitive Leistungsdispositionen, die Personen befähigen, sehr unterschiedliche Aufgaben zu bewältigen
- kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf bestimmte Klassen von Situationen und Anforderungen beziehen. Diese spezifischen Leistungsdispositionen lassen sich auch als Kenntnisse, Fertigkeiten oder Routine charakterisieren
- die für die Bewältigung anspruchsvoller Aufgaben nötigen motivationalen Orientierungen
- eine Integration der ersten drei genannten Konzepte, bezogen auf die Anforderungen eines spezifischen Handlungsfeldes, wie zum Beispiel eines Berufes
- das Wissen, die Strategien oder die Motivationen, welche sowohl den Erwerb als auch die Anwendung spezifischer Kompetenzen erleichtern
- im funktionalen Sinn, die für einen relativ breiten Bereich von Situationen und Anforderungen relevant sind (muttersprachliche oder sportwissenschaftliche Kenntnisse)

Die professionelle Kompetenz konnte sich als Begriff durchsetzen. Die vielen verschiedenen Beiträge in der kompetenzorientierten Forschung können grundsätzlich in zwei Forschungstraditionen eingeteilt werden. In den analytischen und den holistischen Ansatz. Das Verständnis von professionellen Kompetenzen ist ein zweischichtiges Konzept, welches auf der oben genannten Kompetenzdefinition von Weinert (2002) basiert. Nach Oser (2013) bedeutet eine professionelle Kompetenz, die Fähigkeit oder Fertigkeit zu besitzen eine Anforderungssituation erfolgreich bearbeiten zu können.

1.2.3 Verschiedene Forschungsansätze. Beim analytischen Forschungsansatz geht es um die professionelle Kompetenz, welche aus verschiedenen Formen des professionellen Wissens (Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisch- psychologisches Wissen) und den Kompetenzaspekten (motivationale Orientierung, Selbstregulation, Überzeugungen, Werthaltung) besteht. In diesem Teil der Arbeit wird das Modell der professionellen Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006) erläutert. Das Modell zielt auf die Identifizierung von Aspekten professioneller Kompetenz, welche Lehrpersonen für eine erfolgreiche Berufsausübung benötigen um die Schulleistungen der SuS bedeutsam zu beeinflussen. Die professionelle Handlungskompetenz besteht nach Baumert und Kunter (2006) aus einem Zusammenspiel von vier latenten Kompetenzaspekten, die im folgenden Abschnitt erläutert werden. Die Kompetenzbereiche gründen wiederum auf Kompetenzfacetten, die als manifeste Variablen zu deuten sind:

- spezifischem, erfahrungsgesättigtem deklarativen und prozeduralen Wissen (Kompetenzen im engeren Sinne: Wissen und Können)
- professionellen Werten, Überzeugungen, subjektiven Theorien, normativen Präferenzen und Zielen
- motivationalen Orientierungen
- metakognitiven Fähigkeiten und Fähigkeiten professioneller Selbstregulation

Nach Baumert und Kunter (2006) stellen das Wissen und das Können die zentralen Komponenten der Professionalität von Lehrpersonen dar. Die Ergebnisse des Projektes COACTIV von Baumert und Kunter (2011) bestätigen, dass Lehrpersonen mit höherem Fachwissen und höherem fachdidaktischen Wissen bessere Lernergebnisse bei den SuS erzielen. Das Professionswissen beinhaltet die von Shulmann (1986) eingeführte Unterteilung in Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen. Damit diese Kompetenzen im engeren Sinne in einer konkreten Anforderungssituation auch eingesetzt werden, sind jedoch zusätzliche Kompetenzen im weiteren Sinne, sogenannte Bereitschaften, notwendig (Professionswissen, Überzeugungen, Motivationale Orientierungen, Selbstregulation). Wie in der nachfolgenden Abbildung 1 ersichtlich ist, wird zwischen Kompetenzen im engeren Sinne (in der Anforderungssituation notwendige Bereitschaften) und Kompetenzen im weiteren Sinne unterschieden.

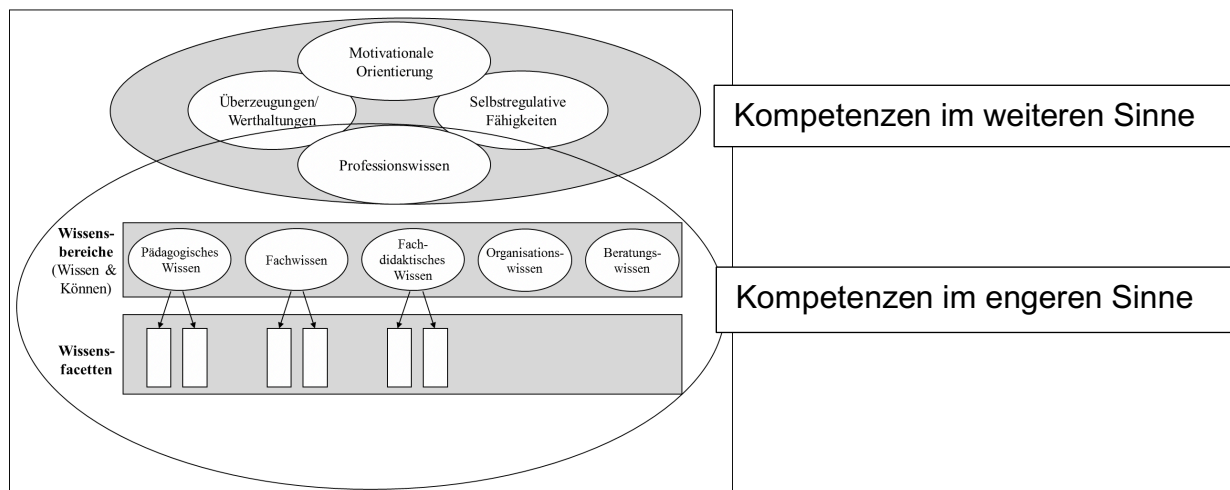


Abbildung 1. Professionelle Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2006).

Beim holistischen Ansatz wird nicht wie beim analytischen Ansatz von einzelnen Kompetenzen gesprochen, sondern vielmehr von professionellen Kompetenzprofilen oder Kompetenzmustern. Baumgartner (2018) ging der Frage nach, welche Kompetenzen für gelingenden Sportunterricht notwendig sind. Ein Kompetenzprofil gibt Auskunft darüber, welche Kompetenzen Sportlehrpersonen benötigen, damit sie in Unterrichtssituationen pädagogisch wertvoll handeln können. Nach Baumgartner (2018) verfügt der Sportunterricht über eigene fachspezifische Charakteristika und deshalb können die Kompetenzbereiche der anderen Fächer nicht einfach so übernommen werden. Beim holistischen Ansatz wird nach Baumgartner die Performanz gemessen, die für ein erfolgreiches berufliches Handeln benötigt wird.

Nach Baumgartner (2018) besteht das Gemeinsame der beiden Forschungsansätze darin, dass die professionelle Kompetenz als erwerbbares latentes Konstrukt zu deuten ist, welches das Handeln in Anforderungssituationen anleitet und die beobachtbare Performanz produziert. Die beiden Begriffe (Kompetenz & Performanz) sind demnach wechselseitig aufeinander angewiesen. Nach Baumgartner (2018) ist die bei der Kompetenzdiagnostik des analytischen Ansatzes problematisch, dass die Brücke zum realen und konkreten Handeln während des Unterrichts nicht gemacht wird. Die Kompetenzmessung sollte möglichst eng zum realen Handeln sein. Nach Baumgartner (2018) ist somit die professionelle Kompetenz ein latentes, bzw. nicht beobachtbares Erklärungskonstrukt. Die Performanz hingegen stellt das beobachtbare Beschreibungskonstrukt dar, welches aus der professionellen Kompetenz hervorgeht (vgl. Baumgartner, 2017). Beide Begrifflichkeiten stehen in einem wechselseitigen Bezug zueinander (vgl. Müller-Ruckwitt, 2008). In dieser Arbeit muss also davon ausgegangen werden, dass die Performanz Rückschlüsse auf die Kompetenz zulassen muss. Nur so können Kompetenzen überhaupt getestet werden.

1.2.4 Integratives Kompetenzverständnis. Die Entwicklung von Kompetenzstrukturmodellen zielt darauf ab, die professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen zu verorten. Sie ermöglichen die qualitativen Unterschiede zwischen verschiedenen Sportlehrpersonen zu beschreiben (vgl. Fleischer, Koeppen, Kenk, Klieme & Leutner, 2013). Die Strukturmodelle können sowohl die berufliche Anforderungspraxis berücksichtigen, als auch die theoretischen Erkenntnisse. Sie vereinen also alle Forschungsansätze.

Nach Baumgartner (2017) sind die Forschungsansätze nicht losgelöst voneinander. Die professionelle Kompetenz sowie die kompetenzbereichsbezogene Performanz von Sportlehrpersonen weisen eine abhängige Beziehung auf. Sportlehrpersonen mit ausdifferenzierter professioneller Kompetenz handeln in ihrem Unterricht auch automatisch besser. Nach Baumgartner (2017) sind «Kompetenz und Performanz als zwei Konstrukte zu deuten, die nicht unabhängig voneinander gedacht werden können. Kompetenz ohne den Bezug zur Performanz herzustellen, ist leer, die Performanz ohne die Brücke zur Kompetenz zu schlagen, ist jedoch blind.» Unter Berücksichtigung der analytischen, holistischen und hybriden Forschungstraditionen entwickelte Baumgartner (2017) das integrative Kompetenzmodell von Sportlehrpersonen. Dabei sollen angehende Sportlehrpersonen besser auf die spätere Berufstätigkeit vorbereitet werden. Die sportmotorischen Kompetenzen sind dabei nicht direkt beobachtbar, sondern nur indirekt über die beobachtbaren motorischen Handlungsvollzüge (Performanzen) diagnostizier- und beurteilbar. Durch das Überprüfen der professionellen Kompetenzen, wird zudem auch der Einfluss der Sportlehrperson auf die Schulleistungen der SuS messbar. Die Messung von Performanzen ermöglicht somit auch die Realisierung von empirischen Studien, womit untersucht werden kann, ob angehende Sportlehrpersonen mit ausdifferenzierten Aspekten, professioneller Kompetenz und/ oder mit einer höheren Qualität der Wahrnehmungs-, Interpretation-, und Entscheidungsprozesse auch häufig besser handeln als andere. Nach Baumgartner (2017) soll so den angehenden Sportlehrpersonen der Übergang vom Studium in das spätere Berufsleben erleichtert werden und nach ihrer Ausbildung *nicht nur wissen was sie können sollten, sondern auch umsetzen können was sie wissen.*

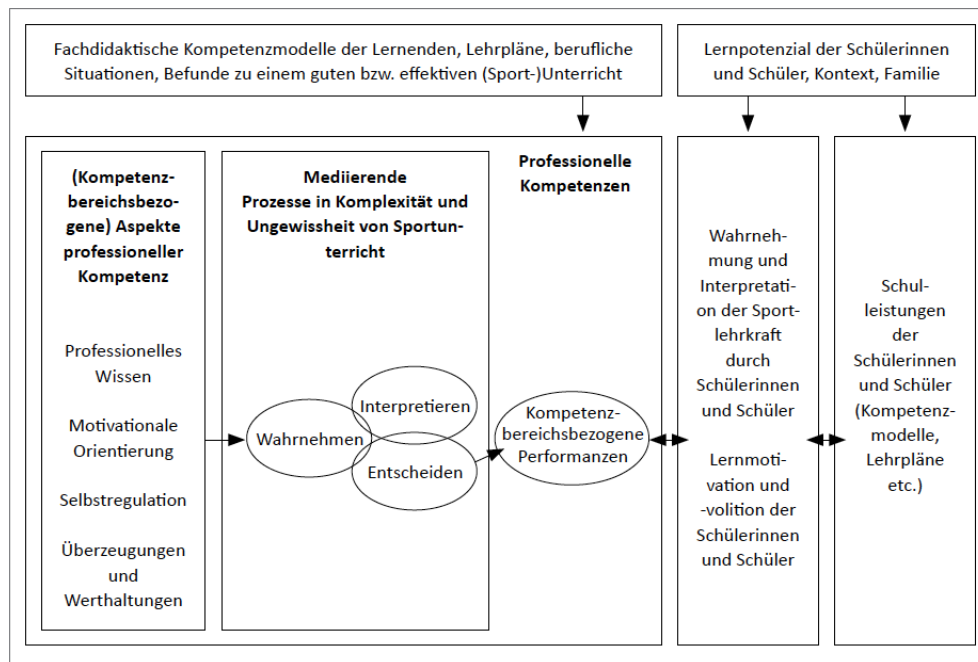


Abbildung 2. Integratives Kompetenzstrukturmodell von Sportlehrkräften (Baumgartner, 2017).

Um einen effektiven Sportunterricht durchführen zu können, benötigen Sportlehrpersonen viele verschiedene kompetenzbereichsbezogene Performanzen. Die definierten Performanzbereiche von Baumgartner (2016) sind für einen guten und effektiven Sportunterricht bedeutsam und nicht unabhängig voneinander zu denken. In die kompetenzbereichsbezogenen Performanzen gehört nach Baumgartner (2016), die fachübergreifende Performanz. Dort geht es beispielsweise darum, wie die Sportlehrpersonen Rückmeldungen an die SuS geben, Klassenmanagement, Gruppenführung, Kommunikation und Haltungen, Motivation, Umgang mit Heterogenität, wirksamer Umgang mit Störungen, Überprüfung von Lernzielen und Optimierung von Lernprozessen (Baumgartner, 2016). Weiter gehört die fachdidaktische Performanz zu den kompetenzbereichsbezogenen Performanzen. Sie umfasst das Wissen, welches für die didaktische Aufbereitung und das Verstehen von Schwierigkeiten in der Wissensvermittlung benötigt wird. Baumgartner (2016) vernachlässigt jedoch einen wichtigen Bereich. In dieser Arbeit wird nun einen weiteren Performanzbereich, die sportmotorische Performanz der Sportlehrperson hinzugefügt. Dieser umfasst die sportpraktischen Fertigkeiten einer Sportlehrperson. Hier geht es beispielsweise um die Demonstrationskompetenz oder die Ausführungsqualität einer Sportart. Nun wird das integrative Kompetenzstrukturmodell erweitert. Die sportmotorische Performanz gehört zum Bereich der professionellen Kompetenzen. Somit bilden die fachdidaktische,

die fachübergreifende und die sportmotorische Performanz, ein Teil der professionellen Kompetenzen.

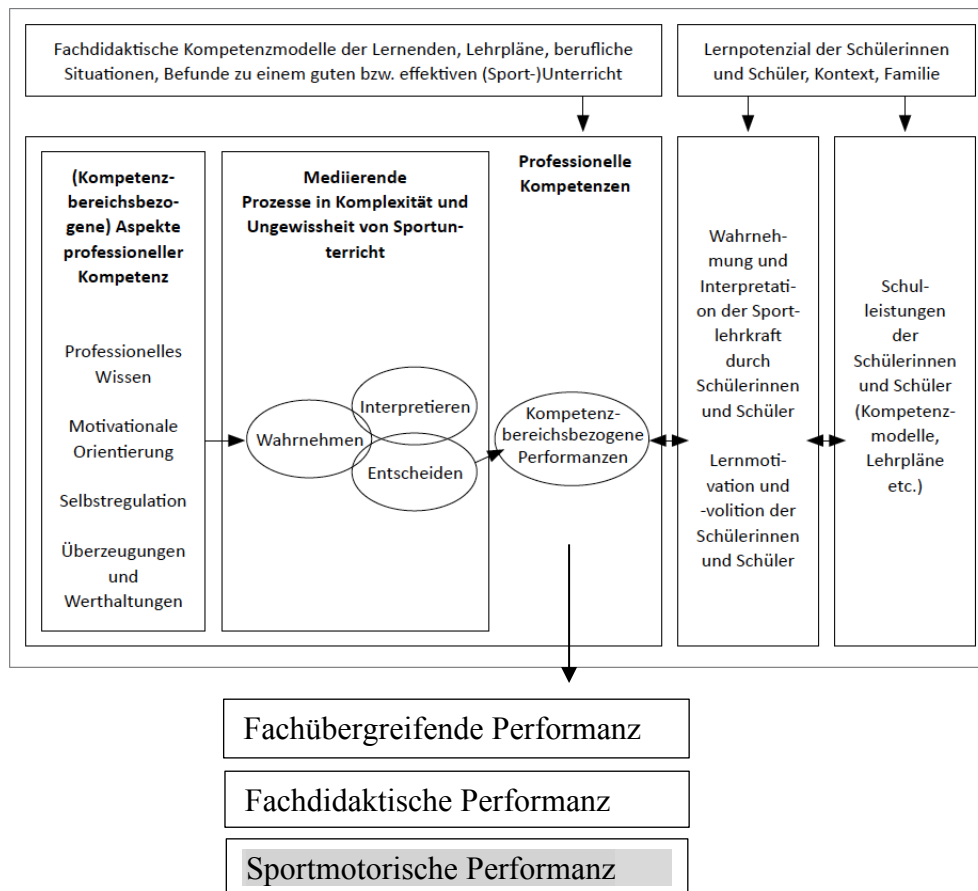


Abbildung 3. Erweiterung des integrativen Kompetenzstrukturmodell (modifiziert nach Baumgartner, 2017).

1.3 Sportmotorische Performanz einer Lehrperson

In dieser Arbeit liegt der Fokus auf der Bedeutsamkeit sportmotorischen Performanz einer Sportlehrperson. Die Bedeutung der Sportlehrperson und ihren Kompetenzen ist für das Gelingen des Sportunterrichts ein zentraler Aspekt. Ergebnisse einer Studie haben gezeigt, dass je nach Geschlecht und je nach sportlichem Leistungsniveau der SuS, Merkmale von Sportlehrpersonen signifikant unterschiedlich bewertet werden (vgl. Messing, 1980). Studien zeigen, dass geschlechtsunabhängig vor allem der soziale Umgang mit den SuS sowie die Fachkompetenz sind (vgl. Bräutigam, 1999). Die Sportlehrperson sollte schlussfolgernd vor allem fachkompetent sein (vgl. Geist, 2000). Dies drückt sich darin aus, dass die Sportlehrperson über Wissen im Bereich des Trainings und Sports verfügt und die Übungen selbst gut beherrscht, also eine hohe sportmotorische Performanz aufweist. Bei einer Studie von Messing (1980) und Voll (2006) wird die sportmotorische Performanz explizit als Wunschmerkmal von den SuS

aufgeführt. Die hohe Bedeutung der sportmotorischen Performanz von angehenden Sportlehrpersonen wird schon durch die sportmotorische Eignungsprüfung, die der Aufnahme des Sportstudiums in der Regel vorausgeht, bestätigt (Ernst, 2014). Verschiedene Untersuchungen bestätigen die Notwendigkeit der sportmotorischen Performanz von Sportlehrpersonen für einen guten und effektiven Unterricht (vgl. Senn et al., 2017). In diesem Abschnitt der Arbeit wird dieser Einfluss der sportmotorischen Performanz von Sportlehrpersonen im Unterricht beleuchtet. Zuerst werden die zentralen Begriffe erläutert und danach im Kapitel 1.3.2 das Lernen am Modell beschrieben. Anschliessend wird im Kapitel 1.3.3 aufgezeigt, wie die sportmotorische Performanz der Sportlehrperson auf die Motivation der SuS wirkt. Im Kapitel 1.3.4. wird die Notwendigkeit der sportmotorischen Performanz in Bezug auf die Authentizität der Sportlehrperson aufgezeigt. Im Kapitel 1.3.5 wird beschrieben, dass die sportmotorische Performanz zur Selbstorientierung der Sportlehrperson dienen kann. Weiter wird im Kapitel 1.3.6 aufgezeigt, dass durch das Mitmachen der Sportlehrperson im Unterricht die Beziehung zu den SuS positiv beeinflusst werden kann. Im Kapitel 1.3.7 geht es abschliessend um die Freude und die Begeisterung, die eine Sportlehrperson durch ihre Demonstrationskompetenz gegenüber den SuS ausdrücken kann.

1.3.1 Zentrale Begriffe. In der Literatur spricht man vor allem von sportmotorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Diese sind allgemeine Leistungsvoraussetzungen für das Neulernen und Realisieren sportlicher Bewegungen. Die allgemeinen Fähigkeiten oder spezifischen Fertigkeiten einer Bewegung werden zur Ausübung von bestimmten Handlungen mit ihrem spezifischen Anforderungskontext benötigt (Güllich & Krüger, 2013). Motorische Fähigkeiten sind nach Güllich und Krüger (2013) «nicht direkt beobachtbare, latente Konstrukte, mit deren Hilfe versucht wird, sichtbare Bewegungsleistungen zu erklären. Sie sind die Gesamtheit der Strukturen und Funktionen, die für den Erwerb und das Zustandekommen von sportbezogenen Bewegungshandlungen verantwortlich sind» (S.483). In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass es sich beim Begriff der motorischen Fähigkeiten um das Synonym der professionellen Kompetenz handelt. Unter den motorischen Fertigkeiten «motor skills» kennzeichnen Güllich und Krüger (2013) «individuelle Differenzen im Niveau der Steuerungs- und Funktionsprozesse, die der Realisierung von spezifischen Bewegungen zugrunde liegen. Motorische Fertigkeiten werden durch Üben erworben und sind an die jeweilige Aufgabe angepasst» (S.483). Häufig sind es Techniken aus den jeweiligen Sportarten und an die damit gebundenen Bewegungen. Roth und Willimczik (1999) differenzieren zudem in elementare und komplexe sportartspezifische Fertigkeiten. Vor allem grundlegende Bewegungen des Alltags wie Laufen,

Tragen, Heben, Ziehen, Schieben oder Steigen gehören zu den elementaren Fertigkeiten und sind somit die Mindestbestandteile der Fertigkeitsausstattung eines Menschen. Zudem sind sie die Grundlage für die darauf aufbauenden komplexen, sportartspezifischen Fertigkeiten. In dieser Arbeit wird als Synonym zum Begriff der motorischen Fertigkeiten, der Begriff der sportmotorischen Performanz verwendet.

1.3.2 Lernen am Modell. Durch die Demonstration einer Bewegung durch die Lehrperson wird sie automatisch zum Modell. In diesem Kapitel der Arbeit wird beschrieben, wie das Modelllernen abläuft. Danach werden die verschiedenen Phasen, Effekte und Bedingungen des Modelllernens erläutert. Die theoretischen Überlegungen von Bandura (1976) sollen zudem in Zusammenhang mit den Sportlehrpersonen im Unterricht gebracht werden. Es soll untersucht werden, welche Konsequenzen aus der sozialkognitiven Lerntheorie für den Unterricht und die Sportlehrperson erfolgen können. In der Ausbildung zur Sportlehrperson lernt man das Vormachen, Vorturnen, Vortanzen, Vorspielen etc., also das Zeigen, wie eine Bewegung geht. Dies gehört selbstverständlich zum notwendigen Handwerkszeug einer Sportlehrperson. Es wird davon ausgegangen, dass die SuS soziale Wesen sind und dass das Verhalten der Sportlehrperson und/oder ihrer Mitschüler/innen beobachtet wird. Durch das Vormachen schafft die Lehrperson die Grundlage für ein Lernen am Modell (vgl. Schnotz, 2011). Das Modelllernen ist ein Prozess, in dem die SuS eine Kompetenz durch Beobachtung des Verhaltens Anderer erwerben. Die Grundannahmen des Modelllernens sind, dass ein Kompetenzerwerb anhand eines Modellverhaltens beim Lernenden Aufmerksamkeit und Gedächtnisprozesse voraussetzt. Das Modell muss also zuerst beobachtet werden und die beobachteten Verhaltensmuster müssen dann im Gedächtnis gespeichert werden (vgl. Heckhausen, 1974). Besondere Eigenschaften, Aufforderungsgehalte, Verhaltensweisen wecken die Aufmerksamkeit der SuS und können sie zur Nachahmung anregen (vgl. Güllich & Krüger, 2013). Bandura (1976) unterteilt den Ablauf des Modelllernens in zwei Phasen. Wie in der Abbildung 4 aufgezeigt wird, gibt es einerseits die Aneignungsphase und andererseits die Ausführungsphase. Während der Aneignungsphase sind Aufmerksamkeitsprozesse und Gedächtnisprozesse aktiv. Wohingegen in der Ausführungsphase, die motorischen und die Motivationsprozesse von Bedeutung sind (vgl. Bandura, 1976). Während diesen Abläufen wirken verschiedene Einflussfaktoren auf die jeweiligen Teilprozesse.

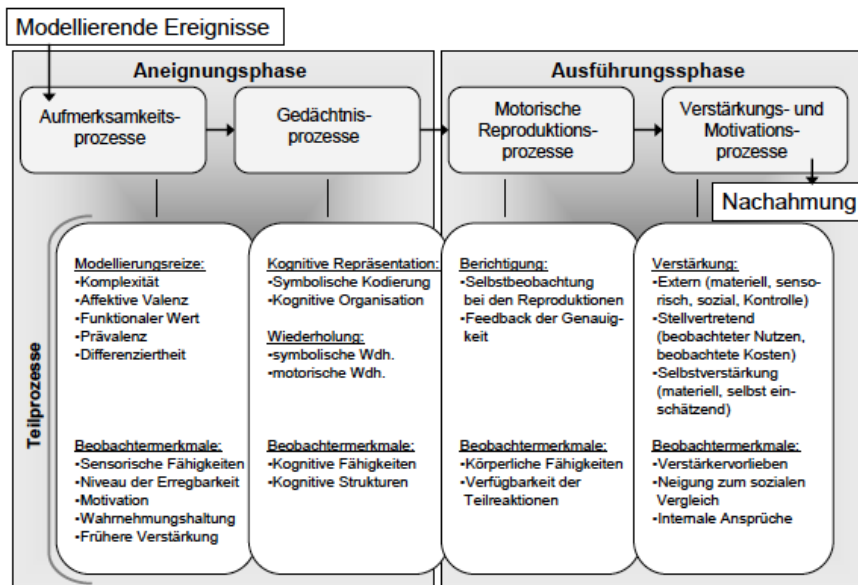


Abbildung 4. Ablauf des Modelllernens und ihre Teilprozess (Bandura, 1971).

Auf den Sportunterricht bezogen bedeutet dies, dass eine Sportlehrperson den SuS eine Bewegung vorzeigt. Damit die SuS die Bewegung überhaupt nachahmen können, sind in der Aneignungsphase sowohl Modellierungsreize, als auch Merkmale des Beobachters von Bedeutung (vgl. Hudjetz, 2014). Grundvoraussetzung für diesen Prozess ist jedoch, dass die SuS die Handlung der Sportlehrperson aufmerksam verfolgen (vgl. Hudjetz, 2014). Je komplexer die vorgezeigte Bewegung ist, desto schwerer ist es, die Handlung zu verfolgen. Zudem spielt die Wichtigkeit der Tätigkeit eine entscheidende Rolle. Falls die SuS die Handlung der Sportlehrperson aufnehmen und verarbeiten, entstehen durch die vorzeigende Sportlehrperson Gedächtnisrepräsentationen, welche folglich mit früheren Erlebnissen verknüpft werden. Je häufiger dieses Ereignis beobachtet wird, desto wahrscheinlicher ist das Nachmachen des gezeigten Verhaltens. In einem weiteren Schritt folgt die Ausführungsphase (vgl. Hudjetz, 2014). Für die Reproduktion der vorgezeigten Bewegung der Sportlehrperson braucht es die Grundvoraussetzung, dass die SuS über die Fähigkeiten verfügen die Bewegung selbstständig oder mit Hilfe anderer Personen durchzuführen. Falls diese motorische Geschicklichkeit fehlt, kann die Bewegung nicht nachgeahmt werden. Das Verhalten der SuS wird mit dem Modell anhand der Feedback-Schleife verglichen und anschliessend angepasst. Die Gedächtnisrepräsentation und somit die Nachahmung der SuS können nur bedingt erfolgen, wenn die Bewegungen zu komplex sind (vgl. Hudjetz, 2014). Der letzte Teilprozess der Ausführungsphase ist der Motivationsprozess. Am einfachsten lässt sich dieser Prozess durch die externe Verstärkung (Lob/ Bestrafung) beeinflussen. Nebst der externen Verstärkung, gibt es die stellvertretende Verstärkung und die

Selbstverstärkung. Die stellvertretende Verstärkung bedeutet, dass bei der Ausführung einer Bewegung die SuS besonders gelobt werden. Dadurch wird die Motivation gesteigert um dieses Verhalten erneut zu zeigen. Bei der Selbstverstärkung kann bereits ein positiver Gesichtsausdruck, nach der vorgezeigten Bewegung der Lehrperson, zur Steigerung der Motivation der SuS führen. Demgegenüber können aber auch negative Konsequenzen, wie z.B. eine Verletzung zur Nichtausführung des Verhaltens beitragen (vgl. Hudjetz, 2014). Nach Bandura (1971) gibt es vier Haupteffekte des Modelllernens. Der Reproduktionseffekt, beschreibt die einfache Wiedergabe des Beobachteten. Die SuS machen im Sportunterricht die gezeigte Bewegung der Sportlehrperson nach. Der Hemmungseffekt bewirkt, dass aufgrund der beobachteten negativen Konsequenzen die Bewegung seltener oder gar nicht mehr ausgeführt wird (vgl. Hudjetz, 2014). Haben die SuS bei der Ausführung dieser Bewegung schon einmal eine Verletzung erlebt, sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass sie die Bewegung wiederholt ausführen. Beim Enthemmungseffekt, wird zum Beispiel durch beobachtete Belohnungen die Ausführungswahrscheinlichkeit einer Bewegung erhöht. Die SuS führen die Bewegung nur dann aus, weil sie als Belohnung z.B. früher in die Pause dürfen. Bei Auslösungseffekt wird nicht direkt die vorgezeigte Bewegung der Lehrperson ausgeführt, sondern die SuS führen eine daraus abgeleitete Bewegung aus (vgl. Hudjetz, 2014). Damit das Modelllernen erst stattfinden kann, bedarf es einiger bestimmter Faktoren (vgl. Bandura, 1971). Auf der einen Seite die Sportlehrperson und auf der anderen Seite der SuS. Ein Modell (Sportlehrperson) wird eher nachgeahmt, wenn es für die SuS Macht, Prestige, Status, Intelligenz oder ähnliche anerkannte Eigenschaften repräsentiert. SuS orientieren sich somit umso eher an einem Modell, je mächtiger, wichtiger, kompetenter, glaubwürdiger und geschätzter die Sportlehrperson ist. Bei einer Studie von Lefkowitz, Blake und Mouton (1955) wurde erforscht, ob Fussgänger einer gut gekleideten Modellperson beim Überqueren einer Strasse trotz roter Ampel eher nachahmten, als eine weniger gut gekleideten Person. Dabei zeigte sich, dass ein soziales, kompetentes Modell für den Beobachter wertvoller zu sein scheint, als Modelle mit geringeren intellektuellen oder sozialen Kompetenzen. Weiter zeigen Ergebnisse anderer Studien, dass die Attraktivität eines Modells die Aufmerksamkeit des Beobachters erhöht und eine verstärkte Zuneigung zur Modellperson die Nachahmung verstärkt (vgl. Hudjetz, 2014). Nicht nur die Lehrperson selbst, sondern auch Mitschüler können im Sportunterricht zum Modell werden. Durch Verstärkung kann die Sportlehrperson ein Schüler zum Modell machen, indem sie auf das Verhalten des gelobten Schülers hinweist. Die SuS können sich dann an diesem Verhalten orientieren (vgl. Schnotz, 2011). Das bedeutet, dass Menschen durchaus in der Lage sind, infolge von Demonstrationen gezielt neue Bewegungsmuster zu produzieren oder bereits beherrschte Muster zu verändern. Durch Demonstrationen,

Fehlerinformationen oder Korrekturhinweise wird ein neuer Bewegungseffekt oder ein neues Teilziel definiert, dem sich die SuS in einem durch Verstärkung gesteuerten Suchprozess annähern können. Abschliessend ist zu sagen, dass das Modellverhalten sich demnach auf drei Ebenen auswirken kann. Dem Erlernen von Fertigkeiten, der Aneignung von Denk- und Verhaltensschemata und der Übernahme von Einstellungen bzw. Wertevorstellungen (vgl. Volkamer, & Zimmer, 1997).

1.3.3 Motivation. Die sportmotorische Performanz einer Sportlehrperson im Unterricht kann auf die SuS durchaus motivierend wirken. Durch die Demonstration der sportmotorischen Performanz der Sportlehrperson werden die SuS herausgefordert, die Bewegungsleistung der Sportlehrperson ebenso zu erreichen. Die Demonstration einer Bewegung ermöglicht es der Sportlehrperson, sich vor den SuS als guter Sportler darzustellen. Dies kann durchaus helfen, den Expertenstatus und den Respekt gegenüber den SuS herzustellen. Durch die eigene sportliche Betätigung der Lehrperson im Unterricht, wird versucht die Teilnahme der SuS am Unterricht sicher zu stellen. Im Buch von Ernst (2014) wird die eigene Bewegungsdemonstration von tätigen Sportlehrpersonen häufig als Wunderwaffe bezeichnet. Einige der tätigen Sportlehrpersonen empfinden die sportmotorische Performanz als eine unabdingbare Voraussetzung, um die SuS an einem Gegenstand arbeiten zu lassen (vgl. Ernst, 2014). Durch die sportliche Leistung der Sportlehrperson wird versucht den SuS zu imponieren. Die Sportlehrperson erhofft eine höhere Motivation der SuS durch das Demonstrieren der eigenen Freude am Sporttreiben. Zudem kann die eigene sportliche Betätigung im Unterricht als Möglichkeit angesehen werden, die Angemessenheit der Bewegungsanforderung zu rechtfertigen (vgl. Ernst, 2014). Es gibt verschiedene Ausprägungen innerhalb der bewegungsbezogenen Teilnahme von Sportlehrpersonen im Unterricht. Als Sportler können aus der Sicht der tätigen Sportlehrpersonen die Glaubwürdigkeit und Akzeptanz als Sportlehrperson vor den SuS gesichert werden, was sich motivierend auf die SuS auswirken kann. Freisinger (1999, zitiert nach Ernst, 2014) sagt, «...ich finde das ganz wichtig, da es ist auf die Schüler total motivierend wirkt, wenn ich etwas vorzeige oder sie gegen ihren Sportlehrer mal antreten dürfen» (S. 225).

1.3.4 Authentizität. Beim Mitmachen und Vorzeigen von Bewegungen wirkt eine Sportlehrperson authentisch (vgl. Ernst, 2014). Lehrpersonen, welche ein sportliches Äusseres im Unterricht aufweisen und sich an sportlichen Inhalten beteiligen, wirken authentisch (vgl. Ernst, 2014). Die Fachkompetenz der weiblichen Sportlehrpersonen wird häufig durch die männlichen Schüler angezweifelt (vgl. Firley-Lorenz, 2004). Gerade Sportlehrinnen, die im Kontext des

Leistungsorientierten eingebunden sind, müssen sich deshalb unter Beweis stellen (vgl. Mietling, 2008). Die Möglichkeit als kompetente Sportlehrperson aufzutreten, kann durch die Beteiligung oder die Demonstration von Bewegung gesichert werden. Durch die Demonstration einer Bewegung kann sich die Sportlehrperson sicher und kompetent fühlen (vgl. Ernst, 2014). Die Bedeutsamkeit der sportmotorischen Performanz einer Sportlehrperson wird also in Zusammenhang mit der beruflichen Expertise gebracht (vgl. Kastrup, 2008). Es herrscht ein erheblicher Erwartungsdruck gegenüber Sportlehrpersonen in Bezug auf die sportmotorische Performanz und zwar nicht nur auf der Seite der SuS, sondern auch innerhalb der Lehrerschaft (vgl. Kastrup, 2008). Die Beherrschung der sportlichen Anforderungen wird als wesentliche Voraussetzung in der Ausübung des Sportlehrerberufs angesehen. Die Darstellung der eigenen sportmotorischen Performanz scheint die subjektive Kompetenzwahrnehmung von Sportlehrpersonen zu stützen (Ernst, 2014). Es konnte gezeigt werden, dass die Verkörperung als Sportler aus Sicht der Lehrkräfte erforderlich scheint, in Bezug auf die Glaubwürdigkeit (vgl. Ernst, 2014). Als Sportler gelingt es demnach viel eher ein Vorbild, eine authentische Sportlehrperson zu sein und somit die Beteiligung der SuS am Unterricht zu sichern. Helmke (2002, zitiert nach Ernst, 2014) sagt:

«dort kennen sie sich aus, haben Kompetenzen erworben und können ihre Leistungsfähigkeit unter Beweis stellen. Sie nehmen sich selbst als meist gute Sportler wahr und werden von anderen so gesehen. Sie haben zu anderen Sportler Kontakt und werden von ihren Sozialpartnern anerkannt. Im Sport können sie ihre Rolle als Sportler souverän spielen. Ich fühle mich viel wohler und kompetenter, wenn ich`s demonstrieren kann.»
(S.366)

1.3.5 Selbstorientierung. Die sportmotorische Performanz von Sportlehrpersonen in ihrem Unterricht ist nicht nur eine notwendige Voraussetzung ihres Expertenstatus, sondern dient darüber hinaus gewissermassen ihrer Selbstorientierung (vgl. Mietling, 1986). Durch das Mitmachen im Unterricht, kann die Sicht der SuS von der Lehrperson besser eingenommen werden (vgl. Ernst, 2014). Der Perspektivenwechsel dient dabei zum Beispiel der Belastungssteuerung. Durch das Mitmachen, weiss die Sportlehrperson wie anstrengend der Unterricht für die SuS sein kann und kann ihn somit besser regulieren.

1.3.6 Beliebtheit und Beziehung. Nach Ernst (2014) spielt die Teilnahme von Sportlehrpersonen am Unterricht eine zentrale Rolle in ihrer Wahrnehmung, auch in Hinblick auf die Beziehungsgestaltung zu den SuS. In diesem Zusammenhang sind die gemeinsamen Bewegungserfahrungen aus Sicht der Sportlehrpersonen höchst bedeutsam, um eine emotionale Ebene zu den SuS aufzubauen (vgl. Ernst, 2014). Es geht darum, persönliche Anerkennung beim gemeinsamen Sporttreiben zu gewinnen. Dadurch wird eine vertrauensvolle Beziehung zu den SuS aufgebaut, die die Beteiligung dieser im Unterricht sichert (vgl. Ernst, 2014). Dies hängt mit der Akzeptanz der eigenen Person zusammen, die durch die gemeinsame Bewegung gefördert wird. Die Verbindung zwischen SuS und Lehrperson wird somit gefestigt. Eine Umfrage zeigte, dass Sportlehrpersonen prädestiniert dafür seien, eine gute Beziehung zu ihren SuS aufzubauen. Auch die Ergebnisse einer Studie zum Schul- und Unterrichtsklima zeigte in diesem Kontext die attribuierte Beliebtheit der Sportlehrpersonen. Den Zusammenhang begründen die Lehrpersonen mit der Rolle als Sportler. Im Vordergrund stehen also sozial bzw. emotional geprägte Fähigkeiten von Sportlern, die für den Beziehungsaufbau förderlich sind. Die sportliche Betätigung wird mit der Glaubwürdigkeit als Sportlehrkraft verknüpft (vgl. Ernst, 2014). Das Mitmachen im Unterricht hat eine Abgrenzung zur Lehrerrolle zugunsten der Sportlerrolle zur Folge. Die Sportlehrperson leidet mit den SuS und schwitzt mit ihnen. Es entsteht eine Verschmelzung der Sportlehrperson mit der Schülergruppe im gemeinsamen Sporttreiben. Dadurch entsteht eine Abgrenzung von der Lehrerrolle (und ihren Aufgaben) hin zur Sportlerrolle. Die Lehrperson ist somit in die Schülergruppe integriert. Da sich die Sportlehrpersonen in dem Fall eher als aktive Sportler sehen, kann dies zu einem Rollenkonflikt führen. Einerseits der Wunsch der eigenen Teilnahme am Unterricht und als Teil der Schülergruppe und andererseits die Verpflichtung der Aufgaben als Lehrperson (lehren, leiten, beobachten, beurteilen, moderieren etc.) wahrzunehmen. Doch als Sportler können sie ihre eigenen sportmotorischen Fähigkeiten präsentieren. Dadurch belegen sie ihre Kompetenz als Sportlehrperson und erfahren gleichzeitig eine Würdigung des eigenen bewegungsbezogenen Könnens (vgl. Ernst, 2014). Schliesslich können sie so eine sehr persönliche Art der Beziehung zu ihren SuS entwickeln. Insgesamt zeigt sich, dass die eigene sportmotorische Performanz bzw. die körperbezogenen Fähigkeiten zur Sicherung der eigenen Teilnahme und zur Wahrung einer Sportlerrolle einen bedeutsamen Aspekt im fachbezogenen Selbstverständnis von Professionalität aus der Sicht der Sportlehrkräfte darstellen (vgl. Ernst, 2014).

1.3.7 Freude und Begeisterung am Sport. Nach Ernst (2014) ist der Beruf der Sportlehrperson als lebenslanger und komplexer Entwicklungsprozess aufzufassen. Viele Sportstudierende betrieben bereits vor Antritt des Studiums Sport in einem Sportverein oder gehörten einer Wettkampfmannschaft an. Deshalb kann der Sport als Lebensbereich aufgefasst werden, hinsichtlich der vergangenen Erfahrungen und Erlebnisse (vgl. Ernst, 2014). Einer der Gründe, warum Menschen das Sportstudium auswählen, ist der Wunsch, im Studium selbst Sport zu treiben. Auch im Hinblick auf die spätere Berufstätigkeit als Sportlehrperson kann diese Vorstellung herrschen. Die Möglichkeit, im zukünftigen Beruf selbst aktiv sein zu können, wird als gewichtiger Vorteil gewertet (vgl. Ernst, 2014). Neubauer (2001, zitiert nach Ernst, 2014) sagt, «dass das Vormachen und besonders das Mitmachen im Unterricht hat selten nur didaktische Bedeutung. Hier äussern sich auch: ein Bedürfnis, das eigene Können zu zeigen; eigene Freude am Sporttreiben; das Bedürfnis, nicht immer nur Aufsichtsperson sein zu müssen» (S.363). Diese Aussage untermauert die Erkennbarkeit eines kompetitiven Charakters beim Teilnehmen im Sportunterricht. Durch das Engagement und den hohen Einsatz in der Unterrichtspraxis, bekommt die Sportlehrperson die Rolle als Mitsportler (Ernst, 2014). Das Freudepotenzial körperlicher und sozialer Erfahrungen ist ein bedeutender Lernfaktor, denn ohne bewegende Emotionen kann man nicht Lernen. Deshalb hat Begeisterung für die Themen des Lernens einen so hohen Stellenwert. Gerade im Sportunterricht sollte die Lehrperson die Bewegungsfreude bei den SuS entfachen, zur Bewegung anzustiften und die Lust auf sich Bewegen hervorrufen (vgl. Ernst, 2014). Das wäre auch durch das Beispiel der sich selbst mitbewegenden Lehrperson zu unterstützen. Vogt (2000, zitiert nach Ernst, 2014) sagt, «ich schau, wenn es nicht aufgeht, dass ich mitmache beim Aufwärmspiel. Auch sonst schaue ich, dass ich immer wieder irgendwo mitspiele. Weil ich ja auch den Schülern vermitteln möchte, dass mir selber Sport Spass macht» (S.225).

1.3.8 Spitzensportler als perfekte Sportlehrer? Aufgrund der oben genannten positiven Einflüsse der sportmotorischen Performanz einer Sportlehrperson, würden Personen mit einer äusserst hohen sportmotorischen Performanz den besseren Unterricht durchführen. Gerade ehemalige Spitzensportler weisen eine enorm hohe sportmotorische Performanz auf. In diesem Kapitel der Arbeit wird der Frage nachgegangen, ob eine Lehrperson mit einer hohen sportmotorischen Performanz eine bessere Lehrperson ist als eine mit einer weniger guten sportmotorischen Performanz. Erfolgreiche Sportler sind oft automatisch Vorbilder für junge Menschen, da sie Dinge wie Leistungswillen, Ausdauer, Disziplin und Respekt demonstrieren (vgl. Gessmann, 2002). Sie gelten oft als Vermittler umfassender Werte, an denen sich junge Menschen

orientieren können. Dies entspricht der traditionellen Grundidee des Sports, wonach das Streben nach Leistung zugleich immer mit der Einhaltung sozialer Werte verbunden sein soll (vgl. Gessmann, 2004). Eine Studie von Lenk (2002) zeigte auf, dass die Praxis des Spitzensports oftmals eher durch eine Doppelmoral gekennzeichnet ist, die nach aussen Wohlverhalten vortäuscht, aber nach Innen kompromisslos den eigenen Vorteil nutzt. Spitzensportler sind zwar potenzielle Vorbilder, jedoch sagt dies noch nichts über deren erzieherischen Einfluss aus. Czoske (1980) sagte, dass Spitzensportler nicht immer und schon gar nicht uneingeschränkt vorbildlich sind. Da der Wettkampfsport im Spannungsfeld zwischen Leistungsorientierung und Fairnessverpflichtung bestimmt wird, ist es durchaus fraglich ob Spitzensportler eine Vorbildfunktion erfüllen. Weitere Studien zeigen, dass das Potenzial der Wertevermittlung durch spitzensportliche Vorbilder deutlich relativiert wird. Bandura (1971) sieht Vorbilder als Informationsquellen an, die eigenverantwortlich und selbstbestimmend ausgewählt werden. Die Vorbilder sollten notwendigerweise ein authentisches Verhalten aufzeigen. Ein Vorbild muss für seine Überzeugungen einstehen und nicht nur davon reden (vgl. Joas, 2006). Die Betonung von einem Wert wie Fairness (auf der Vorderbühne des Redens) bei dem Einsatz von unfairen Mitteln (auf der Hinterbühne des Handelns) wird von Beobachtern kritisch wahrgenommen und droht zu einer Aushebelung der Vorbildwirkung in zweifacher Hinsicht. Erstens wird der Appell an Ideale nicht ernst genommen und zweitens wird die Bereitschaft zu abweichendem Handeln gestärkt, wenn sich das Verhalten als lohnenswert erweist (vgl. Joas, 2006). Nach Emrich (2006) ist es also unabdingbar, den zu Erziehenden das von ihnen erwartete Verhalten vorzuleben. Dies stellt die notwendige Authentizität für die Vorbildfunktion dar. Grundsätzlich sind Athleten für Jugendliche potenzielle Vorbilder und können somit prinzipiell durch ihr Handeln Werte vermitteln. Die primäre Ausrichtung am Erfolg lässt den heutigen Leistungssport aus pädagogischer Sicht allerdings zumindest im Sinne einer Vorbildfunktion als widersprüchlich erscheinen. Untersuchungen weisen darauf hin, dass sportliche Erfolge nur dann Identifikation und Vorbildwirkung entfalten, wenn sie als legitimes Resultat einer fairen Konkurrenz wahrgenommen werden (vgl. Haut, 2016). Forschungsergebnisse weisen auf das Glaubwürdigkeitsproblem des Spitzensports hin. Mit dem Leistungsniveau der Spitzensportler scheint man durchaus zufrieden zu sein, es sind vielmehr die Erwartungen an die Vorbildlichkeit im Sinne eines fairen und sauberen Sports, die enttäuscht werden (vgl. Haut & Emrich, 2014). Es scheint der Medaillenerfolg als Primärziel gesetzt, während die Frage nach den Mitteln ignoriert wird. Eine solche Form der Erfolgsorientierung als Ziel des sportlichen Wettkampfs erscheint in einer demokratischen Gesellschaft als höchst fragwürdig (vgl. Prohl, 2012). Die Ausrichtung auf den Sieg und die freiwillige Verpflichtung zur Fairness müssen nicht nur im Reden, sondern auch

im Handeln untrennbar verwoben sein, wenn die Wertevermittlung gelingen soll. Spitzensportler zeigen heute in erster Linie leistungsorientierte Werte, was sie nur begrenzt zu geeigneten Vorbilder für eine allgemeine Wertevermittlung erscheinen lässt. Der Spitzensport gewinnt seine gesellschaftliche Faszination, indem er die Athleten dauerhaft in ein Konkurrenzverhältnis bringt und sie aufgrund dieser Konkurrenzsituation dazu antreibt, permanent an einer Verbesserung des Leistungsstands zu arbeiten. Doch der Spitzensport ist und bleibt ein widersprüchliches Phänomen. Das heisst, dass alleine die sportmotorische Performanz von Sportlehrpersonen nicht ausreicht um einen gelingenden und effektiven Unterricht zu gestalten. Es braucht ein ganzes Paket an Performanzen um einen guten, effizienten Unterricht durchzuführen. Nitsch und Singer (2001) zeigen Befunde, dass die Mehrheit der Sportlehrpersonen selbst sehr früh und in hohem Umfang an organisierten Sportangeboten teilgenommen haben. Zudem sind viele Sportlehrpersonen während ihrer Tätigkeit an der Schule weiterhin im ausserschulischen Sport als Trainer oder Athlet tätig. Nitsch und Singer (2001) schliessen daraus, dass bei einem grossen Teil der Sportlehrpersonen von einer, an den traditionellen Sportarten und am Leistungssport orientierten sportspezifischen, Vorsozialisation auszugehen ist. Ähnlich sieht dies Herzog (2005), er stellt fest, dass Sportlehrpersonen als Grund für die Berufswahl in erster Linie die Begeisterung und Freude am Sport nennen, wohingegen das Interesse an der Erziehung eher weniger ausschlaggebend scheint. Ehni (1999, zitiert nach Ernst, 2014) sagt, «es ist vor allem das Erleben, dem Zuliebe ich Sport treibe und unterrichte» (S.23).

1.4 Ziel der Arbeit

Unter der Berücksichtigung der hohen Bedeutsamkeit der sportmotorischen Performanz von Sportlehrpersonen, in Bezug auf die Schulleistungen der SuS, erscheint es als lohnenswert empirische Kenntnisse zu generieren, damit die Inhalte und Struktur der Ausbildung zur Sportlehrperson angepasst werden können. Das Ziel der Studie ist einen Beitrag zur Bearbeitung der Forschungslücke zu leisten und herauszufinden ob die eingeschätzte sportmotorische Performanz von Sportlehrpersonen bedeutsam ist. Die folgende Untersuchung zielt darauf ab, möglicherweise neues Wissen für die Strukturierung der Ausbildung von angehenden Sportlehrpersonen zu generieren. Es soll erforscht werden, ob die angehenden Sportlehrpersonen zu einer ähnlichen Einschätzung wie die tätigen Sportlehrpersonen kommen bzw. ob die angehenden Sportlehrpersonen auf ein authentisches Abbild der Berufspraxis vorbereitet werden. Die folgende Studie sollte einen Beitrag zur Klärung des Anforderungsprofils von Sportlehrpersonen und somit auch zur Verbesserung des Sportunterrichts leisten. Darüber hinaus können die gewonnen Erkenntnisse als Wissensbasis für die sportwissenschaftliche Ausbildung angehender

Sportlehrpersonen dienen, die ein Curriculum mit der verstärkten Schulung geforderter Kompetenzen vorsieht.

1.5 Konkrete Fragestellung

Aus der gewonnenen theoretischen Grundlage heraus, soll in der vorliegenden Arbeit erforscht werden ob sich die eingeschätzte Bedeutsamkeit der sportmotorischen Performanz von angehenden gegenüber tätigen Lehrpersonen unterscheidet. Obschon Baumgartner (2016) in seiner theoretischen Konzeption verschiedene Performanzbereiche von Sportlehrpersonen unterscheidet, wird die Bedeutsamkeit der sportmotorischen Performanz von angehenden und tätigen Sportlehrpersonen vernachlässigt. Dementsprechend wird auch nicht deutlich, ob angehende und tätige Sportlehrpersonen die Bedeutsamkeit des sportmotorischen Performanzbereiches hinsichtlich eines guten bzw. eines effektiven Sportunterrichts unterschiedlich bewerten. An dieser Forschungslücke soll die vorliegende Arbeit ansetzen. Es soll damit die Forschungslücke erschlossen werden, ob die Ausbildung die angehenden Sportlehrpersonen authentisch auf die Berufspraxis vorbereitet bzw. ob die beiden Untersuchungsgruppen die sportmotorische Performanz gleich bedeutsam einschätzen. Vor dem Hintergrund der dargelegten Problemlage, der Forschungslücke und der Zielsetzung werden in vorliegender Arbeit die folgenden konkreten Fragestellungen bearbeitet:

- a) Wie bedeutsam schätzen tätige Sportlehrpersonen die sportmotorische Performanz der Lehrperson im Unterricht ein?
- b) Wie bedeutsam schätzen angehende Sportlehrpersonen die sportmotorische Performanz der Lehrperson im Unterricht ein?

Wie in der bisherigen Arbeit aufgezeigt wurde, wirkt sich die sportmotorische Performanz der Lehrperson positiv auf verschiedene Aspekte im Unterricht aus. Auch während der Ausbildung zur Sportlehrperson macht das Lernen und Verbessern der sportmotorischen Performanz einen grossen Teil aus. Die Ergebnisse der Studie von Nagel et al. (2012) zeigten jedoch, dass obschon die Vermittlung der sportmotorischen Performanz während des Studiums sehr umfangreich war, die durch die Wichtigkeit dieser für die spätere Unterrichtstätigkeit als eher tief eingestuft wurde. Weitere Untersuchungen mit tätigen Sportlehrpersonen zeigte, dass sie die Bedeutsamkeit der sportmotorischen Performanz als hoch einschätzen. In der vorliegenden Arbeit wird nun der Frage nachgegangen, wie sich die Einschätzung der sportmotorischen

Performanz zwischen angehenden und tätigen Sportlehrperson unterscheiden. Dies führt zur folgenden gerichteten Unterschiedshypothese:

- H0: Die beiden Gruppen (angehende und tätige Sportlehrpersonen) beurteilen die Bedeutsamkeit der sportmotorischen Performanz hinsichtlich eines guten und/ oder effektiven Unterrichts nicht unterschiedlich ein.
- H1: Die beiden Gruppen (angehende und tätige Sportlehrpersonen) beurteilen die Bedeutsamkeit der sportmotorischen Performanz hinsichtlich eines guten und effektiven Sportunterrichts unterschiedlich ein.

2 Methode

Um die aufgestellten Hypothesen (Nullhypothese und Arbeitshypothese) zu prüfen werden im folgenden Methodenteil einleitend die Untersuchungsgruppe und das Untersuchungsdesign beschrieben (vgl. Abschnitt 2.1 und 2.2). Weiter wird im Kapitel 2.3 auf die Untersuchungsinstrumente eingegangen. Zum Schluss des Methodenteils werden die Untersuchungsdurchführung (Kapitel 5.4), das Auswertungsverfahren (Kapitel 2.5) und die Datenanalyse (Kapitel 2.6) beschrieben und erläutert.

2.1 Untersuchungsgruppe

Die Untersuchungsgruppe bestand aus insgesamt $N = 194$ Personen, die sich freiwillig zur Teilnahme an der Studie erklärt haben. Untersucht wurden angehende Sportlehrpersonen der Sekundarstufe II ($n = 104$), welche einer pädagogischen Hochschule immatrikuliert waren. Der Altersdurchschnitt lag bei 26.4 Jahren ($SD = 3.3$). Die Befragten absolvierten das Lehramt im Durchschnitt seit 2.1 Jahren ($SD = 0.9$). Die Altersspanne reichte von 20 bis 41 Jahren. 46 angehende Sportlehrpersonen waren weiblich (44.2 %). Untersucht wurden zudem tätige Sportlehrpersonen der Sekundarstufe II ($N = 90$). Das durchschnittliche Alter lag bei 43.2 Jahren ($SD = 9.8$). Die Altersspanne reichte von 26 bis 62 Jahren. 27 tätige Sportlehrpersonen waren weiblich (30 %). Davon unterrichteten 9 Befragte an der Berufsfachschule und dem Gymnasium (10 %), 28 tätige Sportlehrpersonen am Gymnasium (31.1 %) und 53 tätige Sportlehrpersonen an der Berufsfachschule (58.9 %). Die durchschnittliche Unterrichtserfahrung lag bei 15.7 Jahren ($SD = 10.2$) und im Durchschnitt unterrichteten die Befragten 14.4 Lektionen pro Woche ($SD = 6.5$). 88 tätige Sportlehrpersonen (97.8 %) hatten ein Lehrdiplom. Davon verfügten 25 tätige Sportlehrpersonen (27.8 %) über einen Masterabschluss bzw. absolvierten das höhere Lehramt, 8 Personen (8.9 %) hatten das Diplom 1, 43 tätige Sportlehrpersonen (47.8 %) das Diplom 2 und 14 der Befragten (15.6 %) hatten ein Fachhochschuldiplom. 58 tätige Sportlehrpersonen (64.4 %) unterrichteten auch andere Fächer und 34 Befragte (37.8 %) betreuten angehende Sportlehrpersonen in ihren berufspraktischen Studien.

2.2 Untersuchungsdesign

Um die Bedeutsamkeit der sportmotorischen Performanz von angehenden und tätigen Sportlehrpersonen zu untersuchen, wurden Daten zwischen Oktober 2017 bis Juni 2018 erhoben. Die Studie basiert auf einer quantitativen Fragebogenuntersuchung mit zwei Untersuchungsgruppen. Als unabhängige Variable gelten in der vorliegenden Arbeit die beiden Gruppen

angehende und tätige Sportlehrpersonen. Als abhängige Variable gilt die eingeschätzte Bedeutsamkeit der sportmotorischen Performanz von Sportlehrpersonen.

2.3 Untersuchungsinstrumente

Um die eingeschätzte Bedeutsamkeit der sportmotorischen Performanz zu beantworten wurden Fragebogen für angehende und tätige Sportlehrpersonen entwickelt. Zum Kompetenzbereich sportmotorische Performanz wurden Items konzipiert und Fragen dazu entwickelt. Der quantitative, dreifaktorielle Fragebogen musste mehrmals überarbeitet werden, bevor er verteilt werden konnte. Im ersten Teil des Fragebogens wurden Fragen zur Person, zur Ausbildung und zur Tätigkeit als Sportlehrperson gestellt. Im zweiten Teil wurde die Bedeutsamkeit der latenten Variable (sportmotorische Performanz) anhand von Items erhoben (Beispielitem: „Das sportmotorische Können, wie beispielsweise einen Salto vorzeigen, macht einen guten und effektiven Sportunterricht aus“). Jedes Item konnte anhand einer vierstufigen Likertskala³ bewertet werden. In SPSS wurde die Kodierung von 0-3⁴ vorgenommen. Der Fragebogen für angehende Sportlehrpersonen bestand aus acht Seiten und der Fragebogen für die tätigen Sportlehrpersonen bestand aus insgesamt sechs Seiten⁵. Die Probanden brauchten zwischen 10-25 Minuten um alle Fragen zu beantworten.

2.4 Untersuchungsdurchführung

Bei der Untersuchungsdurchführung wurden die Teilnehmenden auf verschiedenen Wegen rekrutiert. Einige der angehenden Sportlehrpersonen wurden einzeln per Mail angefragt und haben den Fragebogen online ausgefüllt, die anderen wurden direkt am Institut der Sportwissenschaft oder an der pädagogischen Hochschule angefragt. Dies hatte zum Vorteil, dass gerade eine ganze Gruppe von Studierenden die Fragebogen ausfüllen konnte. Die Teilnehmenden füllten den Fragebogen meistens schriftlich vor Ort aus. Die tätigen Sportlehrpersonen wurden direkt beim Arbeitsplatz oder auch per Mail rekrutiert.

2.5 Auswertungsverfahren

Die Auswertung der Daten fand im Juli 2018 statt. Zur Überprüfung der Qualität der reflexiven Modelle wurde in einem ersten Schritt das struktur-entdeckende Verfahren der explorativen Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse; *HKA*) und in einem zweiten Schritt das struktur-

³ Vierstufige Likertskala (1= „trifft nicht zu“; 2= „trifft eher nicht zu“; 3= „trifft eher zu“; 4= „trifft zu“)

⁴ Kodierung von 0-3 (0= „trifft nicht zu“; 1= „trifft eher nicht zu“; 2= „trifft eher zu“; 3= „trifft zu“)

⁵ Der konzipierte Fragebogen ist in der vorliegenden Arbeit im Anhang zu finden.

überprüfende Verfahren der konfirmatorischen Faktorenanalyse durchgeführt. Danach wurde ein *t*-Test für unabhängige Stichproben mit dem Alpha Niveau 0.5 gerechnet. Es folgte in einem weiteren Schritt die Eruierung der Effektstärke nach *Cohens d*.

2.6 Datenanalyse

Die Datenanalyse wurde mit dem Statistikprogramm SPSS (IBM SPSS Statistic 23 AMOS, Armonk, USA) gerechnet. Die Erschliessung der Güte des dreifaktoriellen Modells wurde die *HKA* (Varimax-Rotation) realisiert und die dreifaktorielle Lösung wurde als zufriedenstellend bis sehr gut bezeichnet ($KMO = .96$; $Barlett = .000$; $.86 \leq \lambda \leq .67$; $\alpha = .71$). Aus der konfirmatorischen Faktoranalyse erster Ordnung ging ein ausreichender Modell-Fit hervor ($SRMR = .09$; $CFI = .94$; $RMSEA = .09$; $\chi^2/df = 2.98$

3 Resultate

Im nächsten Abschnitt der Arbeit werden die Ergebnisse der Untersuchung aufgeführt. Um die Darstellung der Ergebnisse bezüglich der eingeschätzten Bedeutsamkeit der sportmotorischen Performanz strukturiert abzuhandeln, werden die deskriptive Statistik (Kapitel 3.1) und die Inferenzstatistik (Kapitel 3.2) getrennt voneinander aufgeführt.

3.1 Deskriptive Ergebnisse

Für die deskriptive Statistik wurden Mittelwerte (von min. 0 bis max. 3) und deren Standardabweichung berechnet. Das arithmetische Mittel der zugeschriebenen Bedeutsamkeit der sportmotorischen Performanz von angehenden Sportlehrpersonen lag bei 2.44 ($SD = .40$; $SE = .04$) und von tätigen Sportlehrpersonen bei .87 ($SD = .45$; $SE = .05$). Somit schätzen die angehenden Sportlehrpersonen die Bedeutsamkeit der sportmotorischen Performanz höher ein als die tätigen Sportlehrpersonen. In Bezug auf das Geschlecht, lag das arithmetische Mittel bei den weiblichen angehenden Sportlehrpersonen bei 2.38 ($SD = .41$; $SE = .06$) und bei den männlichen angehenden Sportlehrpersonen lag das arithmetische Mittel bei 2.50 ($SD = .39$; $SE = .05$). Die männlichen und weiblichen angehenden Sportlehrpersonen schätzen also die Bedeutsamkeit ähnlich hoch ein. Bei den weiblichen tätigen Sportlehrpersonen lag das arithmetische Mittel bei .89 ($SD = .42$; $SE = .08$) und bei den männlichen tätigen Sportlehrpersonen bei .87 ($SD = .47$, $SE = .06$). Die männlichen und weiblichen tätigen Sportlehrpersonen schätzen die Bedeutsamkeit der sportmotorischen Performanz ähnlich ein.

3.2 Inferenzstatistische Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die inferenzstatistischen Ergebnisse dargestellt. Zur Überprüfung der differenten Beurteilung der Bedeutsamkeit zwischen den Untersuchungsgruppen der angehenden Sportlehrpersonen ($n = 104$) und der tätigen Sportlehrpersonen ($n = 90$) wurde ein zweiseitiger t -Test für unabhängige Stichproben gerechnet. Die Berechnung der Effektstärke wurde mit Cohen's d realisiert. Die angehenden Sportlehrpersonen bewerten die sportmotorische Performanz im Vergleich zu den tätigen Sportlehrpersonen hoch signifikant mit einem starken Effekt als bedeutsamer ($t(192) = 1.65$, $p < .001$, $1 - \beta = 1.00$, $d = 3.69$). Die sportmotorische Performanz wird also von den tätigen Sportlehrkräften im Vergleich zu den angehenden Sportlehrpersonen als weniger bedeutsam eingeschätzt. Das Resultat wird in der folgenden Abbildung 5 verdeutlicht. In Bezug auf das Geschlecht, ergab bei den angehenden Sportlehrpersonen $t(102) = 1.50$, $p = .137$ kein Unterschied. Auch bei den tätigen Sportlehrpersonen $t(88) = .28$, $p = .781$ ergab sich statistisch gesehen kein Unterschied betreffend dem Geschlecht. Die

Einschätzung der Bedeutsamkeit der sportmotorischen Performanz ist bei angehenden und tätigen Sportlehrpersonen geschlechtsunabhängig.

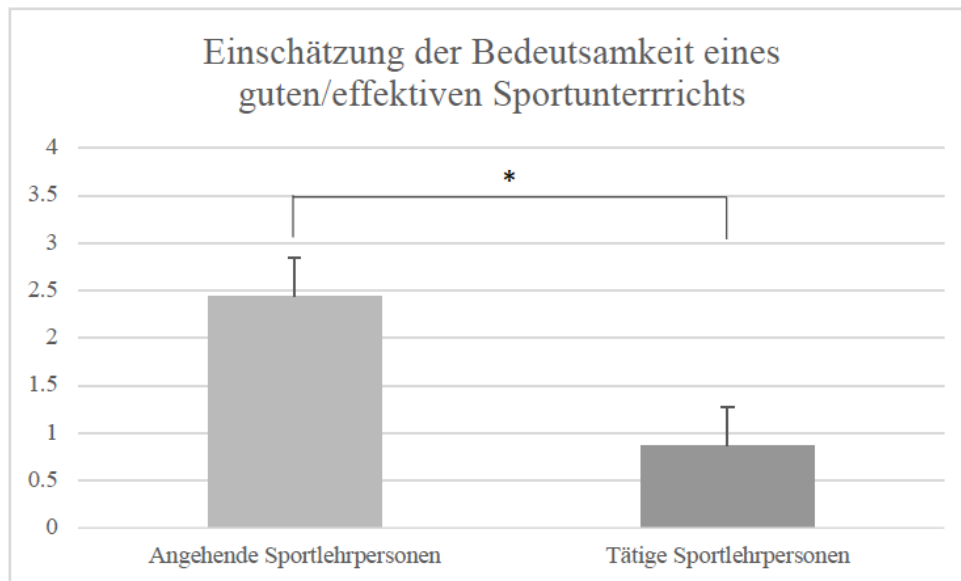


Abbildung 5. Darstellung der Ergebnisse; Die sportmotorische Performanz wird von den tätigen Sportlehrkräften im Vergleich zu den angehenden Sportlehrpersonen als weniger bedeutsam eingeschätzt. * $p < .001$.

4 Diskussion

In diesem Teil der Arbeit werden die eigenen Resultate (Kapitel 3) vor dem Hintergrund der theoretischen Ausführungen aus dem Kapitel 1 interpretiert und diskutiert. Im Anschluss werden dann die aufgestellten Fragestellungen und Hypothesen versucht zu beantworten. Im Kapitel 4.2 wird die vorliegende Untersuchung kritisch beleuchtet und auf die Schwächen eingegangen. Der letzte Teil der Diskussion besteht aus dem Ausblick, welcher auf mögliche weitere Untersuchungen hinweist (Kapitel 4.3).

4.1 Beantwortung der Fragestellung

Sportlehrpersonen sollten nach dem Bildungsauftrag unterrichten und dafür benötigen sie gewisse Kompetenzen, wobei zwischen dem Professionswissen (Kompetenzen im engeren Sinne) und der professionellen Handlungskompetenz (Kompetenzen im weiteren Sinne) unterschieden wird (Krauss et al., 2004). In der Wissenschaft herrscht jedoch Uneinigkeit darüber, welche Kompetenzen für Sportlehrpersonen von Bedeutung sind (vgl. Bauer, 2002). Obwohl die sportmotorische Performanz ein grosser Teil während der Ausbildung zur Sportlehrperson darstellt, liegen nur wenige Erkenntnisse zur effektiven Bedeutsamkeit in der späteren beruflichen Tätigkeit vor. Dieser Frage ging die vorliegende Untersuchung nach, somit stand die Wichtigkeit der sportmotorischen Performanz von Sportlehrpersonen im Vordergrund. Die Arbeit versuchte die forschungsleitende Fragestellung zu beantworten, ob angehende und tätige Sportlehrpersonen die Bedeutsamkeit der sportmotorischen Performanz hinsichtlich eines guten und effektiven Sportunterrichts unterschiedlich beurteilen. Dabei wurde mittels Fragebogen die eingeschätzte Bedeutsamkeit der sportmotorischen Performanz von angehenden ($n=104$) und tätigen ($n=90$) Sportlehrpersonen erhoben. Sie mussten dabei die Wichtigkeit der sportmotorischen Performanz im Unterricht einschätzen.

Aufgrund der Literaturrecherche zeigten einige Studien die Wichtigkeit der sportmotorischen Performanz einer Sportlehrperson im Unterricht auf, sie wurde sogar als Voraussetzung und unabdingbares Merkmal aufgeführt. Denn das Mitmachen und Vorzeigen der Lehrperson im Unterricht diene der Selbstorientierung und motiviere die SuS. Zudem erhalte die Sportlehrperson einen besseren Nachvollzug der Schülerperspektive und kann so die Intensität des Unterrichts besser steuern. Auch Bandura (1971) konnte in seiner Studie aufzeigen, dass eine Sportlehrperson von den SuS eher nachgeahmt wurde, wenn die Person kompetent und glaubwürdig war. Damit eine Person als kompetente Sportlehrperson auftreten kann, ist die Fachkompetenz oder auch die sportmotorische Performanz eine unabdingbare Voraussetzung. Auch nach Lefkowitz, Blake und Mouton (1955) wird ein kompetentes Modell (Sportlehrperson mit hoher

sportmotorischer Performanz) für die SuS als wertvoller betrachtet und eher nachgeahmt. Die Studie von Nagel et al. (2012) zeigte hingegen etwas anderes auf. Die Wichtigkeit der sportmotorischen Performanz auf die spätere Unterrichtstätigkeit wurde von Absolventen als tief eingestuft, obwohl diese im Sportstudium relativ vertieft vermittelt wurde. Weiter zeigte Nagel et al. (2012), dass im Sportlehrerberuf vor allem fachübergreifende Kompetenzen, wie kritisches Denken, Beurteilungsvermögen, Kommunikationsfähigkeit, sowie Planungs- und Organisationsfähigkeit von zentraler Bedeutung sind. Also Faktoren, die im Rahmen des sportwissenschaftlichen Studiums nur bedingt vermittelt und gefördert werden. Dies zeigt die Uneinigkeit auf, welche in der Literatur herrscht.

Die Resultate der vorliegenden Untersuchung bestätigten, dass sich die eingeschätzte Bedeutsamkeit der sportmotorischen Performanz zwischen angehenden und tätigen Sportlehrpersonen unterscheidet. Dabei hatte das Geschlecht keinen Einfluss auf das Resultat. Es herrscht also zwischen den vermeintlichen Experten auf ihrem Gebiet ebenfalls keinen Konsens. Denn die angehenden Sportlehrpersonen schätzten die Bedeutsamkeit der sportmotorischen Performanz signifikant höher ein als tätige Sportlehrpersonen. Aufgrund der erhaltenen Untersuchungsergebnisse wird die Hypothese H₁ (Die beiden Gruppen, angehende und tätige Sportlehrpersonen, beurteilen die Bedeutsamkeit der sportmotorischen Performanz hinsichtlich eines guten und effektiven Sportunterrichts unterschiedlich ein) angenommen. Eine mögliche Erklärung für die Diskrepanz der Meinungen könnte aufgrund des hohen sportmotorischen Anteils während des Studiums erklärt werden. Gerade zu Beginn der Ausbildung liegt der Fokus des vermittelten Inhalts sehr stark auf der sportmotorischen Performanz, wie auch die Studie von Nagel et al. (2012) bestätigte. Somit könnte es sein, dass momentan in der Sportlehrerausbildung der sportmotorischen Performanz zu viel Bedeutung beigemessen wird. Angehende Sportlehrpersonen, welche während dem Studium viele Bewegungen neu lernen, üben und trainieren, obwohl dann im späteren Beruf andere Aspekte wie Organisations- oder Kommunikationsfähigkeit viel wichtiger sind. Somit sind vielleicht sportmotorische Performanzen wichtig, rücken aber durch die beruflichen Anforderungen und Aufgaben etwas in den Hintergrund.

Abschliessend ist zu sagen, dass die sportmotorische Performanz einer Sportlehrperson nur ein Teil eines Puzzles darstellt. Um einen guten, effektiven Sportunterricht durchführen zu können, benötigen Sportlehrpersonen verschiedene Performanzen, wie auch Baumgartner (2016) aufzeigte. Nach Güllich und Krüger (2013) ist das Ziel der sportwissenschaftlichen Ausbildung, die Sportlehrpersonen pädagogisch und fachlich kompetent zu machen um einen guten Unterricht durchzuführen. Als Sportlehrperson braucht es die sportmotorische Performanz als Grundlage um den SuS einen guten Unterricht zu bieten, jedoch sind auch andere Kompetenzen wie

die Klassenführung, das Planen, das Organisieren, Bewerten und Kommunizieren, Einstellungen, Überzeugungen, Feedback geben und die Motivation wichtige Faktoren um den Anforderungen des Sportlehrerberufs auf der Sekundarstufe II gerecht zu werden. Alleine die sportmotorische Performanz, welches das Demonstrieren eines Bewegungsablaufs und/oder das Mitmachen im Sportunterricht beinhaltet, reicht nicht noch lange nicht aus um einen guten, effektiven Sportunterricht durchzuführen. Die gewonnenen Erkenntnisse eröffnen die Möglichkeit sportwissenschaftliche Studiengänge zu analysieren. Zudem können die Ergebnisse auch als Orientierungshilfe für die von pädagogischen Hochschulen in der Ausbildung von Sportlehrpersonen dienen, die ein Curriculum mit der verstärkten Schulung geforderter Kompetenzen vorsieht.

4.2 Methodenkritik

Nach der Darstellung der Untersuchungsergebnisse im vorherigen Abschnitt der Arbeit, werden nun in diesem Teil der Arbeit einige kritische Anmerkungen hinsichtlich der Untersuchungsmethodik beschrieben. Hiermit wird die Intention verfolgt, die implizierten Einschränkungen sowie mögliche Fehlerquellen der vorliegenden Untersuchung zu verdeutlichen.

Beim verwendeten Untersuchungsinstrument, handelte es sich um einen selbstentwickelten Fragebogen, welcher bei den Probanden stark kritisiert wurde. Einerseits waren die Begriffe zu undeutlich beschrieben und andererseits die Fragen zu ähnlich formuliert, was bei den Probanden (sowohl bei den angehenden, als auch bei den tätigen Sportlehrpersonen) zu Verwirrung und Unklarheiten führte. Zudem handelt es sich um eine Selbsteinschätzung, welche ein hohes Mass an Subjektivität mit sich bringt. Zudem wurden die Begriffe Kompetenz und/oder Performanz wurde zum Teil von den Probanden nicht verstanden. Obwohl davon ausgegangen wurde, dass die Probanden die Begriffe verstehen wäre es notwendig gewesen die Begriffe am Anfang des Fragebogens kurz zu erläutern oder Beispiele zu geben. Nagel et al. (2012) verwendeten in ihrer Studie, anstatt der Definition «sportmotorische Performanz», den Begriff «sportpraktisches Können». Dies zeigt auf wie vielseitig und schwer definierbar dieser Begriff ist. Auch beim Kompetenzbegriff handelt es sich um einen sehr komplexen und in der Literatur vielseitig verwendeten Begriff. Dabei stellen exakte Definitionen eine wesentliche Basis dar, um Vergleiche oder Interpretationen der erhobenen Daten zu machen. Auch wenn die Definition der sportmotorischen Performanz eng an die in der Literatur bereits vorliegenden Begriffe angelegt wurde, stimmt sie doch nicht vollkommen mit verwendeten Begriffen anderer Untersuchungen überein. Zudem befragte Nagel et. al. in seiner Studie deutlich mehr Probanden ($N=1105$) als dies in der vorliegenden Studie der Fall ist ($N=194$). Es ist festzuhalten, dass eine Befragung

von deutlich mehr Probanden zu einem genaueren Ergebnis führen könnte welches noch differenziertere Aufschlüsselungen zuliesse. Zudem beschäftigte sich die Untersuchung ausschliesslich mit dem Unterrichtsfach Sport. Somit gelten die Resultate nicht für Lehrpersonen anderer Fächer oder anderen Studienrichtungen. Auch wurden nur Probanden welche die Ausbildung zur Sportlehrperson oder tätige Sportlehrpersonen der Sekundarstufe II befragt und somit können die Ergebnisse auch nicht auf andere Schulstufen übertragen werden. Zudem mussten die tätigen Sportlehrpersonen Fragen zu ihrer Ausbildung beantworten, welche sie zum Teil schon vor Jahren abgeschlossen hatten. Es muss davon ausgegangen werden, dass die Angaben dadurch verzerrt oder ungenau sein können. Weiter war der Aufwand um die tätigen Sportlehrpersonen zu befragen sehr gross. Meistens fanden sie keine Zeit oder waren an wissenschaftlichen Untersuchungen kaum interessiert, was die Rekrutierung enorm erschwerte.

4.3 Ausblick

Es wäre wünschenswert bei einer objektiven Interventionsstudie Sportlehrpersonen mit einer hohen und einer tiefen sportmotorischen Performanz im Unterricht zu analysieren und zu vergleichen, um so die Auswirkungen auf die SuS und den Unterricht objektiv festzuhalten. Zudem wäre es durchaus spannend, einen Perspektivenwechsel zu machen und die Schülerseite zu befragen. Denn die SuS stellen im Unterricht die zentralen Figuren dar und so könnte ein Vergleich zwischen der Schüler- und Lehrerseite aufgestellt werden. Die Ergebnisse der eingeschätzten Bedeutsamkeit der sportmotorischen Performanz sind mit Vorsicht zu geniessen. Ergebnisse einer Studie von Baumgartner (2016) zeigte, dass die Qualität des eigenen Könnens die Selbsteinschätzung angehender Sportlehrpersonen bedeutsam beeinflusst. Sowohl in der Kompetenzdiagnostik als auch in der Ausbildung von Sportlehrpersonen gilt dies zu berücksichtigen. Um dieses Problem zu beheben, können weitere Studien die die sportmotorische Performanz im Unterricht überprüfen, wie zum Beispiel durch verschiedene Performanztests oder dem Analysieren von Unterrichtsvideos, welche die situationsbezogenen Handlungen die beobachtbare Performanz im Unterricht messen. Zudem kann gesagt werden, dass gerade im Unterrichtsfach Sport im Vergleich zu anderen Fächer Untersuchungen durchaus schwieriger durchführbar sind. Es braucht durchaus noch weitere Studien und vor allem Instrumente um die verschiedenen Kompetenzen, welche Sportlehrpersonen für eine erfolgreiche Berufsausübung benötigen und die Schulleistungen der SuS bedeutsam beeinflussen, zu identifizieren. Denn erst durch validierte Diagnoseinstrumente können klare Aussagen gemacht werden.

5 Schlussfolgerung

Die Bedeutung der Sportlehrperson und ihren Kompetenzen stellt für das Gelingen des Sportunterrichts ein zentraler Aspekt dar. Die Sportlehrpersonen sollten nach dem Bildungsauftrag unterrichten und dafür benötigen sie gewisse Kompetenzen. Kraus et al. (2004) unterscheidet dabei zwischen dem Professionswissen (Kompetenzen im engeren Sinne) und der professionellen Handlungskompetenz (Kompetenzen im weiteren Sinne). In der Wissenschaft herrscht jedoch Uneinigkeit darüber, welche Kompetenzen von Sportlehrpersonen zentral sind und über welches Anforderungsprofil sie verfügen sollten (vgl. Bauer, 2002). Einige Studien zeigten die Wichtigkeit der sportmotorischen Performanz einer Sportlehrperson im Unterricht auf und wurde als unabdingbare Voraussetzung genannt.

Der Fokus dieser Arbeit lag auf der Bedeutsamkeit der sportmotorischen Performanz einer Sportlehrperson. Es wurde der forschungsleitenden Frage nachgegangen, wie bedeutsam angehende und tätige Sportlehrpersonen der sportmotorischen Performanz im Unterricht einschätzten. Dabei wurden insgesamt $N=194$ angehende und tätige Sportlehrpersonen mittels Fragebogen untersucht. Aufgrund der erhaltenen Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung wurde die Hypothese H_1 (Die beiden Gruppen, angehende und tätige Sportlehrpersonen, beurteilen die Bedeutsamkeit der sportmotorischen Performanz hinsichtlich eines guten und effektiven Sportunterrichts unterschiedlich ein) angenommen. Die Ergebnisse zeigten, dass angehende Sportlehrpersonen der sportmotorischen Performanz viel mehr Bedeutung zuwiesen als es die tätigen Sportlehrpersonen machten. Diese Uneinigkeit zwischen tätigen und angehenden Sportlehrpersonen weist auf weiteren Forschungsbedarf hin. Aufgrund der Diskrepanz der Einschätzung kann gesagt werden, dass momentan die in der Ausbildung vermittelten Inhalte nicht genau auf die späteren Anforderungen im Sportlehrberuf passen. Im sportwissenschaftlichen Studium wird der Fokus sehr stark auf die sportmotorische Performanz gelegt. Jedoch zeigen Studien, dass andere Kompetenzen wie Organisationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit oder Klassenführung viel wichtiger im Beruf als Sportlehrperson sind. Deshalb kann nur von einer Optimierbarkeit des sportwissenschaftlichen Studiums ausgegangen werden, denn das sportwissenschaftliche Studium bildet insgesamt eine gute Grundlage sowohl für den Berufseinstieg als auch für die Bewältigung der gegenwärtigen Arbeitsaufgaben (Nagel et al. 2012). In Zukunft benötigt es noch weiteres, fundiertes Wissen für die Weiterentwicklung der Ausbildung zur Sportlehrperson. Die verschiedenen Ausbildungsinstitutionen und deren Inhalte sind fortlaufend zu überprüfen und müssen sich den ständig neu entwickelnde Berufsfelder des Sportsystems anpassen. Es wäre wünschenswert, die Verknüpfung von Theorie und Praxis in der

Sportlehrpersonenausbildung zu verbessern und eine mögliche Forderung nach einer Anpassung der Ausbildung zu machen, um diese Diskrepanz der Bedeutungseinschätzung zu verringern. Somit würde nach Baumgartner (2017) den angehenden Sportlehrpersonen den Übergang vom Studium in das spätere Berufsleben erleichtert werden. Ziel sollte sein, dass die sportwissenschaftliche Ausbildung künftige Sportlehrpersonen möglichst authentisch auf die spätere Berufspraxis vorbereiten.

Literaturverzeichnis

- Bandura, A. (1971). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1976). Self-reinforcement: Theoretical and methodological considerations. *Behaviorism*, 33(4), 135-155.
- Bauer, K.O. (2002). Kompetenzprofil: LehrerIn. In H.U.O.T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz* (S. 49-63). Opladen: Leske & Budrich.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Baumgartner, M. (2016). *Performanzentwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Eine Interventionsstudie zur Entwicklung des Standards Feedback bei angehenden Sportlehrerinnen und Sportlehrern*. Universität Flensburg.
- Baumgartner, M. (2017a). „Denn sie wissen nicht, was sie können...!“- Die Qualität der Performanzen von angehenden Sportlehrkräften als Verzerrer der Selbstbeurteilung. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47(3), 1-9.
- Baumgartner, M. (2017b). *Performanzentwicklung in der Ausbildung von Lehrkräften. Eine Interventionsstudie zur Verbesserung des Feedbacks bei angehenden Sportlehrkräften*. Münster: Waxmann.
- Baumgartner, M. (2018) *Performanzentwicklung in der Lehrerbildung. Herausforderung in der Lehrerbildung bearbeiten, standardbezogen Performanzen bei angehenden Lehrpersonen fördern*. Eidgenössische Hochschule für Sport Magglingen EHSM, Magglingen.
- Blomberg, G., Seidel, T. & Prenzel, M. (2011). Neue Entwicklungen in der Erfassung pädagogisch-psychologischer Kompetenzen von (Sport-)Lehrpersonen. *Unterrichtswissenschaft*, 39(2), 98-101.
- Blömeke, S., Gustafsson, J. E. & Shavelson, J. R. (2015). Beyond dichotomies: Competence Viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3-13.

- Bromme, R. & Rambow, R. (2001). Experten-Laien-Kommunikation als Gegenstand der Expertisenforschung: Für eine Erweiterung des psychologischen Bildes vom Experten. In R. K. Silbereisen (Hrsg.) *Bericht über den 42. Kongress der deutschen Gesellschaft für Psychologie in Jena* (S.541-550). Lengerich: Pabst.
- Bräutigam, M. (1999). So schlecht ist er auch wieder nicht. Erste Zugänge auf die Frage nach dem schlechten Sportlehrer aus Schülersicht. *Sportunterricht* 48 (3), 100-111.
- Czoske, H.J. (1980). *Spitzensportler als Vorbilder: Grundlagen und Ansätze zur Analyse der Vorbildfunktion des Spitzensports für sportbezogene Sozialisation*. Universität Oldenburg: Dissertation.
- Dubberke, T., Kunter, M., Grabbe, Y. & McElvany, N. (2008). Pedagogical knowledge as an aspect of teacher competence: Conceptualization and test construction. *XXIX International Congress of Psychology*. Berlin.
- Ehni, H. (1999). Die Zeichen von Training und Wettkampf. Ein semiotischer Versuch über die pädagogischen Versuchungen im Sport. In H.G Scherer & J. Bietz (Hrsg.), *Kultur-Sport-Bildung. Konzepte in Bewegung* (S.47-64). Hamburg: Czwalina.
- Emrich, E. (2006). Sportwissenschaft zwischen Autonomie und ausserwissenschaftlichen Impulsen. *Sportwissenschaft*, 36 (2), 151-170.
- Ernst, Ch. (2014). *Professionalisierung, Bildung und Fachkultur im Lehrerberuf. Rekonstruktion zur biographischen Entwicklung von Sportlehrkräften*. Wiesbaden: Springer.
- Firley- Lorenz, S. (2004). *Gender im Sportlehrerberuf. Sozialisation und Berufstätigkeit von Sportlehrerinnen in der Schule*, Afra-Verlag, Butzbach-Griedel.
- Fleischer, J., Koeppen, K., Kenk, M., Klieme, E. & Leutner D. (2013). Kompetenzmodellierung: Struktur, Konzepte und Forschungszugänge des DFG-Schwerpunktprogramms. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1), 5-22.
- Geist, S. (2000). Sportlehrer im Spiegel ihrer Schüler. *Sportpädagogik*, 6 (1), 16-19.
- Gessmann, R. (2002). Olympische Erziehung in der Schule: Zentrales und Peripheres. *Sportunterricht*. 51(1), 16-20.
- Gessmann, R. (2004). Olympisches Menschenbild und schulische Sportdidaktik. In R. Gessmann (Red.), *Olympische Erziehung. Eine Herausforderung an Sportpädagogik und Schulsport* (S.131-153). Sankt Augustin: Academia.
- Güllich, A., & Krüger, M. (2013). *Sport, das Lehrbuch für das Sportstudium*. Berlin: Springer.
- Hartig, J. & Klieme, E. (2006). Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In K. Schweizer (Hrsg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik* (S.127-143). Berlin: Springer.

- Hattie, J. A. C. (2003). *Teachers make a difference: what is the research evidence?* Papier präsentiert an der Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality, Melbourne.
- Hattie, J. A. C., & Timperley, H. (2007). The Power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hattie, J. A. C. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing impact on learning*. London, New York: Routledge.
- Hattie, J. A. C. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Haut, J. (2016). Sport und soziale Ungleichheit. In A. Güllich & M. Krüger (Hrsg.), *Handbuch Sport und Sportwissenschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Haut, J. & Emrich, E. (2014). Sport für alle, Sport für manche. Soziale Ungleichheiten im pluralisierten Sport. *Sportwissenschaft*, 41 (4), 315-326.
- Heckhausen, H. (1974). *Leistung und Chancengleichheit*. Göttingen: Hogrefe.
- Herzog, W. (2005). Müssen wir Standards wollen? Skepsis gegenüber einem theoretisch (zu) schwachen Konzept. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 252-258.
- Hudjetz, A.K. (2014). *Modellernen im Ernährungskontext*. Veröffentlichte Dissertation. Universität Potsdam.
- Joas, H. (2006). Wie entstehen Werte? Wertebildung und Wertevermittlung in pluralistischen Gesellschaften. Zugriff am 01.März 2018 unter: www.fsf.de/fsf2/aktivitaeten/bild/tvimpuls/20060915_werte/Vortrag_Joas_authorisiert_061017.pdf.
- Kastrup, V. (2008). *Der Sportlehrerberuf als Profession. Eine empirische Studie zur Bedeutung des Sportlehrerberufs an Gymnasien und Gesamtschulen*. Unveröffentlichte Dissertation. Universität Bielefeld.
- Krauss, S., Kunter, M., Brunner, M., Baumert, J., Blum, W. & Neubrand, M. (2004). COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv und aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz. In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule* (S. 31-53). Münster: Waxmann.
- Lefkowitz, M., Blake, R. & Mouton, J. (1955). Status factors in pedestrian violation of traffic signals. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 51(1), 704-706.
- Lenk, H. (2002). *Erfolg oder Fairness? Leistungssport zwischen Ethik und Technik*. Münster.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 47-70.

- Messing, M. (1980). *Der gute und schlechte Sportlehrer aus Schülersicht*. Berlin: Bertels & Wernitz KG.
- Mietling, W.D. (1986). Belastungssituationen und ihre Bewältigung bei Sportlehrern. *Sport Praxis, 1*, 3-5.
- Mietling, W.D. (2008). Belastungs- und Bewältigungspotenziale in der berufsbiographischen Entwicklung von Sportlehrerinnen und Sportlehrern in der Berufsphase. *Spectrum Sportwissenschaft, 16(1)*, 48-67.
- Müller- Ruckwitt, A. (2008). „Kompetenz“ - *Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff*. Würzburg: Ergon.
- Nagel, S., Conzelmann, A., Schlesinger, T. & Studer, F. (2012). *Vom sportwissenschaftlichen Studium ins Berufsleben*. Magglingen: BASPO.
- Nitsch, J.R & Singer, R. (2001). Psychologische Aspekte des Schulsports. In H. Gabler, J.R. Nitsch & R. Singer, (Hrsg.). *Einführung in die Sportpsychologie. Teil 2: Anwendungsfelder der (2.Aufl., S. 109-152)* Schorndorf: Hofmann.
- Oser, F. (2000). Emergency Room Schule; Erschwerende Rahmenbedingungen pädagogischer Professionalität. *Beiträge zur Lehrerbildung, 18(1)*, 82-84.
- Oser, F. (2013). Auf der Suche nach Ausbildungskompetenzen. In F. Oser, T. Bauder, P., Salzmann, & S. Heinzer. (Hrsg.), *Ohne Kompetenz keine Qualität: Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen* (S. 7-8). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Prohl, R. (2012). *Grundriss der Sportpädagogik* (3.Aufl.). Wiebelsheim: Limpert.
- Riedener, L. (2017). *Beurteilung der überfachlichen Kompetenzen*; Unveröffentlichte Abschlussarbeit an der PH Luzern.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Bd. 2. Entwicklung und Erziehung*. Hannover: Hermann Schroedel Verlag.
- Roth, K. & Willimczik, K. (1999). *Bewegungswissenschaft*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Schnotz, W., (2011). *Pädagogische Psychologie kompakt*. Weinheim: Beltz.
- Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: the role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research, 77(4)*, 454-499.

- Senn, V., Kornexl, E. & Greier, K. (2017). Persönlichkeitsmerkmale und Kompetenzen von Sportlehrkräften und deren Einfluss auf die Motivation von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Ausbildung und Fortbildung in Kindergärten, Schulen und Vereinen*, 71(2), 18-23.
- Shavelson, J. R. (2010). On the measurement of competency. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, (2)1, 82-103.
- Shavelson, J. R. (2013). On an Approach to Testing and Modeling Competence. *Educational Psychologist*, 48(2), 73-86.
- Shulmann, L.S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Tücke, M. (2005). *Schulische Intelligenz und Hochbegabung. Basiswissen für zukünftige Lehrer und Eltern*. Münster: Lit.
- Volkamer, M. & Zimmer, R. (1997). Was Schüler woran lernen. In G. Köpper & D. Kuhlmann (Hrsg.), *Als Vorbild im Sport unterrichten* (S. 25-66). Hamburg: Czwalina.
- Voll, S. (2006). Welche Kompetenzen benötigt der Sportlehrer? Gegenwärtige Schülererwartungen an den Sportlehrer. In A. Thiel, H. Meier & H. Digel (Hrsg.), *Der Sportlehrerberuf im Wandel*. Jahrestagung der dvs- Sektion Sportsoziologie in Zusammenarbeit mit den Sektionen Sportpädagogik und Sportgeschichte. Hamburg: Czwalina.
- Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen- eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S.17-31). Weinheim: Beltz.
- Weinert, F.E. (2002). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen- eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S.17-31). Weinheim: Beltz.

Anhang

Untersuchungsinstrument

Fragebogen für angehende Sportlehrpersonen

Eine Studie als Beitrag zur Verbesserung der Qualität der Ausbildung von
Sportlehrpersonen

CODE: _____

Liebe angehende Sportlehrerin, lieber angehender Sportlehrer

Dieser Fragebogen ist im Rahmen einer Untersuchung entwickelt worden, welche auf die Verbesserung der Qualität der Ausbildung von Sportlehrpersonen abzielt. Mit der ehrlichen Beantwortung des Fragebogens leisten Sie einen Beitrag zur Verbesserung der Ausbildungsqualität.

Die Beantwortung des Fragebogens benötigt ca. 20 Minuten. In einem ersten Teil werden einige Fragen zu Ihrer Person gestellt. In einem zweiten Teil folgen Fragen zu Ihrer Ausbildung. Im abschliessenden dritten Teil werden Sie zu verschiedenen Könnensbereiche einer Sportlehrperson befragt.

Bitte lesen Sie die Fragen sorgfältig durch und antworten Sie so spontan wie möglich. Beantworten Sie bitte alle Fragen in der vorgegebenen Reihenfolge. Ihre ehrliche Meinung ist die richtige Antwort. Die Fragebogen werden vertraulich behandelt.

Ich bin auf Ihre Mitarbeit angewiesen und schätze diese sehr.

Mit bestem Gruss und grossem Dank
Eveline Egger

1. Fragen zur Person

Geschlecht:

männlich
☐

weiblich
☐

Alter: _____

Welches ist Ihre Muttersprache?

Deutsch
☐

Französisch
☐

Italienisch
☐

andere
☐

Wenn „andere“: Welche? _____

Wie viele Lektionen haben Sie in den letzten drei Jahren (pro Jahr) durchschnittlich das Fach Sport an Schulen unterrichtet?

0
☐

0-20 Lektionen
☐

21-40 Lektionen
☐

mehr als 40 Lektionen
☐

Wie viele Stunden haben Sie in den letzten drei Jahren (pro Jahr) durchschnittlich Trainings, Übungen etc. in Vereinen/Organisationen/Lagern/J+S etc. geleitet?

0 Stunden
☐

0-50 Stunden
☐

51-100 Stunden
☐

mehr als 100 Stunden
☐

An welcher Institution absolvieren Sie Ihre Ausbildung zur Sportlehrperson?

PH FHNW
☐

PH Bern
☐

PH Luzern
☐

Universität
Fribourg
☐

ETH
☐

andere
☐

Wenn „andere“: Welche? _____

In welchem Studienjahr der Ausbildung zur Sportlehrperson befinden Sie sich?

1
☐

2
☐

≥ 3
☐

Welche Art von Lehrdiplom erwerben Sie?

Sek II Berufsfachschule und
Gymnasium
☐

Sek II Berufsfachschule
☐

Sek II Gymnasium
☐

2. Fragen zur Ausbildung

In diesem zweiten Teil werden Ihnen Fragen gestellt, ob Sie in der Ausbildung zur Sportlehrperson diejenigen Inhalte / Themen bearbeiten konnten, die Sie als Sportlehrperson für einen gelingenden, effektiven und guten Sportunterricht benötigen.

In der Ausbildung zur Sportlehrperson...	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
...wurden diejenigen Konzeptionen und Modelle vermittelt, die eine Sportlehrperson für einen gelingenden Sportunterricht benötigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...wurden Inhalte theoretisch aufgegriffen und analysiert, in welcher Qualität das Wissen in der eigenen Unterrichtspraxis umgesetzt werden konnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...soll theoretisches Wissen ausgebildet werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...wurden bedeutsame Inhalte aufgegriffen, welche eine Sportlehrperson für einen effektiven Sportunterricht braucht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...wurde der Bezug zwischen Theorie und dem eigenen unterrichtlichen Handeln als Sportlehrperson nicht gezielt hergestellt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...soll anforderungsbezogenes Können ausgebildet werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...wurden Theorien losgelöst vom eigenen Handeln im Sportunterricht vermittelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...wurde professionelles Wissen vermittelt und Möglichkeiten geschaffen, dass ich das Wissen im eigenen Sportunterricht gut umsetzen konnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...konnte ich thematische Inhalte erwerben, welche ich als Sportlehrperson nutzen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...konnte ich professionelles Wissen erwerben, aber die Umsetzung des Wissens in der eigenen Unterrichtspraxis wurde nicht ermöglicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...konnte ich professionelles Wissen erwerben und die Umsetzung des erworbenen Wissens in der eigenen Unterrichtspraxis gezielt üben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...wurden diejenigen Themen behandeln, die ein guter Sportunterricht ausmachen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...lernte ich Konzepte und Modelle theoretisch kennen, jedoch wurde nicht darauf geachtet, dass die Konzepte und Modelle im eigenen Unterrichten umgesetzt wurden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...wurde insbesondere Wissen, jedoch nicht berufliches Können ausgebildet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...wurde Wissen und berufliches Können vermittelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...wurden Themen aufgegriffen, die ich als Sportlehrperson nicht brauchen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...konnte ich theoretisches Wissen aufbauen und es wurde beurteilt, inwiefern ich das Wissen in der eigenen Praxis umsetzen konnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

In der Ausbildung zur Sportlehrperson...	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
...konnte ich theoretisches Wissen aufbauen, aber es wurde nicht analysiert, inwiefern ich das Wissen in der eigenen Praxis anwenden konnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...wurden Inhalte thematisiert, die ich als Sportlehrperson kaum benötige.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...wurden Inhalte theoretisch aufgegriffen, jedoch wurde nicht überprüft, in welcher Qualität das Wissen in der eigenen Unterrichtspraxis umgesetzt wurde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...wurden Themenbereiche aufgegriffen, die ich als Sportlehrperson zur Bearbeitung von schwierigen Anforderungssituationen benötige.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...wurden Konzeptionen und Modelle theoretisch vermittelt und gezielt Bezüge zum eigenen Sportunterricht hergestellt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...wurde professionelles Wissen vermittelt, aber nicht geschaut, dass ich das Wissen im eigenen Sportunterricht gut umsetzen konnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...wurde Theorie und die eigene Unterrichtspraxis gezielt verknüpft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...habe ich diejenigen Inhalte erworben, die ich für einen effektiven Sportunterricht benötige.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Dritter Teil: Fragen zu den Könnensbereiche einer Sportlehrperson

In diesem Teil werden Ihnen Fragen gestellt, welche Könnensbereiche einer Sportlehrperson in der Ausbildung zur Sportlehrperson vermittelt werden bzw. wurden.

In der Ausbildung zur Sportlehrperson kann bzw. konnte ich...	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
...sportmotorisches Können (z. B. Elemente im Geräteturnen, Disziplinen in der Leichtathletik) erwerben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...die erworbenen fachdidaktischen Konzeptionen (z. B. Mehrperspektivischer Sportunterricht, Sportartenmodell etc.) gezielt in meinem Sportunterricht (z. B. Schulpraktikum, Übungen etc.) umsetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...sportmotorisches Können erwerben, damit ich im Sportunterricht Bewegungselemente vorzeigen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...konnte ich mein fachübergreifendes Können (z. B. effektives Klassenmanagement umsetzen, Konflikte lösen) gezielt weiterentwickeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...Wissen über fachdidaktische Konzeptionen erwerben, welches ich im eigenen unterrichtlichen Handeln als Sportlehrperson umsetzen konnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...Sportarten erwerben, damit ich im Sportunterricht bezüglich der Vermittlung von sportmotorischem Können der Lernenden Bewegungen demonstrieren kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

In der Ausbildung zur Sportlehrperson kann bzw. konnte ich...	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
...fachdidaktisches Können erwerben, indem ich die fachdidaktischen Konzeptionen und die eigene Praxis gezielt verknüpfen konnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...ausgeprägtes sportmotorisches Können erarbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...fachdidaktisches Können (z. B. eine Sportart vermitteln) weiterentwickeln, indem ich mein fachdidaktisches Wissen in der eigenen Unterrichtspraxis umsetzen konnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...fächerübergreifendes Können verbessern, indem ich das eigene Unterrichtshandeln anhand von fachübergreifenden Theorien (z. B. effektives Feedback geben) reflektieren konnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...mich in der Realisierung von Sportarten verbessern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...fachübergreifendes Wissen (z. B. wirksamer Gruppenunterricht, Lernziele überprüfen können) erwerben, das ich im eigenen Unterrichten gezielt verbessern konnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...mich in meinem sportmotorischen Können verbessern, damit ich im Sportunterricht wichtige Kriterien einer Bewegungsabfolge präsentieren kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...gezielt fachdidaktisches Können (z. B. eine Sportart effektiv vermitteln) erwerben, indem darauf geachtet wurde, dass ich die fachdidaktischen Konzeptionen in der eigenen Unterrichtspraxis richtig anwenden konnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...fachübergreifendes Können (z. B. effektive Organisationsformen während des Unterrichts) erwerben, indem ich die fachübergreifenden Theorien mit dem eigenen Unterrichten gezielt verbinden konnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...bedeutsame motorische Elemente erwerben, damit ich im Unterricht auch die korrekte Bewegungsform demonstrieren kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...durch die Verknüpfung von fachübergreifenden Theorien (z. B. wirksamer Umgang mit Störungen) und dem eigenen Unterrichten fachübergreifendes Können aufbauen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... die Theorie und die eigenen Unterrichtspraxis bezüglich bedeutsamer fachdidaktischer Konzeptionen (z. B. Mehrperspektivischer Sportunterricht, Sportartenmodell etc.) verknüpfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...mein fachübergreifendes Können (z. B. effektives Klassenmanagement realisieren, effektives Feedback geben können) verbessern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

In diesem Teil werden Ihnen Fragen gestellt, wie bedeutsam sie die verschiedenen Könnensbereiche von Sportlehrpersonen beurteilen.

Wie bedeutsam beurteilen Sie die Könnensbereiche?	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Für einen lernwirksamen Sportunterricht ist das sportmotorische Können (z. B. Salto) einer Sportlehrperson bedeutsam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fachübergreifendes Können (z. B. lernwirksames Feedback geben) ist ein zentraler Faktor zur Realisierung eines effektiven Sportunterrichts.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für einen lernwirksamen Sportunterricht ist das fachdidaktische Können (z. B. Reflexion über die Sinnperspektive Leistung) einer Sportlehrperson zentral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für einen lernwirksamen Sportunterricht ist es wichtig, dass die Sportlehrperson über fachübergreifendes Können (z. B. effektives Klassenmanagement realisieren, effektives Feedback geben können) verfügt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um guten Sportunterricht realisieren zu können, muss eine Sportlehrperson Bewegungselemente vorzeigen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für guten Sportunterricht ist es bedeutsam, dass eine Sportlehrperson über fachübergreifendes Können (z. B. effektive Organisationsformen während des Unterrichts) verfügt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das fachdidaktische Können (z. B. eine Sportart vermitteln) von Sportlehrpersonen macht einen effektiven Sportunterricht aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um einen guten Sportunterricht zu realisieren, sollte eine Sportlehrperson Bewegungselemente vorzeigen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um schwierige Anforderungssituationen im Sportunterricht bearbeiten zu können, bedarf es an fachdidaktischen Könnens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für einen wirksamen Sportunterricht benötigt eine Sportlehrperson über ein ausgeprägtes sportmotorisches Können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ein guter Sportunterricht hängt davon ab, ob eine Sportlehrperson das Fach Bewegung und Sport unter Berücksichtigung der fachdidaktischen Konzepte unterrichten kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eine Sportlehrperson sollte über ein hohes sportmotorisches Können verfügen, damit sie wirksamen Sportunterricht gestalten kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das fachdidaktische Können (z. B. eine Sportart vermitteln) macht effektiven Sportunterricht aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um hohe Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen, ist das fachübergreifende Können einer Sportlehrperson (z. B. effektives Klassenmanagement umsetzen, Konflikte lösen) relevant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für einen lernwirksamen Unterricht muss eine Sportlehrperson die verlangten motorischen Elemente im Unterricht auch in korrekter Form demonstrieren können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für einen effektiven Sportunterricht ist das fachübergreifende Können einer Sportlehrperson (z. B. wirksamer Gruppenunterricht, Lernziele überprüfen können) zentral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ein effektiver Sportunterricht bedarf, dass die Sportlehrperson in Anlehnung an fachdidaktische Konzeptionen Aufgaben stellen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie bedeutsam beurteilen Sie die Könnensbereiche?	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Um den Lernzuwachs von Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen, spielt fachübergreifendes Können (z. B. wirksamer Umgang mit Störungen) der Sportlehrperson eine wichtige Rolle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das sportmotorische Können einer Sportlehrperson ist für einen lernwirksamen Sportunterricht bedeutsam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ein effektiver Sportunterricht bedarf, dass die Sportlehrperson das Fach Bewegung und Sport unter Berücksichtigung verschiedener fachdidaktischer Konzeptionen (z. B. Mehrperspektivischer Sportunterricht, Sportartenmodell etc.) vermitteln kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sportlehrpersonen benötigen für einen guten und wirksamen Sportunterricht fachübergreifendes Können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um einen guten Sportunterricht realisieren zu können, ist das fachdidaktische Können einer Sportlehrperson zentral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben, um die Fragen zu beantworten!

Fragebogen für tätige Sportlehrpersonen

Eine Studie als Beitrag zur Verbesserung der Qualität der Ausbildung von
Sportlehrpersonen

CODE:_____

Liebe Sportlehrerin, lieber Sportlehrer

Dieser Fragebogen ist im Rahmen einer Untersuchung entwickelt worden, welche auf die Verbesserung der Qualität der Ausbildung von Sportlehrpersonen abzielt. Mit der ehrlichen Beantwortung des Fragebogens leisten Sie einen Beitrag zur Verbesserung der Ausbildungsqualität.

Die Beantwortung des Fragebogens benötigt ca. 15 Minuten. In einem ersten Teil werden einige Fragen zu Ihrer Person gestellt. In einem zweiten Teil folgen Fragen zu verschiedenen Könnensbereiche einer Sportlehrperson. Im abschliessenden dritten Teil wird erfragt, ob in der Ausbildung von Sportlehrpersonen Ihrer Meinung nach die richtigen Inhalte vermittelt werden.

Bitte lesen Sie die Fragen sorgfältig durch und antworten Sie so spontan wie möglich. Beantworten Sie bitte alle Fragen in der vorgegebenen Reihenfolge. Ihre ehrliche Meinung ist die richtige Antwort. Die Fragebogen werden vertraulich behandelt.

Ich bin auf Ihre Mitarbeit angewiesen und schätze diese sehr.

Mit bestem Gruss und grossem Dank
Eveline Egger

1. Fragen zur Person

Geschlecht:

männlich
☐

weiblich
☐

Alter: _____

Welches ist Ihre Muttersprache?

Deutsch
☐

Französisch
☐

Italienisch
☐

andere
☐

Wenn „andere“: Welche? _____

Seit wie vielen Jahren erteilen Sie als Sportlehrperson Sportunterricht an der Sekundarstufe II?

Seit _____ Jahren

Wie viele Lektionen Sportunterricht erteilen Sie zurzeit an der Sekundarstufe II?

Wo unterrichten Sie?

Berufsfachschule und
Gymnasium
☐

Gymnasium
☐

Berufsfachschule
☐

andere
☐

Besitzen Sie ein Diplom als Sportlehrperson der Sekundarstufe II?

Ja
☐

Nein
☐

Wenn Ja: Welche Art von Sportlehrdiplom besitzen Sie?

Master und Lehrbefugnis

für Sek. II ☐

Sportlehrdiplom 1: ☐

Sportlehrdiplom 2: ☐

Diplom FH (Magglingen): ☐

anderes: ☐ Wenn anderes: Welches? _____

Falls Sie ein Sportlehrdiplom besitzen: Wann haben Sie das Sportlehrdiplom erworben?

Im Jahr _____

Unterrichten Sie andere Unterrichtsfächer?

Ja
☐

Nein
☐

Sind Sie PraktikumsbetreuerIn?

Ja
☐

Nein
☐

2. Fragen zur Bedeutsamkeit der Könnensbereiche einer Sportlehrperson

In diesem Teil werden Ihnen Fragen gestellt, wie bedeutsam sie die verschiedenen Könnensbereiche von Sportlehrpersonen beurteilen.

Wie bedeutsam beurteilen Sie die Könnensbereiche?	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Für einen lernwirksamen Sportunterricht ist das sportmotorische Können (z. B. Salto) einer Sportlehrperson bedeutsam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fachübergreifendes Können (z. B. lernwirksames Feedback geben) ist ein zentraler Faktor zur Realisierung eines effektiven Sportunterrichts.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für einen lernwirksamen Sportunterricht ist das fachdidaktische Können (z. B. Reflexion über die Sinnperspektive Leistung) einer Sportlehrperson zentral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für einen lernwirksamen Sportunterricht ist es wichtig, dass die Sportlehrperson über fachübergreifendes Können (z. B. effektives Klassenmanagement realisieren, effektives Feedback geben können) verfügt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um guten Sportunterricht realisieren zu können, muss eine Sportlehrperson Bewegungselemente vorzeigen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für guten Sportunterricht ist es bedeutsam, dass eine Sportlehrperson über fachübergreifendes Können (z. B. effektive Organisationsformen während des Unterrichts) verfügt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das fachdidaktische Können (z. B. eine Sportart vermitteln) von Sportlehrpersonen macht einen effektiven Sportunterricht aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um einen guten Sportunterricht zu realisieren, sollte eine Sportlehrperson Bewegungselemente vorzeigen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um schwierige Anforderungssituationen im Sportunterricht bearbeiten zu können, bedarf es an fachdidaktischen Könnens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für einen wirksamen Sportunterricht benötigt eine Sportlehrperson über ein ausgeprägtes sportmotorisches Können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ein guter Sportunterricht hängt davon ab, ob eine Sportlehrperson das Fach Bewegung und Sport unter Berücksichtigung der fachdidaktischen Konzepte unterrichten kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eine Sportlehrperson sollte über ein hohes sportmotorisches Können verfügen, damit sie wirksamen Sportunterricht gestalten kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das fachdidaktische Können (z. B. eine Sportart vermitteln) macht effektiven Sportunterricht aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um hohe Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen, ist das fachübergreifende Können einer Sportlehrperson (z. B. effektives Klassenmanagement umsetzen, Konflikte lösen) relevant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für einen lernwirksamen Unterricht muss eine Sportlehrperson die verlangten motorischen Elemente im Unterricht auch in korrekter Form demonstrieren können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie bedeutsam beurteilen Sie die Könnensbereiche?	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Für einen effektiven Sportunterricht ist das fachübergreifende Können einer Sportlehrperson (z. B. wirksamer Gruppenunterricht, Lernziele überprüfen können) zentral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ein effektiver Sportunterricht bedarf, dass die Sportlehrperson in Anlehnung an fachdidaktische Konzeptionen Aufgaben stellen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um den Lernzuwachs von Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, spielt fachübergreifendes Können (z. B. wirksamer Umgang mit Störungen) der Sportlehrperson eine wichtige Rolle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das sportmotorische Können einer Sportlehrperson ist für einen lernwirksamen Sportunterricht bedeutsam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ein effektiver Sportunterricht bedarf, dass die Sportlehrperson das Fach Bewegung und Sport unter Berücksichtigung verschiedener fachdidaktischer Konzeptionen (z. B. Mehrperspektivischer Sportunterricht, Sportartenmodell etc.) vermitteln kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sportlehrpersonen benötigen für einen guten und wirksamen Sportunterricht fachübergreifendes Können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um einen guten Sportunterricht realisieren zu können, ist das fachdidaktische Können einer Sportlehrperson zentral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Fragen zur Qualität der Ausbildung von Sportlehrpersonen

In diesem abschliessenden dritten Teil werden Ihnen Fragen gestellt, ob die Studierenden in ihrer Ausbildung diejenigen Inhalte / Themen bearbeiten können, die als Sportlehrperson für einen gelingenden, effektiven und guten Sportunterricht benötigt werden. **Bitte beantworten Sie die Fragen aus Ihrer persönlichen Perspektive (Einschätzungen).**

In der Ausbildung zur Sportlehrperson...	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
...werden diejenigen Konzeptionen und Modelle vermittelt, die eine Sportlehrperson für einen gelingenden Sportunterricht benötigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...soll theoretisches Wissen ausgebildet werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...werden bedeutsame Inhalte aufgegriffen, welche eine Sportlehrperson für einen effektiven Sportunterricht braucht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...soll anforderungsbezogenes Können ausgebildet werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...werden thematische Inhalte erworben, welche Sportlehrpersonen nutzen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...werden diejenigen Themen behandeln, die ein guter Sportunterricht ausmacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...werden Themen aufgegriffen, die Sportlehrpersonen nicht brauchen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

In der Ausbildung zur Sportlehrperson...	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
...werden Inhalte thematisiert, die Sportlehrpersonen kaum benötigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...werden Themenbereiche aufgegriffen, die Sportlehrpersonen zur Bearbeitung von schwierigen Anforderungssituationen benötigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...werden diejenigen Inhalte vermittelt, die für einen effektiven Sportunterricht benötigt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben, um die Fragen zu beantworten!

Untersuchungsinstrument zur Messung der Bedeutsamkeit der verschiedenen Performanzbereiche von (angehenden) Sportlehrpersonen

Wie bedeutsam beurteilen Sie die Könnensbereiche?	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Sportmotorische Performanz				
Um guten Sportunterricht realisieren zu können, muss eine Sportlehrperson Bewegungselemente vorzeigen können (S2).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um einen guten Sportunterricht zu realisieren, sollte eine Sportlehrperson Bewegungselemente vorzeigen können (S3).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für einen wirksamen Sportunterricht benötigt eine Sportlehrperson über ein ausgeprägtes sportmotorisches Können (S4).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eine Sportlehrperson sollte über ein hohes sportmotorisches Können verfügen, damit sie wirksamen Sportunterricht gestalten kann (S5).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das sportmotorische Können einer Sportlehrperson ist für einen lernwirksamen Sportunterricht bedeutsam (S7).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fachdidaktische Performanz				
Um schwierige Anforderungssituationen im Sportunterricht bearbeiten zu können, bedarf es an fachdidaktischem Können (FD3).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das fachdidaktische Können (z. B. eine Sportart vermitteln) von Sportlehrpersonen macht einen effektiven Sportunterricht aus (FD5).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ein effektiver Sportunterricht bedarf, dass die Sportlehrperson das Fach Bewegung und Sport unter Berücksichtigung verschiedener fachdidaktischer Konzeptionen (z. B. Mehrperspektivischer Sportunterricht, Sportartenmodell etc.) vermitteln kann (FD7).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fachübergreifende Performanz				
Fachübergreifendes Können (z. B. lernwirksames Feedback geben) ist ein zentraler Faktor zur Realisierung eines effektiven Sportunterrichts (FU1).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für einen lernwirksamen Sportunterricht ist es wichtig, dass die Sportlehrperson über fachübergreifendes Können (z. B. effektives Klassenmanagement realisieren, effektives Feedback geben können) verfügt (FU2).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie bedeutsam beurteilen Sie die Könnensbereiche?	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Für guten Sportunterricht ist es bedeutsam, dass eine Sportlehrperson über fachübergreifendes Können (z. B. effektive Organisationsformen während des Unterrichts) verfügt (FU3).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für einen effektiven Sportunterricht ist das fachübergreifende Können einer Sportlehrperson (z. B. wirksamer Gruppenunterricht, Lernziele überprüfen können) zentral (FU5).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sportlehrpersonen benötigen für einen guten und wirksamen Sportunterricht fachübergreifendes Können (FU7).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dank

Zu Beginn der Arbeit möchte ich mich bei den Menschen bedanken, die mich während dieser intensiven Zeit betreut, unterstützt und motiviert haben. Zudem geht ein weiterer grosser Dank an die Personen, die einen Beitrag zur Realisierung dieser Arbeit geleistet haben. Zuerst möchte ich meinem Betreuer Dr. Matthias Baumgartner bestens danken. Er hatte stets Antworten auf meine Fragen und unterstützte mich während des ganzen Forschungsprozesses. Weiter bedanke ich mich bei allen Lehrpersonen und Studierenden, die sich die Zeit genommen haben, den Fragebogen auszufüllen. Als nächstes möchte ich mich für die wertvollen Gespräche mit meinen Dozenten, Lehrpersonen, Kommilitonen und Freunden bedanken, die mich während meiner Ausbildungszeit inspirierten und weitergebracht haben. Ein grosser Dank geht an meine Eltern, die mir das Studium ermöglicht haben und vor allem an meine Schwester Fabienne, die mir beim Schreiben und Korrigieren von wissenschaftlichen Arbeiten stets zur Seite stand und mich unterstützte. Schliesslich gebührt mein grösster Dank meinem Freund Claude. Er hat mit mir die Höhen und Tiefen dieser Masterarbeit durchlebt und mich dabei bedingungslos unterstützt, motiviert und mir den nötigen Ausgleich verschafft. Danke.