

«Classroom Management» -

*und die Wichtigkeit von Monitoring und Gruppenmobilisierung
im Schulsportunterricht*

Abschlussarbeit zur Erlangung des
Master of Science in Sportwissenschaften
Option Unterricht

eingereicht von

Benjamin Bente

an der
Universität Freiburg, Schweiz
Mathematisch-Naturwissenschaftliche und Medizinische Fakultät
Abteilung Medizin
Department für Neuro- und Bewegungswissenschaften

in Zusammenarbeit mit der
Eidgenössischen Hochschule für Sport Magglingen

Referent

Prof. Dr. André Gogoll

Betreuer

Dr. Matthias Baumgartner

Fribourg, April 2021

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|----|
| Zusammenfassung | 3 |
| 1. Einleitung | 4 |
| 1.1 Problemstellung..... | 6 |
| 1.2 «Es kommt auf den Lehrer an» (Lipowsky, 2006, S. 47) | 12 |
| 1.3 Diskurs zur Qualität im Sportunterricht | 13 |
| 1.4 Diskurs über die (professionellen) Kompetenzen von (Sport-)Lehrpersonen | 15 |
| 1.5 Klassenführung als bedeutsames Qualitätsmerkmal | 17 |
| 1.6 Klassenführung im Sport..... | 21 |
| 1.7 Wie lassen sich Störungen im Unterricht definieren? | 22 |
| 2 Methode..... | 24 |
| 2.1 Untersuchungsgruppe..... | 24 |
| 2.2 Studiendesign | 24 |
| 2.3 Instrumente | 25 |
| 2.4 Datenauswertung | 26 |
| 3 Resultate | 27 |
| 4 Diskussion | 29 |
| 4.1 Beantwortung der Fragestellung | 29 |
| 4.2 Methodenkritik | 32 |
| 4.3 Ausblick | 34 |
| 5 Schlussfolgerung | 36 |
| Literatur..... | 37 |
| Dank | 44 |

Zusammenfassung

Die Datenlagen in der Unterrichtsforschung hat sich in jüngster Zeit deutlich verdichtet. Der Diskurs um Bildungsstandards und die Verbesserung von Kompetenzen von (Sport-)Lehrpersonen zog einen Wunsch nach Qualitätssicherung im (Sport-)Unterricht nach sich (Herrmann, Gogoll & Gerlach, 2020). Hattie (2003) zeigte auf, dass 30% der individuellen Lernleistung der SuS durch die Lehrpersonen beeinflusst werden. Aufgrund diverser Studien kann die Annahme getroffen werden, dass gewisse Lehrpersonen besser unterrichten als andere. Doch wie kann die Unterrichtsqualität gesteigert werden? Die empirische Unterrichtsforschung hat mittlerweile Schlüsselmerkmale der Unterrichtsqualität bestimmen können (Helmke & Schrader, 2010) Dabei gilt die Klassenführung als eine Basisdimension guten (Sport-)Unterrichts (Herrmann, Christian, Seiler & Niederkofler, 2016), wobei sich die Gruppenmobilisierung und das Monitoring als bedeutsamen Unterrichtsmerkmale zur Vermeidung von Störungen herauskristalisieren. Die Strukturierung der Qualitätsmerkmale und die stark anwachsenden Merkmalslisten laufen jedoch Gefahr in einem undurchsichtigen Gebilde von Unterrichtsmerkmalen unter zu gehen. Aus pädagogisch-psychologischer Sicht sind zusammenhängende (korrelierende) Merkmale redundant, da sich bestimmte Erscheinungsformen eines Merkmals in gewisser Masse bereits aus der Kenntnis eines anderen prognostizieren lässt (Helmke & Schrader, 2010). Deshalb lag der Fokus der vorliegenden Arbeit auf der Analyse der Korrelation der beiden Merkmalsausprägungen, der Gruppenmobilisierung sowie dem Monitoring. Dafür wurden 23 angehende Sportlehrende ($n = 23$) während ihres Praktikums zwei Mal gefilmt und mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens wurden die Merkmale der Klassenführung eruiert. Zwar konnte evaluiert werden, dass beide Merkmale korrelieren, die Hypothese 1 (H1), dass das Monitoring stark mit der Gruppenmobilisierung korreliert, konnte jedoch nicht bestätigt werden. Die Kovarianz ($COV_{xy} = 0.18$) zeigt einen positiven, linearen Zusammenhang auf. Der Korrelationskoeffizient ($r = 0.46$) zeigt hierbei einen mässigen, linearen Zusammenhang auf. Die statistische Signifikanz lag bei $p\text{-Wert} = 0.026$. Es zeigte sich also ein klarer, jedoch geringer Zusammenhang der beiden Qualitätsmerkmale. Es bedarf weitere Forschung in diesem Bereich, besonders vor dem Hintergrund, dass die Klassenführung in der Ausbildung von angehenden (Sport-)Lehrpersonen eine noch zu untergeordnete Rolle spielt. Als bedeutsam, in der Ausbildung von Sportlehrpersonen, erwies sich die Arbeit an eigenen Videoaufnahmen. So kann die Analyse der Klassenführungsbezogenen Performanzen der angehenden (Sport-)Lehrpersonen verbessert werden.

1. Einleitung

Die Datenlage hat sich in der empirischen Unterrichtsforschung erheblich verdichtet. Der Diskurs um fachliche und überfachliche Kompetenzen von Lehrpersonen sowie von Bildungsstandards in unseren Schulen, zog einen Wunsch nach Qualitätssicherung im Unterricht nach sich (Herrmann et al., 2020). In Anbetracht bildungspolitischer Umgestaltungsbemühungen wurde die Frage nach Qualität im Unterricht und wie diese Qualität zu Stande kommt wiederholt gestellt. „Es kommt auf die Lehrperson an“. Eine Aussage, welche gleichermaßen von Schülern, Eltern, wie Pädagogen schon seit langer Zeit Zuspruch erhält (Lipowsky, 2006). Dabei ist es richtig, dass, zumindest aus theoretischer Sicht, angenommen werden kann, dass das fachliche Wissen von Lehrpersonen eine bedeutsame Bestimmungsgröße für ein anpassungsfähiges und fachlich animierendes Handeln darstellt und ferner sich positiv auf die Leistungen der SuS auswirkt (Muijs & Reynolds, 2017) und somit auch für einen qualitativ guten Unterricht spricht. Es ist demnach davon auszugehen, dass die Zusammenhänge von fachlichem Wissen und der Lernentwicklung von SuS sich positiv zeigt. Andersherum zeigt uns die Erfahrung, dass nur die fachliche Expertise einer Lehrperson kein alleinentscheidendes Kriterium dafür sein kann, wie engagiert die SuS sind oder wie gut sie den Unterrichtsgegenstand verstehen (Helmke & Schrader, 2010). Es gilt als empirisch mehrfach bestätigt, dass von den individuellen Voraussetzungen der SuS, das Vorwissen, die familiären und sozialen Hintergründe oder die kognitive Leistungsfähigkeit das Leistungsniveau der SuS am stärksten beeinflusst (Lipowsky, 2006, S. 49). Diverse Studien aus den USA belegen jedoch, dass der Einfluss von Klassenmerkmalen wie beispielsweise die Heterogenität oder die Leistungsstufen, Merkmale der Lehrpersonen sowie des Unterrichts, eine weitaus höhere Gewichtung haben, als dass die Querschnittstudien bislang aufgezeigt haben (Gruehn, 2000). Hattie (2003) findet heraus, dass ca. 20% Prozent der individuellen Lernvoraussetzungen der SuS die Einwirkung des Elternhauses und der Familie, die Schule samt Rektor und die Klassenkameraden ausmachen. 50% machen die Motivation und das bereits vorhandene Wissen der SuS aus. 30% gehen an die Lehrperson und deren Fähigkeiten eine Klasse zu unterrichten, was eine hohe Effektstärke bedeutet (Baumgartner, 2017b, S. 17). Trotz des bedeutsamen Einflusses der Lehrpersonen und der Tatsache, dass sie zentrale Figuren unseres Bildungssystems darstellen, ist es verwunderlich, dass sie im Feld der pädagogischen Psychologie bis anhin nur wenig im Fokus der Forschung gestanden sind (Kunter & Pohlmann, 2009). Forschung zum Einfluss von Lehrpersonen zeigt auf, dass bei SuS innerhalb einer Schule, trotz gleicher persönlicher Voraussetzungen, die Leistungsentwicklung unterschiedlich

ausfallen kann, je nach dem von welcher Lehrperson sie unterrichtet worden sind (ebd., S. 262). Demnach kann angenommen werden, dass gewisse Lehrpersonen erfolgreicher sind als andere. Doch wie erreichen Lehrpersonen die Qualität in Ihrem Unterricht, sodass die SuS einen optimalen Nutzen aus der Lernzeit ziehen können? Mit Hilfe von Langzeitstudien und Kontrollgruppen-Forschung wurden diverse Merkmale guten Unterrichts bestimmt, welche in den jeweiligen Klassen zu dauerhaft hohen Lernerfolgen führten (Meyer, 2014). Daraus lässt sich schliessen, dass eine Lehrperson einen grossen Anteil hat am unterrichtlichen Geschehen. Ein guter Unterricht lässt sich auch als ein „lernwirksamer Unterricht“ (Helmke, 2009, S. 20) beschreiben, welcher über die fachlichen hinaus, auch fächerübergreifende Kompetenzen vermittelt und zudem eine erzieherische Wirkung haben kann (Herrmann et al., 2020). Dabei wird der Unterricht als ein Angebot für die SuS gesehen (Helmke, 2009; Kohler & Wacker, 2013) und setzt sich zusammen aus unterschiedlich angewandter Unterrichtsmethoden und der Unterrichtsqualität. Letzteres wird auch als Tiefenstruktur des Unterrichts bezeichnet und wird stark beeinflusst durch das Handeln der Lehrperson und auch durch die Qualität der Wechselbeziehung zwischen den SuS und der Lehrperson (Helmke & Schrader, 2010; Pauli & Reusser, 2006). Schulleistungsrelevante Merkmale guten Unterrichts haben sich mittlerweile durch faktorenanalytisches Vorgehen in der pädagogischen Psychologie in empirische Schlüsselmerkmale der Unterrichtsqualität ermitteln lassen. (Bertram, 2019). Diese Basisdimensionen guten Unterrichts bleiben auch bei unterschiedlichen didaktischen Formaten des Unterrichts unverändert (Ophardt & Thiel, 2008). Grundlegend gehen demnach aus aktueller Unterrichtsforschung drei Basisdimensionen der Unterrichtsqualität hervor: unterstützendes Unterrichtsklima, was in anderen Forschungsarbeiten auch als soziale Unterstützung (vgl. Helm, 2016) oder Schülerorientierung (vgl. Krauss, Kunter, Brunner, Blum, Neubrand, Jordan & Löwen, 2004) beschrieben wird, kognitive Aktivierung sowie die Klassenführung (Herrmann et al., 2016; Klieme, Pauli & Reusser, 2009; Klieme, Schümer & Knoll, 2001). Bereits Kounin (1976) identifizierte die Klassenführung als übergeordnetes substanzielles Merkmal für Unterrichtsqualität. Letztere Basisdimension ist von grosser Bedeutung für die echte Lernzeit (Helm, 2016), der sogenannten „time on task“ (Lipowsky, 2006, S. 56), also der optimalen Auseinandersetzung der SuS mit dem Unterrichtsgegenstand. Beim Betrachten verschiedener Darlegungen von wichtigen Gütekriterien einer guten Klassenführung stösst man unweigerlich auf den Begriff die Struktur, bzw. die Strukturierung des Unterrichts. Meyer (2014) beschreibt die Strukturierung des Unterrichts als eine Wechselwirkung aus Methoden, Inhalten und Zielen und betont, dass ein Unterricht klar strukturiert ist, wenn das Unterrichtsmanagement funktioniert und sich ein roter Faden durch

den Unterricht zieht. Helmke (2007) schreibt der Strukturierung sogar „überragende Bedeutung“ (ebd., S. 61) zu. In den USA werden die Begriffe Strukturierung und Klassenführung in der Unterrichtsforschung unter dem Begriff „classroom management“ beschrieben (Meyer, 2014). Eine gute Klassenführung soll schlussendlich Störungen und Disziplin Konflikte vorbeugen, um den SuS genügend Lernzeit und ein verbessertes Unterrichtsklima und somit auch bessere Leistungen zu ermöglichen. Die Klassenführung ist gerade im Sportunterricht ein zentrales Thema. Angesichts der Tatsache, dass die Klassenführung eine Basisdimension guten Unterrichts darstellt, ist es einleuchtend, dass die aktive Lernzeit, also die Time on Task (Lipowsky, 2006, S. 56), einen bedeutenden Einfluss auf den Lernerfolg hat. Die nominale Unterrichtszeit bezeichnet die Zeit, welche für den gesamten geplanten Unterricht zur Verfügung steht (Ophardt & Thiel, 2008). In vorliegender Arbeit wird auf die Basisdimension Klassenführung näher eingegangen, wobei der Fokus auf die Störungsprävention und die daraus folgende Optimierung der aktiven Lernzeit gelegt wird. Durch eine effiziente Klassenführung können Störungen präventiv verhindert werden, wobei die nominale Unterrichtszeit zu einer aktiven Lernzeit wird (ebd., 2008).

1.1 Problemstellung

Die Forschung hat im Bereich der Klassenführung in den letzten Jahrzehnten erhebliche Fortschritte gemacht. Die Wirksamkeit von Sportlehrpersonen und deren Ausbildungen wurden in den letzten drei Dekaden zu einem Mittelpunkt der sportwissenschaftlichen Forschung (Byra zitiert nach Baumgartner, 2018a; Baumgartner, 2017b). Mittlerweile ist die Forschung in der Lage, spezifische Merkmale einer Unterrichtskultur, welche das kognitiv-fachliche Lernen der SuS fördern, zu bestimmen. Ebenso die Merkmale welche diese Lernprozesse unterbrechen (Meyer, 2014). Während es für Kernfächer wie Mathematik oder Naturwissenschaften bereits einige Erhebungsinstrumente gibt, liegen diese im Fach Sport jedoch nach wie vor nur eingeschränkt vor (Hattie, 2009; Herrmann, Seiler, Pühse, & Gerlach, 2015; Wolters & Kemna, 2011). Wo die meisten Merkmale guten Unterrichts oft fächerübergreifend zu einer Beurteilung angewandt werden können, weist die Klassenführung im Sportunterricht jedoch fachspezifische Eigenheiten auf (Cothran & Kulinna, 2015; Fischer & Leineweber, 2020). Während vor allem die Kernfächer im Fokus der Forschung im Bereich der Klassenführung stehen (vgl. Baumgartner, Oesterheld, Reuker, 2020) soll die folgende Arbeit zum Forschungsdesiderat, der Evaluation der Unterrichtsqualität, bzw. der Klassenführung im Sportunterricht, um Lehr- und Lernprozesse zu optimieren, einen Beitrag leisten. Denn die Forschung zeigt auf, dass die Leistungen der SuS nicht durch Verwendung spezifischer Unterrichtsmethoden beeinflusst

werden, als vielmehr durch die Qualität des Unterrichts (Herrmann et al., 2020), welche demnach einen bedeutenden Einfluss auf den Kompetenzerwerb hat (Seiz, Decristan, Kunter & Baumert, 2016). Aus den Forschungsbemühungen ist herauszulesen, dass die Lehrerbildung wegen mangelndem Bezug zu konkretem Handeln in komplexeren, unvorhergesehenen Situationen im Unterricht kritisiert wird (Blömeke, König, Suhl, Hoth & Döhrmann, 2015a; Oser, 1997). Offensichtlich wird der Klassenführung, während der Ausbildung der (Sport-)unterrichtenden Lehrpersonen, nur wenig Beachtung geschenkt. Die Untersuchung von Lava, Henderson, French und Guthrie (2012) konnte aufzeigen, dass die Dozierenden von 134 untersuchten Ausbildungsstätten der Meinung sind, dass die Klassenführung ein massgebender Faktor des Sportunterrichts ist, jedoch diesbezüglich nur sechs Institutionen Kurse im Bereich der Klassenführung anbieten (ebd., S.6). Durch die fehlende Verknüpfung der Theorie mit der Praxis des Lehrens können die angehenden Lehrpersonen die Qualität ihres Unterrichts nur unwesentlich verbessern (Baumgartner, 2017a). In der Ausbildung von angehenden Lehrpersonen wird die Klassenführung kaum berücksichtigt (Lava, et al., 2012). In Anbetracht vergangener Schulleistungserhebungen wie PISA oder IGLU (Gogoll & Menze-Sonneck, 2005) und bildungspolitischen Umgestaltungsbemühungen, werden jedoch bezüglich der Fragen zur Qualität von Schulunterricht wiederholt die gleichen Begriffe laut. Dabei wird nach aktueller Forschung die Allgegenwärtigkeit der Lehrperson als bedeutsame Einflussgrösse einer guten Klassenführung gesehen. Eine erfolgreiche Klassenführung ist störungspräventiv und lässt Störungen gar nicht erst auftreten (Gold, 2015; Haag & Streber, 2012; Herrmann, et al., 2016; Kunter & Trautwein, 2013; Voss, Kunter, Seiz; Höhne & Baumert, 2014). Die Allgegenwärtigkeit einer Lehrperson trägt einen grossen Teil dazu bei, Störungen im Unterricht präventiv zu verhindern (Kounin, 2006; Gold, 2015). Allgegenwärtig präsent sein bedeutet für die Lehrperson also über jegliche Aktivitäten der SuS stets im Bilde zu sein, um so die Unterrichtsstörungen im Ansatz zu unterbinden und frühzeitig und unauffällig eingreifen zu können (Gold, 2015). In aktueller Forschung kommt der Begriff der Allgegenwärtigkeit mit dem des Monitorings einher oder wird mit diesem ersetzt (vgl. Baumgartner et al., 2020; Holodynski et al., 2017). Wo Kounin (1976, überarbeitet 2006) die Allgegenwärtigkeit als „er (der Lehrer) sei im Bilde über ihr (die SuS) Tun“ oder auch, er verfüge über die sprichwörtlichen „Augen im Hinterkopf“ (S. 90) beschreibt, beschreiben beispielsweise Weber, Prilop, Viehoff, Gold & Kleinknecht (2020) das Monitoring als die Fähigkeit einer Lehrperson alle massgebenden Ereignisse während des Unterrichts mitzubekommen, auch wenn diese den Fokus ihrer Aufmerksamkeit nur auf einen Teil der Klasse gelegt hat. Die Lehrperson kümmert sich simultan um mehrere Ereignisse während des Unterrichts und muss auf Situationen welche

Handlungen fordern angemessen reagieren. Die Fähigkeit des Multitasking wird demnach dabei miteingeschlossen (Herrmann et al., 2020). Hierbei ist gemeint, dass Probleme zum Beispiel zur Sicherheit in der Sporthalle, Verständnisschwierigkeiten beim Erklären oder Ablaufprobleme nebenbei behoben werden müssen, ohne den Unterrichtsfluss unterbrechen zu müssen (Baumgartner et al., 2020). Die Forschung zeigt, dass ein gutes Multitasking ungewolltem Handeln entgegenwirkt und zu erhöhtem Engagement der SuS führt (Kounin, 1976). Gerade in der Sporthalle, bei dem die SuS 360 Grad um die Lehrperson aktiv sein können, nimmt die Bedeutung des Monitorings eine noch wichtigere Stellung ein. Zu einem guten Monitoring gehört, nebst des Rundumblickes, nicht minder ein adäquates Reagieren auf Störungen oder mangelnde Mitarbeit der SuS, ohne dabei den Unterrichtsfluss unterbrechen zu müssen (Gräsel & Trempler, 2016). Kein Faktor der Klassenführung ist zur Bekämpfung von Störungen während des Unterrichts so wirkungsvoll wie die Allgegenwärtigkeit der Lehrperson (Helmke & Helmke, 2015). Denn, wenn durch eine gute Allgegenwärtigkeit, bzw. ein gutes Monitoring der Sportlehrperson und der sich daraus verringernden Anzahl Störungen und Disziplin Konflikte, die SuS sich ohne weiteres mit der Lernaufgabe auseinandersetzen und sich möglichst lang und intensiv mit den Inhalten befassen können, werden die eigentlichen Ziele einer Sportlehrperson erreicht. Kounin (2006) bezeichnet, die Klasse als Ganzes in den Unterricht mit einzubeziehen und den einzelnen SuS gewisse Verantwortungen für den Lernprozess zu übergeben, als Gruppenaktivierung/Gruppenmobilisierung. Diese Gruppenmobilisierung birgt den positivsten Effekt, dass wenn sich alle SuS der Aufgabe widmen, die Störungen und Disziplin Konflikte auf ein Minimum reduziert werden können. Der Aspekt der Lernzeit bringt einen bedeutenden Einfluss auf den Lernerfolg der SuS mit sich (Meyer, 2014). Es sollte jedoch nicht angenommen werden, dass je mehr ein Schüler, eine Schülerin Zeit im Unterricht verbringt, er/sie dadurch mehr lernen würde. Ebenso wenig ist guter Unterricht zwingend gleichbedeutend mit einer guten Lernleistung der SuS (Herrmann et al., 2020). Vielmehr geht es darum, dass die SuS, um mehr lernen zu können, intensiver arbeiten. In einzelnen Fällen kann nachgewiesen werden, dass bei einer Lehrperson in einem Fachunterricht bis zu dreimal mehr gelernt wird als im selben Unterricht bei einer anderen Lehrperson (Gruehn, 2000). Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass wenn die Qualität im Unterricht höher ist, die Nutzung und die Lernerträge der SuS gesteigert werden (Herrmann et al., 2020). Demnach ist also die aufgewendete Zeit im Unterricht nicht gleichzusetzen mit der echten Lernzeit oder der time on task (Meyer, 2014, S. 40). Hingegen zählt vorrangig die von den SuS aktiv genutzte Zeit (Weinert, 1998). Es ist also wenig überraschend, dass der Faktor der Lehrerexpertise hier eine bedeutend grössere Rolle spielt als vielleicht vorerst

angenommen (Meyer, 2014). Zwar hängt der Lernerfolg unter anderem davon ab wie effizient die SuS ihre zur Verfügung stehende Zeit nutzen, aber primär jedoch, wie der Unterricht gestaltet wird und wie viel Zeit die Lehrperson zur Verfügung stellt bzw. wie interessant sich der Unterrichtsinhalt präsentiert und die SuS motiviert werden, sich auch mit dem Lerngegenstand zu beschäftigen. Der behavioristische Unterrichtsforscher Carroll (1963) erklärt den Lernerfolg der SuS als ein optimales Verhältnis zwischen der von den SuS real genutzten Zeit und der von der Lehrperson zur Verfügung gestellten Zeit (opportunity to learn). Genauer ausgedrückt werden drei Zeitgefäße gebildet, aus denen sich der Lernerfolg der SuS ergibt (ebd., 1963). Zum einen spielt die aufgabenspezifische Begabung, welche die SuS mitbringen und die dadurch individuell effektiv benötigte Zeit eine Rolle. Zum anderen trägt die in der Regel vom Schulcurriculum vorgegebene oder vom Lehrer zur Verfügung gestellten Zeit zum Lernerfolg bei. Zu diesen zwei Zeitgefäßen gesellt sich die von den SuS tatsächlich aufgewendete Lernzeit (time on task) (vgl. Lipowsky, 2006; Meyer, 2014). Gerade im Sportunterricht ist die Qualitätsdimension der Gruppenmobilisierung sehr bedeutungsvoll, da angesichts der räumlichen sowie der materiellen Voraussetzungen nicht immer alle SuS stetig zugleich motorisch aktiv sein können. Es bedingt organisatorische Massnahmen, dass möglichst viele SuS zur gleichen Zeit aktiv lernen können (Baumgartner, 2013a; Baumgartner et al., 2020). Es geht demnach nicht nur darum, dass ein individuell möglichst zielorientiertes Lernen stattfindet, sondern, dass die Klasse als Ganzes im Unterricht mit einbezogen wird (Doyle, 2006; Kounin, 2006). Da der (Sport-)Unterricht in Gruppen erfolgt, muss eine gute Klassenführung nicht nur einzelne SuS, sondern möglichst alle SuS gleichermaßen aktivieren. Alle SuS müssen spüren, dass sie von der Lehrperson eine gewisse Verantwortung übertragen bekommen, gegebenenfalls auch dann, wenn die Lehrperson sich mit einzelnen SuS beschäftigt. Die Merkmale Monitoring und Gruppenmobilisierung können als Teile der Basisdimensionen für einen qualitativ guten Unterricht betrachtet werden und gehören mittlerweile zu ganzen, fächerübergreifenden Merkmalslisten, welche in der Vergangenheit und aufgrund der stärker werdenden Nachfrage der Forschung nach Unterrichtsqualität, entwickelt wurden (Herrmann et al., 2020; Ophardt & Thiel, 2008). Wenn die Zusammenhänge bestimmter Unterrichtsmerkmale und dem Lernerfolg der SuS empirisch belegt werden können, wird von einem erfolgreichen Unterricht gesprochen (Helmke & Schrader, 2010). Dies wird in der Forschung als Prozess-Produkt-Paradigma bezeichnet (vgl. Baumgartner, 2017b; Helmke & Schrader, 2010), wobei das Wort Prozess den Unterricht beschreibt und das Wort Produkt die gemessenen Leistungen der SuS darstellt (ebd., 2010). Wenn die Lehrpersonen also das Produkt ihrer SuS verbessern wollen, können diese Merkmalslisten ohne Frage einen

Anhaltspunkt bieten. Werden die einzelnen Merkmale für sich betrachtet, wird jedoch klar, dass sich diese inhaltlich überschneiden und daher schwer zu differenzieren sind (Herrmann et al., 2016). Im Zuge der TIMSS-Studie (Trends in International Mathematics and Science Study) (Beaton, 1996; Clausen, Reusser & Klieme, 2003), aus welcher hervorgeht, dass die Erklärung für Leistungsunterschiede von SuS weniger von Schultypen oder der einzelnen Schulen abhängig ist, als vielmehr in den Klassen selbst zu finden ist (Baumgartner, 2017b), wurden die bereits erwähnten drei Basisdimensionen eines guten Unterrichts identifiziert. Infolgedessen forderte man in der Unterrichtsforschung eine theoretische und empirische Untermauerung der benannten Prozessmerkmale. Mittlerweile wurde das Modell dieser drei Basisdimensionen an diversen grossflächigen Studien, wie der COACTIV- (Kunter, Baumert, Blum, Klusmann, Krauss & Neubrand, 2011) oder der DESI-Studie (Klieme, 2008), angewendet und bestätigt. Gleichwohl sich diese Basisdimensionen etabliert haben, bedarf es weiterer Forschung in dem multidimensionalen Gebilde des (Sport-)Unterrichts. In der pädagogisch-psychologischen Forschung wird wiederholt versucht, voneinander unabhängige Dimensionen ausfindig zu machen, welche keine Zusammenhänge haben. Aus wissenschaftlicher Sicht betrachtet, sind zusammenhängende (korrelierende) Merkmale überflüssig, da sich bestimmte Erscheinungsformen eines Merkmals in gewissem Masse bereits aus der Kenntnis eines anderen prognostizieren lässt (Helmke & Schrader, 2010), was wiederum den „Prinzipien der Sparsamkeit und Ökonomie widerspricht“ (ebd., S. 38). Ressourcen wie Zeit und Material sind stets begrenzt, sodass man darauf erpicht ist, Erhebungen von Unterrichtsmerkmalen, über jene man durch die Erforschung von anderen Merkmalen bereits informiert ist, zu vermeiden (vgl. Helmke & Schrader, 2010). Und obwohl die Prozessmerkmale der drei Basisdimensionen mittlerweile gut erforscht sind, die Zusammenhänge der einzelnen Prozessmerkmale sind gleichwohl theoretisch wie empirisch weiterhin unklar (Herrmann et al., 2016). Diese Unklarheit stellt zugleich die Forschungslücke dar, zu welcher die folgende Arbeit einen Beitrag leisten soll.

1.1.1 Vorteile videobasierter Datenerhebungen. Die Forschung mithilfe von Videobasierten Erhebungen wird ad hoc als sehr vielversprechend betrachtet (Baumgartner, 2018b). Studien im Bereich der Klassenführung sind hierbei immer öfters videobasiert. Videostudien werden in der Unterrichtsforschung bereits in den 1970er Jahren angewendet. Speicherkapazitäten für die Filmaufnahmen waren jedoch sehr begrenzt, genauso wie die Hilfsmittel für die Datenanalyse (Pauli & Reusser, 2006; Riegel & Macha, 2013; Seidel & Thiel, 2017). Seit den 1990er Jahren erhält die videogestützte Unterrichtsforschung einen Schub, welcher sich in erster Linie

dadurch erklären lässt, dass zum einen ein technologischer Fortschritt stattgefunden hat und die Digitalisierung es einfacher macht, grosse Datenmengen zu verarbeiten und zu enkodieren und zum anderen, weil das öffentliche Interesse in der Forschung der Unterrichtsqualität durch grössere Studien wie beispielsweise die PISA Studie, geweckt wurde (Riegel & Macha, 2013). Im Falle der PISA Studie, welche umfassende, auf Befragungen beruhende, Informationen geliefert hat, gab es jedoch einen Mangel (Pauli & Reusser, 2006). So wurden keine digitalen Werte gesammelt, welche Aufschluss hätten geben können über den Unterricht aus einer objektiven Sichtweise. Gerade diese Daten sind hilfreich, da sie Hinweiszeichen abliefern über die Lernentwicklung von SuS sowie über die Fortentwicklung des Unterrichts und der daraus folgenden Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen (ebd., 2006). Videoaufnahmen können ausserdem mehrfach wiederholt und analysiert werden und machen eine mehrperspektivische Betrachtung des Unterrichtsgeschehens authentisch und ganzheitlich möglich (Fischer & Leineweber, 2020; Pauli & Reusser, 2006; Riegel & Macha, 2013). Dabei können sie nicht nur nützlich sein für die Beschreibung von Unterrichtsmethoden, sondern ebenso für die Erklärung von Bildungswirkungen (Pauli & Reusser, 2006). Darüber hinaus kann reales Unterrichtshandeln repräsentiert werden und Begriffe wie „problemlösendes Verhalten“ über ihre Relation zu beobachtetem Verhalten exakt beschrieben werden (Riegel & Macha, 2013, S. 13). Aufgrund der oben genannten Merkmale videobasierter Forschung, wurde für die vorliegende Studie für eine positive Auswirkung auf die Lehrerausbildung auf die Erhebungsmethode der Videobeobachtung zurückgegriffen. Vor diesem Hintergrund ist das Ziel möglichst akkurate, authentische und ganzheitliche Daten repräsentieren zu können.

1.1.2 Ziel der Arbeit. Es soll Anhand von Videobeobachtungen und anschliessend ausgefüllten, standardisierten Fragebögen ermittelt werden, ob ein gutes Monitoring einer Sportlehrperson während des Sportunterrichts gleichbedeutend ist mit einer guten Gruppenmobilisierung. Dabei soll vor allem der Zusammenhang (Korrelation) zwischen dem Monitoring und der Gruppenmobilisierung dargelegt und falls es Zusammenhänge gibt, analysiert werden.

1.1.3 Fragestellung. Die konkrete Fragestellung der vorgelegten Arbeit lautet wie folgt:

- Ist die Fähigkeit eines gutes Monitorings gleichbedeutend mit der Fähigkeit der Lehrperson die aktive Lernzeit der SuS zu erhöhen und somit eine gute Gruppenmobilisierung zu erreichen?

Da die Voraussetzungen für ein gutes Monitoring denen der Gruppenmobilisierung zum Teil sehr ähnlich sind (siehe Kapitel 2.3), wird angenommen, dass diese zwei Items stark miteinander korrelieren. Deshalb lautet die folgende Hypothese:

H1: Das Monitoring korreliert hoch mit der Gruppenmobilisierung.

1.2 «Es kommt auf den Lehrer an» (Lipowsky, 2006, S. 47)

Gold (2015) betont die Wichtigkeit der Lehrpersonen auf folgende Weise:

Wenn in ganzen Schulklassen (oder Schulen), die sich in ihrer Zusammensetzung und hinsichtlich der übrigen Rahmenbedingungen von anderen Schulklassen (oder Schulen) gar nicht unterscheiden, eine wesentlich günstigere (oder weniger günstige) Lern- und Leistungsentwicklung zu beobachten ist, ist es dann nicht plausibel anzunehmen, die unterschiedlichen Lernfortschritte der Kinder in diesen Klassen oder Schulen hätten etwas mit den unterschiedlichen Kompetenzen und den Handlungsweisen der Lehrpersonen zu tun, die sie unterrichten? (ebd., S. 9)

Die Datensammlung, welche die Einflussstärke von Lehrpersonen auf die SuS bekräftigt, hat dank einer Fülle an Forschungsbeiträgen erheblich zugenommen (Hattie, 2003). Aus gesellschaftlicher Sicht sind die Vorurteile von Schule und Unterricht klar. Es wird erwartet, dass wenn ein Kind den Unterricht besucht, es lernt, aufnimmt, von der Lehrperson eine gewisse Moral mit auf den Weg bekommt, geführt und dabei gebildet wird. Dabei steht vor allem die Lehrperson im Fokus und ihr ist es schlussendlich zu verdanken, dass das Kind gut lernt oder nicht. Bei unterschiedlichen Schulleistungsniveaus von SuS wird meist nicht die Schule oder der Unterricht, weder die individuellen Lernvoraussetzungen der SuS, noch deren Elternhäuser hinterfragt. Vielmehr richtet sich der Fokus auf die unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer (Kunter & Pohlmann, 2009). Die SuS dazu bewegen zu können sich mühevollen Lerntätigkeiten zu widmen und sich mit Themen auseinanderzusetzen, die in der Regel nicht freiwillig ausgesucht wurden, beschreibt die herausfordernde Haupttätigkeit einer Lehrperson (ebd., 2009). Dabei muss sie das Lernen durch adäquates Organisieren und Strukturieren des Unterrichts überhaupt erst ermöglichen können. Und ohne die vorgenommenen Lernziele aus dem Fokus zu verlieren muss sie simultan auf Störungen oder andere Ereignisse reagieren und schnelle Entscheidungen treffen, was eine hohe Konzentration und Aufmerksamkeit erfordert (Kunter & Pohlmann, 2009). Die Kardinalfrage, welche Anforderungen das Lehrpersonal, um den Lehrerberuf erfolgreich ausüben zu können, mit sich bringen sollte, stellt in der psychologischen Forschung ein fortdauerndes Thema dar (Bromme, 1997). Zu Beginn der Lehrerforschung, wurde das Augenmerk im Wesentlichen auf die Untersuchung gelegt, ob sich

Lehrpersonen durch Persönlichkeitsmerkmale wie Ehrlichkeit, Konventionalität, Humor, Affektivität sowie Extraversion und Introversion auszeichnen (Kunter & Pohlmann, 2009, S. 263) und ob sich der Unterricht verändert, wenn sich Unterschiede in den Merkmalen zeigen. Unterricht ist ein sehr komplexer Prozess (Helmke & Schrader, 2010; Herrmann et al., 2016), der vor allem dadurch bewerkstelligt werden kann, wenn sich Lehrpersonen gewisse Routinen aneignen und gewisse Prozedere automatisiert werden (ebd., 2010). Es kann also stark angenommen werden, dass die Qualität des Bildungsprozesses abhängig vom Charakter und der Persönlichkeit der Lehrperson und des Lehrplans der Schule ist. Studien aus Grossbritannien entwickelten den Begriff der Unterrichtsqualität jedoch auf der Basis von lernpsychologischen Theorien (Ophardt & Thiel, 2008). Dort galten die kognitiven und sozialen Eingangsvoraussetzungen der SuS als Ursache des Lernerfolgs. Es folgten immer mehr Studien, welche das Gegenteil ermittelten, nämlich, dass die Unterrichtsqualität durch lernerfolgsversprechende Faktoren steigt (ebd., 2008). Durch das Prozess-Produkt-Paradigma schliesslich konnte gezeigt werden, wie die bestimmten Prozessmerkmale sich auf das Produkt (Leistungszuwachs der SuS) auswirken. Und obwohl das Prozess-Produkt-Paradigma Kritik ausgesetzt ist, beruhen diverse Studien mit gefestigten Resultaten auf diesem Paradigma. Somit weisen die Ergebnisse der Prozess-Produkt-Forschung zusammengefasst auf eine Serie bedeutungsvoller Faktoren guten Unterrichts hin. Um dieses Kapitel über die Wichtigkeit von Lehrpersonen abzuschliessen sei noch das Angebot-Nutzungsmodell von Helmke (2009) erwähnt. Dieses Modell beschreibt den Unterricht als ein Angebot, von dem die SuS einen Nutzen ziehen müssen, wenn sie gewisse Lernergebnisse erreichen sollen. Ausserdem verdeutlicht es, dass die SuS eine entscheidende und die Persönlichkeitsmerkmale der Lehrpersonen nur eine untergeordnete Rolle im Unterricht spielen (Helmke & Schrader, 2010). Zusammengefasst geht es darum, dass die Lehrperson den SuS eine bestimmte Zeit zur Verfügung stellt. Grundsätzlich sollen sich die SuS möglichst lange und effizient mit dem Lerngegenstand befassen.

1.3 Diskurs zur Qualität im Sportunterricht

Aus Sicht der sporthistorischen Entwicklung kann gesagt werden, dass die Qualität einer „ganzheitlichen Bewegungs-, Spiel- und Sporterziehung seit der Aufklärung mit plausiblen Argumenten begründet und mit vielschichtigen Aus- und Fortbildungsmassnahmen unterstützt worden ist“ (Egger, Kühnes, Nussbaum & von Däniken, 2002, S. 54). Doch der Sportunterricht ist stetig unter Druck, sein Dasein im sich verengenden Fächerkanon der Schulen legitimieren zu müssen und wird nur ansatzweise evaluiert (ebd., 2002). Gerade auch im Fach Sport hat die

Diskussion um Unterrichtsqualität eine hohe Gewichtigkeit (Herrmann et al., 2020). Eine Bestimmung von Merkmalen für einen qualitativ guten Unterricht gestaltet sich jedoch anspruchsvoller als das Evaluieren von Merkmalen für den Lehrerinnen- und lehrerzentrierten Frontalunterricht, welcher sich im Klassenzimmer abspielt. Der Sportunterricht weist diesbezüglich einzigartige Lernziele auf wie beispielsweise im Bereich der Personal- oder der Sozialkompetenzen. Darüber hinaus wird gerade vom Sportunterricht erwartet, eine erzieherische Wirkung zu haben und obwohl dies in den Lehrplänen heute verankert ist, macht es die Bestimmung von Prozessmerkmalen für einen qualitativ besseren Sportunterricht nicht einfacher (Herrmann et al., 2020). Ob der Sportunterricht qualitativ hochwertig ist, hängt demnach „in hohem Masse davon ab, welche Erziehungsziele im Fach Sport verfolgt werden“ (ebd., S. 2). Dazu kommen „gesamtgesellschaftliche Veränderungen“ (Erdtel & Hummel, 2005, S. 48) des Sportverständnisses, welche sich auch auf die Sportpädagogik auswirken. Im Fach Sport steht, in Anbetracht dieser Entwicklungen, die Frage nach der Qualität des Sportunterrichts im Mittelpunkt schulpolitischer Diskussionen (ebd., 2005). Um diese Frage beantworten zu können muss zuerst evaluiert werden, welche Merkmale einen qualitativ hochwertigen Sportunterricht ausmachen. Obwohl weiterhin über adäquate sportdidaktische Konzepte diskutiert wird (Balz, 1992), besteht über das Prinzip des erziehenden Sportunterrichts (Prohl, 2010) weitgehend eine Übereinstimmung. Klare Ziele für den Sportunterricht zu bestimmen, bleibt aber weiterhin nur bedingt umsetzbar, genauso die Bestimmung von präzisen Merkmalen guten Sportunterrichts (Herrmann et al., 2020). Denn ein qualitativ hochwertiger Sportunterricht begründet sich nicht an einem generellen Anforderungen entsprechenden Endprodukt, wie dem „sportlichen Schüler“ (Erdet & Hummel, 2005, S. 49). Hingegen zeigt sich das Unterrichtsgeschehen vielfältig und komplex, was schliesslich Auswirkungen auf die Evaluierung sowie die Sicherung der Qualität hat (ebd., 2005). Wie bereits erwähnt, richtet sich die Unterrichtsforschung vor allem auf die Kernfächer wie Mathematik aus (Hattie, 2009). Erst in jüngster Vergangenheit beschäftigt sie sich mit der Sportpädagogik und -didaktik, dafür erfährt der Themenbereich der Unterrichtsqualität zunehmend an Aufmerksamkeit (Herrmann et al., 2020). Die Frage, ob gute Lehrpersonen anhand von festen „Merkmalskonfigurationen“ (Weinert & Helmke, 1996, S. 231) charakterisiert werden können, konnte durch empirische Forschung bis anhin noch nicht beantwortet werden. Demnach wird veranschaulicht, dass die Qualität des Unterrichts nicht durch eine einheitliche Optimierung von Verhaltensmerkmalen erhöht werden kann, sondern vielmehr durch die Verbesserung der Kompetenz der Lehrpersonen in der Ausbildung, um adäquat in komplexen Geschehnissen des Unterrichts handeln zu können (Ophardt & Thiel,

2008). Auch deshalb stehen die Merkmalslisten guten Unterrichts immer mehr in der Kritik. Nichtsdestotrotz können Basisdimensionen guten Unterrichts einerseits empirisch, andererseits theoretisch identifiziert werden, wobei die bestimmten Basisdimensionen gleichermassen für verschiedene didaktische Formate angewendet werden können (ebd., 2008).

1.4 Diskurs über die (professionellen) Kompetenzen von (Sport-)Lehrpersonen

Für die Umsetzung des Bildungsauftrages in die Praxis, benötigen Sportlehrerinnen und Sportlehrer gewisse Kompetenzen. Hierbei wird zwischen Professionswissen und der professionellen Handlungskompetenzen differenziert (Krauss et al., 2004, S. 34). Störungen gehören zwangsläufig zum sportunterrichtlichen Alltag. Ihre Bewältigung ist Teil der professionellen Aufgabe von Sportlehrerinnen und Sportlehrern (Lohmann & Meyer, 2003). Obgleich es für Sportlehrpersonen üblich ist mit viel fachlichem Wissen und fachlicher Kompetenz, basierend auf aktueller wissenschaftlicher Forschung, ihr Studium abzuschliessen, besitzen viele der Studentinnen und Studenten keine geeigneten Strategien, um mit problematischem Verhalten von Lernenden angemessen umgehen zu können. Folglich haben Sportlehrpersonen, welche ihre Ausbildung erst kürzlich beendet haben, häufiger Mühe ein lernförderliches Unterrichtsklima zu schaffen (Lavay et al., 2012). Gesammelte Erfahrungen aus diversen Studien lehren jedoch, dass allein die fachliche Expertise einer Lehrperson kein Kriterium dafür ist, wie viel SuS leisten oder wie gut sie den Unterrichtsinhalt verstehen (Baumgartner, 2018a; Lipowsky, 2006). Dies bedeutet jedoch nicht, dass ein qualitativ guter Unterricht gleichbedeutend ist mit einer hohen (Fach)-kompetenz der unterrichtenden Lehrperson oder umgekehrt. Verschiedene Studien aus den USA haben den Zusammenhang zwischen der fachlichen Expertise von Lehrpersonen und den Schülerleistungen untersucht und konnten in der Regel keine signifikanten Zusammenhänge feststellen (Bromme, 2008). Mitentscheidend für einen qualitativ guten Unterricht sind auch übergeordnete Kompetenzen wie beispielsweise die Persönlichkeit der Lehrperson, ihre Glaubwürdigkeit, ihr Auftreten oder deren Körpersprache (Helmke & Helmke, 2015). Auch Bromme und Haag (2004) heben hervor, dass der Berufserfolg von Lehrpersonen nicht allein von zunehmender Professionalisierung und fachlicher Expertise abhängig ist, sondern auch die Persönlichkeit einen entscheidenden Teil dazu beiträgt. Man geht davon aus, dass das Handeln, die Könnensleistung (Performanz) (vgl. Baumgartner, 2018a) einer Lehrperson verbessert wird, wenn diese eine bessere professionelle Kompetenz zeigt (Blömeke, et al., 2015a). Um einen gelungenen Sportunterricht erreichen zu können, müssen Sportlehrpersonen also bestimmte professionelle Kompetenzen bzw. Performanzen mit sich bringen. Aktuell konzentriert sich die

Forschung vermehrt auf die Analyse beruflicher Anforderungssituationen, aus welcher die Erkenntnis der professionellen Kompetenz für Sportlehrpersonen herausgefiltert wird (Baumgartner, 2013b). Diese professionellen Kompetenzen, auch als „can-do-statements“ (Oser, 2001; Terhart, 2007) bezeichnet, sind als zusammengefasste Kompetenzen zu verstehen, welche die Sportlehrpersonen benötigen, um ihren Kernauftrag zur Entwicklung und Förderung der SuS erfüllen zu können. Sie können auch als Anforderungsprofil einer Lehrperson verstanden werden (Terhart, 2007). An den Forschungsbemühungen geht jedoch auch Kritik hervor. So wird vorgeworfen, dass konkretes Handeln im komplexen Gebilde des Unterrichts in der Ausbildung sowie der Kompetenzdiagnostik von Sportlehrpersonen, eine geringe Priorität aufweist (Blömeke et al., 2015a). Angeeignetes Wissen und die eigene Unterrichtspraxis wird in der Ausbildung von angehenden Lehrpersonen wenig miteinander verknüpft (Oser, 2001). Dabei manifestiert sich kompetentes Handeln von Lehrpersonen in einer adäquaten Analyse und Bewertung von beruflichen Situationen, einer bestimmten überlegten Auswahl von Handlungsalternativen, der schnellen adäquaten Handlungsentscheidung und dessen richtige Bewertung und Reflexion (Brühwiler & Blatchford, 2011). Diese Kompetenzen werden als notwendige Voraussetzungen für die Aufgabenerfüllung und die Fähigkeit angesehen, in bestimmten Situationen effektiv zu funktionieren (Blömeke et al., 2015a). Gemäss Mulder, Messmann und Gruber (2009) ist eine Person, welche an einer Bildungseinrichtung arbeitet, eine professionell lehrende Person, welche die pädagogischen und fachlichen Prozesse und Ziele verfolgt und hierfür das verlangte Wissen und die erforderlichen didaktischen Fähigkeiten aufweist. Terhart (2011) drückt den Zusammenhang zwischen Professionalität und Kompetenz auf folgende Weise aus:

Professionell ist ein Lehrer dann, wenn er in den verschiedenen Anforderungsbereichen [...] über möglichst hohe bzw. entwickelte Kompetenzen und zweckdienliche Haltungen verfügt, die anhand der Bezeichnung ‚professionelle Handlungskompetenzen‘ zusammengefasst werden (ebd., S. 207).

Es reicht demnach nicht für Lehrpersonen nur fachlich und didaktisch kompetent zu sein. Sie müssen genauso im ethischen Bereich gewisse, gesellschaftlich akzeptierte Sichtweisen vertreten. Als weiterer Bestandteil der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen wird das pädagogisch-psychologische Wissen (pedagogical/psychological knowledge, PPK) als sehr bedeutsam erachtet (Voss et al., 2014). Die Studie von Voss et al. (2014) belegt, dass die Lernenden das PPK als bedeutsam für die Unterrichtsgestaltung einschätzen. Ein bedeutsames Kriterium, welches die SuS, die ihren Lehrpersonen ein höheres PPK zusprachen, nannten, war ein gutes Monitoring der Lehrpersonen, wodurch ein geringeres Mass an Unterrichtsstörungen

entsteht. Dennoch kann festgestellt werden, dass es bei einer Lehrperson zu weniger Störungen und Disziplin Konflikten kommt als bei einer anderen. Offenbar sind Unterrichtsstörungen also auch eine Folge von Fehlverhalten der Lehrpersonen (Klingen, 2007). Die Performanz ist im Kompetenzbereich der Klassenführung ausgesprochen bedeutsam (Baumgartner, 2017b; Baumgartner et al., 2020). Das professionelle Wissen und die klassenführungsbezogene Kompetenz der Lehrpersonen spielen gleichermassen ihren Part wie beispielsweise die Lernmotivation oder das Selbstvertrauen der SuS (Kohler & Wacker, 2013). Solch komplexe Anforderungen sind nur zu bewältigen, wenn auf ein spezifisches Expertenwissen, welches diverse Inhaltsbereiche beinhaltet und während eines längeren Ausbildungsprozesses entwickelt wird, zurückgegriffen werden kann. Die Unterrichtsqualität zeigt sich nicht zuletzt durch die „Kompetenz zum raschen und situationsangemessenen Handeln“ (Bromme, 1997, S. 198).

1.5 Klassenführung als bedeutsames Qualitätsmerkmal

Die Forschung zeigt auf, dass Lehrpersonen erwiesenermassen erfolgreicher sind, wenn sie eine hohe Ausprägung von zwei bestimmten Qualitätsmerkmalen aufzeigen: eine effiziente Klassenführung und einen klaren, strukturierten Unterricht, wobei sich Lücken in diesen Qualitätsbereichen auch durch eine hohe Ausprägung anderer Qualitätsbereiche nicht füllen liessen (Ditton, 2002). Die Gewichtung der einzelnen Merkmale untereinander ist jedoch abhängig von der Betrachtung der Bildungsziele. Es kommt dabei darauf an, ob die Förderung fachlicher oder überfachlicher Schlüsselkompetenzen gefragt ist oder ob der Unterricht vor allem eine erzieherische Wirkung haben soll (Helmke & Schrader, 2010). Die empirische Unterrichtsforschung hat hingegen aufzeigen können, dass es gewisse Schlüsselmerkmale der Unterrichtsqualität gibt, welche in Forschungsbeiträgen wiederholt als bedeutungsvoll hervorgehoben werden (Bertram, 2019; Helmke & Schrader, 2010). Um als Lehrperson optimale Rahmenbedingungen schaffen zu können, sodass die eigenen SuS hinsichtlich des Lernziels möglichst effizient und individualisiert lernen können, ist eine gute Klassenführung von grosser Bedeutung (Seidel, 2009). Die Klassenführung ist das bedeutendste der drei empirisch ermittelten Basisdimensionen, welche sich aus kognitiver Aktivierung, Schülerorientierung sowie der Klassenführung zusammensetzen (Klieme & Rakoczy, 2008). Die empirische Forschung kann belegen, dass die Klassenführung direkten Einfluss hat auf die aktive Lernzeit der SuS und demnach auf deren Lernerfolg (Ophardt & Thiel, 2008). Dass die SuS die zur Verfügung gestellte Zeit nutzen, um aktiv zu lernen, hängt von der Klassenführung der Lehrperson ab und deren Fähigkeit die Gruppe (Klasse) mobilisieren zu können. Der Begriff

der Gruppenmobilisierung (Kounin, 1976, überarbeitet 2006) wird in anderen Arbeiten auch als (echte) Lernzeit (Meyer, 2014), als aktive Lernzeit (Bohl & Kucharz, 2010; Doyle, 2006; Gold, 2015), „der Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand“ (Lipowsky, 2006, S. 60), Zeitnutzung oder der (Schüler)-Aktivierung (Herrmann, Seiler, Gerlach & Sohnsmeier, 2018) beschrieben. Ohne die Klassenführung ist ein lernwirksamer Unterricht kaum möglich (Helmke & Schrader, 2010). Sie kann nicht nur eine Steigerung der schulischen Leistungen bewirken, sondern wirkt sich auch positiv auf die Aufmerksamkeit, das Engagement und die Motivation der SuS (Carter, 2009; Oliver, Wehby & Reschly, 2011) aus. Das Erschaffen von optimalen Rahmenbedingungen für ein effektives Lernen ist also gleichbedeutend mit dem Kern einer guten Klassenführung (Seidel, 2009). Hattie (2009) ordnet der Klassenführung in Bezug auf die Schülerleistungen gar einen mittleren bis starken, positiven Effekt zu. Internationale Forschung zeigt auf, dass kein anderes Merkmal so eindeutig und konsistent mit dem Leistungsniveau und dem Leistungsfortschritt von Schulklassen verbunden ist wie die Klassenführung (Helmke, 2007). Eine durchstrukturierte Klassenführung ist jedoch nicht gleichzustellen mit einem anspruchsvollen, kognitiv aktivierenden Unterricht. Es muss dabei klar sein, dass die Unterrichtsmerkmale in verschiedener Weise abhängig voneinander sind und sich gegenseitig beeinflussen (Helmke & Schrader, 2010). Eine ineffiziente Klassenführung zeigt sich oft, indem es im Unterricht Leerlauf gibt und die SuS über- oder unterfordert sind. So entstehen oft geringe Aufmerksamkeit oder Langeweile, was schliesslich zu auftretenden Disziplinstörungen führt (ebd., 2010). Die Klassenführung bedeutet eine zentrale Variable für die Minimierung nicht angebrachten Verhaltens von SuS im Unterricht (Oliver et al., 2011). Anders als vor 45 Jahren, als der Unterricht aus methodischer Sichtweise eher lehrerzentriert war (Meyer, 2014), richten sich die systematischen Überlegungen zum Unterricht heute eher auf die Gestaltung der Lernorganisation und weniger der Instruktion der Lehrperson (Baumgartner et al., 2020). Damit ist gemeint, dass eine Lehrperson die Qualität ihres Unterrichts steigert und Störungen vermeidet, indem sie weniger ein reaktives Verhalten auf Regelverstöße zeigt, als vielmehr präventiv und proaktiv handelt, um Störungen gar nicht erst zuzulassen (Helmke & Schrader, 2010). Die Studie des US-Amerikaners Kounin (1976, überarbeitet 2006) „Techniken der Klassenführung“, wird als Klassiker in diese Forschungsrichtung bezeichnet. Die Studie hatte „nur“ den Zweck zu untersuchen, wie erfahrene Lehrpersonen mit Störungen im Unterricht umgehen. Stattdessen wird im Verlauf der Studie klar, dass Störungsprävention wesentlich sinnvoller ist als am Missbehagen der SuS herumzuwerkeln (Meyer, 2014; Oliver et al., 2011). In einem weiteren Begriffsspektrum beinhaltet die Klassenführung sämtliche Handlungen von Lehrpersonen, welche eine für das

akademische und sozial-emotionale Lernen förderliche Umgebung schaffen (Evertson & Weinstein, 2013). Mannigfaltige Handlungsweisen einer Lehrperson, welche sich vorwiegend auf eine proaktive und präventive Weise beschränken, werden im Bereich der Klassenführung miteingeschlossen (Linka & Gehrman, 2018). Darüber hinaus steht eine hohe Qualität der Klassenführung in positivem Zusammenhang zur Motivation, zum Engagement und der Aufmerksamkeit der SuS (Oliver et al., 2011). Untersuchungen zeigen auf, dass ein vertrauensvolles, freundliches Unterrichtsklima nicht bedeutet, dass damit auf die Leistungsanforderungen der SuS verzichtet werden muss. Im Gegenteil, es bietet eher eine Grundlage für die Lernbereitschaft der SuS (Helmke & Schrader, 2010). Eine basale Voraussetzung für die Verarbeitung von Wissen, und damit für den Lernerfolg der SuS, ist das Ausmass an Gelegenheiten zur Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand (Lipowsky, 2006). Die „opportunity to learn“ (Helmke & Weinert, 1997a, S. 80), also die Gelegenheit die zur Verfügung stehende Lernzeit aktiv zu nutzen, um zu lernen, setzt eine effektive Klassenführung voraus (Lipowsky, 2006). Bereits Kounin (1976) betonte die proaktive Steuerung von Unterricht durch die Lehrperson. Hattie (2012) sieht die kognitive Aktivierung der Lehrperson bei den SuS, die konstruktive Unterstützung der individuellen Lernprozesse und/oder eine effiziente Klassenführung als Bestimmungsgrössen des schulischen Lernerfolgs. Um einen qualitativ guten Unterricht durchführen zu können, gehören weitere wichtige Aspekte dazu. Unter den drei übergeordneten Dimensionen der Klassenführung, die Allgegenwärtigkeit, das Prozessmanagement und das Verhaltensmanagement, zählen unter anderem ein gutes Monitoring, die Strukturierung und Steuerung des Unterrichts sowie der Umgang mit Regelverstössen und Störungen (siehe Abbildung 1) (vgl. Linka und Gehrman 2018). Forschungsergebnisse zeigen auf, dass SuS belastbarere Konzepte entwickeln, wenn sie sich in einer strukturierten Lernumgebung befinden und, dass besonders schwächere SuS von dieser Struktur profitieren (Lipowsky, 2006). Wie aus der Abbildung 1 ebenfalls zu entnehmen ist, gehören auch weitaus feinere, unabdingbare Kriterien dazu, den Unterricht qualitativ bestmöglich zu gestalten. Die Unterrichtsqualität schliesst demnach eine Kette von Prinzipien mit ein, welche jedoch an diesem Punkt nicht alle beschrieben und/oder im Detail dargelegt werden. Beispielsweise wird die Qualität des Unterrichts nicht alleine durch eine angemessene Klassenführung oder der in Abbildung 1 erwähnten Kriterien bestimmt. Die Qualität ist auch abhängig vom Inhalt des Lerngegenstandes. Wie fordernd sind die vom Lehrer gestellten Aufgaben? Wie ist die Methodenvielfalt der Aufgaben organisiert? Dabei spielen die Qualität, die Aktualität oder die Korrektheit des Lerngegenstandes und wie anspruchsvoll die von der Lehrperson gesteckten

Ziele sind, eine wesentliche Rolle (Gogoll & Menze-Sonneck, 2005). Ist der Inhalt interessant? Wie werden Medien im Unterricht eingesetzt usw. Es sei an dieser Stelle folgendes angemerkt: Die Abbildung 1 zeigt das Rahmenmodell der Klassenführung im Schulzimmer und den Sportstätten, welches aus der Studie von Linka und Gehrman (2018) stammt. Dieses Modell wurde unter anderem als Basis für das Erstellen des Inhalts der Seminare, welche einen Teil der Studie darstellten, verwendet (ebd., 2018). Des Weiteren wurde dieses Modell für die Analyse von Unterrichtsvideografien und Entwicklung eines Instruments zur Erfassung der Klassenführung, welches zur, der Studie begleitenden Seminarevaluation eingesetzt wurde (Linka & Gehrman, 2018, S. 204) angewandt. Und obwohl sich die Studie mit 69 Probandinnen und Probanden als wenig aussagekräftig präsentiert, bietet das Rahmenmodell (Abbildung 1) dennoch einen guten Überblick über die Dimensionen der Klassenführung und hilft für das Verständnis der Materie.

| Klassenmanagement im Schulzimmer und den Sportstätten | | |
|---|---|--|
| Allgegenwärtigkeit | Prozessmanagement | Verhaltensmanagement |
| <i>Präsenz</i> | <i>Strukturierung und Steuerung</i> | <i>Verhaltenserwartungen</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> ◆ körperliche Präsenz ◆ nonverbale Kommunikation ◆ Positionierung der Lehrkraft ◆ Hilfe- und Sicherheitsstellungen | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Strukturierung des Unterrichts ◆ Transparenz des roten Fadens ◆ präzise Instruktionen ◆ Einsatz von Gesten und Signalen | <ul style="list-style-type: none"> ◆ klare Verhaltenserwartungen ◆ transparente Konsequenzen ◆ etablierte Verhaltensweisen für widerkehrende Arbeitsabläufe ◆ Verstärker & Motivierung |
| <i>Monitoring</i> | <i>Zeitmanagement</i> | <i>Beziehungsmanagement</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> ◆ Überblick behalten ◆ Wahrnehmen von Ablenkungen ◆ Wissen darüber, was in der Klasse vor sich geht | <ul style="list-style-type: none"> ◆ pünktlicher Beginn ◆ reibungslose Übergänge ◆ effiziente Zeitnutzung ◆ Umsetzung der Unterrichtsplanung in der vorgegebenen Zeit | <ul style="list-style-type: none"> ◆ respektvoller Umgang ◆ Gleichbehandlung aller SchülerInnen ◆ Lehrer-Schüler-Beziehung ◆ angemessene Geduld |
| <i>Multitasking</i> | <i>Raummanagement</i> | <i>Umgang Regelverstößen/Störungen</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> ◆ mehrere unterrichtsrelevante Tätigkeiten gleichzeitig tun ◆ relevantes Selektieren (Priorisierung bei mehreren Ereignissen) | <ul style="list-style-type: none"> ◆ effektive Nutzung des zur Verfügung stehenden Raumes ◆ Anpassung des Raumes entsprechend des Unterrichtsarrangements ◆ Zugänglichkeit der Materialien | <ul style="list-style-type: none"> ◆ bewusste Entscheidung, auf was reagiert werden sollte ◆ angemessene Reaktion ◆ Hinweis auf vereinbarte Regeln ◆ konsequentes Vorgehen |

Abbildung 1. Rahmenmodell zum Klassenmanagement nach Linka und Gehrman (2018, S. 203).

Verschiedene Forschungsarbeiten aus der Vergangenheit haben ausserdem unterschiedliche Kriterien festgelegt, welche eine gute Klassenführung beschreiben und für diese unter anderem auch unabdingbar sind. Meyer (2014) nennt zehn verschiedene Merkmale guten Unterrichts. Helmke (2007) beschränkt sich auf die fachwissenschaftliche- und didaktische Expertise von Lehrpersonen. Gold, Hellermann und Holodynski. (2017) unterteilen die Klassenführung in

drei, für den Unterricht entscheidende, Kategorien: das Monitoring, die Strukturierung und das Etablieren von Regeln und Routinen. Zweifelsohne gehören eine optimale Zeitnutzung, die Strukturiertheit von Aussagen und Anweisungen der Lehrperson, die Struktur der Aufgabenstellung und eine unterbrechungsfreie und störungspräventive Klassenführung zu den bedeutendsten Faktoren guten Unterrichts. Das heisst ein „kontrollintensiver Unterricht mit hoher Lehrstoffrelevanz und Verständlichkeit bei insgesamt reduzierten, aber durchaus vorhandenen Freiheitsgraden für Eigenaktivitäten der Schüler“ (Ditton, 2002, S. 204).

1.6 Klassenführung im Sport

Bedeutungsvolle Merkmale eines guten Unterrichts werden zum ersten Mal in der repräsentablen SPRINT-Studie empirisch eruiert (Sportbund, 2006). Gerlach, Wilsmann, Kehne, Oesterreich und Stucke (2005) verglichen die Klassenführung aus der Sicht der Lehrperson mit dem Unterrichtsklima aus Sicht der SuS. Dabei konnte aufgezeigt werden, dass eine, aus Sicht der Lehrperson, optimale Zeitnutzung zu einem, aus Sicht der SuS, positivem Klassenklima geführt hat. Auch nach den Ergebnissen der SPRINT-Studie kann ohne Zweifel noch darüber debattiert werden welche Kriterien die Unterrichtsqualität festmachen. Worüber durch wissenschaftliche Forschung jedoch eine Einigkeit herrscht, ist die Tatsache, dass die Unterrichtsqualität sich daran messen lässt, inwiefern die SuS Lernprozesse initiieren und vor allem wie nachhaltig diese Prozesse schliesslich sind (Helm, 2016). Die Datenerhebung zur Qualität im Sportunterricht kommt bis dahin dennoch nur schleppend voran (Herrmann et al., 2020). Das Modell mit den drei Basisdimensionen hat sich in den letzten Jahren im Bereich der (Sport-)Unterrichtsforschung jedoch etablieren können (Herrmann et al., 2020). Aufgrund der Eigenheiten des Sportunterrichts, können diese Basisdimensionen eines qualitativ guten Unterrichts jedoch nicht ohne Weiteres dem Sportunterricht übergestülpt werden. Deshalb müssen im Fach Sport, wo die Lernziele sich von den anderen Fächern differenzieren und das Thema „der Körper in Bewegung“ ist, fachspezifische Alleinstellungsmerkmale berücksichtigt werden. Herrmann et al. (2016) haben versucht, die Unterrichtsmerkmale auf den Sport bezogen zu definieren und sportspezifisch einzugliedern. Die Merkmale der Basisdimension Klassenführung sind unter anderem eine gute Organisation, Zielklarheit des Sportunterrichts, klar formulierte und verbindliche Regeln, eine optimale Zeitnutzung, sodass Disziplinprobleme verhindert werden können und die Gewährleistung der Sicherheit, um Verletzungen vorzubeugen (ebd., S. 78-79). Aufgrund der räumlichen und materiellen Bedingungen in der Sporthalle und der permanent zu treffenden Sicherheitsvorkehrungen (vgl. Baumgartner et al., 2020), weist die Klassenführung im Fach Sport Besonderheiten auf (Baumgartner et al., 2020;

Herrmann et al., 2020). Die SuS bewegen sich im Sportunterricht meist in grösseren Räumen. Es bedingt einen Rund-um-Blick der Lehrperson, um alle SuS stets im Blickfeld zu haben. Die Lernumgebungen der SuS variieren stets von unterschiedlichen Sporthallen, über Schwimmbäder, bis hin zu Plätzen im Freien. Oft herrscht eine schlechte oder geringe Akustik (vgl. Cothran & Kulinna, 2015) und wegen der vielen Sportmaterialien und der Verletzungsgefahr der SuS müssen Sportlehrpersonen besondere Sicherheitsmassnahmen berücksichtigen (ebd., 2015). Auch Linka und Gehrman (2018) differenzieren zwischen den drei Basisdimensionen für das Fach Sport. Dabei werden gleichermassen die Planung und die Durchführung des Unterrichts (proaktiv und reaktiv) in den Fokus genommen. Sie erstellen für die Klassenführung (in ihrer Studie wird es als Klassenmanagement bezeichnet) eine Matrix und unterscheiden in Allgegenwärtigkeit, Prozessmanagement und Verhaltensmanagement (siehe Abbildung 1). Mit den Subdimensionen wie Monitoring, Zeitmanagement oder Umgang mit Störungen, wird diese spezifische Ausdifferenzierung dem Sportunterricht gerecht (Herrmann et al., 2016). In diversen Forschungsbeiträgen wird das Konstrukt der Klassenführung aus verschiedenen latenten Variablen wie beispielsweise die Gruppenmobilisierung (vgl. Kap. 1.1), zusammengesetzt (vgl. Kounin, 2006). Die latenten Variablen können als Qualitätsdimensionen verstanden werden (Baumgartner et al., 2020). An das Fach Sport angepasste Qualitätsdimensionen wurden aus fachübergreifender und fachspezifischer Unterrichtsforschung herausgefiltert und bilden die Grundlage dafür, was als Begrifflichkeit der Klassenführung verstanden wird (Baumgartner et al., 2020, S. 4). Diese latenten Variablen setzen sich zusammen aus *Klarheit von Ansagen, Gruppenmobilisierung, reibungslose Übergänge, Sicherheit, Performanztransparenz, Materialnutzung, Umgang mit Störungen, Momentum, Monitoring* sowie *Überlappung* (vgl. Baumgartner et al., 2020, S. 5-6). Auf eine detaillierte Beschreibung aller latenten Variablen wird an dieser Stelle verzichtet, da es den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Von der Aufzählung der verschiedenen latenten Variablen her zu deuten, bedeutet eine gute Klassenführung, wenn alle Variablen in die Planung eines Unterrichts mit einbezogen und maximal berücksichtigt werden. Zwar stellt eine gute Klassenführung eine hohe Relevanz für einen guten (Sport-)Unterricht dar, wird von den (Sport-)Lehrpersonen jedoch als ebenso fordernd angesehen (Baumgartner, 2013a).

1.7 Wie lassen sich Störungen im Unterricht definieren?

Verhaltensweisen, welche gegen geltende Normen verstossen, werden als abweichende Verhaltensweisen betrachtet. Festgelegte Normen wie beispielsweise durch die Lehrperson festgelegte Regeln bezwecken Unterrichtsziele störungsfrei erreichen zu können (Bienengräber

& Instenberg, 2016). Störungen im Kontext des Schulunterrichts lassen sich vor allem dadurch definieren, dass diese den Unterrichtsfluss unterbrechen und somit das Erreichen der angestrebten Unterrichtsziele erschwert wird. Eine Störung lässt sich also durch das Verhindern der optimalen Nutzung der zur Verfügung stehenden Zeit während eines Unterrichts definieren (Bohl & Kucharz, 2010). Wenn die bestimmten Normen während des Unterrichts nicht eingehalten werden, treten demnach abweichende Verhaltensweisen auf, welche sich dann in Form von Unterrichtsstörungen in verschiedenem Ausmass zeigen (Kounin, 2006). Solche Störungen können beispielsweise Herumlaufen von SuS, Hektik, Herumbrüllen oder laute Zwischenrufe sowie geistige Abwesenheit, Desinteresse oder Unaufmerksamkeit sein (Lohmann & Meyer, 2003, S. 13). Die Gründe warum SuS den Unterricht stören, können so vielseitig sein wie die Störungen an sich und sind meist ein Zusammenspiel mehrerer Faktoren. Vermutlich jedoch ist langweiliger Unterricht der grösste Auslöser (Klingen, 2007). Gerade im Sportunterricht schwanken die Vorlieben für eine bestimmte Sportart oder das allgemeine Interesse für den Sport sehr stark. In bestimmten Situationen können die einen SuS stark unterfordert, die anderen hingegen stark überfordert sein. Schnell kann Langeweile auftreten und die Kritik an der Unterrichtspraxis der Lehrperson steigt. Die altersgemässe Entwicklungserscheinung der SuS kann ein Grund dafür sein, dass gewisse SuS Grenzen ausloten oder der Lehrperson gegenüber fehlende Wertschätzung entgegenbringen (Lohmann & Meyer, 2003). Ebenso, wie das Verhalten der SuS bezüglich Störungen, muss jedoch auch das Verhalten der Lehrpersonen in Betracht gezogen werden (Klingen, 2007; Lohmann & Meyer, 2003). Störungen von Lehrpersonen können beispielsweise laute Zwischenrufe, verbale oder physische Attacken, das Blossstellen von SuS beim Vorzeigen oder unangebrachter Sarkasmus sein (ebd., 2003, S. 13). Die auf eine Störung folgenden Bemühungen zur Wiederherstellung der Voraussetzungen für den reibungslosen Unterrichtsverlauf durch die Lehrperson, wirken sich negativ auf die Vermittlung des Unterrichtsinhaltes aus und senken die aktive Lernzeit der SuS (Helmke & Weinert, 1997b). Dies gilt es durch ein gutes Monitoring, das frühe Erkennen von Störungen und der darauffolgenden, effizienten Gruppenmobilisierung zu verhindern.

2 Methode

2.1 Untersuchungsgruppe

Für die nachführende Studie wurde ein Studiengang angehender Sportlehrerinnen und Sportlehrer der Eidgenössischen Hochschule für Sport Magglingen (EHSM) in der Schweiz untersucht. Die Studierenden absolvierten in den Jahren 2011, 2012, 2013 und 2014 die gleiche Ausbildung zu der ein Abschlusspraktikum als Sportlehrerin, als Sportlehrer an einer Berufsfachschule dazugehörte. Die zu unterrichtenden Berufsschüler waren im Alter zwischen 16 und 19 Jahre alt. Die videographierten Studenten befanden sich zur Zeit der Videoaufnahmen im dritten Semester ihres Sportstudiums. Insgesamt wurde von 23 Studentinnen und Studenten ($n = 23$) der Sportunterricht per Videokamera aufgenommen.

2.2 Studiendesign

Die Unterrichtslektionen der angehenden Sportlehrerinnen und Sportlehrer wurden in der ersten sowie in der letzten Lektion ihres Schulpraktikums videographiert. Beide Lektionen wurden mit zwei Kameras aus zwei verschiedenen Perspektiven aufgenommen. Eine Kamera wurde fix in einer Ecke der Sporthalle aufgestellt und sollte das gesamte Geschehen während der Lektion aufnehmen. Die andere Kamera wurde als Interaktionskamera verwendet und vom Tandempartner (das Schulpraktikum wurde zu zweit absolviert, wobei eine angehende Sportlehrperson unterrichtete und die andere jeweils zusah und filmte), welche die Wechselbeziehung zwischen den angehenden Sportlehrpersonen und den Lernenden aufnehmen sollte, bedient. mittels Mikrofon wurde der verbale Austausch festgehalten und gespeichert. Beide Kameraperspektiven und die Mikrofonaufnahmen wurden im Anschluss synchronisiert. Daraus entstand eine zweiperspektivische Aufnahme des Unterrichts inklusive Tonaufnahme der verbalen Interaktion der Studenten mit den SuS. Um die Klassenführung und die Unterrichtsqualität der angehenden Lehrpersonen anhand des Diagnoseinstruments beurteilen zu können, wurde ein Fremdbeurteilungsverfahren (Expertinnen- und Expertenrating, vgl. Baumgartner et al., 2020) durch Videobeobachtungen durchgeführt. Dabei wurden 2 Übungssessionen durchgeführt, um eine Gewöhnung an das Diagnoseinstrument zu erreichen und um zusätzlich ausreichende Güte der Reliabilität zu erlangen. Etwaige Fragen wurden durch die Verantwortlichen der Projektstandorte geklärt. Im Anschluss daran wurden 23 ($n = 23$) Videobeobachtungen durchgeführt und mit Hilfe des Diagnoseinstruments mit den bereits erwähnten zehn latenten Variablen (Standardisierter Fragebogen) analysiert. Die Daten

wurden mit Hilfe von Excel und Jamovi ausgewertet. Mit der Erhebung dieser Daten soll aufgezeigt werden, ob jene angehende Sportlehrpersonen, welche beim Item Monitoring/Allgegenwärtigkeit gut abgeschnitten haben, ebenso gut die Klasse als Ganzes mobilisieren konnten und die Lernzeit der SuS über die Lektion hinweg möglichst aktiv war.

2.3 Instrumente

Es wurden die Kameras des Typs *Sony HDR-CX 700VE* verwendet. Die Headset-Mikrofone stammten von der Marke *Sennheiser* vom Typ *EK 100 G3*. Zur Datenerhebung in folgender Arbeit wurde auf ein Beobachtungsinstrument zur Erhebung klassenführungsbezogener Performanzen von (Sport-)unterrichtenden Lehrpersonen (Beklaspo) herbeigezogen (Baumgartner et al., 2020). Dieses Beobachtungsinstrument gründet auf ein integrierendes Kompetenzverständnis von Sportlehrpersonen, einen möglichst effektiven Sportunterricht führen zu können und ist gleichbedeutend mit der theoretischen Modellierung der Klassenführung als Basisdimension (Baumgartner, 2018b). Es soll die Erhebung der Qualität der klassenführungsbezogenen Performanzen bei Sportlehrpersonen vereinfachen. Aus den zehn latenten Variablen (Items), welche sich aus dem Konstrukt der Klassenführung konstituieren wie beispielsweise die Klarheit von Ansagen oder reibungslose Übergänge, wird der Fokus auf Monitoring, bzw. Allgegenwärtigkeit und der Gruppenmobilisierung gelegt, welche meiner Meinung nach die entscheidenden Merkmale einer guten Klassenführung darstellen. Zur Auswertung und Analyse der Videoaufnahmen wurden standardisierte Fragebögen mit 10 verschiedenen Items verwendet. Die Items selbst waren in verschiedene latente und manifeste Variablen unterteilt, welche aus dem fachübergreifenden Diskurs zu einer guten Klassenführung hervorgehen und an das Unterrichtsfach Sport angepasst und erweitert wurden (vgl. Baumgartner, 2013a). Die dargelegten latenten Variablen stützen sich auf ein sozialkonstruktivistisches Lehr- und Lernverständnis auf dem aktuellsten Stand der empirischen Forschung im Bereich der Klassenführung, welche sich fachspezifisch wie fächerübergreifend als bedeutungsvoll für einen lernwirksamen (Sport-)Unterricht bestätigt hat (vgl. Baumgartner et al., 2020, S. 4). Dabei wurde evaluiert und anhand der Likert-Skala (Albaum, 1997) die manifesten Variablen von „0 = trifft nicht zu“, „1 = trifft eher nicht zu“, über „2 = trifft eher zu“ bis hin zu „3 = trifft zu“ bestimmt, wie die Sportlehrpersonen bei den einzelnen Items abgeschnitten haben. Falls in einem Fall keine der oben erwähnten manifesten Variablen zutraf, bestand die Möglichkeit, die fünfte manifeste Variable „kann nicht beurteilt werden“ anzuwählen. Die folgenden Aussagen unter den einzelnen latenten Variablen Monitoring/Allgegenwärtigkeit und Gruppenmobilisierung konnten bewertet werden:

Qualitätskriterium Monitoring/Allgegenwärtigkeit:

- Die sportunterrichtende Lehrperson hat mehrheitlich die Klasse als Ganzes im Blick.
- Die sportunterrichtende Lehrperson ist präsent.
- Die sportunterrichtende Lehrperson wählt Positionierungen im Raum, von denen aus sie einen guten Überblick über das Klassengeschehen hat.
- Die sportunterrichtende Lehrperson ist in relevanten Situationen schnell zur Stelle.
- Die sportunterrichtende Lehrperson hat die einzelnen Lernenden im Blick, ohne die Klasse als Ganzes aus den Augen zu verlieren.

Qualitätskriterium Gruppenmobilisierung:

- Die sportunterrichtende Lehrperson achtet darauf, dass sich möglichst alle Lernenden mit dem Lerngegenstand befassen.
- Die sportunterrichtende Lehrperson interveniert, wenn sich die Lernenden nicht mit der Aufgabe befassen.
- Die sportunterrichtende Lehrperson ermöglicht, dass viele Lernende gleichzeitig lernen können.
- Die sportunterrichtende Lehrperson sorgt dafür, dass unbeteiligte Lernende eingebunden werden.

2.4 Datenauswertung

In folgender Arbeit wird der Fokus ausschliesslich auf die Resultate der Items Monitoring und Gruppenmobilisierung gelegt. Dabei wird der Zusammenhang (Korrelation) der beiden Items untersucht. Die Untersuchung der Korrelation zwischen den beiden Items wird mit Hilfe des Korrelationskoeffizienten nach Pearson (Weiß & Weiß, 2005) berechnet. Zur Datenauswertung werden die Programme Excel und Jamovi herbeigezogen.

3 Resultate

In folgendem Kapitel werden die Resultate der Studie deskriptiv sowie inferenzstatistisch dargestellt. Mit der Berechnung des Korrelationskoeffizienten nach Pearson (Weiß & Weiß, 2005) wird dabei die Qualität der Korrelation zwischen den beiden latenten Variablen Monitoring und Gruppenmobilisierung evaluiert. Somit wird bestimmt, ob ein normiertes Mass zur Quantifizierung eines linearen Zusammenhangs besteht (ebd., 2005). Betreffend der empirischen Validierung wurden an erster Stelle das arithmetische Mittel (M) der unabhängigen Variable x (Monitoring), bzw. der abhängigen Variable y (Gruppenmobilisierung) und deren Standardabweichungen (SD) errechnet. Nach der Likert-Skala (Albaum, 1997), wurden die videografierten Studentinnen und Studenten mit Hilfe der Items bewertet. Für das Item Gruppenmobilisierung konnten vier und für das Monitoring fünf Aussagen bewertet werden. Die Bewertungen der Aussagen lagen jeweils zwischen null und drei (0 = trifft nicht zu, 1 = trifft eher nicht zu, 2 = trifft eher, 3 = trifft zu). Von den Studentinnen und Studenten ($n = 23$) ergab das arithmetische Mittel der bewerteten manifesten Variablen $M = 1.908$ ($SD = 0.79$) für die Gruppenmobilisierung, und $M = 2.161$ ($SD = 0.48$) für das Monitoring. Der Korrelationskoeffizient nach Pearson (Weiß & Weiß, 2005) ergab $r = 0.463$. Die Kovarianz Analyse (S_{xy}) ergab einen Wert von $S_{xy} = 0.18$, wobei $r^2 = 0.21$ ergab. Gemäss Brown (2006) wird ein Modell zweiter Ordnung dann kontrolliert, wenn bei der Korrelation zwischen zwei Variablen eine Ausprägung von $> .50$ vorliegt. Allerdings konnte in Anbetracht der geringeren Korrelation beider Items ($r = 0.463$) von einer Kontrolle abgesehen werden, was bedeutet, dass keine der beiden latenten Variablen der anderen untergeordnet werden konnte. Um das Verständnis zu erhöhen und um beurteilen zu können, ob ein Zusammenhang auch statistisch signifikant ist, wurde der p -Wert berechnet. Dieser lag bei p -Wert = 0.026.

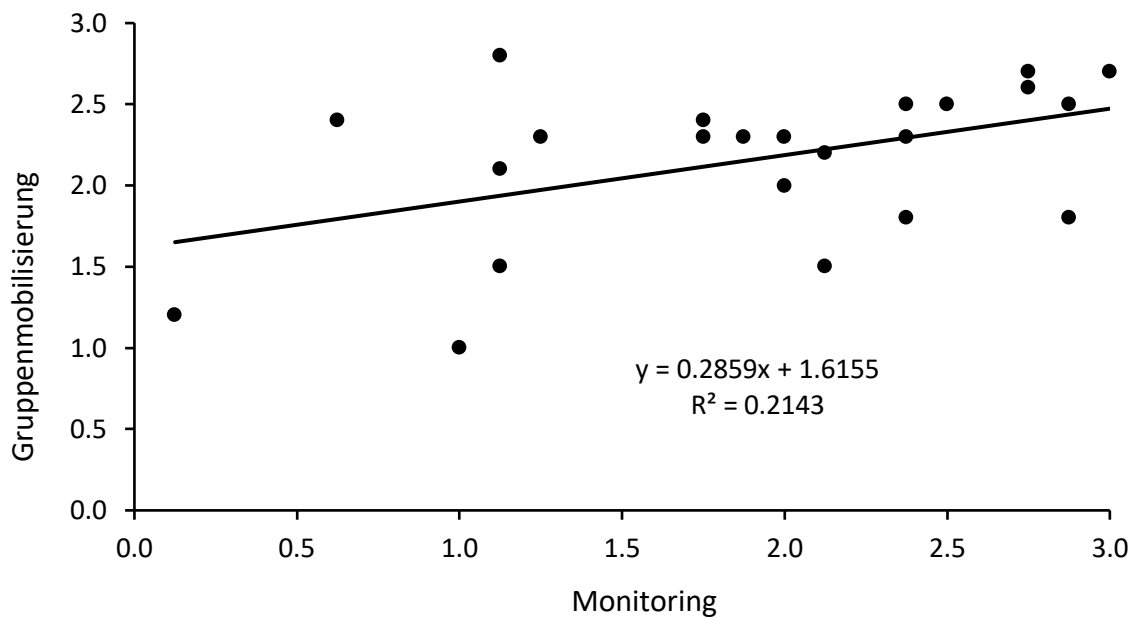


Abbildung 2. Darstellung der Ergebnisse; Die Trendlinie (Regressionsgerade) steht für einen gleichsinnigen, positiven Zusammenhang zwischen den Items Monitoring und Gruppenmobilisierung. Die Darstellung zeigt die Streuung der Antwortmöglichkeiten (von 0 bis 3) für jeweils vier Aussagen bei Gruppenmobilisierung sowie fünf bei Monitoring bei $n = 23$. R^2 beschreibt den linearen Zusammenhang der beiden Items, welcher gering, aber positiv ausfällt.

4 Diskussion

In folgendem Kapitel werden die Resultate aus dem Kapitel 3 in Bezug zu den theoretischen Grundlagen aus Kapitel 1 beurteilt und diskutiert. Anschliessend wird auf die Fragestellung und die aufgestellte Hypothese näher eingegangen und es wird versucht diese zu beantworten. Das Kapitel 4.2 zeigt eine kritische Betrachtungsweise der vorliegenden Studie auf und deckt allfällige Schwächen und Stärken der Untersuchung auf. Im letzten Teil der Diskussion (Kapitel 4.3) wird der Fokus auf mögliche weiterführende Untersuchungen gelegt.

4.1 Beantwortung der Fragestellung

In vorliegender Studie wurde der Zusammenhang (Korrelation) zweier Unterrichtsmerkmale, der Gruppenmobilisierung und des Monitorings untersucht. Aufgrund der Ähnlichkeiten der Qualitätskriterien beider Merkmale (vgl. Kapitel 2.3) kann davon ausgegangen werden, dass diese zwei Unterdimensionen der Klassenführung gemäss der Beurteilung der Probandinnen und Probanden der vorliegenden Studie zusammenhängend sind. Gemäss Ophardt und Thiel (2008) kann die empirische Forschung belegen, dass die Dimension der Klassenführung einen direkten Einfluss hat auf die aktive Lernzeit der SuS und demnach auf deren Lernerfolg. Zwar gilt es ebenso als empirisch bestätigt, dass von den individuellen Voraussetzungen der SuS - das Vorwissen, die familiären sowie sozialen Hintergründe und die kognitive Leistungsfähigkeit - das Leistungsniveau der SuS beeinflusst (Lipowsky, 2006, S. 49). Diverse Studien aus den USA können jedoch belegen, dass der Einfluss von Lehrpersonen sowie die Art und Weise, wie unterrichtet wird, eine beträchtlich grössere Rolle spielen als bis dahin angenommen (Gruehn, 2000). Gerade im Sportunterricht spielt die Klassenführung eine zentrale Rolle. Schliesslich sollen sich alle SuS möglichst lange mit dem Unterrichtsgegenstand auseinandersetzen. Im Sportunterricht bedeutet dies, sich möglichst lange und intensiv zu bewegen, was einer guten Gruppenmobilisierung bedingt. Die Gruppenmobilisierung wird nach Kounin (2006) so definiert, als dass die Klasse als Ganzes in den Unterricht mit einbezogen wird. Dabei werden Störungen und Disziplin Konflikte auf ein Minimum reduziert. Somit birgt die Gruppenmobilisierung den positivsten Effekt. Eine stetige zeitgleiche motorische Aktivierung aller SuS erfordert eine durchdachte Organisation, gerade in Anbetracht der räumlichen und materiellen Voraussetzungen im Sportunterricht (Baumgartner, 2013a; Baumgartner et al., 2020). Ein weiteres unabdingbares Merkmal für die (Sport-)Unterrichtsqualität ist das Monitoring. Weber et al. (2020) beschreiben das Monitoring als die Fähigkeit der Lehrperson, alle massgebenden Ereignisse im Unterricht wahrzunehmen, auch

im Falle, dass die Lehrperson ihr Augenmerk lediglich auf einen Teil der Klasse gelegt hat. Dabei reagiert die Lehrperson auf Geschehnisse simultan und hat als oberstes Ziel den Unterrichtsfluss nicht unterbrechen zu müssen. Nach Helmke und Helmke (2015) ist kein Faktor der Klassenführung zur Bekämpfung von Störungen so effizient wie ein gutes Monitoring. Zweifelsohne kann in Frage gestellt werden, welche Kriterien nun einen qualitativ guten Unterricht am meisten beeinflussen und in welcher Form. In der Wissenschaft herrscht allerdings Konsens darüber, dass von Qualität im Unterricht gesprochen werden kann, wenn die SuS Lernprozesse anregen und besonders wenn diese Lernprozesse nachhaltig sind (Helm, 2016). Der gute Unterricht wird demnach auch als lernwirksamer Unterricht bezeichnet (Helmke, 2009, S. 20). Und obwohl sich die Datenlage in der empirischen Unterrichtsforschung erheblich verdichtet hat und Schlüsselmerkmale guten Unterrichts in diversen Studien bestätigt wurden, wäre es jedoch misslich die Unterrichtsqualität alleine durch die empirisch messbaren Resultate bestimmen zu wollen (Helmke, 2005). Dies basiert auf diversen Gründen: Einerseits werden schulische Leistungen durch eine Vielzahl von zusammenhängenden Faktoren beeinflusst und sind daher vielfach bedingt. Dazu kommt, dass gute Leistungen Ergebnis eines erstklassigen Unterrichts sein können, aber nicht sein müssen (ebd., 2005). Am Ende eines Unterrichtszeitraums lassen sich die Unterrichtsqualität oder die erreichten Lernprozesse nie dem Einfluss eines einzigen Faktors zuordnen, ausser in einer validen und reliablen pädagogischen Untersuchung, in der jegliche Störvariablen konstant beachtet werden. Grundsätzlich sind die meisten Merkmale miteinander vereinbar (Helmke & Schrader, 2010). Umgekehrt können Mängel im Leistungsniveau nicht alleine auf schlechten Unterricht zurückgeführt werden. Ebenso können eine missliche Klassenzusammensetzung oder andere Rahmenbedingungen, wie der Schulstandort oder beispielsweise die Konstitution der SuS, für Mängel im Leistungsniveau verantwortlich sein (Gold, 2015; Helmke, 2005). Das oberste Ziel einer (Sport-)Lehrperson muss sein, Störungen zu vermeiden und die Lernzeit zu maximieren. Beide Dimensionen der Klassenführung, das Monitoring und die Gruppenmobilisierung, sollen also in der Praxis Störungen und Disziplin Konflikte minimieren. Eine weitere Gemeinsamkeit ist die Ähnlichkeit der Anforderungen, welche beide Dimensionen stellen. So fließen die unter Kapitel 2.3 aufgezählten Qualitätskriterien zum Teil ineinander. Unter Monitoring steht beispielsweise geschrieben, dass „Die sportunterrichtende Lehrperson in relevanten Situationen schnell zur Stelle ist“. Dagegen heisst es bei der Gruppenmobilisierung, dass „Die sportunterrichtende Lehrperson interveniert, wenn sich die Lernenden nicht mit der Aufgabe befassen“. Hier kann durchaus angenommen werden, dass das Handeln der Lehrperson in der Praxis, unter Berücksichtigung dieser beiden Punkte, Ähnlichkeiten aufweist. Die Resultate der

vorliegenden Untersuchung ergaben eine statistische Signifikanz zwischen Gruppenmobilisierung und Monitoring (p -Wert = 0.026). Das bedeutet, dass es einen positiven Zusammenhang gibt, dieser jedoch gering ausfällt. Die Kovarianz ($COV_{xy} = 0.18$) zeigt einen positiven, linearen Zusammenhang auf, der Korrelationskoeffizient ($r = 0.46$) einen mässigen, linearen Zusammenhang. Zusammengefasst ergaben die Resultate der vorliegenden Untersuchung, dass ein geringer, aber eindeutiger Zusammenhang der beiden Items bestand. Es konnte statistisch dargelegt werden, dass die Ausprägung des Monitorings einen Einfluss auf die Ausprägung der Gruppenmobilisierung hatte. Dies zeigt sich auch in der Formel der Trendliniengleichung ($y = 0.2859x + 1.6155$, Abbildung 1). Weil die Korrelation der beiden Items jedoch eher gering ausfiel, konnte die Hypothese 1, dass einen hohe Korrelation zwischen beiden Items besteht, nicht bestätigt werden. Ferner zeigen die statistischen Werte auch auf, dass die gegenseitige Beeinflussung der Merkmale von weiteren Faktoren abhängig ist. Baumgartner et al. (2020) berechneten in ihrem Beitrag zur „Konstruktion und Validierung eines multidimensionalen Beobachtungsinstruments zur Erfassung der klassenführungsbezogenen Performanzen von sportunterrichtenden Lehrkräften (KlaPe-Sport)“ (S. 511) eine ähnlich geringe Inter-Item-Korrelation (Baumgartner et al., 2020). Obwohl anzunehmen ist, dass diese zwei Items miteinander korrelieren, scheinen sie sich in gewissen Punkten doch zu unterscheiden. Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, ob es weitere Forschung bedarf, um die genauen Unterschiede dieser beiden Items zu evaluieren, um eines dem anderen unterzuordnen und die zwei Merkmale zu einem machen zu können oder ob man die Qualitätskriterien der beiden Merkmale zu spezifizieren hat, damit sie sich klar unterscheiden. Dies würde mehrere Vorteile mit sich bringen. Zusammenhängende Merkmale sind aus wissenschaftlicher Sicht überflüssig (Helmke & Schrader, 2010). Das „Ausschliessen“ von Unterrichtsmerkmalen oder das Zusammenfügen von Merkmalen aufgrund von überwiegenden, zusammenhängenden Merkmalskriterien reduziert einerseits die Datenmenge bei künftigen Studien sowie den Verbrauch von zeitlichen und materiellen Ressourcen in einer Zeit, in der diese konstant beschränkt sind (ebd., 2010). Die TIMSS Studie von 1995 und 1999 legte einen empirischen Zusammenhang zwischen Schülerleistungen und von SuS empfundenen Unterrichtsmerkmalen dar, wodurch das Angebots-Nutzungsmodell von Helmke (2003) entstand. Derweil haben sich diverse Prozessmerkmale herauskristallisiert, welche sich sowohl in der Prozess-Produkt-Forschung, als auch in der Klassenklima-Forschung manifestiert haben (Clausen et al., 2003). Mittels eines faktorenanalytischen Verfahrens der pädagogischen Psychologie über empirisch vorhersagbare, schulleistungsrelevante Einzelmerkmale wurden Schlüsselmerkmale der Prozessqualität eruiert (Bertram, 2019). Die

Klassenführung stellte sich als eines dieser Merkmale heraus. Andere Autoren wie Klieme und Rakoczy (2008) gliedern dagegen die Merkmale in drei primäre Unterrichtsdimensionen: Klassenführung, kognitive Aktivierung und Schülerorientierung. Linka und Gehrman (2018) schreiben der Klassenführung noch drei Unterkategorien zu (Abbildung 1). Bromme (1997) teilt, abweichend zur Analyse von Linke und Gehrman (2018), die Klassenführung nochmals auf in die Organisation einer Struktur von Lehrer- und Schüler-Aktivitäten, die Stoffentwicklung und in die Organisation der Unterrichtszeit. Die Datenbasis von Qualitätsmerkmalen ist mittlerweile schwer zu überschauen und wird stets auf ein Neues zu strukturieren versucht (Hattie, Beywl und Zierer, 2013). Es droht eine gewisse Undurchsichtigkeit wegen der grossen Anzahl an Qualitätsmerkmalen. Auch Schröder (1999) konnte feststellen, dass sich die Ordnungssysteme von Unterrichtsmerkmalen unter Experten deutlich unterscheiden, und bezüglich qualitativ signifikanter, übergeordneter Unterrichtsmerkmale kein theoretisch gesicherter Konsens besteht (ebd., 1999, S. 112). Die Merkmalsstrukturierung der Klassenführung und der Unterrichtsqualität im Allgemeinen läuft so Gefahr zu einer Zusammensetzung von nachweisbaren, effektiven Faktoren zu werden, welche zwar empirisch belegt sind, jedoch als zu theorielos erscheinen (Gräsel & Göbel, 2015).

4.2 Methodenkritik

Im Anschluss an die Darstellung der Untersuchungsergebnisse im vorherigen Abschnitt der vorliegenden Arbeit wird an dieser Stelle, hinsichtlich der in dieser Arbeit angewandten Untersuchungsmethode, auf einige Punkte kritisch eingegangen. So sollen allfällige Fehlerquellen aufgedeckt und eventuelle Verbesserungsmöglichkeiten vorgeschlagen werden. Die vorliegende Untersuchung wurde mit 23 Sportstudentinnen und Sportstudenten durchgeführt, welche allesamt aus der gleichen Institution, der Hochschule für Sport in Magglingen (EHSM), stammten. Die Studentinnen und Studenten wurden jeweils in der ersten und letzten Lektion eines Praktikums mit zwei Kameras aus zwei verschiedenen Perspektiven gefilmt. Dabei ging es um die Erhebung der klassenführungsbezogenen Performanzen. Es sollte so eine verhaltensnahe und situierte Kompetenzmessung realisiert werden (vgl. Baumgartner, 2018a, 2018b; Blömeke et al., 2015a). Mit Hilfe eines entwickelten Fragebogens zur Erfassung der klassenführungsbezogenen Performanzen von sportunterrichtenden Lehrpersonen, wurden die Performanzen (Könnensleistung) der Probandinnen und Probanden analysiert. Der Fragebogen bestand aus zehn Dimensionen, welche aus fächerübergreifenden Forschungsbemühungen übernommen wurden und auf das Unterrichtsfach Sport angepasst und neu generiert wurden (vgl. Baumgartner et al., 2020). Die Anzahl der Probandinnen und

Probanden ist mit $n = 23$ unwesentlich repräsentativ. Hier müsste angesetzt werden, um noch aussagekräftigere Ergebnisse zu erhalten. Damit die aus der Untersuchung erworbenen Erkenntnisse nicht nur auf eine Institution zurückgeführt werden können, müssten für künftige Untersuchungen Probandinnen und Probanden aus verschiedenen Sporthochschulen und Universitäten mobilisiert werden. Um noch repräsentativere Ergebnisse zu erhalten wäre es sinnvoll die Untersuchung auf internationaler Ebene auszuweiten. An dieser Stelle ist es wichtig zu erwähnen, dass die Videovignetten von Sportstudentinnen und Sportstudenten stammen. Das bedeutet, dass sich die klassenführungsbezogenen Performanzen mit grosser Wahrscheinlichkeit auf einem Novizen Niveau befanden und daher auch in bestimmter Weise die Ergebnisse beeinflussten. Dies kann auch als Kritik verstanden werden. Es kann angenommen werden, dass die (Berufs-)Erfahrung im Unterrichten sich stark auf die Ergebnisse einer Untersuchung der klassenführungsbezogenen Performanzen auswirken. Es wurde in der vorliegenden Untersuchung davon ausgegangen, dass die (angehenden) Sportlehrpersonen klassenführungsbezogene Unterrichtssituationen wahrnehmen, interpretieren und dementsprechend Entscheidungen treffen würden. Ob die Erfahrung einer (Sport-)Lehrperson sich auf die Fähigkeit der Gruppenmobilisierung und das Monitoring auswirkt, könnte eine eigene Untersuchung darstellen. In weiterführenden Forschungsarbeiten sollte klar differenziert werden zwischen Novizen und Berufserfahrenen. Andererseits können diese Daten der Analyse in der Ausbildung der angehenden Sportlehrpersonen dienen, was wiederum einen immensen Mehrwert bedeuten würde (dazu mehr im nachfolgenden Kapitel). Ein entscheidender Kritikpunkt ist das Beobachtungstool zur klassenführungsbezogenen Performanzen. Hier gilt es zusammenhängende Merkmale eines guten Unterrichts zu identifizieren und die Merkmale anzupassen. Mit welcher empirischen Gewissheit die bis heute identifizierten Merkmale einer guten Klassenführung zu definieren und auszuweiten sind, wird nachfolgend noch zu klären sein (Haag, 2018). Ebenso ist zu erwähnen, dass die Videoaufnahmen auf unterschiedlichen Klassenstufen in Schweizer Berufsfachschulen bei unterschiedlichem Unterrichtsinhalt entstanden. Weiter fanden die Sportlektionen in Berufsfachschulen mit unterschiedlichen beruflichen Ausrichtungen statt, was die Ergebnisse auch durchaus beeinflussen konnte. Unterricht ist ein hoch komplexes Gebilde und bedarf auf unterschiedlichen Ebenen unterschiedliche Untersuchungen, welche miteinander verglichen und aufeinander abgeglichen werden müssen (Bertram, 2019). In Anbetracht der Tatsache, dass sich das Lehrpersonal, nebst den individuellen Schülervoraussetzungen, als höchste Wirkkraft bezüglich der Schülerleistungen und im Gesamtgefüge der Unterrichtsqualität zeigt, müssen

weiterführende Untersuchungen die oben erwähnten Punkte berücksichtigen, um einheitliche, valide und reliable Ergebnisse gewinnen zu können.

4.3 Ausblick

Analog dieser ausgedehnten Perspektive beabsichtigt die Klassenführung nicht nur die Kontrolle über das Schülerverhalten (wie beispielsweise durch eingeführte Regelsysteme, wirksame Störungsintervention und das Beobachten der Schüleraktivitäten mit Hilfe von Monitoring), sie hat auch eine direkte Stützfunktion bezüglich der Instruktion und des Lernens der SuS (beispielsweise durch reibungslose Prozeduren, Strategien der Gruppenmobilisierung oder wirksames Zeitmanagement) (Doyle, 2006; Kounin, 1976). Wird diesem weiten Verständnis Recht gegeben, setzt die Klassenführung den Aufbau und die Weiterentwicklung multidimensionaler, praktischer Kompetenzen in den diversen Phasen der professionellen Entwicklung von Lehrpersonen voraus (Ophardt, Piwowar & Thiel, 2017). Es ist eine wesentliche Frage in der Lehrerbildung, wie die Weiterentwicklung und der Aufbau dieser klassenführungsbezogenen Kompetenzen durch effiziente Lernarrangements, unterstützt werden können. Gerade für die klassenführungsbezogenen Performanzen steht fest, dass sie zu bedeutenden Anteilen nicht theoriebasiert erworben werden können, sondern vielmehr bei der Auseinandersetzung mit der Praxis (ebd., 2017). Hierbei hat sich die Arbeit mit Videofällen als besonders hilfreich erwiesen. Gold, Hellermann & Holodynski (2016) legen dar, dass angehende Lehrpersonen durch die Arbeit mit videobasierten Unterrichtsfällen, positive klassenführungsbezogene Unterrichtsereignisse öfters erkannten, als durch textbasierte Verfahren. Die Implementierung der Reflexion von eigenen Videos in der Lehrerbildung hat sich sowohl für erfahrene, als auch für Novizinnen und Novizen als bedeutsam erwiesen (Ophardt et al., 2017). Jedoch gilt es zu beachten, dass in der Ausbildung von angehenden Sportlehrpersonen, auf den Aspekt der Unterrichtsstörung ein starker Fokus gelegt werden sollte, da Novizinnen und Novizen in diesem einen besonderen Entwicklungsbedarf zeigen. Von Ihnen werden Unterrichtsstörungen oft zu spät oder gar nicht wahrgenommen (Housner & Griffey, 1985) und sie werden in Störungssituationen durch die Störung zu sehr eingenommen (Thiel, Ophardt & Piwowar, 2012). In Anbetracht der Wichtigkeit der Klassenführung in der Ausbildung von angehenden Sportlehrpersonen ist es wichtig die Menge an Daten reduzieren zu können, auch vor dem Hintergrund, dass weitere Untersuchungen, weitere Schulen, mehr Studentinnen und Studenten und möglichst länderübergreifend, akquiriert werden sollten. Um die Ausbildungen der angehenden Sportlehrpersonen qualitativ verbessern zu können, sind somit weitere Studien im Bereich der Merkmalsausprägungen notwendig, um die

Qualitätsmerkmale guten Unterrichts entweder klar voneinander trennen oder sie zu einer Dimension zusammenführen zu können.

5 Schlussfolgerung

In den letzten Jahren hat sich die Datenlage bezüglich der Merkmale eines qualitativ guten Unterrichts beachtlich verdichtet (Helmke, 2005). Die Strukturierung der Qualitätsmerkmale und die mittlerweile stark anwachsenden Merkmalslisten laufen Gefahr in einem undurchsichtigen Gebilde von Unterrichtsmerkmalen unterzugehen. Als (Sport-)Lehrperson ist ein bedeutsames Ziel im Unterricht präventiv zu handeln, um Störungen und Disziplin Konflikte zu vermeiden. Die Klassenführung wird als übergeordnetes, substanzielles Merkmal für Unterrichtsqualität identifiziert (Kounin, 1976). Studien haben gezeigt, dass eine gute Gruppenmobilisierung und ein gutes Monitoring, welche zwei bedeutende Faktoren der Klassenführung darstellen, während des (Sport-)Unterrichts helfen können, Störungen gar nicht erst auftreten zu lassen (vgl. Helmke & Helmke, 2015). Dabei ist das massgebliche Ziel den SuS möglichst viel aktive Lernzeit zu generieren, um schliesslich deren Leistungsniveau steigern zu können. Es hat sich gezeigt, dass das Bestimmen von gutem Unterricht mit Hilfe von Videoanalysen und den geeigneten Beobachtungsinstrumenten viele Vorteile birgt. Besonders für angehende Sportlehrpersonen können Videoanalysen einen Mehrwert darstellen, um die klassenführungsbezogenen Performanzen zu verbessern. Dies bedeutet jedoch, dass die Beobachtungsinstrumente zur Erfassung der klassenführungsbezogenen Performanzen (vgl. Baumgartner et al., 2020) empirisch validiert und abgesichert sein müssen. Aufgrund der inhaltlichen Überschneidungen sind die Einzelmerkmale des Unterrichts jedoch oft schwer auseinanderzuhalten und ihre Zusammenhänge sind noch zu unerforscht (Herrmann et al., 2016). Dabei ist es gerade in der pädagogisch-psychologischen Forschung wichtig, Merkmale zu identifizieren, welche nicht zusammenhängen. Denn zusammenhängende Merkmale sind redundant (vgl. Helmke & Schrader, 2010). Der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit lag auf der Analyse der Zusammenhänge der beiden Unterrichtsmerkmale Gruppenmobilisierung und Monitoring. Zwar konnte evaluiert werden, dass ein Zusammenhang der beiden Merkmale besteht, die Hypothese 1 (H1), dass das Monitoring stark mit der Gruppenmobilisierung korreliert, konnte jedoch nicht bestätigt werden. Mittlerweile ist empirische Forschung in der Lage, Unterrichtsmerkmale als sogenannte Schlüsselmerkmale zu identifizieren, welche auch fächerübergreifend zur Bestimmung qualitativ guten Unterrichts benutzt werden können (Bertram, 2019; Helmke & Schrader, 2010). Dennoch, und gerade vor dem Hintergrund, dass gewisse Merkmale (noch) nicht alleinstehend identifiziert werden können, bedarf es weitere Forschung im Bereich der klassenführungsbezogenen Performanzen von (angehenden) (Sport-)Lehrpersonen.

Literatur

- Albaum, G. (1997). The Likert scale revisited. *Market Research Society. Journal.*, 39(2), 1–21.
- Balz, E. (1992). Fachdidaktische Konzepte oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren. *sportpädagogik*, 16(2), 13–22.
- Baumgartner, M. (2013a). Kompetenzprofile von Sportlehrpersonen der Berufsfachschule. Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen, 96–126.
- 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. (2017a). „Denn sie wissen nicht, was sie können ...!“ – die Qualität der Performanzen von angehenden Sportlehrkräften als Verzerrer der Selbstbeurteilung. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47(3), 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). „...Kompetenz ohne Performanz ist leer! Performanz ohne Kompetenz Blind...!“ Zu einem integrativen Kompetenzstrukturmodell von Sportlehrkräften... *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 6, 49–69.
- 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*, 21(6), 1135–1155.
- Baumgartner, M, Oesterhelt, V., & Reuker, S. (2020). Konstruktion und Validierung eines multidimensionalen Beobachtungsinstruments zur Erfassung der klassenführungsbezogenen Performanzen von sportunterrichtenden Lehrkräften (KlaPe-Sport). *German Journal of Exercise and Sport Research*, 1–12.
- Beaton, A. E. (1996). Mathematics Achievement in the Middle School Years. IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS). ERIC.
- Bertram, J. (2019). Lehrerpersönlichkeit und Unterrichtsqualität aus Schülerperspektive. Verlag readbox publishing GmbH-readbox unipress.

- Bienengräber, T., & Instenberg, I. (2016). Abweichendes Verhalten in schulischem Unterricht—eine Frage des Charakters? *Zeitschrift für Berufs-und Wirtschaftspädagogik*, 112(3), 429–454.
- Blömeke, S., König, J., Suhl, U., Hoth, J., & Döhrmann, M. (2015a). Wie situationsbezogen ist die Kompetenz von Lehrkräften? Zur Generalisierbarkeit der Ergebnisse von videobasierten Performanztests. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(3), 310–327.
- Bohl, T., & Kucharz, D. (2010). Offener Unterricht heute: Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung. Beltz.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. *Psychologie des Unterrichts und der Schule*, 3, 177–212.
- Bromme, R. (2008). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln von Lehrer/innen. Schule, Jugend und Gesellschaft. Ein Studienbuch zur Pädagogik der Sekundarstufe, 244–256.
- Bromme, R., & Haag, L. (2004). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In *Handbuch der Schulforschung* (S. 777–793). Springer.
- Brown, T. (2006). Confirmatory factor analysis for applied research. New York, NY: Guilford.
- Browne, MW, & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. *KA Bollen & JS Long*.
- Brühwiler, C., & Blatchford, P. (2011). Effects of class size and adaptive teaching competency on classroom processes and academic outcome. *Learning and instruction*, 21(1), 95–108.
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. Teachers college record.
- Carter, M. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.
- Clausen, M., Reusser, K., & Klieme, E. (2003). Unterrichtsqualität auf der Basis hochinferenter Unterrichtsbeurteilungen. Ein Vergleich zwischen Deutschland und der deutschsprachigen Schweiz. *Unterrichtswissenschaft*, 31(2), 122–141.
- Cothran, D., & Kulinna, P. (2015). Classroom management in physical education. *Handbook of classroom management*, 239–260.
- Ditton, H. (2002). Unterrichtsqualität-Konzeptionen, methodische Überlegungen und Perspektiven. *Unterrichtswissenschaft*, 30(3), 197–212.
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, 97–125.

- Egger, K., Kühnis, J., Nussbaum, P., & von Däniken, P. (2002). *Qualität des Sportunterrichts. Bern: Schriftenreihe des Instituts für Sport und Sportwissenschaft der Universität Bern.*
- Erdtel, M., & Hummel, A. (2005). Qualitätsentwicklung im Schulsport–Möglichkeiten und Grenzen der Evaluierung von Qualität im Sportunterricht im Rahmen quantitativer Schulsportstudien. I Hauptvorträge.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2013). Classroom management as a field of inquiry. In *Handbook of classroom management* (S. 13–26). Routledge.
- Fischer, B., & Leineweber, H. (2020). Förderung der Professionellen Unterrichtswahrnehmung als Anforderung an die universitäre Sportlehrkräftebildung. In *Lehren und Lernen mit und in digitalen Medien im Sport* (S. 91–108). Springer.
- Gerlach, E., Wilschmann, F., Kehne, M., Oesterreich, C., & Stucke, C. (2005). Sportunterricht in Deutschland. Dokumentation der Erhebungsinstrumente der SPRINT-Studie.
- Gogoll, A., & Menze-Sonneck, A. (2005). Qualität im Schulsport. *Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft*, Bd, 148.
- Gold, A. (2015). *Guter Unterricht: Was wir wirklich darüber wissen.* Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gold, B., Hellermann, C., & Holodynski, M. (2016). Professionelle Wahrnehmung von Klassenführung–Vergleich von zwei videobasierten Erfassungsmethoden. *Der Forschung–Der Lehre–Der Bildung: Aktuelle Entwicklungen der Empirischen Bildungsforschung*, 103–118.
- Gold, B., Hellermann, C., & Holodynski, M. (2017). Effekte videobasierter Trainings zur Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen über Klassenführung im Grundschulunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(1), 115–136.
- Gräsel, C., & Göbel, K. (2015). VII-3 Unterrichtsqualität. In *Empirische Bildungsforschung* (S. 107–119). Springer.
- Gräsel, C., & Trempler, K. (2016). *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals: Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven.* Springer.
- Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung.* Waxmann Verlag.
- Haag, L., & Streber, D. (2012). *Klassenführung: Erfolgreich unterrichten mit Classroom Management* (Bd. 23). Beltz.
- Haag, L. (2018). *Kernkompetenz Klassenführung.* Verlag Julius Klinkhardt.
- 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.* routledge.

- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hattie, J., Beywl, W., & Zierer, K. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Schneider-Verl. Hohengehren.
- Helm, C. (2016). Zentrale Qualitätsdimensionen von Unterricht und ihre Effekte auf Schüleroutcomes im Fach Rechnungswesen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 6(2), 101–119.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität: Erfassen, bewerten, verbessern*. Klett.
- Helmke, A. (2005). *Ergebnisbasierte Unterrichtsevaluation*. I Hauptvorträge.
- Helmke, A. (2007). *Lernprozesse anregen und steuern: Was wissen wir über Klarheit und Strukturiertheit?* na.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*, 2.
- Helmke, A., & Weinert, F. E. (1997a). *Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen*. Max-Planck-Inst. für Psychologische Forschung.
- Helmke, A., & Weinert, F. E. (1997b). *Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt*. *Entwicklung im Grundschulalter*, s 241, 251.
- Helmke, A., & Schrader, F.-W. (2010). Merkmale der Unterrichtsqualität: Potenzial, Reichweite und Grenzen. *Qualitätssicherung im Bildungswesen. Auftrag und Anspruch der bayerischen Qualitätsagentur*, 1, 69–108.
- Helmke, A., & Helmke, T. (2015). *Wie wirksam ist gute Klassenführung? Effiziente Klassenführung ist nicht alles, aber ohne sie geht alles andere gar nicht*. *Pädagogik Leben*, 2, 7–11.
- Herrmann, C, Seiler, S., Pühse, U., & Gerlach, E. (2015). „Wie misst man guten Sportunterricht?“–Erfassung der Dimensionen von Unterrichtsqualität im Schulfach Sport. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 3(1), 6–26.
- Herrmann, C, Seiler, S., & Niederkofler, B. (2016). „Was ist guter Sportunterricht?“–Dimensionen der Unterrichtsqualität. *Sportunterricht*, 65(3), 7–12.
- Herrmann, C, Seiler, S., Gerlach, E., & Sohnsmeier, J. (2018). *Unterrichtsqualität im Fach Sport-Dimensionen, Merkmale und Evaluation*. *Sportwissenschaft in pädagogischem Interesse*, 44–46.
- Herrmann, C, Gogoll, A., & Gerlach, E. (2020). *Unterrichtsqualität im Fach Sport*. *Empirie des Schulsports (2.0)*. Aachen: Meyer & Meyer.

- Holodynski, M., Steffensky, M., Gold, B., Hellermann, C., Sunder, C.,... Todorova, M. (2017). Lernrelevante Situationen im Unterricht beschreiben und interpretieren. In *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals* (S. 283–302). Springer.
- Housner, L. D., & Griffey, D. C. (1985). Teacher cognition: Differences in planning and interactive decision making between experienced and inexperienced teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 56(1), 45–53.
- Klieme, E. (2008). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie*. Verlagsgruppe Beltz.
- Klieme, E., Schümer, G., & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: "Aufgabenkultur" und Unterrichtsgestaltung. In *TIMSS-Impulse für Schule und Unterricht* (S. 43–57). Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Klieme, E., & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(2), 222–237.
- Klieme, E., Pauli, C., & Reusser, K. (2009). The Pythagoras study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom*, s 137, 160.
- Klingen, P. (2007). Störungen im Sportunterricht vermeiden. *SPORTUNTERRICHT*, 56(1), 16.
- Kohler, B., & Wacker, A. (2013). Das Angebots-Nutzungs-Modell: Überlegungen zu Chancen und Grenzen des derzeit prominentesten Wirkmodells der Schul- und Unterrichtsforschung. *DDS–Die Deutsche Schule*, 105(3), 241–257.
- Kounin, J. S. (1976). *Techniken der Klassenführung* (1970, Original, Übers.). Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber.
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung*. Waxmann Verlag.
- Krauss, S., Kunter, M., Brunner, M., Baumert, J., Blum, W.,... Löwen, K. (2004). *COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz*. na.
- Kunter, Mareike, & Pohlmann, B. (2009). Lehrer. In *Pädagogische Psychologie* (S. 261–282). Springer.
- Kunter, Mareike, Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann Verlag.
- Kunter, M., & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts [Psychology of teaching instruction]*. Paderborn, Germany: Schöningh.

- 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 & Sport Pedagogy*, 17(2), 195–210.
- Linka, T., & Gehrman, M.-L. (2018). *Klassenmanagement im Schulzimmer und der Sporthalle*.
- Lipowsky, F. (2006). *Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler*.
- Lohmann, G., & Meyer, H. (2003). *Mit Schülern klarkommen: Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplinkonflikten*. Cornelsen-Scriptor.
- Meyer, H. (2014). Was ist guter Unterricht? *PADUA*, 9(2), 75–83.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2017). *Effective teaching: Evidence and practice*. Sage.
- Mulder, R. H., Messmann, G., & Gruber, H. (2009). *Professionelle Entwicklung von Lehrenden als Verbindung von Professionalität und professionellem Handeln*.
- Oliver, R. M., Wehby, J. H., & Reschly, D. J. (2011). Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Reviews*, 7(1), 1–55.
- Ophardt, D., & Thiel, F. (2008). Klassenmanagement als Basisdimension der Unterrichtsqualität. In *Lehrer-Schüler-Interaktion* (S. 259–282). Springer.
- Ophardt, D., Piwowar, V., & Thiel, F. (2017). Kompetenzen des Klassenmanagements (KODEK). In *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals* (S. 133–152). Springer.
- Oser, Fritz. (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerinnen-und Lehrerbildung*, 15(1), 26–37.
- Oser, Fritz. (2001). *Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen*. na.
- Pauli, C., & Reusser, K. (2006). Von international vergleichenden Video Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und-entwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 774–798.
- Prohl, R. (2010). Fachdidaktische Konzepte des Sportunterrichts. *Handbuch Schulsport*, 169–179.
- Riegel, U., & Macha, K. (2013). *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken*. Waxmann Verlag.
- Schröder, S. (1999, 1. Februar). Konstrukte der Unterrichtsqualität im Expertenurteil. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Freie Universität Berlin. Berlin.

- Seidel, T. (2009). Klassenführung. In *Pädagogische psychologie* (S. 135–148). Springer.
- Seidel, T., & Thiel, F. (2017). Standards und Trends der videobasierten Lehr-Lernforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(1), 1–21.
- Seiz, J., Decristan, J., Kunter, M., & Baumert, J. (2016). Differenzielle Effekte von Klassenführung und Unterstützung für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*.
- Terhart, E. (2007). Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation*, 37–62.
- Terhart, E. (2011). *Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis-neue Herausforderungen*.
- Thiel, F., Ophardt, D., & Piwowar, V. (2012). *Kompetenzen des Klassenmanagements (KODEK): Entwicklung und Evaluation eines Fortbildungsprogramms für Lehrkräfte zum Klassenmanagement; Abschlussbericht des Projekts*. Freie Univ.
- Voss, T., Kunter, M., Seiz, J., Hoehne, V., & Baumert, J. (2014). Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens von angehenden Lehrkräften für die Unterrichtsqualität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(2), 184–201.
- Weber, K. E., Prilop, C. N., Viehoff, S., Gold, B., & Kleinknecht, M. (2020). Fördert eine videobasierte Intervention im Praktikum die professionelle Wahrnehmung von Klassenführung? – Eine quantitativ-inhaltsanalytische Messung von Subprozessen professioneller Wahrnehmung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(2), 343–365.
- Weinert, F. E., & Helmke, A. (1996). *Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion?*
- Weinert, F. E. (1998). Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem mehr gelernt als gelehrt wird. In *Guter Unterricht-Was ist das? Aspekte von Unterrichtsqualität* (S. 7–18). ÖBV Pädagogischer Verlag.
- Weiss, C., & Weiss, C. (2005). *Basiswissen medizinische Statistik* (Bd. 5). Springer.
- Wolters, P., & Kemna, P. (2011). Qualitätskriterien für den Sportunterricht–Entwurf eines Rahmenmodells und einer Skala zur erlebten Sicherheit. *Unterrichtsqualität und fachdidaktische Forschung. Modelle und Instrumente zur Messung fachspezifischer Lernbedingungen und Kompetenzen*, 159–185.

Dank

Der grösste Dank gebührt meinen Eltern. Sie haben mich während meiner ganzen Studienzzeit stets unterstützt und mir schliesslich dieses Studium ermöglicht. Dafür bin ich euch ewig dankbar. Dann möchte ich mich herzlich bei meinem Betreuer Dr. Matthias Baumgartner bedanken. Ohne seine Hilfe, seine wertvollen Tipps und die Antworten auf meine vielen Fragen wäre diese Arbeit gar nicht entstanden. Danke! Weiterer Dank gebührt meiner restlichen Familie und meinen Freunden, welche sich die Zeit genommen haben, um mir beim Korrigieren dieser Arbeit zu helfen, Dad, Max, Basti, Sandra, ich danke euch von Herzen. «Last but not least» gilt ein grosser Dank meiner Freundin Simone. Sie hat mir stets beigestanden und mich moralisch und mental unterstützt und mich immer wieder angetrieben.