

Die subjektive Einschätzung des fächerübergreifenden Performanzbereichs für effektiven Sportunterricht

Ein Vergleich der Bedeutsamkeit von fächerübergreifenden Performanzen zwischen angehenden und tätigen Sportlehrpersonen auf Stufe Sek II

Abschlussarbeit zur Erlangung des
Master of Science in Sportwissenschaften
Option Unterricht

eingereicht von

Dimitri Vogel

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

Biel, Januar 2019

Zusammenfassung.....	3
1 Einleitung.....	5
1.1 Inhaltliche Verortung der Arbeit.....	5
1.2 Problem und Fragestellung.....	5
2 Wissen und Können von (Sport-)Lehrpersonen.....	7
2.1 Allgemein – Kompetenzdiskurs.....	8
2.2 Integratives Verständnis von professionellen Kompetenzen.....	12
2.3 Das „Können“ von Sportlehrerpersonen.....	14
3 Fächerübergreifende Performanz.....	17
3.1 Zentrale Begriffe.....	18
4 Fächerübergreifender Performanzbereich.....	20
4.1 Klassenmanagement.....	20
4.2 Strukturierung des Unterrichts.....	24
4.3 Leistungsbeurteilung.....	24
4.4 Feedback.....	25
4.5 Umgang mit Heterogenität.....	26
4.6 Kooperatives Lernen.....	27
5 Darstellung der empirischen Untersuchung.....	29
5.1 Fragestellung und Hypothesen.....	29
5.2 Methode.....	31
6 Resultate.....	34
7 Diskussion.....	35
7.1 Beantwortung der Fragestellung.....	35
7.2 Methodenkritik.....	37
7.3 Ausblick.....	38
8 Schlussfolgerung.....	40
Literaturverzeichnis.....	41
Anhang.....	49
Dank.....	69

Zusammenfassung

Die Lehrperson hat unbestritten einen hohen Einfluss auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler¹ (Hattie, 2003; Lipowsky, 2006). Infolge dessen erhielt auch die Ausbildung von Sportlehrpersonen eine wichtige Stellung in der Bildungsforschung. Mit diesen Erkenntnissen stellt sich die Frage nach dem anforderungsbezogenen Können von Sportlehrpersonen (Baumgartner, 2018a). Unter der Berücksichtigung des integrativen Kompetenzverständnis von Baumgartner (2018a) wurden sportmotorische, fachdidaktische und fächerübergreifende Performanzbereiche gebündelt, wobei in der vorliegenden Arbeit nur die fächerübergreifenden Performanzen berücksichtigt wurden. Für eine authentische Ausbildung von zukünftigen Lehrpersonen müssen die Studierenden auf ihre späteren Handlungsbereiche vorbereitet werden (Meier, 2015). Lavay, Henderson, French, und Guthrie (2012) fordern in der Ausbildung von Sportlehrpersonen eine stärkere Vermittlung von fächerübergreifenden Performanzen. In diversen Studien wird die Bedeutsamkeit von fächerübergreifenden Performanzen aufgezeigt (Baumgartner, 2018a; Meier, 2015; Thiel, Richter, & Ophardt, 2012). Eine Übersicht über den fachübergreifenden Performanzbereich liefern König und Blömeke (2009). Darunter ist Folgendes zu verstehen: Strukturierung von Unterricht, Motivierung, Umgang mit Heterogenität, Klassenmanagement und Leistungsbeurteilung. In Anlehnung an die empirischen Erkenntnisse wurde der forschungsleitenden Fragestellung nachgegangen, wie die Bedeutsamkeit der fächerübergreifenden Performanzen von tätigen ($n = 90$) und angehenden ($n = 104$) Sportlehrpersonen eingeschätzt werden. Dafür wurden zwei verschiedene Fragebogen zur Unterschiedsprüfung verwendet. Die Ergebnisse aus dem t -Test zeigen ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen ($t(192) = 1.97, p = .000, 1 - \beta = 1.00, d = 7.18$). Das vorliegende Resultat verdeutlicht, dass sich die beiden Gruppen stark unterscheiden, wobei die Gruppe der angehenden Sportlehrpersonen ($M = .62$) die fächerübergreifenden Performanzen weniger bedeutsam als die tätigen Sportlehrpersonen ($M = 2.74$) einschätzten. In der heutigen Ausbildung von Sportlehrpersonen dominiert die Vermittlung von sportmotorischen Performanzen (Nagel, Conzelmann, Schlesinger, & Studer, 2012), jedoch zeigt das vorliegende Resultat und die entsprechenden Forschungsbefunde, dass insbesondere die fächerübergreifenden Performanzen in der Ausbildung von Sportlehrpersonen ihre Wichtigkeit haben. Durch die hauptsächlich sportmotorisch vermittelten Kompetenzen laufen die angehenden Sportlehrpersonen in Gefahr eine

¹ In Folge wird auf Grund der Leserlichkeit nur noch die männliche Variante benutzt, wobei immer beide Geschlechter gemeint sind.

authentische Ausbildung zu verfehlen. Somit soll dem fächerübergreifenden Performanzbereich eine grössere Bedeutung in der Ausbildung von (Sport)Lehrpersonen zugesprochen werden (Baumgartner, 2018a; König & Seifert, 2012; Meier, 2015).

1 Einleitung

1.1 Inhaltliche Verortung der Arbeit

Die Qualität des unterrichtlichen Handelns von Lehrpersonen hat unbestritten einen hohen Einfluss auf die Schulleistungen der Schüler (Hattie, 2003; Lipowsky, 2006). Der hohe Einfluss des Handelns von Lehrpersonen wird durch die Beiträge der verschiedenen Forschungsparadigmen unterstrichen (Baumgartner, 2018a). Im Rahmen dessen wurde in jüngster Zeit auch die Wirksamkeit der Ausbildung von Sportlehrpersonen zu einem bedeutsamen Forschungsgegenstand (Baumgartner, 2017a, 2017b; Meier, 2015). Somit wird auch das durch Sportlehrpersonen vorzuweisende, anforderungsbezogene Können in der Literatur erneut diskutiert. (Baumgartner, 2018a).

Für effektiven und erfolgreichen Unterricht benötigt es eine ganzheitliche Betrachtung von professionellen Kompetenzen im Sinne von can-do-statements. Dabei entstehen aus kompetenzbereichsbezogenen Performanzen eine Bündelung zu Performanzbereichen (Baumgartner, 2017b). Diese Performanzbereiche wurde in der vorliegenden Arbeit in drei Bereiche unterteilt: der sportmotorische, fachdidaktische und fächerübergreifende Performanzbereich. In der vorliegenden Arbeit stellt ausschliesslich der fachübergreifende Performanzbereich Teil der Untersuchung dar.

1.2 Problem und Fragestellung

Die Forschungslücke besteht darin, dass die Bedeutsamkeit der fächerübergreifenden Performanzen noch unklar ist und überprüft werden muss. Baumgartner (2013b) generiert 46 fächerübergreifenden Kompetenzprofile für effektiven Sportunterricht an der Berufsfachschule. Lavay et al. (2012) zeigen in ihrer Studie, dass fächerübergreifende Performanzen Wirkung auf die Lernleistungen der Schüler haben. Fächerübergreifend bedeutet vereinfacht, dass diese Performanzen unabhängig vom vermittelten Fach sind (König & Seifert, 2012). König und Blömeke (2009) zählen fünf Dimensionen beruflicher Anforderung auf: Strukturierung von Unterricht, Motivierung, Umgang mit Heterogenität, Klassenmanagement und Leistungsbeurteilung.

Eine Studie zur Wirksamkeit der Lehrerbildung von Oser (2001) ergab ein widersprüchliches Resultat. Dabei stellte Oser (2001) fest, dass die befragten Lehrpersonen ($n = 1286$) ihre Ausbildung nach fünf Jahren ihrer Berufstätigkeit retrospectiv kritisch beurteilten. Die Befragten gaben an, dass sie ihre Kompetenzen in der Ausbildung nur in geringem Masse verbessern

konnten, Ausbildungsziele unklar definiert waren und auch wichtige Zeit verschwendet wurde. Ähnliche Defizite in der deutschen universitären Lehrerbildung wiesen Flach, Lück, und Preuss (1995) nach. Sie kritisieren unter anderem die mangelnde Berufsbezogenheit sowie die ungenügende Berücksichtigung der beruflichen Anforderung. Als Kernproblem wurde dabei die unzureichende Wechselbeziehung in der Vermittlung zwischen der Theorie und Praxis benannt. Diese Defizite in der Ausbildung empfinden die angehenden Lehrpersonen als praxisfern oder auch theorielos. Somit ergibt sich ein Forschungsdesiderat nach gezielteren Vorbereitung angehender Lehrpersonen auf die berufliche Anforderung – sprich den Performanzzuwachs (Verbesserung anforderungsbezogener Könnensleistungen). Im Studium dominiert derweil die Wissensvermittlung, wobei die gezielte Umsetzung des Wissens in der eigenen Unterrichtspraxis zu kurz kommt (Flach et al., 1995). Weiter werden die sportmotorischen Performanzen im Studium zur Sportlehrperson umfassend vermittelt, wissenschaftliche Untersuchungen zu deren Bedeutsamkeit für die spätere Berufstätigkeit fehlen aber (Nagel et al., 2012). Somit wird während dem Studium eine stärkere Vermittlung von fächerübergreifenden Performanzen verlangt (Lavay et al., 2012). Dass der fächerübergreifender Performanzbereich eine positive Wirkung auf die Lernleistungen der Schüler hat, wird von diversen Studien belegt (Baumgartner, 2018b; Lipowsky, 2007). In der vorliegenden Arbeit wird demgemäss der Frage nachgegangen, woraus kompetenzbereichsbezogenen Performanzen im fächerübergreifenden Bereich tatsächlich bestehen und wie bedeutsam sie anhand der Einschätzung von angehenden und tätigen Sportlehrpersonen für einen effektiven und guten Sportunterricht sind.

2 Wissen und Können von (Sport-)Lehrpersonen

Als Basis einer Handlung von (Sport)Lehrpersonen gilt das Wissen (Neuweg, 2002). Baumert und Kunter (2006) sehen es als zentrale Komponente der Handlungskompetenz von (Sport)Lehrpersonen. Weiter ist für ein professionelles Handeln eine Verbindung von Wissen hin zum Handeln nötig (Klieme & Leutner, 2006). Wissen alleine stellt aber noch kein hinreichendes Kriterium für erfolgreiches Handeln dar (Neuweg, 2002). Auch eine solch entstehende Kluft zwischen Theorie und Praxis lässt sich nicht mittels Wissenserwerb auf das Handeln transferieren (Neuweg, 2002).

Die Diskrepanz zwischen der Theorie und der Praxis ist in der Lehrerbildung einer starken Debatte ausgesetzt, dementsprechend finden sich auch unterschiedliche Ansichten bezüglich der Theorie und der Praxisverknüpfung (Dubs, 2008; Reinhofer & Dörr, 2008). Jüngere Lehrpersonen erachten das theoretische Wissen als weniger relevant und empfinden praktische Handlungsanweisungen als effektiver und wirksamer. Dieser Entwicklung sollte man kritisch gegenüberstehen, da es ohne Theorie keine Praxis geben kann. Ausserdem ist die Theorie ein wichtiger Bestandteil, aber noch kein hinreichendes Kriterium für das Gelingen in der entsprechenden Praxis. Diese Rückschlüsse sind einerseits logisch wie auch strittig, dabei muss zum theoretischen Wissen praktisches Können hinzukommen, um professionelle Kompetenz begründen zu können (Heid, 2001).

Um herauszufinden wie effektiv die Sportlehrerausbildung ist, kann dies letzten Endes nur am Performanzfortschritt der angehenden Sportlehrpersonen festgestellt werden, vgl. Kapitel 2.2 (Baumgartner, 2017b). Damit (angehende) Sportlehrpersonen einen effektiven und guten Sportunterricht erteilen können, benötigen sie verschiedene kompetenzbereichsbezogene Performanzen (Baumgartner, 2016). Im Rahmen dieser Arbeit werden nach dem integrativen Kompetenzverständnis von Baumgartner (2018a), kompetenzbereichsbezogenen Performanzen in drei Bereiche unterteilt (vgl. Kapitel 2.3). Diese sind namentlich sportmotorische, fachdidaktische und fächerübergreifenden Performanzbereiche.

Dass die fächerübergreifenden Performanzen eine hohe Wirkung auf die Lernleistungen der Schüler hat, zeigt unter anderem Lavay et al. (2012) auf, wo vor allem die Bedeutsamkeit von Klassenmanagement bewiesen wird. Auch im fächerübergreifenden Performanzbereich findet ein Theorie-Praxis-Problem statt (Siebert, 2005). Eine Beschreibung dieses Problems liefert Siebert (2005) in seinen Beitrag zum „classroom management“. Die angehenden Lehrpersonen sehen die Bedeutsamkeit von Klassenmanagement ein, dennoch bemängeln sie die Unterstüt-

zung und das Training durch die verschiedenen Akteure. Diesen Vorwürfen entgegnen Ausbilder der angehenden Lehrpersonen und postulieren genügend vermittelte Fähigkeiten zu den Themen des Klassenmanagements. Die gezielte Betreuung angehenden Sportlehrpersonen durch Praxislehrpersonen in realen Unterrichtssituationen ist aber als mangelhaft zu bezeichnen. Baumgartner (2017b) beschreibt die Problematik des Theorie-Praxis-Problems wie folgt: (Angehende) Sportlehrpersonen wissen zwar wie ein effektives Feedback funktioniert, was aber keine Garantie für die entsprechende Umsetzung in einer realen Unterrichtssituation gibt.

2.1 Allgemein – Kompetenzdiskurs

Unter dem Begriff Kompetenz versteht man grundsätzlich ein erfolgreiches und adäquates Handeln in einer Anforderungssituation. In der sozialwissenschaftlichen Forschung wird die Kompetenz unterschiedlich definiert und verwendet (Klieme & Hartig, 2007). Kompetenzen sind nach Oser (2013) „komplexe, adaptionsbedürftige Handlungsbündel, die nicht ohne differenziertes Wissen und entsprechende Reflexion zur Anwendung kommen können“ (p. 7). Klieme und Leutner (2006) weisen der Kompetenzmessung eine Schlüsselfunktion in der Bildungsforschung zu.

In der Pädagogik versteht sich die Kompetenz als Fähigkeit, etwas zu tun und die Fertigkeit bedeutet Performanz bzw. die Handlungskompetenz bzw. das Können (Baumgartner, 2017b). Letzten Endes sind die Kompetenzen funktional und im Forschungsdiskurs von Lehrpersonen zur Modellierung und Messung angesiedelt (Baumert & Kunter, 2006).

In Anbetracht dessen unterteilt Baumgartner (2018a) die kompetenzorientierte, sportdidaktische Forschung namentlich in einen *analytischen*- (Baumert & Kunter, 2006; Weinert, 2002), dem *holistischen* (Shavelson, 2010) und *hybriden Ansatz* (Blömeke, Gustafsson, & Shavelson, 2015).

Innerhalb der einzelnen Ansätze gibt es diverse Forschungsbemühungen, welche zu breiten Erkenntnissen führen, wobei Baumgartner (2018a) darin eine Gefährdung der ganzheitlichen Betrachtung des Kompetenzdiskurses sieht. Für die Darstellung des Kompetenzgebildes soll ein integratives Kompetenzverständnis angestrebt werden, was im Kapitel 2.2 erörtert wird (Baumgartner, 2018a). Alle Forschungstraditionen haben das Gemeinsame, dass sie als latentes und erwerbbares Konstrukt zu verstehen sind (Wienskowski, 1980).

Nachfolgend wird auf die drei Ansätze mit ihren Forschungstraditionen zur sportdidaktischen Forschungslandschaft in Anlehnung an Baumgartner (2018a) eingegangen.

2.1.1 Analytischer Ansatz. Professionelle Kompetenz deutet Baumgartner (2018a) als latentes Erklärungs-konstrukt, welches auf diversen Aspekten professioneller Kompetenz basiert. Aus dem Modell professioneller Handlungskompetenzen (siehe Abbildung 1) von Baumert und Kunter (2006) geht für Baumgartner (2018a) hervor, dass sich das *Professionswissen* dabei als ein zentraler Aspekt herauskristallisiert, wobei weitere wichtige Aspekte professioneller Kompetenzen *Überzeugungen und Werthaltungen, motivationale Orientierungen* sowie *Selbstregulation* sind (Baumert & Kunter, 2006). Weiter basiert die professionelle Kompetenz auf der Bedeutung, dass der Fachinhalt aus Denken, Wissen und Handeln von Lehrpersonen besteht (Bromme, 1992, 1997).

Weniger Klarheit herrscht bezüglich der genauen Definition des professionellen Wissens und Können (Baumgartner, 2018a). In einem ersten Schritt setzte sich die Einteilung von Shulman (1986) durch, welche professionelles Wissen und Können in pädagogisches Wissen, Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und Wissen über Fachcurriculum unterteilte. In einem weiteren Schritt definierte Shulman (1987) die Topologie des Wissens in allgemein pädagogisches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen. Dadurch wurden mehrheitlich theoriegeleitete Wissensformen für ein erfolgreiches Lehrerhandeln verwendet.

Über den Einfluss von Professionswissen auf die Qualität des Unterrichts, welcher vorwiegend in naturwissenschaftlich-mathematischen Fächern beschrieben wurde, herrscht in der Wissenschaft Einigkeit (Begle, 1972; Eisenberg, 1977). Nichts desto trotz stellte sich heraus, dass zwar kein signifikanter Zusammenhang zwischen Fachwissen und Schulleistungen der Schüler besteht, aber dessen Verbindung auch nicht unbedeutend ist (Begle, 1972). Neuweg (2011) weist darauf hin, dass Fachwissen ein notwendiges, aber kein hinreichendes Kriterium für einen lern-trächtigen Unterricht darstellt.

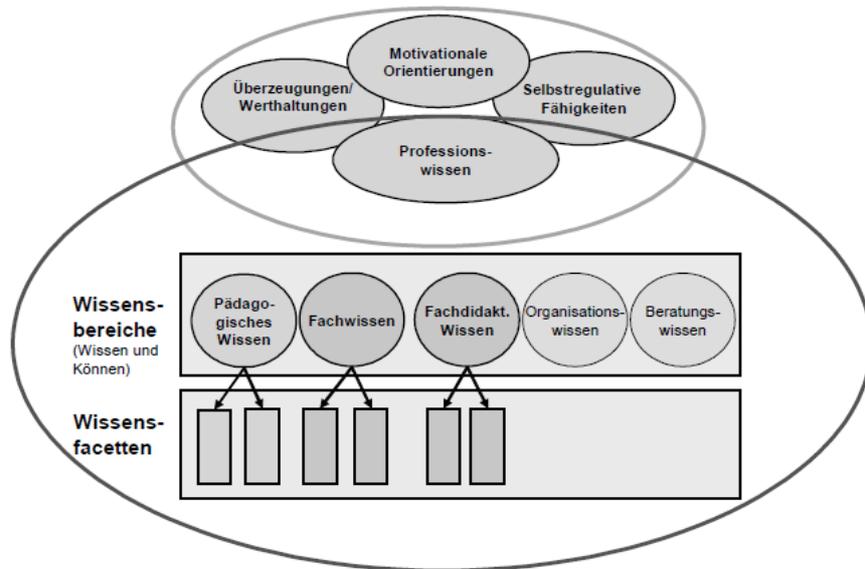


Abbildung 1. Modell professioneller Handlungskompetenz – Professionswissen (Baumert & Kunter, 2006, p. 482)

2.1.2 Holistischer Ansatz. Der *holistische Ansatz* der Kompetenzforschung weist nach Baumgartner (2018a) im Vergleich zum analytischen Forschungsansatz eine stärkere Betrachtung vom Ende her auf, dadurch fällt das Können einer Lehrperson vermehrt in den Fokus (Blömeke, Gustafsson, et al., 2015; McClelland, 1973; Oser, 2001; Shavelson, 2010, 2013). Der Ursprung dieses Ansatzes liefert nach Baumgartner (2018a) McClelland (1973) in seinem Beitrag *Testing for Competence Rather Than for „Intelligence“*, in dem er die Intelligenzforschung kritisiert. Dieses Testvorgehen weist oft einen kriterienlosen Charakter auf. Die Aufgabe der Kompetenzdiagnostik ist dabei eine genaue Beschreibung der aufgabenbezogenen Könnensleistungen. Die sogenannten „Papier- und Bleistift“-Teste sollen weggelassen werden und man soll „hinaus“ gehen um zu analysieren, welche Performanzen verlangt werden. Dadurch werden in der kompetenzorientierten Forschung anforderungsbezogene professionelle Kompetenzen extrahiert (Baumgartner, 2018a). Baumgartner (2018a) spricht von professionellen Kompetenzen, welche als can-do-statements im Sinne von Anforderungsprofilen des Lehrberufs verstanden werden können. Diese können letzten Endes nur in realen Anforderungssituationen geprüft werden (Shavelson, 2013). Oder nach Baumgartner (2018a, p. 55), „anhand der Qualität der kompetenzbereichsbezogenen Performanzen der (Sport-)Lehrkräfte (z. B. die Qualität der Spezifität, der Realität und der Regelmässigkeit des Feedbacks einer Sportlehrkraft in konkreten Unterrichtssituationen), die als die beobachtbaren und kriterienbezogenen Könnensleistungen einer (Sport-)Lehrkraft zu deuten sind“.

Somit weist der holistische Ansatz nach Baumgartner (2018a) eine höhere Authentizität als der analytische Ansatz auf, weil er auf gezielte Anforderungssituationen (Unterricht) eingeht (Blömeke, Gustafsson, et al., 2015; Oser, 2001) und weil der Unterricht letzten Endes in einer komplexen Situativität stattfindet (Doyle, 2006).

2.1.3 Hybrider Ansatz. Der *hybride Ansatz* versteht sich als mediierendes Modell (siehe Abbildung 2) zwischen den Aspekten professioneller Kompetenz und der Ungewissheit von Unterricht, dies zur Diagnostik einer Lehrperson (Baumgartner, 2018a). Baumgartner (2018a) schreibt weiter zur Qualität der professionellen Unterrichtswahrnehmung in seinem Beitrag:

Die Kompetenzdiagnostik und die Ausbildung zielen darauf ab, die Qualität der *Reflexivität* oder der *professionellen Unterrichtswahrnehmung* zu messen bzw. zu verbessern. In diesem hybriden Ansatz werden in der Kompetenzdiagnostik kontextualisierte (und advokatorische) Messverfahren angewendet, wodurch Testpersonen anhand von text- oder videobasierten Unterrichtsfällen die kriteriengeleitete Qualität des eigenen Unterrichtshandeln oder (advokatorisch) das Unterrichtshandeln einer anderen Lehrperson beurteilen. (p. 56)

Laut Baumgartner (2018a) bringt die kontextualisierte Vorgehensweise den Vorteil, dass diese eine höhere Validität in der Diagnostik aufweist. Dies geschieht durch die Verwendung von text- oder videobasierten Unterrichtsfälle im Vergleich zum Papier-Bleistift-Verfahren. Ein weiterer Vorteil ist, dass die Messung in einer anforderungsnäheren Situation geschieht. Die Kritik, die Baumgartner (2018a) anbringt ist, dass die Messung nicht anhand von Performanzen geschieht und somit keine Verbindung zwischen professioneller Kompetenz und Performanz hergestellt wird (Blömeke, Gustafsson, et al., 2015).

Nach Baumgartner (2018a) kann in der Ausbildung von Sportlehrpersonen durch den hybriden Ansatz die Qualität der Reflexivität wie auch die professionelle Unterrichtswahrnehmung erhöht werden. Jedoch liegen wenige empirische Studien vor, welche die professionellen Unterrichtswahrnehmungen bei (angehenden) Sportlehrpersonen nach den Gütekriterien erfassen. Zusammenfassend gilt jedoch, „dass die pädagogische und sportspezifische Expertise einen bedeutsamen Filtereffekt auf die professionelle Unterrichtswahrnehmung hat“ (Baumgartner, 2018a, p. 58).

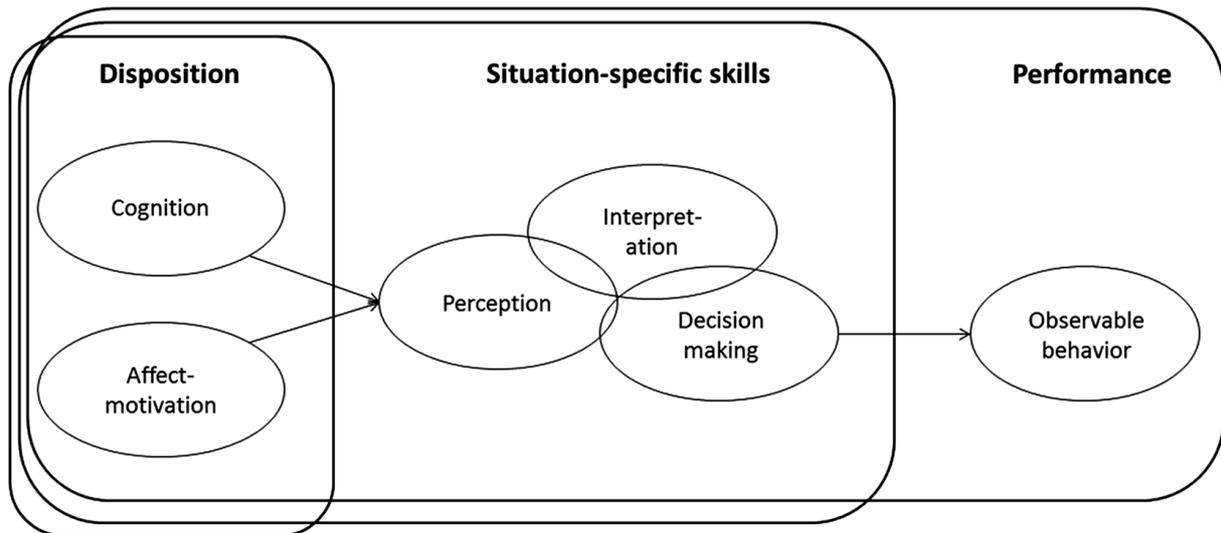


Abbildung 2. Modell zur Brückenbildung zwischen Aspekten professioneller Kompetenz und Performanz (Blömeke, Gustafsson, et al., 2015)

2.2 Integratives Verständnis von professionellen Kompetenzen

Da die kompetenzorientierten Forschungstraditionen in einen analytischen, holistischen und hybriden Ansatz unterteilt werden können, ist eine vernetzte Betrachtung dieser Forschungsansätze von Bedeutung. Obwohl das Fähigkeitskonstrukt der professionellen Kompetenz und kompetenzbereichsbezogene Performanzen oft voneinander losgelöst bestehen (Baumgartner, 2017b; Shavelson, 2013), weisen sie dennoch eine abhängige Beziehung auf (Baumgartner, 2018b). Blömeke, König, Suhl, Hoth, und Döhrmann (2015) weisen darauf hin, dass Lehrpersonen mit hoher professioneller Kompetenz in einer situativen Unterrichtssequenz angemessener handeln als andere Lehrpersonen. Somit stehen der analytische und der holistische Ansatz in einer abhängigen Relation zueinander (Baumgartner, 2017b)

2.2.1 Integratives Verständnis von Sportlehrkräften. Als Referenzmodell zur Entwicklung und Förderung der Lernleistungen der Schüler, wird Bezug auf das integrative Kompetenzstrukturmodell (siehe Abbildung 3) von Baumgartner (2018a) genommen.

Als Basis für das integrative Kompetenzmodell von Sportlehrkräften dient der Kernauftrag² der Sportlehrpersonen, welches Baumgartner (2018a) wie folgt beschreibt.

² Kernauftrag der Sportlehrperson = Förderung und Entwicklung der Schülerinnen und Schüler durch den Sportunterricht (Baumgartner, 2016)

Aus den fachdidaktischen Kompetenzmodellen der Schülerinnen und Schüler, den Lehrplänen, der Analyse beruflicher Anforderungssituationen von Sportlehrkräften sowie anhand der theoretischen und empirischen Befunde zu einem guten bzw. effektiven (Sport-)Unterricht werden *professionelle* Kompetenzen formuliert, die Anforderungsprofile des Sportlehrberufes darstellen. Aus den generierten professionellen Kompetenzen (z. B. *die Sportlehrkraft kann den Schülerinnen und Schüler unter Berücksichtigung der Aufgabenschwierigkeit in adäquater Frequenz spezifisches und realisierbares Feedback geben*) werden kompetenzbereichsbezogenen Aspekte von professioneller Kompetenz (z. B. professionelles Wissen über ein gutes bzw. effektives Feedback im Unterrichtsfach Bewegung und Sport) abgeleitet, welche eine erfolgreiche Umsetzung professioneller Kompetenzen in der Komplexität und Ungewissheit von Sportunterricht ermöglichen. Unter Berücksichtigung der kompetenzbereichsbezogenen Aspekte professioneller Kompetenz nehmen (angehende) Sportlehrkräfte Unterrichtssituationen wahr, interpretieren diese und treffen Entscheidungen, wodurch die sichtbaren kompetenzbereichsbezogenen Performanzen hervorgehen (z. B. *die Qualität der Spezifität, der Realisierbarkeit und der Regelmässigkeit des Feedbacks einer Sportlehrkraft in konkreten Unterrichtssituationen*). (pp. 59-60)

Baumgartner (2018a) geht davon aus, dass die Performanzen der Lehrpersonen im Sinne eines Angebots-Nutzungs-Modells (Helmke, 2012) den Schülern ein Lernangebot offerieren, das von den Lernenden genutzt werden kann. Das integrative Kompetenzmodell nach Baumgartner (2018a) basiert auf einer Wirkungs- bzw. Entwicklungsvermutung, wobei der Performanzfortschritt von Lehrpersonen durch, „a) die Verbesserung der Aspekte professioneller Kompetenzen, b) durch die Ausdifferenzierung der Wahrnehmungs-, Interpretation und Entscheidungsprozesse sowie c) durch die gezielten Übungen der Umsetzung der Qualitätskriterien der jeweiligen professionellen Kompetenzen in der eigenen Unterrichtspraxis“ (p. 60) erzielt wird.

Durch die Verknüpfung der verschiedenen Forschungstraditionen (analytisch, holistisch und hybrid) erzielt das integrative Kompetenzstrukturmodell einen Vorteil durch sein synergetisches Zusammenführen verschiedenen Technologien. Baumgartner (2018a) erachtet es als notwendig, dass die Förderung der Qualität von kompetenzbereichsbezogenen Performanzen schon in der Ausbildung von Sportlehrpersonen seinen Stellenwert erhält, damit sich die Studierenden an ihrem Performanzfortschritt orientieren können. Weiter erhält auch die Diagnostik von kompetenzbereichsbezogenen Performanzen eine höhere Validität ihrer Güte in beruflichen Anforderungssituationen.

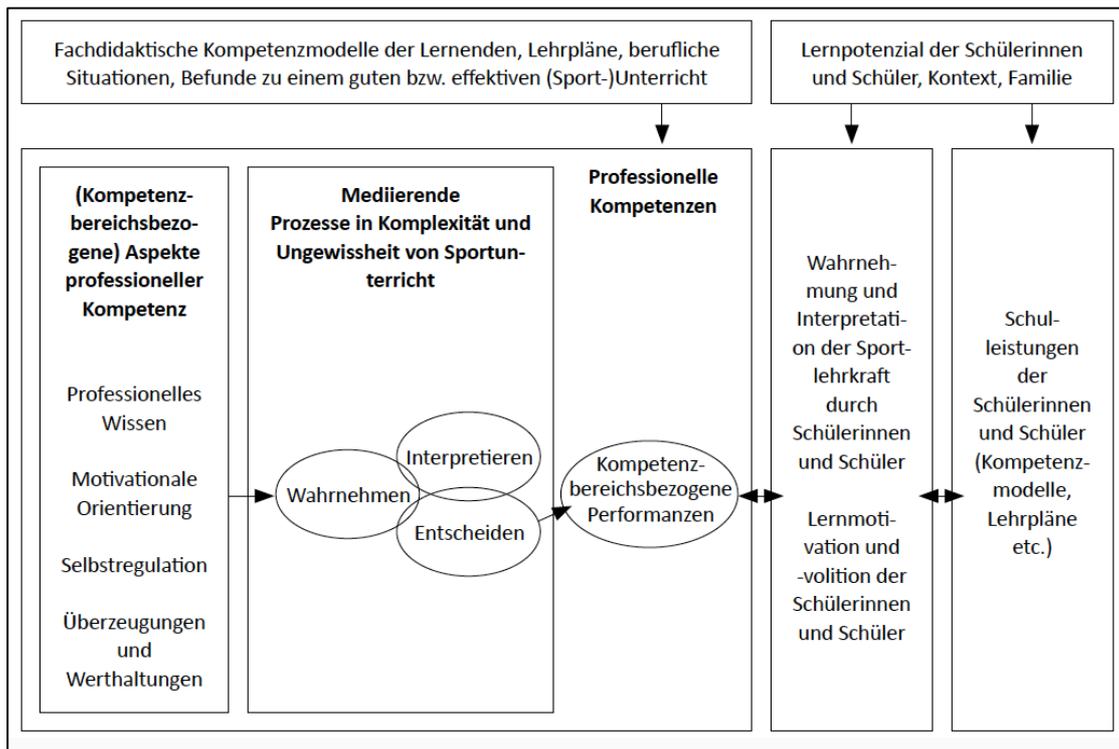


Abbildung 3. Integratives Kompetenzstrukturmodell von Sportlehrkräften (Baumgartner, 2018a)

2.3 Das „Können“ von Sportlehrerpersonen

Performanzen sind nach Baumgartner (2017b) in vielsichtiger Hinsicht von Bedeutung. Eine reliable, valide und objektive Messung von professionellen Kompetenzen findet nur in einer spezifischen Unterrichtssequenz statt (Blömeke, Gustafsson, et al., 2015). Dabei muss die Messung anhand prozessorientierten Standards geschehen (Berliner, 2001). Gemäss Shavelson (2013) kann die Qualität von professionellen Kompetenzen (z. B. effektiver Umgang mit Störungen im Unterricht) nur sinnvoll und valide auf performativer Ebene gemessen werden. Dabei ist die Diagnostik professioneller Kompetenz sowie deren Verbesserung von (angehenden) Lehrpersonen zu einem Herzstück in der Lehrerbildungsforschung geworden (Blömeke, Gustafsson, et al., 2015). Baumgartner (2017b) beschreibt die Performanz in seiner Dissertation wie folgt: „Der Ausdruck der allgemeinen professionellen Kompetenz – hier in singularisierter Form – wird dabei als latentes, erwerbbares und lehrberufsbezogenes Erklärungs-konstrukt gedeutet, wodurch die Performanz als sichtbare (könnensbezogenen) Leistung hervorgeht“ (p. 94).

Kompetenzbereichsbezogene Performanzen sind nach Baumgartner (2018a) beispielsweise die Realisierung eines effektives Klassenmanagement, die Demonstration von effektivem

sportlichem Können wie beispielsweise der Kernwurf im Basketball oder die Vermittlung von Sportunterricht unter Berücksichtigung des Ansatzes der Mehrperspektivität. Es gilt zu beachten, dass die Spezifität des Sportunterrichtes vor allem durch die Vermittlung des Bewegungslernens oder auch die Dimension des Unterrichtsortes (Sporthalle) im Vergleich zu anderen Fächern gebildet wird (Herrmann, Seiler, & Niederkofler, 2016). Dabei sind die kompetenzbereichsbezogenen Performanzen immer im Kontext des Sportunterrichtes zu verstehen.

Nun ist eine Bündelung dieser professionellen Kompetenzen von Bedeutung und wünschenswert. Baumgartner (2013a, 2013b) erstellt eine solche Bündelung in fächerübergreifende Performanzen. Auch Meier (2015) erstellt eine Studie zur Entwicklung fachübergreifende Kompetenzeinschätzung. Die Kritik an die beiden Autoren ist, dass nur die fächerübergreifenden Performanzen berücksichtigt wurden. Für eine ganzheitliche Betrachtung des Unterrichtsfaches Sport sollten weitere Bereiche hinzukommen (Helmke, 2012). Dabei handelt es sich um den sportmotorischen Performanzbereich (z. B. korrekte Demonstration eines Kernwurfes im Basketball) und den fachdidaktischen Performanzbereich (z. B. Unihockey – Ballführen effizient vermitteln können). Im Rahmen dieser Arbeit stütze ich mich ausschliesslich auf den fächerübergreifenden Performanzbereich³. Eine Übersicht der Einordnung von Performanzbereichen stellt die folgende Abbildung 4 dar.

³ Eine komplette Darstellung der Bereiche der sportmotorischen und fachdidaktischen Performanz würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

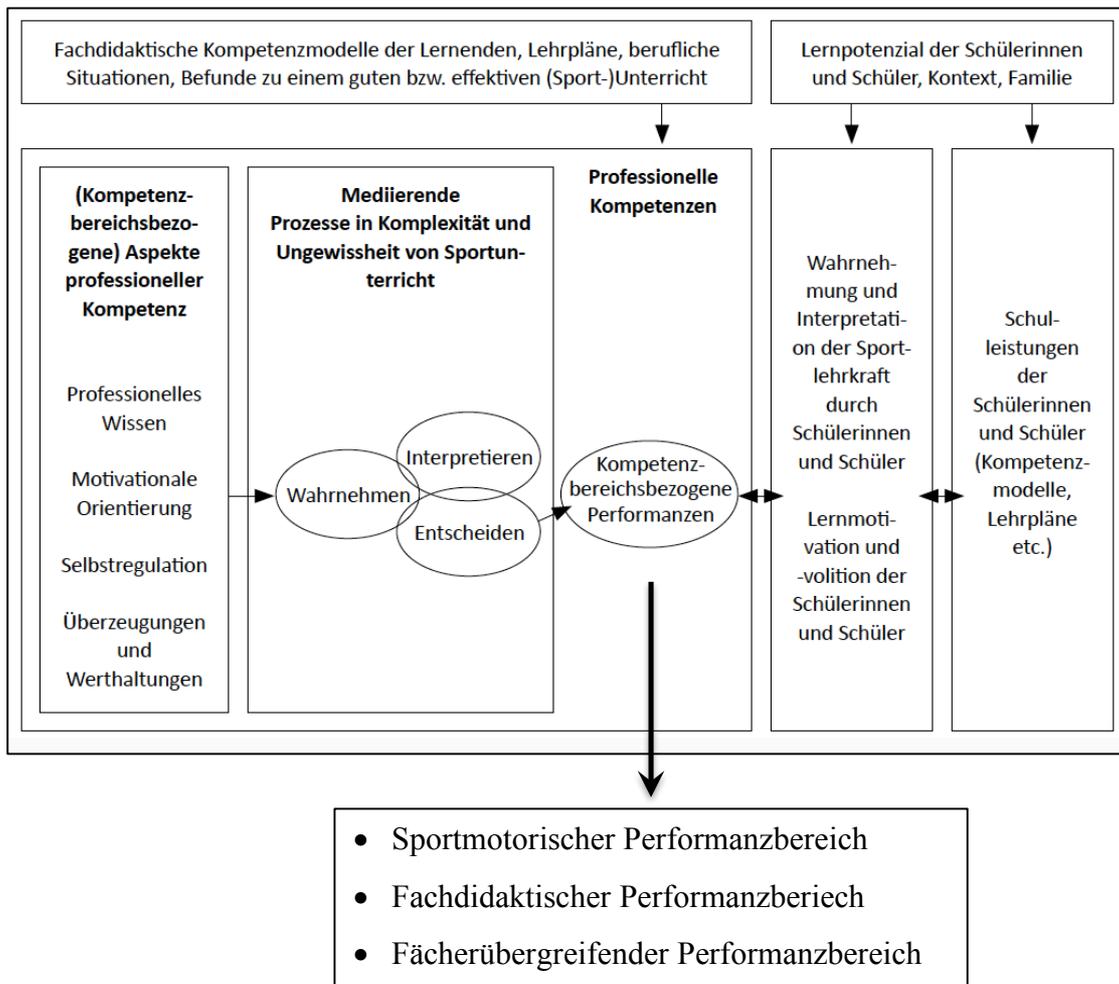


Abbildung 4. Erweiterung des integratives Kompetenzstrukturmodell von Sportlehrkräften, nach Baumgartner (2018a) mit den Performanzbereichen.

3 Fächerübergreifende Performanz

In der Ausbildung von zukünftigen Lehrpersonen wird erwartet, dass diese auf den Beruf mit- samt ihren späteren Handlungsbereichen vorbereitet werden. Somit sind die fächerübergreifen- den Kompetenzen bedeutsam für einen erfolgreichen Unterricht. Trotz deren Bedeutsamkeit erstaunt es aber, dass die fächerübergreifenden Kompetenzen kaum Gegenstand von Kompe- tenzmessungen sind (Meier, 2015). Auch in der Ausbildung von Sportlehrpersonen wird die Forderung nach Vermittlung von fächerübergreifenden Performanzen für deren spätere Tätig- keit gestellt (Lavay, French, & Henderson, 2015).

Das fachliche, fachdidaktische und fächerübergreifende Wissen bildet die Topologie von Wis- sensdomänen der unterrichtsbezogenen Anforderungssituationen (Baumert & Kunter, 2006; Bromme, 1992, 1997; Shulman, 1987). Dabei ist das fächerübergreifende Professionswissen eine wichtige Komponente der professionellen Kompetenz (Baumert & Kunter, 2006). Auf der einen Seite zeigen verschiedene Studien, dass die Vernetzung der drei Wissensdomänen erst eindeutigen Auswirkungen auf die Schülerleistung mit sich bringen. Andererseits zeigen Studien aus der Expertisenforschung auf, dass angehende Sportlehrpersonen die Wissensformen ge- trennt vermittelt erhalten und diese dabei wenig vernetzen können (König & Seifert, 2012). Dabei liefert König und Seifert (2012) Gründe der Bedeutsamkeit von fächerübergreifendem Wissen. 1) Die fächerübergreifenden Kompetenzen bilden einen wesentlichen Beitrag in der Ausbildung von Lehrpersonen. 2) Nebst den fachspezifischen Anforderungen (z.B. Demonst- ration eines Basketballwurfes) im Lehrberuf gibt es diverse Performanzen, welche für alle Fä- cher ähnlich sind (z.B. Klassenmanagement). 3) Schlussendlich zeigen Resultate aus der Kom- petenzforschung, dass ein Zusammenhang zwischen fächerübergreifenden Kompetenzen von Lehrpersonen und den Schülerleistungen besteht.

Für das Unterrichtsfach Sport zeigen Lavay et al. (2012) auf, dass fächerübergreifende Perfor- manzen auch im Sportunterricht wirksam sind, wobei sie vor allem vom „classroom manage- ment“ und „behaviour management“ sprechen. Ein Vergleich zwischen Experten und Novizen zum Klassenmanagement zeigen Thiel et al. (2012) auf. Dabei lag der Fokus in der Gestaltung von Übergängen innerhalb einer Unterrichtssequenz. Die Ergebnisse zeigen bedeutende Unter- schiede auf, wobei die Experten im Vergleich zu den Novizen im Bereich des Klassenmanage- ments einen effizienteren und gezielteren Umgang aufweisen. In diversen Untersuchungen wird der wirksame Kompetenzbereich des Feedbacks (Baumgartner, 2013a, 2013b; Hattie & Timperley, 2007) des fächerübergreifenden Performanzbereichs betont. Baumgartner (2016)

untersuchte die Qualität der feedbackbezogenen Performanzen von angehenden Sportlehrpersonen. Demnach ist zu entnehmen, dass die Bedeutsamkeit der (feedbackbezogen) Performanzen in der Ausbildung von Sportlehrpersonen hoch ist. In einer Meta-Analyse untersuchten Johnson und Johnson (2002) den Einfluss von acht Methoden zum kooperativen Lernen auf den Schülererfolg (AV) und zeigten dessen Relevanz.

3.1 Zentrale Begriffe

Zur Operationalisierung der fächerübergreifenden Kompetenzen von Lehrpersonen spricht König und Blömeke (2009) von fünf Dimensionen beruflicher Anforderungen (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1

Übersicht der fünf Dimensionen beruflicher Anforderung nach König und Blömeke (2009)

Die fünf Dimensionen beruflicher Anforderung	Subsumierte Bedeutung und Fokussierung
Strukturierung von Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> • Kompetenz- und prozessbezogene Planung und Analyse von Unterricht • Curricular Strukturierung von Unterricht
Motivierung	<ul style="list-style-type: none"> • Leistungsmotivation • Motivierungsstrategien im Unterricht
Umgang mit Heterogenität	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnisse zu Differenzierungsmaßnahmen und deren Umsetzung im Unterricht • Kenntnisse zur Methodenvielfalt und zu deren Einsatz im Unterricht
Klassenführung	<ul style="list-style-type: none"> • Störungspräventive Unterrichtsführung • Effektive Nutzung der Unterrichtszeit
Leistungsbeurteilung	<ul style="list-style-type: none"> • Funktionen und Formen der Leistungsbeurteilung • Zentrale Kriterien wie Gütekriterien • Urteilsfehler

Helmke (2012) zählt zehn fächerübergreifende Qualitätsbereiche zur effektiven Unterrichtsgestaltung auf. Die Merkmale lauten: *Klassenführung, Klarheit und Strukturierung, Konsolidierung und Sicherung, Aktivierung, Motivierung, lernförderliches Klima, Schülerorientierung, Kompetenzorientierung, Passung, Angebotsvariation* (Helmke, 2012). Meyer (2004) hat zehn

latente Merkmale eines guten Unterrichts beschrieben, welche auf Studien pädagogischer Psychologie der letzten Jahre basieren. 1) Klare Strukturierung des Unterrichts, 2) hoher Anteil echter Lernzeit, 3) lernförderliches Klima, 4) inhaltliche Klarheit, 5) sinnstiftendes Kommunizieren, 6) Methodenvielfalt, 7) individuelles Fördern, 8) intelligentes Üben, 9) transparente Leistungserwartungen und 10) vorbereitete Umgebung. Lipowsky (2007) nennt in seiner Darstellung zur Qualität von gutem Unterricht verschiedene fächerübergreifende Kompetenzen. Dazu zählen *Klassenführung, Strukturierung, Rückmeldung, kooperative Lernformen sowie Üben und Wiederholen*. Diese können sich auf unterschiedliche Fächer oder verschiedene Schulstufen eines effektiven Unterrichts beziehen. Auch Brophy (2000) benennt bedeutsame Qualitätskriterien von fächerübergreifende Performanzen, die einen hohen Einfluss auf die Schulleistungen der Schüler haben. Des Weiteren generiert Baumgartner (2013b) fächerübergreifende Kompetenzprofile von Sportlehrpersonen an Berufsfachschulen, die im Sinne von can-do-statements zu bezeichnen sind.

Im folgenden Kapitel werden einzelne fächerübergreifende Performanzen (z. B. Feedback), wie auch fächerübergreifenden Performanzbereiche (z. B. Kooperatives Lernen) betrachtet. Gemäss Brophy (2000) muss aber zur Steigerung der Lernleistungen von Lernenden idealerweise eine ganzheitliche Betrachtung aller Items (z. B. Klassenführung) des fächerübergreifenden Performanzbereiches geschehen. Die folgende Auswahl an fächerübergreifenden Performanzen ist nicht in sich abgeschlossen.

4 Fächerübergreifender Performanzbereich

In den folgenden Abschnitten werden einzelne Performanzbereiche exemplarisch dargestellt, womit aber der fächerübergreifende Bereich nicht abschliessend behandelt ist. Es folgt lediglich eine Zusammenfassung der fächerübergreifenden Performanzbereiche und die Anwendung der jeweiligen Begriffe wird erklärt.

4.1 Klassenmanagement

Das Steuern einer Schulklasse stellt hohe berufliche Anforderungen an die Lehrpersonen, insbesondere im Sportunterricht, wo der vorgegebene Raum des Klassenzimmer (der Sporthalle) bedeutend grösser ist (Baumgartner, 2013a; Herrmann et al., 2016). Um diese professionelle Anforderung bewältigen zu können, muss eine entsprechende Expertise vorliegen. Dabei sind für effektives Klassenmanagement fächerübergreifendes (pädagogisches) Wissen und Können vorausgesetzt (Bromme, 1992, 1997; König & Lebens, 2012).

Klassenmanagement hat aus mehreren Gründen eine hohe Bedeutsamkeit (Schönbächler, 2006): Es führt zu einem effektiven Unterricht (Weinert & Helmke, 1996) und die Leistungen der Lernenden können damit durch die Lehrperson beeinflusst werden. Ausserdem führt ein gutes Klassenmanagement zu einem guten Lernklima (Hascher, 2004), wobei die Belastung für die Lehrpersonen während des Unterrichts geringer ist (Helmke, 2003). Das Klassenmanagement steigert auch die Effektivität des Lehr-Lern-Arrangement (Nie & Lau, 2009), es löst eine effiziente Handhabung mit Störungen im Unterricht und ist zugleich auch ein präventives Mittel für Unterrichtsstörungen (Baumert & Kunter, 2006). Weiter trägt es zur Maximierung der aktiven Lernzeit bei (Helmke, 2007). Doyle (2006) betrachtet das Klassenmanagement als Instrument zur Herstellung und Aufrechterhaltung von sozialer Ordnung.

Im Vergleich zu den sportmotorischen oder fachdidaktischen Kompetenzen unterscheidet sich das Klassenmanagement insofern, in dem es eine dünnere Wissensbasis aufweist. Das Klassenmanagement unterscheidet sich zwischen angehenden und tätigen Lehrpersonen (Doyle, 2006), in dem sich Wissen und Erfahrungen zu einer handlungsrelevanten Performanz ansammeln (Thiel et al., 2012).

Der Begriff des Klassenmanagement wird in der Forschung sehr breit diskutiert und hat viele Definitionen (Helmke, 2012). Klassenmanagement oder im englischen Begriff „classroom management“ definiert sich in der Bildungswissenschaft als das Handeln der Lehrpersonen, welches auf die Errichtung und Aufrechterhaltung von Ordnungsstrukturen im Unterricht abzielt

(Schönbächler, 2006). Diese Begriffserklärung ist eher rudimentär und nicht mehr den heutigen Standards entsprechend und dem Ansatz des Expertenparadigmas einzuordnen. Weiter bedeutet das Klassenmanagement Belohnung und Bestrafung (behavioristischer Ansatz) und Prävention von Unterrichtsstörungen (ökologischer Ansatz). Im Zuge des Prozess-Produkt-Paradigmas richtete sich der Fokus auf den Zusammenhang von Klassenmanagement und Lernleistungen der Lernenden, wobei später noch die Gestaltung von positiven und produktiven Lernumgebungen hinzukam (Brophy, 2006). Für Doyle (1986) bedeutet das Klassenmanagement die Herstellung und Aufrechterhaltung sozialer Ordnung, wobei diese Ordnung als funktionell gilt. Kounin (1970) liefert fünf grundlegende Merkmale für effektives Klassenmanagement: *Monitoring, overlapping, smoothness, momentum, group focus*. Durch diese Merkmale wurden eine Vielzahl von Forschungsbefunden zum Thema Klassenmanagement erstellt, wobei sich diese in sechs prioritären Punkte manifestieren. Das *Monitoring der Schüleraktivitäten* wird durch Novizen anders gehandhabt als durch Experten. Erfolgreiche Lehrpersonen können die Situationen rasch einschätzen und handeln adäquat, Novizen weisen eine unvollständige Sichtweise des Klassenmanagements auf (Thiel et al., 2012). In einer Studie zur Kommunikation von Verhaltenserwartung und Regeln haben Emmer und Gerwels (2006) festgestellt, dass erfolgreiche Lehrpersonen eine bessere Kommunikation während auftretenden Störungen als ineffiziente Lehrpersonen aufweisen. Dabei geht es um die *Explikation klarer Verhaltenserwartungen*. In der *Standardisierung von Handlungsabläufen* weist eine effektive Lehrperson die Kompetenz für die Bewältigung von wiederkehrenden Situationen und routinierte situative Handlungsabläufe auf (Emmer & Gerwels, 2006). Ein wichtiger Bestandteil des Klassenmanagements ist die *Steuerung des Unterrichtsflusses*. Dabei werden die einzelnen Aktivitäten innerhalb einer Unterrichtssequenz klar definiert. Gerade dabei unterschieden sich ineffektive von effektiven Lehrpersonen, indem sie die Übergänge nicht klar durchführen und sie somit sehr störungsfähig werden (Doyle, 1986). Zur *Steuerung des Aktivitätsflusses* besagen Kounin und Gump (1974), dass für effizientes Klassenmanagement eine verbale und nonverbale Kommunikation genutzt werden muss. Wird der Unterricht gestört, so muss die Lehrperson entscheiden, ob sie eingreift oder nicht. Erfolgreiche Lehrpersonen tendieren im *Umgang mit Störungen* (wird im Kapitel 0 noch genauer beschrieben) geschickter zu handeln, weil sie sich dabei nicht in eine öffentliche Auseinandersetzung verwickeln lassen (Sutherland & Morgan, 2003).

4.1.1 Gegenstand des Klassenmanagements für den Sportunterricht. Nach Herrmann et al. (2016) gelten folgende Merkmale zu einer guten Klassenführung: Der Unterricht muss gut organisiert sein, Klarheit und eine Strukturierung aufweisen. Klar formulierte und verbindliche

Regeln müssen aufgestellt werden und diese müssen bei Nichtbefolgen sanktioniert werden. Um den Unterricht störungsarm zu gestalten, empfiehlt sich eine gute Disziplin und Zeitnutzung, wobei Rhythmisierung und Ritualisierung während des Unterrichts unterstützend wirken. Die Lehrperson wählt die Inhalte des Unterrichts so, dass es zu keiner Unter- oder Überforderung der Lernenden kommt.

Das Klassenmanagement unterscheidet sich im Vergleich zu anderen Unterrichtsfächern (z. B. Mathematik) durch diverse fachspezifische Besonderheiten. Dabei ist der Hauptunterschied der körperlich-(motorischen) Tätigkeit hervorzuheben, welcher im Sportunterricht ein Hauptbestandteil darstellt. Auch der Unterrichtsort (Sporthalle statt Klassenzimmer) mitsamt dem (Unterrichts-)Material ist nicht mit anderen Unterrichtsfächern vergleichbar.

Für Chepyator-Thomson und Liu (2003) stellt das Klassenmanagement im Sportunterricht eine grössere Herausforderung dar als in anderen Fächern (z. B. Französisch). Dafür müssen Sportlehrpersonen flexible Fähigkeiten des Klassenmanagements besitzen und diese an verschiedenen Orten adaptieren und anwenden können. Das Unterrichtsfach Sport weist eine Spezifität gegenüber den anderen Fächerern auf, das besondere „Klassenzimmer“. Hinzu kommt die Lautstärke und die grosse Heterogenität der Schüler im Unterrichtsfach Sport hinzu, wie auch die häufige Verwendung von (Sport-)Material (Cothran & Kulinna, 2015).

Im Artikel zum „Classroom Management in Physical Education“ schreiben Cothran und Kulinna (2015) Empfehlungen für erfolgreichen Sportunterricht. Eine *effiziente Unterrichtsnutzung* und das *Vereinnahmen von Interesse und Kooperation der Schüler* sind zwei bedeutende Handlungsmuster von Lehrpersonen (Doyle, 1986). Für einen effektiven (Sport-)Unterricht nehmen sich (Sport-)Lehrpersonen Zeit für Regeln und Routinen für den Unterrichtsstart, bereiten das Unterrichtsmaterial vor und bearbeiten das Unterrichtsziel. Ausserdem behalten sie die Unterrichtsgeschwindigkeit unter Kontrolle (Sidentop & Tannehill, 2000). Weiter gibt es andere verschiedene Methoden für guten und effektiven Sportunterricht (Cothran & Kulinna, 2015). Beispielsweise eine korrekte und schnelle Anweisung zur Gruppenbildung mitsamt Unterrichtsmaterial und eine gute Beobachtung der Schüler zu jedem Zeitpunkt des Unterrichts (Arbogast & Chandler, 2005). Die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, der Standort wie auch die Bewegung im Raum einer (Sport)Lehrperson korrelieren mit der Lernzeit der Schüler (van der Mars, Darst, Vogler, & Cusimano, 1995). Eine der wichtigsten Routinen im Sportunterricht ist das Signal zur Unterbrechung, wo Ruhe im Unterricht herrschen muss. Diese muss explizit ausgewiesen und immer wieder angewendet werden (Oslin, 1996). Kulinna et al. (2013) definieren 5 Schlüsselmerkmale zum effektiven Klassenmanagement:

(1) the start and stop signals are different and consistently (e.g., use a verbal command to start and a sound, perhaps a bell, to stop); (2) use “when” before “what” in directions (e.g., “When I say go, please...”; (3) organize students into groups efficiently; (4) deliver instructions quickly (e.g., 30 seconds or less; and (5) have equipment ready. (Cothran und Kulinna (2015, p. 243) zitiert nach Kulinna et al. (2013))

Eine grundlegende Fähigkeit einer (Sport-)Lehrperson ist, dass sie die Klasse „verstehen“ muss und ihre Verhaltensweisen erkennt (Cothran & Kulinna, 2015). Innerhalb einer Klasse zeigen sich verschiedene Verhaltensmuster. Tousignant und Siedentop (1983) beschreiben mögliche Reaktionen von Lernende auf eine Aufgabenstellung.

(1) Students completed the task as described by the teacher; (2) students modified the task to make it easier or harder depending on their skill and interest level; (3) students acted as “competent bystanders” who were off-task but at first glance did not appear to be so; and (4) students participated in deviant off-task-behavior.

(Cothran und Kulinna (2015, pp. 245-246) zitiert nach Tousignant und Siedentop (1983))

Es gibt einige Hinweise, dass die Techniken des Klassenmanagements einer (Sport)Lehrperson sich im Verlauf der Jahre entwickeln. McCormack (1997) zeigt verschiedene Herangehensweisen von Novizen und Experten für das Klassenmanagement. Dabei setzen Novizen ihren Fokus auf klare und genaue Anweisungen und Regeln, während Experten mit effektiven Strategien zur positiven Beziehung, mit Loben und Unterstützen und mit Authentizität arbeiten.

4.1.2 Umgang mit Störungen. Zur Auffassung der Definition von Störungen herrscht keine einheitliche Vorstellung, denn Unterrichtsstörungen werden als sehr subjektiv wahrgenommen. Auch die Auffassung was eine Störung darstellt, ist eine Frage der Auslegung. Dubs (1995) liefert eine Auflistung zu möglichen störenden Verhaltensweisen, siehe Tabelle 2.

Tabelle 2

Übersicht Unterrichtsstörungen (Dubs, 1995)

Zu wenig erwünschtes Verhalten	Zu viel erwünschtes Verhalten
<ul style="list-style-type: none"> • Fehlende Aufmerksamkeit • Mangelndes Interesse und wenig Bemühen, den gestellten Anforderungen zu genügen • Mangelnde Kooperation und Interaktion • Zu geringe Selbständigkeit im Lernen • Regeln und Rollen werden nicht ernsthaft übernommen und eingehalten 	<ul style="list-style-type: none"> • Gleichgültigkeit • Stören des Unterrichts und der Abläufe • Unsoziales Verhalten • Aggressionen

Der Umgang mit Störungen kann eng mit dem Klassenmanagement verstanden werden (Doyle, 1986). Dabei ist das Herstellen und Aufrechterhalten der Strukturen im Unterricht wichtig, womit ein möglichst störungsfreier Unterricht erzielt werden kann.

4.2 Strukturierung des Unterrichts

Lipowsky (2007) hebt die Strukturierung als Teil des Klassenmanagements hervor. Dabei definiert er folgendermassen: „Eine klare Strukturierung des Unterrichts zeichnet sich durch eine deutliche Sequenzierung des Unterrichts in einzelne Phasen, durch klare Aufgabenstellung und Anforderungen und durch eine verständliche Lehrersprache aus“ (Lipowsky, 2007, p. 27). Strukturierung nach didaktischer Ansicht bedeutet so zu planen und sequenzieren, dass ein Lernziel erreicht werden kann (Helmke, 2012). Brophy (2000) nennt diese Kompetenz von Unterrichtsqualität *establishing learning orientations*. Schüler müssen durch die Lehrpersonen so vorbereitet werden, dass sie mittels klar definierter Struktur zum Lernziel sowie der Lernstruktur gelangen.

4.3 Leistungsbeurteilung

Die Diagnostik der Leistungen der Lernenden ist mehr als nur die Notengebung. Die diagnostische Kompetenz dient zur Informationsgewinnung aus dem Ist- zum Sollzustand, welche aus den Lehrzielen entstanden sind und in den Leistungen der Lernenden gemessen werden (Maier, 2015). In unterrichtsbezogenen Unterrichtsleistungen soll der Lehr-Lern-Prozess untersucht und verbessert werden. Dabei wird eine kurz- und langfristige Beurteilungsmassnahmen

(Mikro- und Makroadaptionen) unterschieden. Während in einer Mikroadaption diagnostische Informationen (mittels Beobachtungen oder subjektiven Einschätzungen) wahrgenommen werden, geschieht bei den Makroadaptionen eine formelle Diagnostik (Schrader, 2013). Erstaunlicherweise gibt es trotz hoher Bedeutsamkeit diagnostischer Kompetenzen nur wenig Literatur (Lorenz & Artelt, 2009).

Die fachspezifische Besonderheit des Faches Sport ist die sofortige Rückmeldung und die Sichtbarkeit des Ergebnisses. Auch im Prozess einer Aufgabe wird dem Lernenden eine ständige Rückmeldung über Erfolg oder Misserfolg gegeben. Somit müssen Leistungen ständig und sichtbar mit persönlichen und sozialen (Leistungen anderer Mitschüler) Messgrößen verglichen werden (Herrmann et al., 2016).

4.4 Feedback

Die Bedeutsamkeit des fächerübergreifenden Kompetenzbereichs Feedback wurde bereits in verschiedenen Forschungsbefunden belegt (Baumgartner, 2017b; Hattie, 2009). Unbestritten ist, dass die Bedeutsamkeit von Feedback einen wesentlichen Einfluss auf die Lernleistungen von Schülern hat (Hattie, 2009; Hattie & Timperley, 2007). Nach Hattie (2009) hat Feedback einen mittleren bis hohen Effekt⁴ auf die Lernleistungen. Die Effekte von Feedback sind in der Literatur nicht einheitlich beschrieben. Feedback kann sowohl zu Verbesserungen wie auch Verschlechterungen von Lernleistungen führen (Hattie, 2009). Das Feedback wird erst dann wirksam, wenn auf spezifische und herausfordernde Informationen einer Aufgabe hingewiesen werden. Somit wird die Differenz zwischen dem Soll- und Istwert verringert (Baumgartner, 2017b).

Die grobkörnige Begriffserläuterung für Feedback lautet nach Baumgartner (2017b) folgendermassen. Feedback stellt ein Kommunikationsprozess dar, wo ein Feedbackempfänger Informationen zu einem konkreten Handeln erhält, um ein definiertes Lernziel zu verbessern können. Dabei gibt die Lehrperson Hinweise in einem komplexen Kommunikationsprozess über den Soll- und Ist-Zustand. Auf der Aufgabenebene gibt der Sender Informationen über die Ausführung einer Aufgabe ab. Dabei ist vor allem informierendes und korrigierendes Feedback wichtig. Ein lernwirksames Feedback ist nur dann effektiv und mit einer Zunahme der Lernleistung vergesellschaftet, wenn es a) spezifisch b) realisierbar und c) regelmässig (Baumgartner, 2017b) ist.

⁴ Unterscheidung von Effektstärken nach Cohen (1988): kleiner Effekt, $d = .20$; mittlerer Effekt, $d = .50$; starker Effekt $d = .80$.

Feedback hat im Fach Sport nach Baumgartner (2013a) eine hohe Bedeutung, jedoch ist die Datenlage zur Effektivität von Feedback hinsichtlich der Lernziele schmal. Weiter kommt auch der subjektiven Einschätzung von (Sport-)Lehrpersonen eine hohe Bedeutung zu und diese wird auch häufig im Unterricht eingesetzt (Baumgartner, 2017b).

Feedback ist vor allem dann ein wichtiger Faktor, wenn entsprechende Kriterien berücksichtigt werden. Um den Schülern ein effektives Feedback zu erteilen, müssen spezifische Lösungswege zur Verringerung vom Soll- zum Istzustand aufgezeigt werden (Baumgartner, 2017b). Dazu erstellte Baumgartner (2017b) ein Instrument zur Überprüfung der Güte von feedbackbezogenen Performanzen. In Anlehnung darauf muss ein Feedback folgende latente Variablen aufweisen: *Spezifität*, *Realisierbarkeit* und *Regelmässigkeit*.

4.5 Umgang mit Heterogenität

Von Heterogenität spricht man, wenn sich der Lernende einer unterrichteten Gruppe in einem oder mehreren spezifischen Merkmalen von den anderen unterscheidet (Helmke, 2012).

Nach Weinert (1997) gibt es unterschiedliche Reaktionsformen, um der Heterogenität im Unterricht entgegen zu wirken. Mit der *passiven Reaktionsform* ignoriert man die Lern- und Leistungsunterschiede innerhalb der Klasse. Die *substitutive Reaktionsform* passt die Anforderungen des Unterrichts an die Lernenden an. Es werden zum Beispiel entsprechende Gruppen gebildet oder Förderprogramme zusammengestellt. Eine *aktive Reaktionsform* findet in Form einer Unterrichts Anpassung an das Niveau der Lernenden statt. Die *proaktive Reaktionsform* basiert auf der adaptiven Gestaltung des Unterrichts, dies mittels Individualisierung der Lernziele. Die beiden erst genannten Reaktionsformen (passive und substitutive Reaktion) sind über die letzten Jahre vermehrt in Kritik geraten. Somit sollen die Methoden für einen effektiven und effizienten Unterricht vermehrt an differenzierte- und individualisierte Lernziele gebunden werden (Wischer, 2008).

Für eine Heterogenität im Sportunterricht gibt es viele Ursachen. Dazu zählen unter anderem konstitutionelle und körperliche Faktoren, sportliche Vorerfahrungen und Fähigkeiten, motorische Leistungsfähigkeit und die Motivation. Der Umgang mit der Heterogenität stellt eine grosse Herausforderung dar (Frohn & Pfitzner, 2011). Im Zuge der aktuellen Diskussion nach Inklusion in der Schule, sollen auch angehende Sportlehrpersonen bessere Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität während ihrer Ausbildung erlernen (Frohn & Grimminger, 2011).

Im Sportunterricht, wo der Fokus auf die körperliche Leistungsfähigkeit und Bewegungsfreiheiten gelegt wird, rückt der Genderdiskurs sowie die Körperkonstitution in den Vordergrund (Kugelman, Röger, & Weigelt, 2006). Diese erfordert von den Lehrpersonen ein hohes Mass an Können in der Unterrichtsgestaltung (McCaughtry, 2006).

Zender und Burrmann (2011) zeigen einen exemplarischen Umgang mit Heterogenität im Sportunterricht. Als erstes stellt sich die Frage nach dem richtigen koedukativen Unterricht. Dabei ist die Form der Binnendifferenzierung bedeutsamer als die Trennung nach Geschlecht. Dadurch sollen die Lernenden die vorhandene Heterogenität akzeptieren und damit adäquat und lernwirksam umgehen können. Als zweites und drittes sollen die unter- und überforderten Lernenden betrachtet werden. Für beide Gruppen gibt es diverse pädagogische und sportspezifische Möglichkeiten, damit sie nicht vernachlässigt werden und ihr Interesse und ihre Teilnahme am Sportunterricht verlieren. Als letztes sollen Lernenden im Unterricht nicht bloss gestellt werden. Der Sportunterricht birgt Gefahren- aber auch Chancenpotential. Die Scham des „Nicht-Können“ einer Sportart (z. B. Fussball) ist nirgends grösser als im Sportunterricht, wobei die Lehrperson die Möglichkeit hat, den Unterricht zu modifizieren (z.B. anpassen von Regeln oder Gruppenbildung).

4.6 Kooperatives Lernen

Die Wichtigkeit von kooperativem Lernen gegenüber individuellen Lernen für effektiven Unterricht wurde bereits in einer Vielzahl von Untersuchungen belegt (Johnson, Johnson, & Stanne, 2000).

Vom kooperativen Lernen spricht man, wenn Lernende zusammenarbeiten, um gemeinsame Lernziele zu verfolgen (Johnson & Johnson, 1999), ergänzend kann jeder sein eigenes Lernziel erreichen (Deutsch, 1962). Lehrpersonen können auf eine Vielzahl von verschiedenen Varianten des kooperativen Lernens zurückgreifen, die Methodik reicht von konzipiert hin bis zu flexibel. Letztlich ist das kooperative Lernen eine fächerübergreifende Performanz, welche zur Organisation und zur Leitung von Unterrichtssituationen beiträgt sowie ein unterrichtliches Modell, wo Lernende den Fokus auf das Lernen legen. (Dyson, Griffin, & Hastie, 2004). Johnson und Johnson (1989) lieferten vier Ansätze für wirksames kooperatives Lernen: (a) conceptual, (b) structural, (c) curricular, (d) complex instruction. Der Ansatz (a) basiert auf Erkenntnissen der Erlernbarkeit von Strukturierung eines kooperativen Lernens. (b) „The structural approach to cooperative learning is based on the creation, analysis, and systematic application of structure, or content-free ways of organization social interaction in the classroom“ (Kagan, 1989, p.

12). Der curriculare Ansatz besagt, dass das kooperative Lernen in den Kontext des entsprechenden Könnens der Lernenden gestellt werden muss. (d) Complex instruction verbessert die sozialen und theoretischen Fähigkeiten, dies wird vor allem mittels Gruppenarbeit erreicht. Das kooperative Lernen ermöglicht eine Verbindung zwischen fachspezifisch- und sozialem Lernen. Eine besondere Wirksamkeit von kooperativen Lernen zeigt sich dann, wenn die einzelnen Lernenden Verantwortung übernehmen können, wenn die Lernenden angeleitet werden und wenn die Arbeitsschritte inhaltlich strukturiert, gesteuert und ausgewertet werden (Lipowsky, 2007). Das kooperative Lernen ergibt nicht nur positive Effekte auf den Output der Lernenden, sondern weist auch eine Förderung der sozialen Kompetenzen (Teamfähigkeiten und die positive Entwicklung des Selbsteinschätzungsvermögens) auf (Dyson et al., 2004).

Im Sportunterrichts kommt das kooperative Lernen sehr oft zur Anwendung. Durch die spezifische Struktur des Unterrichts, die Teamarbeit in Mannschaftsspielen, Partnerarbeiten in Partnerakrobatik oder dem „Helfen, Sichern und Beobachten“ im Geräteturnen, kommen diese häufig und manchmal Strukturbedingt zur Anwendung (Bähr, Prohl, & Gröben, 2008).

Im Sportunterricht verbessert das kooperative Lernen das Verantwortungsbewusstsein, indem verschiedenen Rollen innerhalb einer Gruppe ausgeübt werden. Es verbessert die Bewegungsfertigkeiten, die Kommunikationsfähigkeiten und das Arbeiten innerhalb einer Gruppe (Dyson, 2001, 2002). Weiter beschrieb Dyson et al. (2004), dass auch schwächere Lernende innerhalb einer Gruppe davon profitieren. In diversen Studien zur Wirksamkeit des kooperativen Lernens in Bezug auf fachliche- und soziale Lernziele zeigte sich ein gleiches Muster (Bähr et al., 2008). Eine Steigerung der motorischen Leistung zwischen den beiden Gruppen (kooperatives Lernen, Lernen mit lehrerzentrierten Methoden) war nicht sofort zu sehen, jedoch wiesen Lernende der Gruppe des kooperativen Lernens deutliche Vorteile in Bezug auf Transferierbarkeit, komplexerer Problemsituationen und die erlernten Fähigkeiten auf.

5 Darstellung der empirischen Untersuchung

5.1 Fragestellung und Hypothesen

In Anbetracht der dargelegten Problemlage der Forschungslücke und des Forschungsdesiderates zielt die vorliegende Studie darauf ab, die durch angehende und tätige Sportlehrpersonen eingeschätzte Bedeutsamkeit hinsichtlich der fachübergreifenden Performanzen in Bezug auf einen effektiven und guten Sportunterricht zu erfassen.

Diesbezüglich wird die folgende konkrete Fragestellung bearbeitet:

Wie beurteilen angehende und tätige Sportlehrpersonen die Bedeutsamkeit der fächerübergreifende Performanzen hinsichtlich eines effektiven und guten Sportunterrichts?

König und Lebens (2012) haben aufgezeigt, dass Experten im Vergleich zu Lehramtsstudierenden und Referendaren ein besseres Einschätzungsvermögen hinsichtlich der fächerübergreifenden Performanz *Klassenführung* aufweisen. Den Experten ist die Bedeutsamkeit der *Klassenführung* für einen effektiven und guten Sportunterricht bewusst. Weiter ergibt die Untersuchung zur Ausbildung von „College- und University“ Sportlehrpersonen von Lavay et al. (2012), dass die Ausbildung von Sportlehrpersonen eine gezieltere Schulung der fächerübergreifenden Performanzen beinhalten soll.

Schlesinger, Studer, und Nagel (2016) berichteten, dass in den sportwissenschaftlichen Studiengängen in der Schweiz vor allem sportspezifische Kompetenz und sportmotorisches Können vermittelt werden.

Die *Sportpraxis* spielt eine entscheidende Rolle in der Ausbildung von Sportlehrpersonen (Nagel et al., 2012). Dabei erhält die Praxis eine hohe Dignität im Vergleich zur Theorie in der Ausbildung von Sportlehrpersonen. Es verwundert nicht, dass die Studierenden teilweise erst am Schluss des Studiums oder noch später die Relevanz der Theorie für ihren Unterricht entdecken (Friedrich & Hildenbrandt, 1997). Die angehenden Sportstudierenden sehen in ihrem Habitus als sportlichen Akteur eher die Rolle des Vermittlers von Bewegung und Sport (Klinge, 2007). Somit laufen die angehenden Sportlehrpersonen in Gefahr, die Anforderungen des (Sport)Lehrerberufes in Bezug auf professionelle und handlungsrelevante (fächerübergreifenden) Kompetenzen zu vernachlässigen (Oesterhelt, Gröschner, Seidel, & Sygusch, 2012).

Das Unterrichtsfach Sport wird im Gegensatz zu anderen Fächern nicht an Ort und Stelle, sondern unter Bewegung unterrichtet und der Lernzuwachs erfolgt ebenfalls häufig via motorische Komponente. Hierfür müssen Sportlehrpersonen ein entsprechendes sportpraktisches Können besitzen, welches sie in ihrer Ausbildung aufbauen, wobei die die Ausbildungsinhalte häufig der Sportwissenschaft zugeordnet werden. In der Ausbildung von angehenden Sportlehrpersonen haben sportpraktische Inhalte einen hohen Stellenwert, was in den meisten Fällen eine positive Erwartungshaltung auslöst. In diesem Zusammenhang werden die Erwartungen so gedeutet, dass sich die Sportkarriere im Studium nahtlos ins Erwerbsleben fortsetzt. In Folge dessen wird eine Auseinandersetzung mit der Theorie für eine spätere Berufstätigkeit eher vernachlässigt. Weiter ist die Grundhaltung festzustellen, dass es im Schulsport primär um die Vermittlung eines motorischen Inhaltes geht, nicht aber um einen erzieherischen Beitrag (Blotzheim, Kamper, & Schneider, 2008).

In einer Studie zu den komparativen Analysen der Performanz von Experten und Novizen anhand der Steuerung von Übergängen fanden Thiel et al. (2012), dass Experten die wichtigsten Aspekte von Klassenmanagement wie die Steuerung von Übergängen früher erkennen und effizienter lösen als Novizen (Bromme, 1997).

Um die formulierten Fragestellungen wissenschaftlich zu überprüfen, wurde die nachfolgende Hypothese aufgestellt:

H_0 = Es zeigt sich kein Unterschied in der Einschätzung von fächerübergreifenden Performanzen zwischen tätigen und angehenden Sportlehrpersonen.

H_1 = Die tätigen Sportlehrpersonen schätzen die fächerübergreifenden Performanzen als bedeutsamer als angehenden Sportlehrpersonen ein.

5.2 Methode

Für die vorliegende Arbeit werden im folgenden Kapitel die Methoden zur Prüfung der Hypothesen dargelegt. Einleitend werden die Untersuchungsgruppen (Kapitel 5.2.1) beschrieben, dann das Untersuchungsdesign (Kapitel 5.2.2) und die Untersuchungsinstrumente (Kapitel 5.2.3) und zum Schluss wird das Auswertungsverfahren (Kapitel 5.2.4) sowie die Datenanalyse (Kapitel 5.2.5) erläutert.

5.2.1 Untersuchungsgruppen. Die Untersuchungsgruppe bestand aus total $N = 194$ Probanden. Die Probanden wurden nach den unten beschriebenen Kriterien ausgewählt.

Die Gruppe der *angehenden Sportlehrpersonen* ($n = 104$) bestand aus Studierenden, welche an einer pädagogischen Hochschule immatrikuliert waren, wobei deren Altersdurchschnitt bei 26.4 Jahren ($SD = 3.3$) lag. Die Probanden dieser Gruppe absolvierten das höhere Lehramt (im Haupt- oder Nebenfach Sport) mit einer durchschnittlichen Studiendauer von 2.1 Jahren ($SD = 0.9$). Die Altersspanne lag zwischen 20 bis 41 Jahren, 44.2% aller Teilnehmer waren weiblich. Die Gruppe der *tätigen Sportlehrpersonen* ($n = 90$) wies ein durchschnittliches Alter von 43.2 Jahren ($SD = 9.8$) auf und die Altersspanne lag zwischen 26 bis 62 Jahre. 30% aller Probanden dieser Gruppe waren weiblich und verfügten über eine entsprechende Ausbildung, welche für Unterricht auf Sekundarstufe II berechtigte. 53 Probanden der Gruppe der *tätigen Sportlehrpersonen* unterrichteten an einer Berufsfachschule (58.9%), 28 an einem Gymnasium (31.1%) und 9 übten eine kombinierte Tätigkeit an einer Berufsfachschule und Gymnasium aus (10%). Die *tätigen Sportlehrpersonen* verfügten über eine durchschnittliche Unterrichtserfahrung von 15.7 Jahren ($SD = 10.2$), wobei die durchschnittliche unterrichtete Lektionenanzahl bei 14.4 Lektionen pro Woche lag ($SD = 6.5$). (Lehr-)Diplome wiesen $N = 88$ tätige Sportlehrpersonen auf (97.8%), einen Masterabschluss inklusive Lehrdiplom für Maturitätsschulen $N = 25$ (27.8%) und $N = 8$ (8.9%) verfügten über das Diplom 1. $N = 43$ (47.8%) das Diplom 2, $N = 14$ (15.6%) ein Fachhochschuldiplom. $N = 56$ der *tätigen Sportlehrpersonen* (64.4%) unterrichteten noch andere Fächer nebenher und $N = 34$ (37.8%) waren Praktikumsbetreuer.

5.2.2 Untersuchungsdesign. Die Daten wurden mittels Fragebogen erhoben. Konkret wurden für die zwei Gruppen (*tätige* und *angehende Sportlehrpersonen*), welche als unabhängige Variablen (UV) gelten, zwei verschiedene Fragebogen mit unterschiedlichen latenten und manifesten Variablen entwickelt. Die Befragten mussten mittels Selbsteinschätzung die Wichtigkeit von Performanzen im Sportunterricht in Anbetracht ihrer Tätigkeit und Ausbildung beurteilen.

Dies in folgenden drei Bereichen: sportmotorische Performanzen, fachdidaktische Performanzen, fächerübergreifende Performanzen. Der Fragebogen wurde durch mich in den entsprechenden Institutionen an die Probanden ausgehändigt. Die abhängige Variable (AV) stellt die fächerübergreifende Performanz dar.

5.2.3 Untersuchungsinstrumente. Zur Überprüfung der eingeschätzten Bedeutsamkeit von fächerübergreifender Performanz wurde ein Fragebogen für angehende und tätige Sportlehrpersonen entworfen. Der Fragebogen wurde mittels Items (z. B. in der Ausbildung konnte ich mein fachübergreifendes Können, z. B. effektives Klassenmanagement umsetzen, gezielt weiterentwickeln) aufgebaut. Jedes Item musste mittels einer vierstufigen Likertskala⁵ eingeschätzt werden. Dabei wurden fünf manifeste Variablen generiert und diese auf drei latente Variablen (fächerübergreifende-, fachdidaktische- und sportmotorische Performanzen) verteilt. Der Fragebogen für die angehenden Sportlehrpersonen war wie folgt aufgebaut: Im ersten Teil wurden Fragen zur eigenen Person gestellt, im zweiten Teil zu ihrer Ausbildung und im dritten Teil wurden verschiedenen Könnensbereiche abgefragt. Der Fragebogen für die tätigen Sportlehrpersonen zeigte folgenden Aufbau: Im ersten Teil wurden Fragen zur eigenen Person erfragt, im zweiten Teil wurden Fragen zu den verschiedenen Könnensbereichen gestellt und im dritten Teil wurde ermittelt, ob in der Ausbildung von Sportlehrpersonen die richtigen Inhalte vermittelt werden.

Die Untersuchungsdurchführung wurde auf verschiedene Wege realisiert. Für die angehenden Sportlehrpersonen wurde häufig direkt vor Ort in den jeweiligen Institutionen der Fragebogen verteilt und ausgefüllt oder via Post beantwortet. Bei den tätigen Sportlehrpersonen wurde der Fragebogen häufig via Fachschaftsverantwortliche an die Lehrpersonen ausgehändigt, dies in gedruckter oder elektronischer Form. Die Rücklaufquote war bei beiden Gruppen sehr hoch.

5.2.4 Auswertungsverfahren. 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-überprüfende Verfahren der konfirmatorischen Faktorenanalyse durchgeführt. Die Erschliessung der Güte des dreifaktoriellen Modells wurde die HKA (Varimax-Rotatoin) realisiert. Die dreifaktorielle Lösung ist als zufriedenstellend bis sehr gut zu bezeichnen. ($KMO = .96$; $Barlett = .000$; $.86 \leq$

⁵ Vierstufige Likertskale (0 = „trifft nicht zu“, 1 = „trifft eher nicht zu“, 2 = „trifft eher zu“, 3 „trifft zu“)

$\lambda \leq .67$; $\alpha = .71$). Aus der konfirmatorischen Faktoranalyse erster Ordnung geht ein ausreichender Modell-Fit hervor ($SRMR = .09$; $CFI = .94$; $RMSEA = .09$; $\chi^2/df = 2.98$). Folglich konnten die Daten für die weitere Berechnung verwendet werden.

Die Bedeutsamkeit der Items aus den drei Bereichen wurde anhand des arithmetischen Mittels (M) sowie der Standardabweichung (SD) aufgezeigt.

Zur Überprüfung der differenzierten Beurteilung der Bedeutsamkeit des fächerübergreifenden Performanzbereich zwischen den beiden Untersuchungsgruppen (angehenden Sportlehrpersonen $N = 104$ und den tätigen Sportlehrpersonen $N = 90$) wurde ein zweiseitiger t -Test für unabhängige Stichproben gerechnet. Zur praktischen Bedeutsamkeit des Resultats wurde mit dem Effektstärkemaß *Cohens d* ⁶ gearbeitet.

5.2.5 Datenanalyse. Die Datenanalyse erfolgte mit dem Statistikprogramm SPSS (IBM SPSS Statistic 25, Armonk, USA). Für die Berechnung der Effektstärke wurde das Programm G*Power verwendet (Faul, Erdfelder, Lang, & Buchner, 2007)

⁶ Effektstärken von Cohen (1988): kleiner Effekt $d = .20$; mittlerer Effekt $d = .50$; starker Effekt $d = .80$

6 Resultate

In diesem Kapitel wird die Güte der Unterschiedsprüfung der fächerübergreifenden Performanzen zwischen angehenden und tätigen Sportlehrpersonen dargelegt. Dafür werden deskriptive Statistik und die Inferenzstatistik aufgeführt.

Die Ergebnisse zur Bedeutsamkeit der fächerübergreifenden Performanz innerhalb der beiden Untersuchungsgruppen ergaben folgende Resultate:

Die Bedeutsamkeit der fächerübergreifenden Performanz der *angehenden Sportlehrpersonen* liegt bei $M = .62$ ($SD = .30$; $SE = .03$).

Die Bedeutsamkeit der fächerübergreifenden Performanz der *tätigen Sportlehrpersonen* liegt bei $M = 2.74$ ($SD = .29$; $SE = .03$).

Aus dem t -Test zur Prüfung der differentiellen Beurteilung der Bedeutsamkeit der fächerübergreifenden Performanz wird ersichtlich, dass in der Beurteilung zur eingeschätzten Bedeutsamkeit ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen der angehenden und tätigen Sportlehrpersonen besteht ($t(192) = 1.97$, $p = .000$, $1 - \beta = 1.00$, $d = 7.18$).

7 Diskussion

In Anlehnung an die Resultate wird im folgenden Kapitel die forschungsleitende Fragestellung sowie die Hypothese der vorliegenden Arbeit mittels theoretischen Hintergrund beantwortet (Kapitel 7.1). Im Anschluss (Kapitel 7.2) wird die Arbeit kritisch beleuchtet, deren Schwächen werden aufgezeigt und zuletzt ein Ausblick in die Zukunft gegeben (Kapitel 7.3).

7.1 Beantwortung der Fragestellung

Der Fokus in der vorliegenden Arbeit liegt auf der subjektiven Einschätzung von fächerübergreifenden Performanzen bei angehenden und tätigen Sportlehrpersonen. Dabei spielen die professionellen Handlungskompetenzen eine wichtige Rolle, welche eine Grundlage für gelingenden Unterricht darstellen (Baumgartner, 2018a). Im integrativen Kompetenzstrukturmodell von Baumgartner (2018a) gelten die kompetenzbereichsbezogenen Performanzen als Item (z. B. effektiver Umgang mit Störungen im Unterricht) für die Bewertung des Performanzfortschrittes, wobei daran auch die beruflichen Anforderungssituation valide diagnostiziert werden kann. Im Rahmen dieser Arbeit erfolgte eine Bündelung dieser kompetenzbereichsbezogenen Performanzen, wobei sie anschliessend in sportmotorische, fachdidaktische und fächerübergreifende Performanzen unterteilt wurden. Eine wissenschaftliche Überprüfung dieser gewählten Struktur der oben genannten drei Performanzbereiche hat es bisher noch nicht gegeben.

Im Rahmen dieser Arbeit wurde untersucht, wie sich angehende und tätige Sportlehrpersonen hinsichtlich der Bedeutsamkeit der fächerübergreifenden Performanzen für einen effektiven und guten Sportunterricht einschätzen. Baumgartner (2013b) generiert aus einer Quasi-Delphi-Studie 46 professionelle Kompetenzprofile für den Berufsfachschulsport, dabei sind alle dem fächerübergreifenden Bereich unterzuordnen. Dass der fächerübergreifende Performanzbereich einen bedeutsamen positiven Effekt auf die Lernleistung von Schüler aufweist ist in der empirischen Forschungslandschaft zur Kompetenzmessung vielfach bewiesen worden (Baumgartner, 2018b; König & Seifert, 2012; Lavay et al., 2012; Meier, 2015; Thiel et al., 2012). König und Seifert (2012) weisen darauf hin, dass fächerübergreifende Performanzen für alle Fächer ähnlich sind (z. B. Klassenmanagement).

Für die Beantwortung der Fragestellung wurde mittels Fragebogen die Bedeutsamkeit der fächerübergreifenden Performanz von angehenden ($n = 90$) und tätigen Sportlehrpersonen ($n = 104$) erhoben. Zur Überprüfung der Fragestellung wurde ein Fragebogen entwickelt, um die

Bedeutsamkeit von fächerübergreifenden Performanzen zu eruieren. Die Gruppe der angehenden Sportlehrpersonen war an einer pädagogischen Hochschule zur Erlangung des höheren Lehramtes (Stufe SekII) immatrikuliert, wobei die Gruppe der tätigen Sportlehrpersonen bereits im Besitz einer Lehrbefähigung auf entsprechender Stufe (Sek II) sein musste.

Die Kernkompetenz des Unterrichtsfachs Sport besteht unter anderem aus der Vermittlung von motorischen Fertigkeiten (Schlesinger et al., 2016). Im Gegensatz zu anderen Schulfächern (z.B. Deutsch) herrschen in der Ausbildung von Sportlehrpersonen grundlegende Unterschiede. Zu nennen ist hier einerseits der unterschiedliche Unterrichtsraum, die grosse Heterogenität von den Schülern und der Lernzuwachs, welcher auf Grund von motorischen Fähigkeiten geschieht (Blotzheim et al., 2008). Im Studiengang der Sportwissenschaft erlernen die angehenden Sportlehrpersonen während der Ausbildung sportmotorische Kompetenzen, welche dann eine positive Erwartungshaltung bei den Studierenden auslösen. Weiter schlagen dabei angehenden Sportlehrpersonen den Bogen von der eigenen Sportkarriere (vor- und während dem Studium) hinüber in die spätere Berufstätigkeit (Blotzheim et al., 2008). Somit sehen sich die angehenden Sportlehrpersonen primär als Vermittler von Bewegung und Sport (Klinge, 2007) und laufen Gefahr, dass sie die realen Anforderungen des Sportlehrberufes (z. B. Umgang mit Störungen) vernachlässigen. Dass fächerübergreifende Kompetenzen wichtig in Bezug auf die Leistung der Schüler ist, wurde schon angesprochen. Es gibt jedoch Unterschiede in der Forschungslandschaft hinsichtlich der Performanz von Novizen und Experten. Dabei handeln Experten in spezifischen und realen Unterrichtssituationen erfolgreicher als Novizen (Thiel et al., 2012). Weiter schätzen Experten die Situationen besser und schneller ein, haben eine erfolgreichere Kommunikation und besitzen ein standardisiertes und effektiveres Handlungsmuster.

In der Lehrerbildung herrscht weiterhin eine Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis. Angehende (Sport)Lehrpersonen sind der Meinung, dass praktische Handlungsanweisungen wichtiger als theoretisches Wissen sind (Dubs, 2008; Reinhofer & Dörr, 2008). Siebert (2005) weist auf das Theorie-Praxis-Problem in der Lehrerbildung hin, dabei sehen die angehenden Sportlehrpersonen die Bedeutsamkeit des Klassenmanagements ein, jedoch bemängeln diese die mangelnde Unterstützung und dessen Training in realen Unterrichtssituationen. Weiter zeigt (Baumgartner, 2017b) auf, dass angehende Sportlehrpersonen für ein effektives Feedback zwar genügend Wissen aufweisen, dies aber noch keine Garantie für die erfolgreiche Umsetzung im Unterricht ist.

Die vorliegenden Resultate verdeutlichen, dass sich die angehenden Sportlehrpersonen im Vergleich zu den tätigen Sportlehrpersonen hinsichtlich der eingeschätzten subjektiven Bedeutsamkeit von fächerübergreifenden Performanzen signifikant unterschieden ($p < .001$). Die Effektstärke liegt bei $d = 7.18$, nach Cohen (1988) bedeutet dies somit ein starker Effekt in der Unterscheidung. Die Gruppe der tätigen Sportlehrpersonen schätzt die fächerübergreifenden Kompetenzen als bedeutsamer als die angehenden Sportlehrpersonen ein. Der Wert des arithmetischen Mittels für die fächerübergreifenden Performanzen ($M = .62$) der angehenden Sportlehrpersonen liegt im tiefen bis mittleren Wert (Wert < 1.5), wodurch sie als eher unbedeutsam gewertet werden („*trifft nicht zu*“ bis „*trifft eher nicht zu*“). Der Wert des arithmetischen Mittels ($M = 2.74$) für die fächerübergreifenden Performanzen der tätigen Sportlehrpersonen ist jedoch hoch bis sehr hoch (Wert > 1.5). Dadurch können diese als bedeutsam gewertet werden („*trifft eher zu*“ bis „*trifft zu*“). Somit kann die Hypothese H_1 (Die tätigen Sportlehrpersonen schätzen die fächerübergreifenden Performanzen als bedeutsamer als angehenden Sportlehrpersonen ein) angenommen werden.

7.2 Methodenkritik

Im Anschluss an die Untersuchungsergebnisse im vorherigen Abschnitt wird nun die Methodik der vorliegenden Studie kritisch beleuchtet. Es soll aufgezeigt werden, worin die Schwächen dieser Arbeit liegen.

Beim Untersuchungsinstrument handelt es sich um einen selbstentwickelten Fragebogen, welcher einem Testlauf unterzogen wurde. Im Rahmen einer Semesterarbeit das Faches Schulsportentwicklung an der Universität Fribourg (Studiengang Sportwissenschaft, Option Unterricht) wurde der Fragebogen getestet. Das schlussendliche Untersuchungsinstrument der vorliegenden Arbeit wurde teilweise auch durch die Probanden kritisiert. Dabei waren insbesondere die verwendeten Begrifflichkeiten für die Probanden unverständlich. Bei den angehenden Sportlehrpersonen führte auch die inhaltliche Nähe der verwendeten Begriffe und Items teilweise zu Verwirrung. Die tätigen Sportlehrpersonen bekundeten zum Teil Verständnisprobleme für die Begriffe *Kompetenz* mit *Performanz*, sowie für das Wort *fächerübergreifend* im Vergleich mit *fachübergreifend*, wobei es einige auch als *klassenübergreifend* bezeichneten. Allgemein wird der Kompetenzbegriff in der Lehrerbildung häufig und breit verwendet (Klieme & Hartig, 2007), was auch in der vorliegenden Studie der Fall ist. Auch die Begriffe *Kompetenzen – Handlungskompetenzen – Performanzen* führten bei einigen Probanden zu Ver-

ständnisproblemen und Unklarheit. Obwohl diesbezüglich Hilfestellung und Rücksprachen bezüglich der Begriffserläuterung meinerseits erfolgten, konnten Unklarheiten nicht immer ganz aus dem Weg geräumt werden.

Eine Mindestanforderung bezüglich Jahren der Berufstätigkeit wurde in der Gruppe nicht verlangt, sodass unter den tätigen Sportlehrpersonen auch Probanden mit wenig Berufserfahrung (ein bis fünf Jahre) zu finden waren. Somit stellt sich die Frage, ob diese tätigen Sportlehrpersonen überhaupt schon über genug Übung in realen Unterrichtssituation verfügten. Idealerweise hätten alle Probanden der Gruppe der tätigen Sportlehrpersonen über 10 Jahre an Berufserfahrung und somit den Expertenstatus⁷.

Weiter ist die eher tiefe Probandenzahl (n=194) dieser Untersuchung zu erwähnen, wobei vergleichsweise in der Studie von Schlesinger et al. (2016) die Probandenzahl N = 1054 betrug, wo Daten via Onlinefragebogen erhoben wurden.

7.3 Ausblick

Nach Baumgartner (2018a); Meier (2015) sollen die zukünftigen (Sport)Lehrpersonen authentisch auf ihre spätere Berufstätigkeit vorbeieitet werden. Jedoch zeigen diverse Studie ein anderes Bild auf (Blotzheim et al., 2008; Lavay et al., 2012). Auch die vorliegende Untersuchung zeigt auf, dass *Klassenmanagement*, *Umgang mit Störungen* oder *Feedback*, also fächerübergreifenden Performanzen, bedeutsam für einen effektiven und guten Unterricht sind. Diskonkordant zu diesen Ergebnissen werden in der Schweiz zur Ausbildung von Sportlehrpersonen vor allem zu Beginn der Ausbildung hauptsächlich sportmotorische Kompetenzen vermittelt (Nagel et al., 2012). Dadurch geraten die fächerübergreifenden Performanzen in der Ausbildung von Sportlehrpersonen zu stark in den Hintergrund. Die Kontroverse bezüglich Wichtigkeit der verschiedenen Kompetenzen legt sich in einer Uneinigkeit bezüglich der Ausbildung von Sportlehrpersonen nieder und wird durch Terhart (2003) gezeigt. Es bleibt weiterhin nicht ganz klar, auf die Vermittlung welcher Kompetenzen in Anbetracht der kommenden Berufstätigkeit in der Ausbildung intensiver eingegangen werden soll.

Die Diagnostik von professionellen Kompetenzen ist das Herzstück der Lehrerausbildung Blömeke, Gustafsson, et al. (2015) und da diese letzten Endes nur auf performativer Ebene geschehen kann (Shavelson, 2013) sollen weitere Messungen am Können stattfinden.

⁷ Der Aufwand zur Suche nach Experten hätte den Rahmen dieser Arbeit gesprengt.

Nicht nur Meier (2015) verlangte, dass es mehr Studien zur Kompetenzdiagnostik in den fächerübergreifenden Performanzbereichen geben soll. Lavay et al. (2012) fordern vermehrt die Vermittlung von fächerübergreifende Performanzen in der Ausbildung von Sportlehrpersonen. Dabei soll Wissen vermittelt und Möglichkeiten zur Anwendung geschaffen werden, wo Erfahrungen mit den Techniken des Klassenmanagements während der Ausbildung gemacht werden können. Wie auch durch die vorliegende Studie unterstrichen, sollen die Forderungen nach grösserer Bedeutsamkeit der fächerübergreifenden Performanzen in der Ausbildung von angehenden Sportlehrpersonen gestellt werden. In Anlehnung dessen wäre es wünschenswert, wenn der fächerübergreifende Performanzbereich in der Ausbildung von (Sport)Lehrpersonen einen grösseren Stellenwert erhalten würde, wo nicht bloss Wissen vermittelt werden soll, sondern wo Studierenden Raum geboten wird, die Reflexion über erfolgreichen Unterricht zu realisieren.

Interessant wäre sicherlich auch mittels objektiver Interventionsstudie die fächerübergreifenden Performanzen anhand von Schülerleistungen zu messen. Der fächerübergreifende Performanzbereich stellt ein grosses und in der Forschungsliteratur nicht ganz einheitliches Konstrukt dar. Eine einheitliche Definition und Abgrenzung zur Vergleichbarkeit von verschiedenen Resultaten wäre wichtig.

Wünschenswert wäre auch die Erstellung eines Vergleichs zwischen den verschiedenen Performanzbereichen (sportmotorisch, fachdidaktisch und dem fächerübergreifenden) in Bezug auf deren Bedeutsamkeit anhand einer subjektiven Einschätzung. Wie in der vorliegenden Arbeit angesprochen ist die Modellierung in Anlehnung an das integrative Kompetenzverständnis nach Baumgartner (2018a) gemacht worden und dessen bedarf es weiterer Prüfung.

Zuletzt ist auch zu erwähnen, dass die vorliegende Studie die Bedeutsamkeit der fächerübergreifenden Performanzen spezifisch im Fach Sport untersuchte. Auch in anderen Fächern besitzt die fächerübergreifenden Kompetenzen ihre Bedeutsamkeit König und Seifert (2012). Vergleichende Untersuchungen zwischen verschiedenen Fächern wären ebenfalls von grossem Interesse.

8 Schlussfolgerung

Die Effektivität der Sportlehrpersonen kann schlussendlich nur am Performanzfortschritt gemessen werden. Um dies zu erreichen benötigen (angehende) Sportlehrpersonen für guten und effektiven Unterricht verschiedene kompetenzbereichsbezogene Performanzen (Baumgartner, 2017b). Insbesondere der fächerübergreifenden Performanzbereich scheint für den Performanzfortschritt von Bedeutung zu sein, was aus diversen Studien hervorgeht (Baumgartner, 2018b; König & Seifert, 2012; Lavay et al., 2012; Meier, 2015; Thiel et al., 2012). Auch in der Ausbildung von Sportlehrpersonen sollen vermehrt fächerübergreifende Performanzen vermittelt werden (Lavay et al., 2012).

Die vorliegende Arbeit untersuchte, wie sich angehende und tätige Sportlehrpersonen hinsichtlich der Bedeutsamkeit der fächerübergreifenden Performanzen für einen effektiven und guten Sportunterricht einschätzen. Mittels Fragebogen wurden $N = 194$ angehende und tätige Sportlehrpersonen bezüglich der subjektiven Einschätzung der Bedeutsamkeit von fächerübergreifenden Performanzen befragt. Die Ergebnisse zeigen auf, dass sich die beiden Untersuchungsgruppen stark unterscheiden. Für die tätigen Sportlehrpersonen haben fächerübergreifenden Performanzen eine wesentlich grössere Bedeutung als für angehenden Sportlehrpersonen.

Dies birgt die Gefahr, dass angehenden Sportlehrpersonen die realen Anforderungen des (Sport)Lehrerberufes vernachlässigen (Klinge, 2007; Oesterhelt et al., 2012). Die bildungstheoretische Forschungslandschaft bestätigt, dass erfahrene und erfolgreiche (Sport)Lehrpersonen besser und effektiver im Umgang mit fächerübergreifenden Situationen des Unterrichts handeln (McCormack, 1997; Sutherland & Morgan, 2003; Thiel et al., 2012). Daher ist es wichtig, dass angehenden Sportlehrpersonen authentisch auf den Beruf vorbereitet werden (Baumgartner, 2018a) und es weitere Studien zum Thema der fächerübergreifenden Performanzen sowie dem integrativen Kompetenzverständnis von Baumgartner (2018a) benötigt.

Literaturverzeichnis

- Arbogast, G., & Chandler, J. P. (2005). Class management behaviors of effective physical educators. *Strategies*, 19(1), 7-11.
- Bähr, I., Prohl, R., & Gröben, B. (2008). Prozesse und Effekte „Kooperativen Lernens“ im Sportunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 36(4), 290-308.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle kompetenz von lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Baumgartner, M. (2013a). Kompetenzprofile von Sportlehrpersonen der Berufsfachschule. In F. Oser, T. Bauder, P. Salzmann, & S. Heinzer (Eds.), *Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Bildungsverantwortlichen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumgartner, M. (2013b). Professionelle Kompetenzprofile von Sportlehrpersonen. Zur empirischen Generierung eines kompetenzorientierten Referenzsystems für die Ausbildung von Sportlehrpersonen der Berufsschule. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 25(2), 49-74.
- Baumgartner, M. (2016). *Perfomanzentwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Eine Interventionsstudie zur Entwicklung des Standards Feedback bei angehenden Sportlehrerinnen und Sportlehrer*. Europa-Universität, Flensburg.
- Baumgartner, M. (2017a). „Denn sie wissen nicht, was sie können...!“–die Qualität der Performanzen von angehenden Sportlehrkräften als Verzerrer der Selbstbeurteilung “Because they don’t know what they are capable of...!”–the quality of the performance of trainee PE teachers as a distorting factor in self-assessment. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47(3), 246-254.
- Baumgartner, M. (2017b). *Performanzentwicklung in der Ausbildung von Lehrkräften: Eine Interventionsstudie zur Verbesserung des Feedbacks bei angehenden Sportlehrkräften*: Waxmann Verlag.
- Baumgartner, M. (2018a). "...Kompetenzen ohne Performanz ist leer! Performanz ohne Kompetenz ist blind...!" Zu einem integrativen Kompetenzstrukturmodell von Sportlehrkräften. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 6(1), 49-68.
- Baumgartner, M. (2018b). Performanzfortschritt in der Lehrerausbildung durch die Arbeit an eigenen video-und textbasierten Unterrichtsfällen? Eine Interventionsstudie zur Verbesserung des Feedbacks bei angehenden Sportlehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1-21.

- Begle, E. G. (1972). *Teacher knowledge and student achievement in algebra*. Palo Alto: Stanford University.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International journal of educational research*, 35(5), 463-482.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3-15.
- Blömeke, S., König, J., Suhl, U., Hoth, J., & Döhrmann, M. (2015). Wie situationsbezogen ist die Kompetenz von Lehrkräften? Zur Generalisierbarkeit der Ergebnisse von videobasierten Performanztests. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(3), 310-327.
- Blotzheim, D., Kamper, S., & Schneider, R. (2008). Überlegungen zur Vermittlung metakognitiver Kompetenz in der Sportlehrausbildung durch Forschendes Lernen. *Bildungsforschung*, 5, 2-13.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Ed.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (pp. 177-212). Göttingen: Hogrefe.
- Brophy, J. (2000). *Teaching*. Bruxelles: International Academy of Education & international Bureau of Education.
- Brophy, J. (2006). History of research in classroom management. In C. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 17-43). Mahawah NJ: Erlbaum.
- Chepyator-Thomson, J. R., & Liu, W. (2003). Pre-service teachers' reflections on student teaching experiences: Lessons learned and suggestions for reform in PETE programs. *Physical Educator*, 60(2), 2-12.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*: Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cothran, D., & Kulinna, P. (2015). Classroom management in physical education. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of classroom management* (pp. 239-260). New York, NY: Routledge.
- Deutsch, M. (1962). Cooperation and trust: Some theoretical notes. In M. R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 275-320). Oxford, England: University Nebraska Press.

- Doyle, W. (1986). Classroom organisation and management. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research in teaching (3. Auflage)*. New York: Macmillan.
- Doyle, W. (2006). Ecological approach to classroom management. Process-outcome approach to classroom management and effective teaching. In C. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues*. (pp. 97-125). Mahawa: Erlbaum.
- Dubs, R. (1995). *Lehrerverhalten*. Zürich: SKV.
- Dubs, R. (2008). Lehrerbildung zwischen Theorie und Praxis. *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung*, 11-28.
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of teaching in Physical Education*, 20(3), 264-281.
- Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of teaching in Physical Education*, 22(1), 69-85.
- Dyson, B., Griffin, L. L., & Hastie, P. (2004). Sport Education, Tactical Games, and Cooperative Learning: Theoretical and Pedagogical Considerations. *Quest*, 56(2), 226-240.
- Eisenberg, T. A. (1977). Teacher knowledge and student achievement in algebra. *Journal for Research in Mathematics Education*, 8(3), 216-222.
- Emmer, E. T., & Gerwels, M. C. (2006). Classroom management in middle and high school classrooms. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (pp. 407-437). Mahwah: Erlbau.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G., & Buchner, A. (2007). G* Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior research methods*, 39(2), 175-191.
- Flach, H., Lück, J., & Preuss, R. (1995). *Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten: zur Reformbedürftigkeit der deutschen Lehrerbildung*. Frankfurt am Main: P. Lang.
- Friedrich, G., & Hildenbrandt, E. (1997). *Sportlehrer/in heute - Ausbildung und Beruf*. Hamburg: Czwalina.
- Frohn, J., & Grimminger, E. (2011). Zum Umgang mit Heterogenität im Sportunterricht– Genderkompetenz und interkulturelle Kompetenz von Sportlehrkräften. In E. Balz, M. Bräutigam, W. Miethling, & P. Wolters (Eds.), *Empirie des Schulsports* (pp. 154-173). Aachen: Meyer & Meyer.
- Frohn, J., & Pfitzner, M. (2011). Heterogenität. *Sportpädagogik*, 35(1), 2-5.

- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Hattie, J. (2003). Teachers Make a Difference, What is the research evidence?
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Heid, H. (2001). Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Pädagogik. In L. R. (Hrsg.) (Ed.), *Pädagogik*. München Oldenbourg Schulverlag GmbH.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität - erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, A. (2007). Aktive Lernzeit optimieren: Was wissen wir über eine effiziente Klassenführung? *Pädagogik*, 59(5), 44-48.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts (4. Auflage)*. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Herrmann, C., Seiler, S., & Niederkofler, B. (2016). „Was ist guter Sportunterricht?“ – Dimensionen der Unterrichtsqualität. *Sportunterricht*, 65(3), 7-12.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into practice*, 38(2), 67-73.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2002). Cooperative learning methods: A meta-analysis. *Journal of Research in Education*, 12(1), 5-24.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. E. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Kagan, S. (1989). The structural approach to cooperative learning. *Educational leadership*, 47(4), 12-15.
- Klieme, E., & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8. Sonderheft, 11-29.
- Klieme, E., & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 876-903.

- Klinge, A. (2007). Entscheidungen am Körper – Zur Grundlegung von Kompetenzen in der Sport-lehrerausbildung. In W.-D. Miethling & P. Gieß-Stüber (Eds.), *Beruf: Sportlehrer/in* (pp. 25-38). Hohengehren: Schneider.
- König, J., & Blömeke, S. (2009). Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12*(3), 499-527.
- König, J., & Lebens, M. (2012). Classroom Management Expertise (CME) von Lehrkräften messen: Überlegungen zur Testung mithilfe von Videovignetten und erste empirische Befunde. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 5*(1), 3-28.
- König, J., & Seifert, A. (2012). Der Erwerb von pädagogischem Professionswissen: Ziele, Design und zentrale Ergebnisse der LEK-Studie. In J. König & A. Seifert (Eds.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen* (pp. 7-31). Münster: Waxmann.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Kounin, J. S., & Gump, P. V. (1974). Signal Systems of Lesson Settings and the Task-Related Behavior of Preschool Children. *Journal of Educational Psychology, 66*(4), 554-562.
- Kugelman, C., Röger, U., & Weigelt, Y. (2006). Zur Koedukationsdebatte: Gemeinsames oder getrenntes Sporttreiben von Mädchen und Jungen. In I. Hartmann-Tews & B. Ruloffs (Eds.), *Handbuch Sport und Geschlecht. Schondorf: Hofmann* (pp. 260-274). Schondorf: Hofmann.
- Kulinna, P., Stylianou, M., Lorenz, K., Martin, J., Hodges, M., & Houston, J. (2013). *Using social cognitive theories to investigate teacher behavior change in integrating physical activity breaks*. Paper presented at the American Educational Research Association 2013 annual meeting, San Francisco, California, April.
- Lavay, B., French, R., & Henderson, H. (2015). *Positive Behavior Management in Physical Activity Settings, 3E*: Human Kinetics.
- Lavay, B., Henderson, H., French, R., & Guthrie, S. (2012). Behavior management instructional practices and content of college/university physical education teacher education (PETE) programs. *Physical Education and Sport Pedagogy, 17*(2), 195-210. doi:10.1080/17408989.2010.548063
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. *Zeitschrift für Pädagogik, 51*, 47-65.
- Lipowsky, F. (2007). Was wissen wir über guten Unterricht? Im Fokus: die fachliche

- Lernentwicklung. In G. Becker, A. Feindt, H. Meyer, M. Rothland, L. Stäudel, & E. Terhart (Eds.), *Guter Unterricht. Maßstäbe & Merkmale – Wege & Werkzeuge* (pp. 26-30). Seelze: Friederich.
- Lorenz, C., & Artelt, C. (2009). Fachspezifität und Stabilität diagnostischer Kompetenz von Grundschullehrkräften in den Fächern Deutsch und Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23(34), 211-222.
- Maier, U. (2015). *Leistungsdiagnostik in schule und unterricht: Schülerleistungen messen, bewerten und fördern*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- McCaughy, N. (2006). Working politically amongst professional knowledge landscapes to implement gender-sensitive physical education reform. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 12(2), 169-179.
- McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, 28(1), 1-14.
- McCormack, A. (1997). Classroom management problems, strategies and influences in physical education. *European physical education review*, 3(2), 102-115.
- Meier, S. (2015). *Kompetenzen von Lehrkräften. Eine empirische Studie zur Entwicklung fachübergreifender Kompetenzeinschätzungen*. Münster: Waxmann.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Nagel, S., Conzelmann, A., Schlesinger, T., & Studer, F. (2012). *Vom sportwissenschaftlichen Studium ins Berufsleben*. Magglingen BASPO.
- Neuweg, G. H. (2002). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(1), 10-29.
- Neuweg, G. H. (2011). Das Wissen der Wissensvermittler. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Eds.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (pp. 451-477). Münster: Waxmann.
- Nie, Y., & Lau, S. (2009). Complementary roles of care and behavioral control in classroom management: The self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 34(3), 185-194.
- Oesterhelt, V., Gröschner, A., Seidel, T., & Sygusch, R. (2012). Pädagogische Vorerfahrungen und Kompetenzeinschätzungen im Kontext eines Praxissemesters-Domänenspezifische Betrachtungen am Beispiel der Sportlehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 5(1), 29-46.

- Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Eds.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (pp. 215-342). Zürich: Rüegger.
- Oser, F. (2013). Auf der Suche nach Ausbildungskompetenzen. In F. Oser, T. Bauder, P. Salzmann, & S. Heinzer (Eds.), *Ohne Kompetenz keine Qualität: Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Oslin, J. L. (1996). Routines as organizing features in middle school physical education. *Journal of teaching in Physical Education, 15*(3), 319-337.
- Reinhofer, B., & Dörr, G. (2008). Zur Wirksamkeit Schulpraktischen Studien. In D. M. Rotermund, G. & R. Bodensohn. (Hrsg.). (Ed.), *Bologna verändert die Lehrerbildung*. (pp. S. 10-31). Leipzig:: Leipziger Universitätsverlag.
- Schlesinger, T., Studer, F., & Nagel, S. (2016). The relationship between competencies acquired through Swiss academic sports science courses and the job requirements. *European journal of sport science, 16*(1), 115-127.
- Schönbächler, M.-T. (2006). Inhalte von Regeln und Klassenmanagement. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 28*(2), 259-273.
- Schrader, F.-W. (2013). Diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen-und Lehrerbildung, 31*(2), 154-165.
- Shavelson, R. J. (2010). On the measurement of competency. *Empirical research in vocational education and training, 2*(1), 41-63.
- Shavelson, R. J. (2013). On an approach to testing an modeling competence. *Educational Psychologist, 48*(2), 73-86.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review, 57*(1), 1-23.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher, 15*(2), 4-14.
- Sidentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education (4th ed.)*. Mountainview, CA: Mayfield.
- Siebert, C. J. (2005). Promoting preservice teacher's success in classroom management by leveraging a local union's resources: A professional development school initiative. *Education, 125*, 385-392.

- Sutherland, K. S., & Morgan, P. L. (2003). Implications of transactional processes in classrooms for students with emotional/behavioral disorders. *Preventing school failure: alternative education for children and youth*, 48(1), 32-37.
- Terhart, E. (2003). Lehrerbildung und Professionalität. Strukturen, Probleme und aktuelle Reformtendenzen. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh, & C. Schelle (Eds.), *Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität* (pp. 73-86). Opladen: Leske + Budrich.
- Thiel, F., Richter, S. G., & Ophardt, D. (2012). Steuerung von Übergängen im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(4), 727-752.
- Tousignant, M., & Siedentop, D. (1983). A qualitative analysis of task structures in required secondary physical education classes. *Journal of teaching in Physical Education*, 3(1), 47-57.
- van der Mars, H., Darst, P. W., Vogler, E. W., & Cusimano, B. (1995). Novice and expert physical education teachers: maybe they think and decide differently... but do they behave differently? *Journal of teaching in Physical Education*, 14(3), 340-347.
- Weinert, F. E. (1997). Notwendige Methodenvielfalt: Unterschiedliche Lernfähigkeit der Schüler erfordern variable Unterrichtsmethoden des Lehrers. In H. Olderding (Ed.), *Lernmethoden, Lehrmethoden - Wege zur Selbstständigkeit (Friederich Jahresheft 1997)* (pp. 50-52). Velber: Friederich.
- Weinert, F. E. (2002). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen- eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Ed.), *Leistungsmessungen in Schulen* (pp. 17-31). Weinheim: Belz.
- Weinert, F. E., & Helmke, A. (1996). Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? . *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 34*, 223-233.
- Wienskowski, P. (1980). *Die Theorie der sozial-kognitiven Entwicklung. Vorarbeiten zu einer kompetenztheoretischen Fundierung schulischer Sozialerziehung.* (Dissertationsschrift), PH Ruhr, Dortmund.
- Wischer, B. (2008). Umgang mit Heterogenität im Unterricht–Das Handlungsfeld und seine Herausforderungen. Retrieved from https://schulaufsicht-aps.tsn.at/sites/bsi.tsn.at/files/dateien/lz/Umgang_mit_Heterogenitaet.pdf website:
- Zender, U., & Burrmann, U. (2011). Heterogenität im Sportunterricht *Verschiedenheit als Diskurs* (pp. 181-192). Tübingen: Narr Franke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.

Anhang

Fragebogen für angehende Sport- lehrpersonen

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

Dimitri Vogel

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 Fri-
bourg

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 Gymna-
sium

Sek II Berufsfachschule

Sek II Gymnasium



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.

...habe ich diejenigen Inhalte erworben, die ich für einen effektiven Sportunterricht benötige.

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"/>
...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"/>

In der Ausbildung zur Sportlehrperson kann bzw. konnte ich...	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
... 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 die 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"/>

Wie bedeutsam beurteilen Sie die Könnensbereiche?	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
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"/>
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	<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
fachdidaktischer Konzeptionen (z. B. Mehrperspektivischer Sportunterricht, Sportartenmodell etc.) vermitteln kann.				
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

Dimitri Vogel

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 (Maggingen):

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 Praktikumsbetreuer?

Ja

Nein

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"/>

Wie bedeutsam beurteilen Sie die Könnensbereiche?	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
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"/>
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"/>

Wie bedeutsam beurteilen Sie die Könnensbereiche?	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
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"/>

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.

...werden diejenigen Inhalte vermittelt, die für einen effektiven
Sportunterricht benötigt werden.

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

Dank

Als erstes möchte ich mich bei den Menschen bedanken, welche mich auf diesem Weg begleitet, geholfen und unterstützt haben. Vor allem meiner Familie mit Florence und Jaëlle, sowie meinen Eltern und vielen anderen, gebührt meine Dankbarkeit.

Weiter gilt ein grosser Dank meinem Betreuer Dr. Matthias Baumgartner, welcher mich mit seiner tollen Betreuung immer unterstützte und begleitete.

Dazu möchte ich bei allen Probanden für ihren Beitrag zu dieser Arbeit herzlich danken.