

Universität Paderborn
Fakultät für Naturwissenschaft
Department Sport & Gesundheit
Kindheits- und Jugendforschung im Sport



**Professionswissen von angehenden Sportlehrkräften
zur Gestaltung eines bewegungsorientierten Schulalltags**

Eine empirische Untersuchung im Bereich
des Professionswissens von
Lehrpersonen

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
Doctor philosophiae (Dr. phil.)

Eingereicht am
Department Sport und Gesundheit
Fakultät für Naturwissenschaften
der Universität Paderborn

vorgelegt von Nicole Satzinger
März, 2022

Erstgutachterin: Prof. Dr. Miriam Kehne
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Verena Freytag

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	4
Abbildungsverzeichnis.....	5
Tabellenverzeichnis	6
Danksagung	7
Zusammenfassung.....	9
1. Einleitung	10
1.1 Problemstellung	10
1.1.1 Wandel im Setting Schule	10
1.1.2 Bewegungszeiten von Kindern und Jugendlichen.....	11
1.1.3 Bewegungszeiten im Setting Schule- der bewegungsorientierte Schulalltag	12
1.2 Aufbau der Arbeit.....	14
2. Theoretischer Hintergrund.....	16
2.1 Bewegung und Sport im Setting Schule	16
2.1.1 Rahmenvorgaben des Schulsports Nordrhein-Westfalen	17
2.1.2 Konzepte und Modelle für einen bewegungsorientierten Schulalltag	24
2.2 Die kompetenzorientierte Sportlehramtsausbildung	29
2.2.1 Professionsforschung von Lehrkräften.....	34
2.2.2 Ansätze, Konzepte und Modelle zu den professionellen Kompetenzen.....	38
3. Zwischenfazit und Herleitung der Forschungsfragen	65
4. Methodisches Vorgehen.....	68
4.1 Untersuchungsdesign	68
4.2. Stichprobenbeschreibung	70
4.2.1 Stichprobenbeschreibung der qualitativen Forschung	70
4.3. Stichprobenbeschreibung	73
4.3.1 Stichprobenbeschreibung der quantitativen Forschung	73
5. Qualitative Forschung	76
5.1 Datenerhebung und Datenauswertung der qualitativen Forschung	76
5.1.1 Datenerhebung der qualitativen Forschung	76
5.1.2 Datenauswertung der qualitativen Forschung	83
5.2 Darstellung der Ergebnisse der qualitativen Forschung	90
6. Quantitative Forschung	121
6.1 Datenerhebung und Datenauswertung der quantitativen Forschung	121
6.1.1 Datenerhebung der quantitativen Forschung	121
6.2 Datenauswertung der quantitativen Forschung	126
6.2.1 Nicht-parametrische Tests	128
6.3 Darstellung der Ergebnisse der quantitativen Forschung	129

6.4 Bewertung und Beurteilung der Wissensfacetten	129
7. Bilanzierende Zusammenführung der Ergebnisse.....	140
7.1 Zuordnung der erhobenen Wissensfacetten in das Kompetenzmodell nach Baumert und Kunter	140
7.2 Zuordnung der Wissensfacetten in die Handlungsfelder	142
7.3 Darstellung der Ergebnisse in einem Modell	145
8. Diskussion.....	153
8.1 Wissensfacetten des Professionswissens für angehende Sportlehrkräfte	153
8.2 Beurteilung, Bewertung und Ergänzung der Wissensfacetten durch Expert*innen.....	156
8.3 Wissensfacetten des Professionswissens und das Modell von Baumert und Kunter	158
8.4 Wissensfacetten des Professionswissen und das Zahnradmodell von Städler.....	163
8.4.1 Bewegungsorientierte Gestaltung des Handlungsfeldes Lehren und Lernen.....	163
8.4.2 Bewegungsorientierte Gestaltung des Handlungsfeldes Lern- und Lebensraum Schule	164
8.4.3 Bewegungsorientierte Gestaltung des Handlungsfeld Steuern und Organisieren.....	165
8.5 Zusammenführung der Modelle	166
8.6 Methodendiskussion	167
9. Zusammenfassung.....	173
10. Fazit und Ausblick	175
10.1 Handlungsempfehlungen für die universitäre Ausbildung von angehenden Sportlehrkräften	176
Literaturverzeichnis	180
Erklärung.....	195
Anhang	

Abkürzungsverzeichnis

BeSS	Bewegungs-, Spiel-, und Sportangebote (BeSS)
COACTIV-Studie	Cognitive Activation in the Classroom-Studie
DIPF	Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
DJI	Deutsches Jugendinstitut
DOSB	Deutscher Olympischer Sportbund e.V
HBSC	Health Behaviour in School-aged Children
JIM	Jugend, Information, (Multi-) Media
KiGGS	Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland
KIM	Kindheit, Internet, Medien
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
KopS	Kompetenzprofile von Sport unterrichtenden Lehrpersonen der Vorschul- und Primarstufe
MSB	Ministerium für Schule und Bildung
MSW NRW	Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen
MSWWF	Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen
NRW	Nordrhein-Westfalen
OGS	Offene Ganztagschule
StuBSS	Studie zur Entwicklung von Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule
StEG	Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
WHO	Weltgesundheitsorganisation

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Übersicht Bewegung, Spiel und Sport in der Schule	17
Abbildung 2 Der Doppelauftag Schulsport	19
Abbildung 3 Drei-Säulen-Modell der Kinder- und Jugendbildung im Sport.....	21
Abbildung 4 Zahnradmodell der Bewegten Schule.....	26
Abbildung 5 Strukturmodell professioneller Kompetenz von Lehrkräften	41
Abbildung 6 Professionelle Kompetenz von Lehrkräften	42
Abbildung 7 Untersuchungsdesign der vorliegenden Studie	69
Abbildung 8 Der zeitliche Ablauf der vorliegenden Studie	70
Abbildung 9 Auszug aus dem Profil der Berater*innen im Schulsport	71
Abbildung 10 Darstellung der drei Schritte des methodischen Vorgehens der vorliegenden Studie	76
Abbildung 11 Charakteristika von Fokusgruppeninterviews	78
Abbildung 12 Ablaufschema von Fokusgruppeninterviews.	78
Abbildung 13 Allgemeines analytisches Ablaufmodell nach Mayring	84
Abbildung 14 Prozessmodell induktiver Kategorienbildung	87
Abbildung 15 Darstellung zur Übersicht einer Kategorie	91
Abbildung 16 Darstellung der drei Schritte des methodischen Vorgehens der vorliegenden Studie	121
Abbildung 17 Unterscheidung der Ratingskalen nach ausgewählten Gesichtspunkten für die Studie	123
Abbildung 18 Darstellung einer beispielhaften Antwortmöglichkeit des Fragebogens.....	127
Abbildung 19 Darstellung der Mittelwerte	129
Abbildung 20 Darstellung der drei Schritte des methodischen Vorgehens der vorliegenden Studie	140
Abbildung 21 Bilanzierende Zusammenführung der Ergebnisse – Übersicht.....	152

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Aspekte pädagogisch-psychologischen Wissens einer Lehrkraft	46
Tabelle 2 Konzeptualisierung des pädagogischen Wissens.....	47
Tabelle 3 Zusammenfassung der Literaturquellen zu den einzelnen Wissensbereichen	54
Tabelle 4 Faktoren nach empirischer Validierung	59
Tabelle 5 Aufteilung der Interviewgruppen zu den entsprechenden Handlungsfeldern.....	69
Tabelle 6 Aufteilung und Beteiligung der Teilnehmer*innen nach Alter und Geschlecht	73
Tabelle 7 Aufteilung und Beteiligung der Teilnehmer*innen nach Schulform und Schuldienst.....	73
Tabelle 8 Gruppen der Fragebogenbefragung	74
Tabelle 9 Beschreibung der Gruppen, der Fragebogenerhebung	75
Tabelle 10 Beispielhafter Leitfaden (Regieplan) der Fokusgruppeninterviews	80
Tabelle 11 Übersicht Wissensfacetten Bewegung im Schulalltag	91
Tabelle 12 Übersicht Wissensfacetten Rhythmisierung	94
Tabelle 13 Übersicht Wissensfacetten Basismerkmale für einen bewegten Unterricht	96
Tabelle 14 Übersicht Wissensfacetten Gesundheitsförderung aller am Schulleben Beteiligter.....	98
Tabelle 15 Übersicht Wissensfacetten Orientierung an der Lebens- und Bewegungswelt.....	100
Tabelle 16 Übersicht Wissensfacetten Sensibilisierung, Überzeugung, Motivation, Qualifizierung	104
Tabelle 17 Übersicht Wissensfacetten Kooperation und Netzwerke	108
Tabelle 18 Übersicht Wissensfacetten Kommunikation und Beratung	110
Tabelle 19 Übersicht Wissensfacetten Strukturen und Rahmenbedingungen im Bildungssystem	112
Tabelle 20 Übersicht Wissensfacetten Projekte und Projektmanagement	117
Tabelle 21 Übersicht Wissensfacetten räumliche Gestaltung des Lern- und Lebensraum Schule.....	119
Tabelle 22 Vor- und Nachteile der Art der Etikettierung	123
Tabelle 23 Kategorien des Fragebogens	124
Tabelle 24 Hintergrundinformationen der Studie für die Expert*innen der Wissenschaft	126
Tabelle 25 Mittelwerte der Wissensfacette Bewegung im Schulalltag	129
Tabelle 26 Mittelwerte der Wissensfacette Rhythmisierung	130
Tabelle 27 Mittelwerte der Wissensfacette Basismerkmale für einen bewegten Unterricht.....	131
Tabelle 28 Mittelwerte der Wissensfacette Gesundheitsförderung aller am Schulleben Beteiligter	131
Tabelle 29 Mittelwerte der Wissensfacette Lebens- und Bewegungswelt der Heranwachsenden	132
Tabelle 30 Mittelwerte der Sensibilisierung, Überzeugung, Motivation und Qualifizierung.....	133
Tabelle 31 Mittelwerte der Wissensfacette Kooperationen und Netzwerke	134
Tabelle 32 Mittelwerte der Wissensfacette Kommunikation und Beratung	135
Tabelle 33 Mittelwerte der Wissensfacette Strukturen und Rahmenbedingungen im Bildungssystem.....	135
Tabelle 34 Mittelwerte der Wissensfacette Projekte, Projektmanagement & Planung von Veranstaltungen...	136
Tabelle 35 Mittelwerte der Wissensfacette räumliche Gestaltung des Lern- & Lebensraums in der Schule ...	137
Tabelle 36 Wissensfacetten mit den höchsten Mittelwerten und den Standardabweichungen (SD)	137
Tabelle 37 Ergänzungen der Wissensfacetten von den Expert*innen der Wissenschaft	138
Tabelle 38 Zuordnung der Wissensfacetten dem Modell von Baumert und Kunter.....	140
Tabelle 39 Darstellung der Wissensfacetten in den einzelnen Handlungsfeldern	142
Tabelle 40 Zuordnung der Wissensfacetten dem Handlungsfeld Lehren und Lernen	146
Tabelle 41 Zuordnung der Wissensfacetten dem Handlungsfeld Lern- und Lebensraum Schule	148
Tabelle 42 Zuordnung der Wissensfacetten dem Handlungsfeld Steuern und Organisieren	150
Tabelle 43 Handlungsempfehlungen für die universitäre Ausbildung	176

Danksagung

Besonders danken möchte ich auf diesem Wege meiner Doktormutter Prof. Dr. Miriam Kehne, die es nicht nur wagte, einer an Jahren schon fortgeschrittenen Kandidatin eine Promotion zuzutrauen, sondern diese stets freundschaftlich durch Höhen und Tiefen begleitete.

Ein herzliches Dankeschön geht an Prof. Dr. Verena Freytag für ihre Bereitschaft, sich als Gutachterin und Fachperson aus der Sportpädagogik dieser Dissertationsschrift zur Verfügung zu stellen.

Ein besonders großes Dankeschön geht an Mathias Hornberger und Elisabeth von Plettenberg, die mir immer zur Seite standen, für mich da waren und mich stets unterstützten.

Hiermit möchte ich mich insbesondere bei meinen Kolleginnen, Kollegen und Freundinnen für die Hilfe, Anregungen, die aufmunternden Worte und den Kaffee zwischendurch bedanken. Insbesondere Anne Thissen, Anne Strotmeyer, Carolin Waltert, Marie Biermann, Iris Güldenpennig, Astrid Kämpfe, Katja Cramer-Bender und Marco Wolfgramm, die mir fachlich und persönlich stets unterstützend zur Seite standen und wertvolle Rückmeldungen zu meiner Arbeit gegeben haben, sage ich hiermit DANKE!

Als Mutter ist eine Dissertation immer mit einer fühlbaren Belastung der Familie verbunden. Meinen Kindern Tim, Lina und Finja sage ich „DANKE für Eure Geduld mit mir – vom nicht-da-sein bis zur launischen Unerträglichkeit.“

Wie auch meiner Mutter, für die ich in den letzten Monaten wenig Zeit hatte. Besonders danken möchte ich meinem Mann Thomas, insbesondere für die stets aufmunternden Worte.

**„.... die Sportlehrkraft muss der ...
Experte und Vermittler für Bewegung sein ...“**

(Transkript_Gruppe2_Tag1, S. 3: 703)

Zusammenfassung

Professionswissen von angehenden Sportlehrkräften zur Gestaltung eines bewegungsorientierten Schulalltags

Schlüsselwörter: Professionswissen, Sportlehrer*innenausbildung

Aktuelle Forschungsarbeiten zum Professionswissen von Sportlehrkräften beschränken sich weitestgehend auf den Sportunterricht (u.a. Heemsoth & Wibowo, 2020). Dem außerunterrichtlichen Schulsport wurde diesbezüglich bisher kaum Aufmerksamkeit geschenkt (u. a. Valkanover, Oswald, Blum & Conzelman, 2014). Hier setzt die vorliegende Arbeit an und richtet den Fokus auf das Professionswissen von angehenden Sportlehrkräften zur Gestaltung eines bewegungsorientierten Schulalltags. Als theoretische Rahmung liegt das fächerübergreifende etablierte Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2011) und das Zahnradmodell der „Bewegten Schule“ von Städtler (2016) den Überlegungen zugrunde.

Die empirische Studie basiert auf einem Vorgehen in drei Schritten. Erstens: Im Rahmen von fünf Fokusgruppeninterviews mit Expert*innen der Schulpraxis ($N=30$ pro Interview) wurden zunächst die aus Praxissicht relevanten Wissensfacetten des Professionswissens zur Gestaltung eines bewegungsorientierten Schulalltags erhoben. Die Auswertung erfolgte anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) und die ermittelten Wissensfacetten wurden inhaltlich geclustert. Zweitens: Darauf aufbauend wurden die Facetten in einer Fragebogenerhebung von Expert*innen aus der Wissenschaft ($N=11$) und der Praxis ($N=12$) hinsichtlich ihrer jeweiligen Relevanz bewertet und ggf. ergänzt. Drittens: Im letzten Schritt wurden die erzielten Ergebnisse bilanzierend zusammengeführt.

Es ließen sich 46 Wissensfacetten des Professionswissens ermitteln, die inhaltlich elf übergreifende Kategorien abbilden. Die Bereiche des Professionswissens nach Baumert und Kunter (2011) werden vollständig abgebildet und eine Zuordnung zum Zahnradmodell von Städtler (2016) fand statt.

Insbesondere ein fundiertes Professionswissen im Bereich Organisation und Beratung scheint relevant zur Gestaltung eines bewegungsorientierten Schulalltags zu sein. Die gewonnenen Erkenntnisse können als Ansatzpunkt für vertiefende Forschungsarbeiten sowie als Orientierungshilfe für die universitäre Ausbildung von Sportlehrer*innen dienen. Für den Transfer in die universitäre Ausbildung von Sportlehrer*innen wurden anschließend die Ergebnisse in einem Modell zusammengeführt und aus den gewonnenen Erkenntnissen Handlungsempfehlungen erarbeitet.

1. Einleitung

1.1 Problemstellung

Die professionelle Kompetenz von Lehrkräften spielt eine zentrale Rolle für die Qualität von Unterricht und damit für den Lernerfolg von Schüler*innen. Dieser positive Einfluss auf die Unterrichtsqualität und auf den Lernerfolg ist gut belegt (Ball et al., 2005; Hill et al., 2005; Neubrand, 2006; Magnusson et al., 1999; Hattie, 2003; Abell, 2007; Baumert & Kunter, 2011; Ohle et al., 2011). Das professionelle Wissen von Lehrkräften, das sogenannte Professionswissen, stellt dabei neben Überzeugungen und Werthaltungen, motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten einen Kernbereich der professionellen Kompetenz dar (Baumert & Kunter, 2006). Dementsprechend besteht ein zentrales Ziel der Lehrer*innenausbildung darin, ein möglichst hohes, praxisrelevantes Professionswissen zu vermitteln. Aktuelle Forschungsarbeiten zum Professionswissen von Sportlehrkräften beschränken sich jedoch weitestgehend auf den Sportunterricht (u.a. Heemsoth & Wibowo, 2020) und weniger auf außerunterrichtliche und fachübergreifende Bewegungsangebote (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [Sekretariat der KMK], 2008; Valkanova et al., 2014).

Die Sportlehrkräfte sind laut den Rahmenvorgaben des Schulsports Nordrhein-Westfalen nicht nur für den Sportunterricht verantwortlich, sondern auch für den außerunterrichtlichen Schulsport und die Integration von Bewegung, Spiel und Sport in anderen Lernbereichen und Fächern (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW NRW], 2014). Beispielsweise können andere Lernbereiche und Fächer durch Einführung von Bewegungs- und Entspannungszeiten, rhythmisiertes Lernen, etc. in Bewegung gebracht werden. Bezogen auf erforderliche Kompetenzen angehender Sportlehrkräfte ist zu vermuten, dass diese zur erfolgreichen Bewältigung der Anforderungen befähigen sollten. Hierauf gehen die Rahmenvorgaben für den Schulsport jedoch nicht konkret ein (MSW NRW, 2014). An dieser Stelle setzt die vorliegende Arbeit an und richtet den Fokus auf das Professionswissen von angehenden Sportlehrkräften zur Gestaltung eines bewegungsorientierten Schulalltags.

Bei der generellen Betrachtung des Alltags von Heranwachsenden und des Bildungssystems lässt sich eine massive Veränderung in den kindlichen Lebenswelten und im Setting Schule beobachten. Die Hintergründe werden im Folgenden näher erläutert.

1.1.1 Wandel im Setting Schule

Viele Schulen haben sich nach dem PISA-Schock (Programme for International Student Assessment) im Jahr 2001 von Halbtags- zu Ganztagschulen entwickelt und damit eine entscheidende Veränderung im alltäglichen Leben der Heranwachsenden bewirkt (Rauschenbach, 2015). Die Veränderung zeigt sich in der zunehmenden Institutionalisierung, Pädagogisierung, Mediatisierung und Kommerzialisierung des Aufwachsens der Kinder und Jugendlichen (Rauschenbach 2015a; Rauschenbach 2015b). Ergänzend zu dem PISA-Schock ist der

Bedarf an Ganztagsplätzen durch weitere gesellschaftliche Veränderungen, wie z. B. die doppelte Berufstätigkeit der Erziehungsberechtigten oder die Situation alleinerziehender Eltern, sprunghaft angestiegen. Dies gilt genauso für die Anzahl der Ganztagsangebote (Ministeriums für Schule und Bildung, 2018). Betrachtet man die Zahlen der Ganztagsplätze in ihrer Entwicklung, wird deutlich, dass der Ganztag zunehmend an Bedeutung in unserer Gesellschaft gewinnt. Da die Nachfrage nach der Einrichtung des schulischen Ganztags in den Jahren signifikant gestiegen ist, d. h., der Lebensmittelpunkt der Schüler*innen hat sich in das Setting Schule verlagert (Naul, 2017; KMK, 2020), besitzen Ganztagschulen ein immenses Potenzial, um den Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht zu werden (Neuber, 2020). Ganztagschulen haben eine große Verantwortung erhalten, gesundheitsfördernde Maßnahmen für Schüler*innen zu implementieren, da sie den Großteil des Tages in der Schule verweilen (Munser-Kiefer & Göttlein, 2017). Die Bewegungszeiten der Kinder und Jugendlichen spielen dabei eine besondere Rolle.

1.1.2 Bewegungszeiten von Kindern und Jugendlichen

Die aktuellen Ergebnisse des „Vierten Deutschen Kinder- und Jugendsportberichts“ (2020) haben die Auswirkungen von Bewegungsaktivitäten auf die Entwicklung der Heranwachsenden für die Gesundheit, Leistung und Sozialisation thematisiert. In vielfältigen Studienbefunden zeigt sich, dass die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen zunehmend von Inaktivität geprägt sind (Finger et al., 2018; HBSC-Studienverbund Deutschland, 2020 [HBSC]). Nach internationalen Empfehlungen der Weltgesundheitsorganisation ([WHO], 2010; Bull et al., 2020) sollten sich Fünf- bis Siebzehnjährige täglich mindestens 60 Minuten mit moderater bis hoher Intensität bewegen. Die Ergebnisse der Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland [KiGGS], zeigen jedoch, dass im Erhebungszeitraum von 2009 bis 2012 lediglich 29,7% der Jungen und 25,4% der Mädchen im Alter von drei bis siebzehn Jahren die Mindestempfehlungen der WHO erfüllen. Diese Anteile verringern sich zum zweiten Erhebungszeitraum (2014-2017) auf 29,4% bei den Jungen und auf 22,4% bei den Mädchen. Somit lässt sich eine leichte Abnahme des Anteils derjenigen Kinder und Jugendlichen, die sich 60 Minuten täglich moderat-intensiv bis höher-intensiv körperlich betätigen, beobachten (Finger et al., 2018).

Rütten und Pfeiffer haben 2016 die internationalen Vorgaben der WHO durch nationale Empfehlungen ergänzt. Die Autoren empfehlen für vier- bis sechsjährige Kinder eine Bewegungszeit von 180 Minuten pro Tag und für sechs- bis elfjährige 90 Minuten körperliche Aktivitäten pro Tag (Rütten & Pfeiffer, 2016). Hierbei wird eine tägliche intensive Bewegungsaktivität von zwei Mal 15 Minuten (mit Schwitzen) und eine moderate Aktivitätszeit von vier Mal 15 Minuten (ohne Schwitzen) empfohlen (Jansen & Richter, 2016; KiGGS, 2018). Größtenteils sollte die Belastungsintensität im aeroben Bereich sein und die Kinder und Jugendlichen sollten sich mindestens drei Mal pro Woche intensiv betätigen bzw. die Gelegenheit bekommen, ihre Knochen und Muskeln zu stärken (WHO, 2020). Auf Grundlage der KiGGS Ergebnisse ist davon auszugehen, dass die nationalen Empfehlungen von Rütten und Pfeiffer (2016) noch seltener erreicht werden als die Empfehlungen der WHO (2010).

Wirft man in diesem Zusammenhang ergänzend einen Blick auf die Ergebnisse der Studie von Huber und Köppel (2017) und Baptista et al. (2012), die die Sitzzeiten von Heranwachsenden erfasst haben, wird der Handlungsbedarf im Bereich der Umsetzung von Bewegungsangeboten im Schulalltag mehr als deutlich. Die Heranwachsenden sitzen pro Wochentag 71% des Tages, was durchschnittlich 10,58 Stunden sind. Am Wochenende beträgt die Sitzzeit durchschnittlich 54% oder 7,52 Stunden pro Tag (Huber & Köppel, 2017). Der größte Anteil der Sitzzeiten an Werktagen wird durch Schulaktivitäten herbeigeführt. So entfallen 45,9% der 10,58 Stunden auf das Arbeiten im Sitzen in der Schule und weitere 10,8% auf Lernaktivitäten (Huber & Köppel, 2017). Diese Entwicklung ist negativ zu betrachten, da laut Graf (2018) motorische Defizite im Kindes- und Jugendalter durch körperliche Inaktivität begünstigt werden und es besteht die Annahme, dass das sitzende Verhalten aus dem Kindes-/Jugendalter im Erwachsenenalter fortgesetzt wird (Biddle et al., 2010). Die Forderung nach einer kind- und jugendgerechten Bewegung muss daher ein anzustrebendes Erziehungsziel sein, denn ein körperlich aktiver Lebensstil in der frühen Kindheit bleibt mit großer Wahrscheinlichkeit im Laufe des Lebens prägend (Telama et al., 2014; Jansen & Richter, 2016). Während die enorme Bedeutung eines ausreichend aktiven Lebensstils zur Aufrechterhaltung der physischen und psychischen Gesundheit und des allgemeinen Wohlbefindens in der einschlägigen Literatur vielfach betont wird, herrscht bei den deutschen Kindern und Jugendlichen überwiegend eine Bewegungsarmut vor (Pfeifer et al., 2016; Finger, et al., 2017; Finger et al., 2018; HBSC-Studienverbund Deutschland, 2020). Die ansteigenden Sitzzeiten sowie der Bewegungs- und Aktivitätsmangel im Alltag wirken sich erkennbar negativ auf die Gesundheit (Herz-Kreislauf-Erkrankungen, Adipositas, Diabetes mellitus Typ 2, Krebs, Depression, Haltungsschäden, Rückenschmerzen etc.) der Heranwachsenden aus (Jansen & Richter, 2016; Huber & Köppel, 2017; WHO, 2020; Guthold et. al., 2020). Der explizite Blick auf die Bewegungszeiten von Kindern und Jugendlichen im Setting Schule hat somit eine hohe Relevanz.

1.1.3 Bewegungszeiten im Setting Schule- der bewegungsorientierte Schulalltag

Die beschriebenen Hintergründe der Veränderungen der Bewegungszeiten von Kindern und Jugendlichen sowie des Settings Schule machen es notwendig, dass sich die Bewegungszeit der Kinder und Jugendlichen im Schulalltag erhöht. Um dies zu erreichen, müssen in diesem Setting genügend Bewegungsanreize und Gelegenheiten geschaffen werden (Zimmer, 2015; Hildebrandt-Stramann, 2017; Brägger et al., 2017). Die Schule hat dabei eine Schlüsselrolle, strukturierte und nicht strukturierte körperliche Aktivität innerhalb des Schulalltags anzubieten und trägt zur Anleitung und Aufklärung der Kinder und Jugendlichen über körperliche Aktivität bei (Silva et al., 2018; Tremblay et al., 2016). Diese eindeutige Rollenzuordnung verstärkt die Forderung, vielfältige Bewegungs-, Spiel-, und Sportangebote [BeSS] außerhalb des Sportunterrichts ganzheitlich in den (Schul-)Alltag der Heranwachsenden zu integrieren und zu implementieren. Dadurch soll das Risiko Bewegungszeiten von Kindern und Jugendlichen durch Verlängerung der Schulzeiten verringert werden (Breuer & Rossi, 2020; Huber & Köppel, 2017). Lehren und Lernen muss bewegt gestaltet, Bewegungsangebote im Lern- und Lebensraum

Schule geschaffen und die Organisation und Steuerung der Schule am Grundprinzip der ganzheitlichen Bewegung ausgerichtet werden (Thiele, 2011; Brägger et al., 2017). Das Zahnradmodell der „Bewegten Schule“ von Städtler (2016) impliziert dies, sodass sich das Lehren und Lernen, der Lern- und Lebensraum Schule sowie die Schulorganisation und -steuerung an dem Grundprinzip der Bewegung ausrichten und sich demgemäß verändern müssen. Neben einer notwendigen Erhöhung der Bewegungszeiten weisen neuere Erkenntnisse der Entwicklungs-, Kognitionspsychologie und neurowissenschaftliche Untersuchungen auf das lernförderliche Potenzial von Bewegung hin. Unter dem Begriff der kognitiven Aktivierung untersucht die Unterrichtsforschung das Potenzial von Lernelegenheiten zur fachspezifischen Lernwirksamkeit (Lipowsky et al., 2015). Laut Niederkofler und Amesberger (2016) ist die kognitive Aktivierung eine explizite Intention der Lehrkräfte, um bei den Lernenden eine kognitive Aktivität auszulösen. Das Ziel einer kognitiven Aktivierung ist es, Prozesse anzuregen und eine Passung zwischen (Bewegungs-) Aufgabe, den Lernenden und dem Unterrichtsziel herzustellen. Annahmen zum Lehr- und Lernprozess gehen davon aus, dass die kognitive Auseinandersetzung unmittelbar an Bewegungshandlungen anschließt. Die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand läuft folglich in einem ständigen Wechsel von kognitiver und motorischer Aktivität ab. Schüler*innen führen aufgabenorientierte kognitive Tätigkeiten (z. B. Antizipieren, Realisieren, Interpretieren etc.) durch, die konzeptionell mit konkreten Bewegungen verknüpft sind. Mit dieser Konzeption liegt eine handlungstheoretische Fundierung von kognitiver Aktivierung vor, in der sowohl Kognition als auch Motorik integriert sind (Niederkofler & Amesberger 2016; Hermann & Gerlach, 2020). In diesem Zusammenhang korrelieren Bewegungsangebote und Lernprozesse positiv miteinander.

In Bezug auf körperliche Aktivität und schulisches Lernen rücken zunehmend die sogenannten exekutiven Funktionen in den Fokus des Interesses (Boriss, 2015). Unter dem Begriff der exekutiven Funktionen lassen sich drei Bereiche formulieren, welche unabhängig voneinander betrachtet werden, aber funktionell eng zusammenarbeiten (Walk & Evers, 2013). Walk (2011) benennt die exekutiven Funktionen als „Basis erfolgreichen Lernens“ (S. 29). Laut Walk (2011) haben exekutive Funktionen Einfluss auf die Aufmerksamkeit, die Verarbeitung von Fehlern und das Lösen von Problemen. In einer Interventionsstudie im Sportunterricht (Boriss et al., 2014) konnte nachgewiesen werden, dass gezielte Bewegungsprogramme die exekutiven Funktionen des Lernens und spezifische schulische Lernleistungen, wie Lesen, Schreiben und Rechnen, positiv beeinflussen können.

Es ist festzuhalten, dass Lernen und Bewegung eng miteinander verwoben sind. Brägger et al. (2017) fasst den aktuellen Forschungsstand von Bewegung und Lernen wie folgt zusammen: „Körper, Geist und Seele bilden ein untrennbares Ganzes. Jedes Erleben einschließlich des Denkens geht auf körperliche Empfindungen zurück“ (Brägger et al., 2017, S. 71). Es zeigt sich, dass Bewegung in anderen Lernbereichen außerhalb des Sportunterrichts von großer Bedeutung ist. Ein bewegungsorientierter Schulalltag hat das Ziel Bewegungszeiten in den

Schulalltag von Kindern und Jugendlichen zu implementieren und damit die Entwicklung und den Lernprozess dieser positiv zu unterstützen (Cwierdzinski & Kottmann, 2017).

Sportlehrer*innen kommt schulformübergreifend die Aufgabe zu, nicht nur den Sportunterricht zu gestalten, sondern darüber hinaus Bewegung, Spiel und Sport im Lebensraum Schule zu verankern.

In der vorliegenden Arbeit wird erarbeitet, welches Professionswissen angehende Sportlehrkräfte zur Gestaltung eines bewegungsorientierten Schulalltags benötigen. Zur allgemeinen professionellen Kompetenz von Lehrkräften wird das Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2011) zugrunde gelegt, das sich fächerübergreifend etabliert hat.

Im Rahmen von fünf Fokusgruppeninterviews mit Expert*innen der Schulpraxis wurden zunächst die aus Praxissicht relevanten Wissensfacetten des Professionswissens zur Gestaltung eines bewegungsorientierten Schulalltags erhoben. Die Auswertung erfolgte anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) und die ermittelten Wissensfacetten wurden inhaltlich geclustert. Darauf aufbauend wurden die Facetten in einer Fragebogenerhebung von Expert*innen aus der Wissenschaft und der Praxis hinsichtlich ihrer jeweiligen Relevanz bewertet und ggf. ergänzt. Im letzten Schritt wurden die erzielten Ergebnisse bilanzierend zusammengeführt. Für den Transfer in die universitäre Sportlehrer*innenausbildung, wurden anschließend die Ergebnisse in einer Darstellung zusammengeführt und aus den gewonnenen Erkenntnissen Handlungsempfehlungen erarbeitet.

Die vorliegende Studie war Gegenstand einer Teilstudie des Gesamtprojektes Nachhaltigkeit und Transferoptionen studentischer Gesundheitskompetenzen in beruflichen Settings (Handlungsfelder) der Universität Paderborn, das unter der Leitung von Prof. Dr. Miriam Kehne durchgeführt wurde.

1.2 Aufbau der Arbeit

Im theoretischen Hintergrund (Kapitel 2) wird zunächst das Problemfeld der vorliegenden Arbeit skizziert. Die Bedeutung von Bewegungsaktivitäten wird im Hinblick auf Bewegung, Spiel und Sport im Setting Schule und die Bestandteile, Rahmenbedingungen und die aktuelle Umsetzung im Setting Schule betrachtet und erläutert. Im Folgenden wird der Blick auf die kompetenzorientierte Sportlehrer*innenausbildung geworfen. Das Professionswissen bildet den thematischen Kern dieser Arbeit. Es werden die theoretischen Grundlagen des allgemeinen Professionswissens und die vorliegenden empirische Befunde vorgestellt. In einem weiteren Schritt wird das spezifische Professionswissen von Sportlehrkräften betrachtet.

Ansätze, Konzepte und Modelle zu den professionellen Kompetenzen werden am Cognitive Activation in the Classroom [COACTIV] Kompetenzmodell dargestellt. Im dritten Kapitel wird in einem Zwischenfazit die erste Verknüpfung der beiden Forschungsbereiche vorgenommen. Aufbauend auf den theoretischen und empirischen Grundlagen erfolgt die Herleitung der Forschungsfragen der vorliegenden Dissertation.

Im vierten Kapitel wird das methodische Vorgehen der vorliegenden Arbeit vorgestellt und die Stichprobe beschrieben und begründet. Im fünften und sechsten Kapitel wird die qualitative und quantitative Forschung definiert, voneinander abgegrenzt und die einzelnen Arbeitsschritte für die Datenerhebung bzw. -auswertung, das methodische Vorgehen der empirischen Untersuchung, vorgestellt. Im Folgenden werden die Erhebungsinstrumente und die Analyseverfahren erläutert, die zur Beantwortung der Fragen eingesetzt wurden. Im Anschluss an die Methodik werden in den jeweiligen Kapiteln die Ergebnisse der qualitativen Forschung und die der quantitativen Forschung dargestellt.

Das Kapitel sieben widmet sich der bilanzierenden Zusammenführung der Ergebnisse zu den forschungsleitenden Fragestellungen dieser Arbeit. Die Befunde der qualitativen und der quantitativen Forschung werden abgebildet, dem Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2011) und dem Zahnradmodell der „Bewegten Schule“ (Städtler, 2016) zugeordnet und abschließend zusammenführend dargestellt.

In Kapitel acht werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung unter Rückbezug auf die theoretischen bzw. empirischen Grundlagen diskutiert und in Anbindung an die forschungsleitenden Fragestellungen in Hauptergebnissen zusammengefasst.

Aufbauend auf dem Erkenntnisgewinn der Befunde aus der empirischen Untersuchung werden abschließend konkrete Handlungsempfehlungen für die universitäre Ausbildung von angehenden Sportlehrkräften abgeleitet.

2. Theoretischer Hintergrund

Wachsende gesellschaftliche Ansprüche und vielfältige schulische Reformbemühungen, eine zunehmend heterogene Schülerschaft und eine immer komplexer werdende Sportlandschaft bilden einen Rahmen der Tätigkeitsanforderungen von Sportlehrkräften, der hoch anspruchsvoll ist, vielfältige Orientierungs- und Entscheidungsmöglichkeiten bei gleichzeitig damit verbundenen Optionszwängen eröffnet und keineswegs durch Stillstand, sondern durch andauernden Fortschritt gekennzeichnet ist (Miethling, 2011, S. 125).

Laut Miethling (2011) werden gerade Sportlehrkräfte mit neuen Aufgaben konfrontiert, die als Planungs-, Organisations-, Moderations- und Beratungsaufgaben zusammengefasst werden können (Neuber & Jordens, 2012). Mit Bezug auf diese komplexe Gemengelage diagnostiziert Miethling (2013) eine Anspruchseskalation im Sportlehrer*innenberuf, der durch hoch anspruchsvolle Tätigkeitsanforderungen gekennzeichnet sei und vielfältige Orientierungs- und Entscheidungsmöglichkeiten bei gleichzeitig damit verbundenen Optionszwängen eröffne (Neuber, 2020). Laut Miethling (2018) fußen die Tätigkeitsanforderungen von Sportlehrer*innen allerdings nicht nur auf einer paradoxen Grundstruktur von Sportunterricht, sondern fallen zunehmend komplexer und anspruchsvoller aus. Aus diesem Grund werden im Folgenden die Grundlagen von Bewegung und Sport im Setting Schule als grundlegendes Handlungsfeld von Sportlehrer*innen beschrieben. Die Rahmenvorgaben des Schulsports Nordrhein-Westfalen bilden dafür die pädagogische Grundlage in Nordrhein-Westfalen. Darüber hinaus wird der Doppelauftrag des Schulsports als ein Teil der Rahmenvorgaben beschrieben, da er den außerordentlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag von Sportlehrkräften darstellt. In der Einleitung wurden bereits die geänderten Ausgangsbedingungen an Sportlehrkräfte näher erläutert. Ausgehend vom Wandel des deutschen Bildungssystems werden Ganztagsschulen im Folgenden als Knotenpunkte im Bildungsnetzwerk einer Kommune beschrieben. Vor diesem Hintergrund werden die gewandelten Anforderungen an Sportlehrkräfte als Chance für die Schulsportentwicklung verstanden. (Neuber & Jordens, 2012). Die Professionalisierung von Sportlehrkräften ist somit ein weiteres Kernthema der Schulsportentwicklung. Dazu sind Qualifizierungsprozesse auf allen drei Ebenen der Sportlehrer*innenausbildung nötig: Studium, Vorbereitungsdienst und Berufsphase (Neuber, 2016; Neuber, 2020)

2.1 Bewegung und Sport im Setting Schule

Wie bereits im Problemaufriss beschrieben, zeigen Befunde der KiGGS Welle 2 und der HBSC Studien, dass sich Kinder und Jugendliche mit steigender Tendenz im Zeitverlauf deutlich zu wenig bewegen (Finger et al., 2018; HBSC-Studienverbund Deutschland, 2020, Bucksch et al., 2020). Bei Betrachtung der zentralen Settings von Heranwachsenden wird offensichtlich, dass diese Entwicklung weniger auf Veränderungen im organisierten Sport, sondern vielmehr auf Veränderungen des freizeitlichen und schulischen Alltags zurückzuführen ist (Breuer & Rossi, 2020). Diese beiden Bereiche haben sich in den letzten Jahren insofern stark verändert, als dass die Kindheit und Jugend zunehmend mediatisiert (Wolfert & Pupeter, 2018) und institutionalisiert wurde (Süßebach, 2020). Die Mediatisierung und die Institutionalisierung bergen das Risiko, Sitzzeiten zu erhöhen

und Bewegungszeiten zu verringern (Breuer & Rossi, 2020). Um diesem Trend entgegenzuwirken, gilt es, Bewegungsanlässe zu initiieren und den Alltag der Heranwachsenden mit mehr Bewegung anzureichern (WHO, 2006). Nach Thiele (2011) eignet sich besonders der schulische Alltag für solche Maßnahmen. Gründe hierfür sind, dass ein systematischer Eingriff in die Freizeitgestaltung der Kinder und Jugendlichen kaum möglich ist und dass nur bei Bewegungsinterventionen in der Schule sichergestellt werden kann, dass alle Heranwachsenden erreicht werden (Thiele, 2011; Greier, 2013). Für die Erhöhung der Bewegungszeiten im schulischen Alltag bieten sich Interventionen in den drei Säulen von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule, bestehend aus dem Sportunterricht, dem außerunterrichtlichen Sport und Bewegung in anderen Lernbereichen und Fächern an. Für eine ganzheitliche bewegungsorientierte Gestaltung des Schulalltags sind vorrangig die Sportlehrkräfte zuständig. Nach den Rahmenvorgaben des Schulsports Nordrhein-Westfalen sind sie laut Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen für den Sportunterricht, für den außerunterrichtlichen Schulsport und die Integration von Bewegung, Spiel und Sport in anderen Lernbereichen und Fächern verantwortlich (MSW NRW, 2014). Da sie als Grundlage für die Aufgabenfelder zukünftiger Sportlehrkräfte dienen, werden sie im Folgenden dargestellt.

2.1.1 Rahmenvorgaben des Schulsports Nordrhein-Westfalen

Die bisher genannten Forderungen nach Bewegungsaktivitäten im Schulalltag finden sich in den Rahmenvorgaben des Kultusministeriums NRW wieder (MSW NRW, 2014). Die folgende Abbildung 1 zeigt die Handlungsfelder des Schulsports in NRW auf.



Abbildung 1 Übersicht Bewegung, Spiel und Sport in der Schule (MSW NRW, 2014, S.22)

Für die Sicherung einer ganzheitlichen Entwicklung aller Schüler*innen muss die Teilnahme an einer Bewegungs-, Spiel-, und Sportkultur gewährleistet sein (Zimmer, 2015). Nach den Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen ist hierfür der Sportunterricht allein nicht ausreichend. In diesem Sinne hat die Schulentwicklungskonferenz weitere Entwicklungsvorhaben für den Sportunterricht thematisiert, die von allen Sportlehrkräften berücksichtigt werden müssen (KMK, 2001). Die beiden Schwerpunkte obligatorischer Unterricht im Fach Sport sowie der außerunterrichtliche Schulsport bilden gemeinsam den Aufgabenbereich des

Schulsports (KMK, 2001) und werden laut den Rahmenvorgaben des Landes NRW (2014) unter dem Begriff des Schulsports zusammengefasst. Der außerunterrichtliche Schulsport beinhaltet den angeleiteten Pausensport, Schulsportgemeinschaften, Sportarbeitsgemeinschaften und -projekte, Schulsportwettkämpfe und Schulsportfeste, Schulfahrten mit sportlichem Schwerpunkt, freie Bewegungsangebote an Vor- und Nachmittagen und die außerunterrichtlichen Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote einer Ganztagschule. Der außerunterrichtliche Schulsport benötigt somit eine systematische und verlässliche Zusammenarbeit der Schulen mit den gemeinwohlorientierten Sportorganisationen und Sportvereinen.

Neben dem Aufgabenbereich Schulsport bieten die anderen Lernbereiche und Fächer Anknüpfungsmöglichkeiten im Bereich Bewegung, Spiel und Sport. Laut Rahmenvorgaben des Schulsports (MSW NRW, 2014) zählen zu dem Handlungsfeld andere Lernbereiche und Fächer Ansatzpunkte, wie z.B. Bewegungs- und Entspannungszeiten, rhythmisiertes Lernen, Bewegung, Spiel und Sport im überfachlichen Lernen, Lernen durch Bewegung und themenzentriertes Lernen. Aus diesen Punkten wird deutlich, dass Bewegung und Spielangebote im Schulalltag als eine methodische Unterstützung dienen, um Inhalte in unterschiedlichen Fächern und Lernbereichen einfacher zu erschließen (KMK, 2001). Zusammenfassend gilt es laut den Rahmenvorgaben den gesamten Schulalltag bewegungsorientiert zu gestalten, indem die notwendigen Bewegungszeiten implementiert und genügend Bewegungsanreize geschaffen werden (MSW NRW, 2014).

Als Teil der Schule orientiert sich der Schulsport an deren Erziehungs- und Bildungsauftrag. Dieser soll einerseits die optimale Entfaltung der Möglichkeiten und Fähigkeiten des Individuums sowie andererseits die selbstständige Teilhabe und Partizipation an Gesellschaft und Kultur unterstützen und fördern. Der verpflichtende Doppelauftrag im Lehrplan für das Schulfach Sport unterstützt darüber hinaus das Ziel, alle Kinder und Jugendlichen zu einem aktiven Lebensstil zu erziehen (MSW NRW, 2014). So zielt der Erziehungs- und Bildungsauftrag des Faches Sport zudem auf eine selbstbestimmte Auseinandersetzung mit den Werten und Gegenständen dieses Kulturguts ab (Prohl, 2008). Dem Schulsport kommt somit eine innerschulische und eine außerschulische Aufgabe zu. Im Sinne des Doppelauftrags lassen sich diese Aufgaben als fachimmanente (Erziehung zum Sport) und überfachliche Ziele (Erziehung durch Sport) begründen (Neuber, 2020). Der Doppelauftrag des Schulsports als ein Teil der Rahmenvorgaben verdeutlicht neben den Aufgabenfeldern der Sportlehrkräfte den außerordentlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag jener und wird daher detailliert vorgestellt.

Doppelauftrag des Schulsports

Die zwei Aufgaben pädagogischen Handelns bilden die Grundlage für den Doppelauftrag des Schulsports (vgl. Abb. 2): Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur sowie Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport (MSW NRW, 2014) gehen mit Prinzipien eines erziehenden Sportunterrichts, wie denen der Mehrperspektivität, Erfahrungs- und Handlungsorientierung, Reflexion, Verständigung oder Wertorientierung

einher (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSWWF], 1999).



Abbildung 2 Der Doppelauftrag Schulsport (MSW NRW, 2014, S.6)

Mit dieser explizit pädagogischen Perspektive auf den Sport kann der Schulsport einen spezifischen Beitrag zum allgemeinen Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule leisten. Dementsprechend werden neben fachimmanenten Zielen Beiträge des Schulsports zu überfachlichen Aufgaben der Schule genannt, z. B. Verkehrserziehung, Gesundheitsförderung, interkulturelle Erziehung, politische Bildung, ästhetische Erziehung oder reflexive Koedukation (MSWWF NRW, 1999). Nach Neuber (2020) beziehen sich außerschulische Erziehungs- und Bildungskonzepte im Sport auf die Idee eines doppelten Auftrags pädagogischen Handelns. Damit ist die Grundlage für die Förderung von Kindern und Jugendlichen in und durch Bewegung, Spiel und Sport skizziert. Darüber hinaus sind Bewegung, Spiel und Sport feste und unverzichtbare Bestandteile der allgemeinen Schulentwicklung und auch jeder Einzelschulentwicklung. Die jeweils aktuelle Schulentwicklung entfaltet dabei entsprechende Bezüge und Anknüpfungspunkte zur Schulsportentwicklung (MSW NRW, 2014).

Aufgrund ihrer fachlichen Kompetenzen wird in diesem Zusammenhang den speziell ausgebildeten Sportlehrkräften eine besondere Bedeutung zugesprochen. Sie sind diejenigen, die neben dem obligatorischen Sportunterricht für den außerunterrichtlichen Sport und für Bewegung in anderen Lernbereichen und Fächern zuständig sind (vgl. Abb. 1) und die Schul- und Schulsport-entwicklungsprozesse zur Initiierung und Durchführung bewegungs- und sportbezogener Anteile vorantreiben sollen (MSW NRW, 2014; KMK, 2001; Zimmer, 2015, S. 10). Vor welche Herausforderungen die Schulsportentwicklung Sportlehrkräfte stellt, zeigt das folgende Kapitel.

Schulsportentwicklung

Der Begriff der Schulsportentwicklung kann als systematischer Prozess der Weiterentwicklung des Schulsports innerhalb und außerhalb der Einzelschule mit dem Ziel der Qualitätsverbesserung von Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten auf allen Ebenen verstanden werden (Stibbe, 2015). Zentrale Themen der Schulsportentwicklung sind die Profilierung von Schule und Schulsport, die Professionalisierung von Sportlehrkräften, die Standardisierung des Sportunterrichts und die Evaluation von Schule und Sportunterricht (Schierz & Thiele, 2013).

Die Profilierung betrifft vor allem die Schärfung des schulischen Profils in Bezug auf Bewegung, Spiel und Sport im Schulalltag. Dabei verständigt sich die Schulgemeinschaft auf ein bewegungsbezogenes Schulprogramm, das etwa im Sinne einer „Bewegten Schule“ alle Bereiche der Institution „Schule“ durchdringt (Balz & Stibbe, 2003).

Die fachdidaktischen Ansätze zur Schulsportentwicklung sind vielseitig. Neben dem Bezug von Bewegung, Spiel und Sport zur allgemeinen Schulentwicklung ist die Einbindung in die kommunale Sportentwicklung zu berücksichtigen. Die Einzelschule ist als Akteur innerhalb der kommunalen Bildungslandschaft im Sport und im Bereich der Sportstättenentwicklung auf gelingende Kooperationen mit außerschulischen Partner*innen angewiesen (Süßenbach & Klaus 2015; Neuber 2020). Ein besonderer Teil des außerunterrichtlichen Schulsports sind die Sportangebote mit außerschulischen Kooperationspartner*innen, z. B. mit Sportvereinen. Hierzu zählen Angebote im Rahmen von Landeskooperationsprogrammen zur Förderung des Nachwuchsleistungssports, z. B. „Jugend trainiert für Olympia“, kommunale Sportmodelle, Sporthorte oder Kinder- und Jugendsportschulen und der große Bereich der Sportangebote im Ganztag in Kooperation mit Sportvereinen (Prohl & Scheid, 2017). Das bereits aufgezeigte Lernen mit Bewegung in anderen Fächern gehört ebenfalls zum bewegungsbezogenen Angebotskanon von Schulen. Dazu gehören Bewegungs- und Entspannungszeiten, Formen des rhythmisierten Lernens, Lernförderung durch Bewegung, themenzentriertes Bewegen sowie Bewegung, Spiel und Sport im überfachlichen Lernen (Hildebrandt-Stramann, 2017). An diesem Baustein wird die übergreifende Funktion von Bewegung für die Schule deutlich. Tatsächlich ist sie nicht auf den Sportunterricht beschränkt, sondern kann als querliegendes pädagogisches Prinzip verstanden werden, das alle Facetten des Schullebens durchdringt (Cwierdiniski & Kottmann, 2017). Insgesamt zeigt die Breite der Angebotspalette die Bedeutung von Bewegung, Spiel und Sport für das Lernen und die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in der Schule (Neuber, 2020).

Für die Implementierung von Bewegung, Spiel und Sport bietet der schulische Ganztag einen guten Ansatzpunkt.

Bewegung und Sport im schulischen Ganztag

Der schulische Ganztag hat in den letzten Jahren in Deutschland „einen gewaltigen Aufschwung erfahren“ (Rauschenbach & Züchner, 2011, S. 14). Die Inanspruchnahme und der Umfang des Ganztagschulangebots sind über die Jahre hinweg steigend (Sekretariat der KMK, 2020). Folge ist, dass sich innerhalb weniger Jahre die deutsche Schullandschaft grundlegend verändert hat. Der Bund und die Bundesländer treiben diesen Ausbau der Ganztagsbetreuung in der Grundschule weiter voran. Ab dem Schuljahr 2026/2027 soll es laut Bundesregierung für jedes Grundschulkind nach und nach einen entsprechenden Rechtsanspruch geben. Somit verbringen schon jetzt die Hälfte und perspektivisch weit über die Hälfte der Heranwachsenden in Nordrhein-Westfalen einen großen Zeitanteil in der Schule (Sekretariat der KMK, 2020). Eine solche Verschiebung des

Lebensmittelpunkts der Kinder und Jugendlichen in das schulische Setting impliziert einen immensen Eingriff in das Alltagsleben der jungen Generation (Rauschenbach & Züchner, 2011). Durch die unmittelbaren Auswirkungen auf das Freizeitverhalten der Kinder und Jugendlichen wurde es zur dringlichen Aufgabe der Ganztagschulen, adäquate Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote zu organisieren. Bei den angebotenen Bewegungsaktivitäten handelt es sich weder um klassische Vereinsaktivitäten noch um eine Verdoppelung des Schulsports (Naul, 2011). Die außerunterrichtlichen Spiel- und Sportangebote bilden vielmehr „[...] eine weitere ‚Säule‘ der Kinder- und Jugendbildung im Sport“ (Pack & Bockhorst, 2011, S. 169) (vgl. Abb. 1). Seit dem Jahr 2014 ist der Sport im schulischen Ganztag nicht mehr als eigene „Säule“ im Schulsportsystem aufgestellt, sondern der Säule des außerunterrichtlichen Schulsports zuzuordnen (Neuber & Züchner, 2017). Dementsprechend stellen Neuber et al. (2015) in Bezug auf die Bewegungs- und Sportaktivitäten die folgende Veränderung für Ganztagschulen heraus:

Der Ganztagschule kommt damit zunehmend die Aufgabe zu, adäquate Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote für Kinder und Jugendliche in Kooperation mit außerschulischen Partnern zu organisieren – umgekehrt sind Sportvereine gefordert, auf die Schule zuzugehen (Neuber et al., 2015, S. 417).

Es entwickelt sich somit ein neuer Angebotstyp im Schnittfeld von Sport- und Sozialpädagogik, der zwischen dem schulinternen Sportunterricht und dem Vereinstraining sowie zwischen formellen und informellen Lerngelegenheiten anzusiedeln ist (Neuber, 2015).

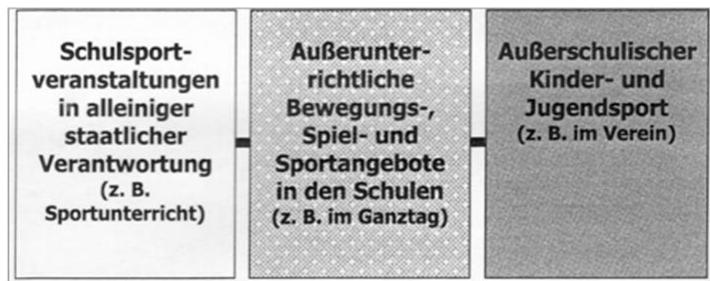


Abbildung 3 Drei-Säulen-Modell der Kinder- und Jugendbildung im Sport (Pack & Bockhorst, 2011, S. 169)

Rauschenbach (2015) betont, dass dieses kategorial neu gefasste Phänomen namens Bewegung und Sport im Ganztag inhaltlich anspruchsvoll auszufüllen und eine spannende sowie notwendige Herausforderung für die Zukunft ist. Um eine nachhaltige Implementierung von Sport- und Bewegungsangeboten im Ganztag zu erreichen, sind Kooperationen zwischen Leitungspersonal, Lehrkräften, pädagogischem Personal und außerschulischen Partner*innen notwendig und herausfordernd zugleich (Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen [StEG], 2019). Im Hinblick auf den Aspekt der Kooperationen müssen zwei Bereiche unterschieden werden, die zusammengebracht werden müssen. Es handelt sich um die Bereiche der schulinternen bzw. innerschulischen Kooperationen zwischen dem an der Schule tätigen Personal. Eine derartig multiprofessionelle Zusammenarbeit eröffnet Chancen, durch unterschiedliche Perspektiven und Zugangsweisen die Problemlösekapazität zu erhöhen (StEG, 2019). Zusammenarbeit und Austausch verlangen vereinbarte Zeiten des Zusammenkommens, die

in den Schulalltag der einzelnen Personen zu integrieren sind. Es gilt, Strukturen zu entwickeln, die die Kooperationen innerhalb und zwischen den Beschäftigungsgruppen ermöglichen.

Die gemeinsame Qualifizierung und Teilnahme an Fortbildungen von Lehrkräften und pädagogischem Personal lässt sich als ein wichtiger Baustein für die Qualitätsentwicklung und die Aufrechterhaltung von Qualität benennen. Schulinterne Fortbildungen können von ausgebildeten Sportlehrkräften durchgeführt werden, um dabei Bewegungschancen in der konkreten Schulsituation vorzustellen und eine Unterstützung bei der Erschließung dieser Inhalte zu gewährleisten. Durch Aussagen einiger Lehrkräfte in der Studie zur Entwicklung von Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule [StuBSS] wird zwar deutlich, dass Bewegung für viele der Lehrkräfte selbstverständlich erscheint, hinter dieser Selbstverständlichkeit jedoch keine konzeptionellen Überlegungen stehen (Marschner, 2014). Im Gegensatz dazu scheinen einige Lehrkräfte ein fehlendes Verständnis von unterrichtlicher Bewegungsintegration zu haben. Aufklärung darüber und ein umfassendes Konzept der Umsetzungsmöglichkeiten könnten an dieser Stelle intervenieren (Marschner, 2014). Nicht unerheblich ist und bleibt allerdings, „[...] dass eine bloße Verankerung im Schulprogramm noch keine hinreichende Bedingung darstellt, grundlegende Veränderungen im Schulalltag zu bewirken“ (Marschner, 2014, S. 194). Marschner (2014) appelliert auf Grundlage eines Ergebnisses der StuBSS-Studie, dass eine maßgebende Verständigung bzw. Einigung über das leitende Bewegungsverständnis an der Schule und die Klärung der folgenden Umsetzung erforderlich sind. Durch gemeinsames Handeln und die Entwicklung von gemeinsamen Zielsetzungen kann Bewegung Eingang in den gesamten Schulalltag erhalten.

Ungeklärte Verhältnisse der verschiedenen Professionen und Aufgaben bzw. die unterschiedlichen Qualifikationsmerkmale können zu Irritationen in der Zusammenarbeit und zu Kooperationsschwierigkeiten führen (StEG, 2019; Koltermann, 2016). Diese Herausforderungen ermöglichen einen Deutungsansatz dafür, dass „[...] die Kooperationshäufigkeit zwischen Lehrkräften und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal deutlich geringer ausgeprägt (ist), als innerhalb der Berufsgruppe der weiteren pädagogisch Mitarbeitenden“ (Koltermann, 2016, S. 157). Als ein weiteres Problem der Kooperationen kann herausgestellt werden, dass Schulen und externe Partner nebeneinander im Feld Schule agieren. „Eine Verbindung zwischen den Sportangeboten der Vereine und dem Schultag existiert in der Regel nicht“ (Laging & Dirks, 2014, S. 237). Die Herausforderung zur Lösung dieses Problems liegt in der Umsetzung eines integrativen Konzepts der Kooperationen an Schulen, um durch ein gebundenes Miteinander eine andere Qualität zu schaffen. Kooperationspartner wirken dabei gemeinsam mit Lehrkräften sowie dem weiteren pädagogischen Personal an der Entwicklung und Durchführung von Angeboten im Ganztag mit (Laging & Dirks, 2014).

Weiterhin sollten schulübergreifende Kooperationen innerhalb der sportlichen Angebote thematisiert und ggf. innerhalb des Kooperationsnetzwerkes vereinbart werden. Voraussetzung für eine gelingende Zusammenarbeit „[...] sind immer zum einen verlässliche Partner und zum anderen ernsthafte und wertschätzende Kommunikationsformen, die einen Entwicklungsprozess auf inhaltlicher Gestaltungsebene institutionalisiert vorantreiben“

(Laging & Dirks, 2014, S. 236). Als ein weiterer grundsätzlicher Indikator im Bereich der Kommunikation für die Qualität von ganztägigen Sport- und Bewegungsangeboten ist die Transparenz dieser für die Eltern anzuführen. Eltern sollten durch die Schule stets über die Bedeutung von Bewegung, Spiel und Sport für ihr Kind sowie über Bewegungs-, Spiel- und Sportmöglichkeiten informiert werden (KMK & Deutscher Olympischer Sportbund [DOSB], 2017).

Zur Aufgabe sollte es werden, dieses ungeklärte oder teilweise auch angespannte Verhältnis zu bearbeiten und zu klären (StEG, 2019). Folglich ist die Kommunikation zwischen Lehrkräften, offenen Ganztagschul (OGS)-Fachkräften und Übungsleiter*innen als sinnvoll zu betrachten. Der Kommunikationsaspekt gehört „[...] zu den bedeutsamsten Gelingensbedingungen bei der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Kooperationspartnern“ (Laging & Dirks, 2014, S. 234). Dafür muss u. a. das Gesamtkollegium einer Schule „an einem Strang ziehen“ (Laging & Dirks, 2014, S. 231). Diesbezügliche organisatorische Aufgaben können nicht von Einzelpersonen getragen werden. Probleme bei der Verständigung und Interaktionsschwierigkeiten wirken zufolge der Befunde der StuBSS-Studie häufig einer effektiven Ganztagschulentwicklung hemmend entgegen (Laging & Dirks, 2014). Darüber hinaus kann eine fehlende Kommunikation auf Augenhöhe in diesem Zusammenhang als ein beeinträchtigender Faktor genannt werden (Neuber et al., 2015).

Bei genauerer Betrachtung einer angemessenen Durchführung von derartigen Angeboten bedarf es qualifizierten Personals. Dazu zählen die Sportlehrkräfte der Schule, Trainer*innen aus Sportvereinen, Übungsleiter*innen mit einer C-Lizenz oder Sportstudierende (MSW NRW, 2015). Für die Planung und die Durchführung sportlicher Angebote sind eine fachliche Qualifizierung und eine entsprechende pädagogische Qualifizierung notwendig, um die Heterogenität von Kindern im Ganztag mithilfe von Differenzierungen „aufzufangen“ und die Kinder zu einer kontinuierlichen Teilnahme an den Angeboten zu motivieren (MSW NRW, 2015).

Zu der Sicherstellung erforderlicher Ressourcen für die Bewegung und den Sport im Ganztag gehört neben dem Personal die Frage nach Räumen und zeitlichen Absprachen (Rütten & Pfeiffer, 2016).

Hinsichtlich der Gestaltung von Bewegung und Sport im Ganztag ist es dringend notwendig, Fragen nach strukturellen Ressourcen, nach Kooperationen innerhalb der Schule sowie mit außerschulischen Partner*innen, nach Leitlinien und Konzepten und nach Qualität sowie Qualitätssicherung zu beantworten. Insbesondere für die zeitliche und räumliche Planung von Sport- und Bewegungsangeboten ist eine Rhythmisierung jedes einzelnen Schultags und der gesamten Schulwoche erforderlich (Leitner et al., 2015).

Hinsichtlich der Bewegung und des Sports im Ganztag ist es vor allem wichtig, Sport und Bewegungsförderung sowie die Integration von Bewegung in den Schulalltag zu thematisieren. Neuber (2015) betont, dass Sportlehrkräfte dazu aufgerufen sind, „[...] die Schul(sport)entwicklung über den Ganztag stärker als bisher mitzugestalten“ (S. 44). Spezielle Leitlinien und Konzepte können zu einer bewegten Gestaltung des Schulalltags verhelfen und somit eine bewegungsfreudige Schule entwickeln. Notwendigerweise müssen sich Schulen mit der wichtigen Bedeutung von Bewegung inhaltlich auseinandersetzen und ein Konzept erarbeiten, das konsequent in der

Praxis realisiert wird (Marschner, 2014). Im Kern zielt die Idee der bewegungsorientierten Schule darauf ab, Bewegung, Spiel und Sport in die Schulprogramme zu integrieren. Bewegung sollte dabei als ein überfachliches Gesamtanliegen betrachtet werden und die Entwicklung von Unterricht, Organisation und Qualität positiv beeinflussen. Mit dieser Zielsetzung eines bewegungsorientierten Schulalltags wurden verschiedene Konzepte und Modelle erarbeitet.

2.1.2 Konzepte und Modelle für einen bewegungsorientierten Schulalltag

Um Antworten auf die Forschungsfrage zu finden, mit welchen Professionswissen der Schulalltag bewegungsorientiert gestalten werden kann, muss neben dem Schulsport und dem schulischen Ganztag das Schulsystem in Hinsicht auf ganzheitliche Bewegungsangebote vielfältig betrachtet werden. Denn durch eine kind-, lehr- und lerngerechte Rhythmisierung des Unterrichts und durch körperliche Aktivitäten (z. B. Bewegungspausen) werden eine positive Entwicklung unterstützt (Brägger et al., 2017). Zudem muss akzeptiert werden, dass Bewegung überhaupt Teil von Bildung ist (Naul, 2017). Somit kann eine „Bewegte Schule“ die Qualität der Lernprozesse nachweislich verbessern (Naul, 2017).

Bereits in den letzten beiden Jahrzehnten wurde aus dem Kontext der Fachdidaktik Sport versucht, den pädagogischen Gedanken einer „Bewegten Schule“ für ein ganzheitliches und nachhaltiges Konzept zu schaffen (Städtler, 2016). Die Grundidee des Schweizers Urs Illi, Schulen stärker in Bewegung zu bringen, bekam vor dem Hintergrund intensiver Fachdiskussionen ab Mitte der 90er Jahre viel Aufmerksamkeit und wurde innerhalb kürzester Zeit weiterentwickelt. Darauf basierend starteten die Länder der Bundesrepublik Deutschland verschiedene Initiativen, deren Bezeichnungen von „Bewegte Schule“, „Bewegungsfreudige Schule“ bis hin zu „Bewegungsfreundlicher Schule“ variieren (Wuppertaler Arbeitsgruppe, 2008). Allen unterschiedlichen Begriffsbezeichnungen vereint die gleiche Grundidee. Bewegung als ein Prinzip schulischen Lernens und Lebens zu fördern, sodass der Schulalltag der Schüler*innen durch ein Mehr an Bewegung geprägt ist (KMK, 2001; Brägger et al., 2017). Die Konzepte sollten nicht nur als ein Rezept gegen die Sitzschule betrachtet werden, sondern vielmehr dazu dienen, die täglichen Bewegungsbedürfnisse der Lernenden im Schulalltag zu unterstützen (Städtler, 2016). Die Grundidee der „Bewegten Schule“ besteht darin, Bewegung als pädagogisches Prinzip in allen Bereichen der Schule zu nutzen (Neuber, 2020).

„Schule in Bewegung zu bringen, heißt für uns, Schule durch eine kind-, lehr- und lerngerechte Rhythmisierung des Unterrichts, durch bewegendes und bewegtes Lernen, durch bewegte Pausen, durch bewegende, beteiligende und damit gesundheitsfördernde Organisationsstrukturen, durch Öffnung der Schule nach außen und, durch vernetztes Denken zu verändern“ (Leitner et al., 2015, S. 10).

Eine „Bewegte Schule“ eröffnet den Schüler*innen im Schulalltag wichtige Möglichkeiten der Kompensation. Beispielsweise werden einseitige, sukzessive und kognitive Beanspruchungen in der Schule reduziert, wodurch sich die Lern- und Arbeitsbedingungen verbessern (Brägger et al., 2017). Dabei soll eine „Bewegte Schule“ in

Anlehnung an Brägger et al. (2017) als eine Schule verstanden werden, die „Bewegung und sensomotorische Erfahrung als Grundprinzip in den Schulalltag“ (S. 16) integriert. Einem solchen Verständnis nach ist es nicht ausreichend, ein motorisches Zusatzangebot für Schüler*innen zu schaffen. Vielmehr ist der Ansatz eines bewegungsorientierten Schulalltags ganzheitlich zu verfolgen, d. h., Unterrichtsinhalte und -methoden, die Schulorganisation und der Lern- und Lebensraum Schule sind an dem Grundprinzip der Bewegung und sensomotorischen Erfahrungen auszurichten (Städtler, 2016). Besonders bekannt geworden ist das „Haus der Bewegten Schule“ von Rüdiger Klupsch-Sahlmann (1999). Darin bilden Überlegungen zum Zusammenhang von Bewegung und Entwicklung sowie Bewegung und Lernen das „Fundament“ des „Hauses“. Tragende „Säulen“ sind das Schulprogramm und das Schulleben, in denen die Bewegungsideen zum Ausdruck kommen. Akteur*innen der „Bewegten Schule“ sind alle Schüler*innen, Lehrer*innen und weitere am Schulleben Beteiligten (u.a. Mitarbeiter*innen im Sekretariat, Haumeister*innen, Schulsozialarbeiter*innen, Eltern und Schulaufsicht). Die Angebote der „Bewegten Schule“ finden in allen Bereichen des „Hauses“ statt, u.a. Schulräume als Bewegungsräume, Bewegungspausen, Stille im Unterricht, themenerschließendes Bewegen im Unterricht, Bewegungschancen in den Pausen, außerunterrichtliche Bewegungsangebote, Sport- und Bewegungsunterricht. Das „Dach des Hauses“ bildet die „Bewegte Schulkultur“, die als Leitidee über allem steht. Grundlagen, Umsetzung und Wirkungen der „Bewegten Schule“ wurden umfangreich beschrieben und in weiten Teilen empirische überprüft, sodass das Konzept insgesamt als vergleichsweise fundiert angesehen werden kann (Hildebrandt-Straumann, 2007; Aschebrock, 2013; Laging, 2017; Neuber, 2020).

Handlungsfelder für einen bewegungsorientierten Schulalltag

Im Folgenden wird aufgezeigt, in welchen Handlungsfeldern Impulse für einen bewegungsorientierten Schulalltag gesetzt werden können und welche Bausteine sich pro Handlungsfeld hierfür anbieten. Dazu wird das Zahnradmodell der „Bewegten Schule“ erläutert, welches als handlungsleitendes Modell für Initiativen zur Implementierung bewegter Schulprofile in Niedersachsen und Österreich dient (Städtler, 2016). Das Zahnradmodell beschreibt in Anlehnung an die genannten Qualitätskriterien drei wesentliche Handlungsfelder „Bewegter Schule“, die wie Zahnräder ineinander greifen: Steuern und Organisieren, Lern- und Lebensraum Schule sowie Lehren und Lernen. Jedes der drei *Handlungsfelder* setzt sich aus acht Bausteinen zusammen, die sich für das Setzen von bewegungsorientierten Impulsen anbieten (Brägger et al., 2017). Zum anderen operiert das Zahnradmodell mit dem Terminus der „Bewegten Schule“, welches grundlegend für die vorliegende Arbeit ist (Brägger et al., 2017). Dabei soll eine „Bewegte Schule“ in Anlehnung an Städtler (2016) als ein Ort verstanden werden, der „Bewegung und sensomotorische Erfahrung als Grundprinzip in den Schulalltag“ (S. 16) integriert. Einem solchen Verständnis nach ist es nicht ausreichend, ein motorisches Zusatzangebot für Schüler*innen zu schaffen. Vielmehr ist der Ansatz eines bewegungsorientierten Schulalltags ganzheitlich zu verfolgen. Unterrichtsinhalte und -methoden, die Schulorganisation und der *Lern- und Lebensraum Schule* sind an dem Grundprinzip der

Bewegung und sensomotorischen Erfahrungen auszurichten (Städtler, 2016). In nachfolgender Abbildung 4 ist das Modell dargestellt (vgl. Abb. 4)

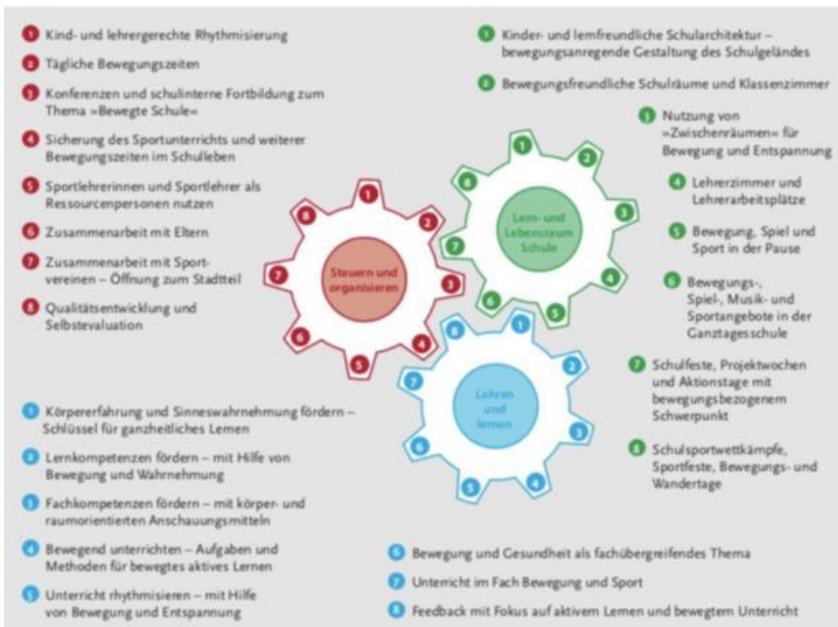


Abbildung 4 Zahnradmodell der Bewegten Schule (Städtler, 2016, S.276)

Das erste Handlungsfeld *Lehren und Lernen* lässt sich als eine zentrale Komponente des Zahnradmodells einordnen und besteht aus jeweils acht unterschiedlichen Praxisbausteinen (Brägger et al., 2017). Das Handlungsfeld tangiert die Kernaufgabe der Lehrkräfte, die aus der Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen besteht (Brägger et al., 2017; Sekretariat der KMK, 2004). Im Kontext der Entwicklung einer „Bewegten Schule“ liegt dabei ein Hauptaugenmerk auf der Realisierung eines bewegungsfreundlichen Unterrichts in allen Fächern und Lernbereichen mittels Integration von körper- und raumorientiertem Anschauungsmaterial sowie Bewegungs- und Sinneserfahrungen, sodass mehr Bewegung im Unterricht stattfinden kann (Brägger et al., 2017). Allein durch einzelne Bewegungspausen kann ein gut funktionierendes Lernen nicht entstehen, sondern die Bewegung und die Sinneswahrnehmung müssen im Vordergrund stehen, um dieses zu erreichen (Jansen & Richter, 2016; Brägger et al., 2017, S. 100). Durch die Aktivierung der Sinne, bspw. beim Sich-Bewegen, Hören, Fühlen oder Schauen, werden Erinnerungen und Vorstellungen entwickelt, die dazu beitragen, dass ganzheitliches Lernen entsteht (Brägger et al., 2017; Zimmer, 2020). Ein zentraler Baustein ist dabei *Lernkompetenzen mit Hilfe von Bewegung und Wahrnehmung zu fördern*. Die Förderung der Lernkompetenzen in allen Fächern kann durch Bewegungsimpulse in Form von Bewegungspausen im Unterricht erreicht werden (Baustein 4). Durch eine gezielte Auswahl von Aufgaben, Methoden und Materialien (Baustein 5) wird ein bewegtes Lernen ermöglicht. Ein solcher bewegungsorientierter Ansatz der Unterrichtsgestaltung weist das Potenzial auf, Sinneswahrnehmungen (Baustein 1) und Lernkompetenzen (Baustein 2) ganzheitlich zu fördern. Bewegung und Wahrnehmung können als Erkenntnismedium für die Erschließung von Sachthemen dienen.

(Baustein 3). Ein weiteres Augenmerk liegt auf der inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts. In allen Fächern sollen Möglichkeiten geboten werden, sich mit bewegungsbezogenen Themen auseinanderzusetzen (Baustein 6) (Städtler, 2016; vgl. Abb. 4). Dem Sportunterricht kommt dabei zusätzlich eine Zeige- und Orientierungsfunktion zu (Baustein 7): Das Fach Sport soll „vorbereitende und erschließende Hilfen für das Bewegen und Entspannen im Unterricht anderer Fächer wie auch in außerunterrichtlichen Bewegungssituationen [...] leisten“ (Brägger et al., 2017, S. 144 f.). Um die gewählten bewegungsbezogenen Unterrichtsinhalte und die eingesetzten Methoden und Aufgaben zur Gestaltung von aktiven Lernprozessen stets den Bedürfnissen der Schüler*innen anpassen zu können, befasst sich der achte Baustein mit dem systematischen Einholen von Feedback (Städtler, 2016; vgl. Abb. 4).

Eine weitere zentrale Komponente stellt das Handlungsfeld *Lern- und Lebensraum Schule* (Brägger et al., 2017) dar. Kinder und Jugendliche benötigen Bewegungsräume, um ihre Bewegungstribe ausleben zu können (Brägger et al., 2017). Die Bausteine des Handlungsfelds „*Lern- und Lebensraum Schule*“ fokussieren zum einen die Schaffung und Nutzung räumlicher Rahmenbedingungen zur Förderung und Forderung von Bewegung und Interaktion. Dieser Bereich beinhaltet acht Praxisbausteine. Die Bausteine eins bis vier beziehen alle Bemühungen und Aktivitäten mit ein, die auf eine bewegungsanregende Gestaltung des Schulgebäudes, der Klassenräume, der Schulräume und der sonstigen Freiflächen abzielen. Zum anderen umschließt das Handlungsfeld vier weitere Bausteine, die Angebote für den außerunterrichtlichen Schulsport zum Gegenstand haben (Städtler, 2016; vgl. Abb. 4). Analog zu den Rahmenvorgaben für den Schulsport erstrecken sich die Bausteine auf Bewegung-, Spiel- und Sportangebote in den Pausen (Baustein fünf) und in der Ganztagschule (Baustein sechs), auf bewegungsbezogene Aktionstage und Schulfeste (Baustein sieben) sowie auf Schulsportwettkämpfe (Baustein acht) (Brägger et al., 2017; MSW NRW, 2014).

Das dritte Handlungsfeld *Steuern und Organisieren* ist eine weitere zentrale Komponente der „Bewegten Schule“ und besteht aus verschiedenen Bausteinen (Städtler, 2016). Direkte Maßnahmen sind die bewusste Gestaltung schulischer Zeitstrukturen (Baustein eins), die Ermöglichung von täglichen Bewegungszeiten (Baustein zwei), die Sicherung des Sportunterrichts (Baustein vier) und die gezielte Nutzung der Expertise von Sportlehrkräften zur Umsetzung und Weiterentwicklung einer „Bewegten Schule“ (Baustein fünf). Indirekte Maßnahmen beeinflussen die nachhaltige schulorganisatorische Verankerung der „Bewegten Schule“ positiv, indem sie Akzeptanz und Unterstützung der Idee der „Bewegten Schule“ interner (Lehrkräfte) und externer Akteur*innen (Eltern, Sportvereine) schaffen und hervorrufen. Dies trifft auf die Durchführung schulinterner Fortbildungen zum Thema „Bewegte Schule“ (Baustein drei), auf die aktive Einbindung von Eltern (Baustein sechs) und auf die konstruktive Zusammenarbeit mit Sportvereinen (Baustein sieben) zu. Mit dem Ziel, die einzelnen Maßnahmen sinnvoll zu steuern und einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess zu verfolgen, bildet ferner die Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation (Baustein acht) einen zentralen Bestandteil dieses Handlungsfeldes (Städtler, 2016; vgl. Abb. 4).

Zur Umsetzung dieses Handlungsfeldes spielt die multiprofessionelle Zusammenarbeit mit Kooperationspartner*innen eine entscheidende Rolle (Brägger et al., 2017). Die Zusammenarbeit mit qualifizierten Lehrkräften und mit außerschulischen Partner*innen führt zu einer Schule, die gut und auch gesund ist, und sie sollte Teil des Schulprogramms sein (Jansen & Richter; 2016; Munser-Kiefer, 2017). Durch die Öffnung nach innen und außen kann die „Bewegte Schule bzw. Kultur“ neue Erfahrungen und Ideen sammeln, die das Lernen unterstützen (Böttcher et al., 2014; Jansen & Richter, 2016; Brägger et al., 2017; Munser-Kiefer & Göttlein, 2017). In diesem Sinne kann bspw. der Baustein „Konferenzen und schulinterne Fortbildung zum Thema bewegungsfreudige Schule“ dazu beitragen, dass sich das gesamte Lehrer*innenkollegium bzw. alle pädagogischen Fachkräfte weiterbilden lassen. Demnach können Eltern und Sportvereine über das Thema „Bewegte Schule“ informiert und aufgeklärt werden (Jansen & Richter, 2016).

Die vorliegende Arbeit stützt sich im Folgenden auf das Zahnradmodell der „Bewegten Schule“ Das Modell soll den Lehrer*innen Orientierung bei ihren Bemühungen um die Weiterentwicklung der Qualität von Unterricht und Schule bieten. Es symbolisiert die Grundidee der „Bewegten Schule“. Das Zahnradmodell der „Bewegten Schule“ ist damit ein systemischer, ressourcenorientierter Ansatz, der von den vorhandenen Stärken jedes Einzelnen ausgeht. Für die erfolgreiche Umsetzung kommt es auf die Verzahnung aller Beteiligten im sozialen System Schule an. Das Zahnradmodell ist handlungsorientiert, pragmatisch und auf eine nachhaltige Schulentwicklung angelegt (Städtler, 2016):

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Rahmenvorgaben des Schulsports des Landes Nordrhein-Westfalen zeigen, dass die Handlungsfelder des Schulsports Bewegung, Spiel und Sport im Setting Schule strukturell verankert sind. Neben dem Sportunterricht und den außerunterrichtlichen Schulsport wird das Aufgabenfeld der Sportlehrkräfte um das Handlungsfeld Bewegung in anderen Fächern und Lernbereichen ergänzt. Die Lehrkräfte sind weiterhin mit der Gestaltung der Handlungsfelder aufgefordert den Doppelauftrag –die Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur sowie Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport des Schulsports – zu erfüllen. Ausgehend vom Wandel des deutschen Bildungssystems werden Ganztagsschulen als Knotenpunkte im Bildungsnetzwerk einer Kommune beschrieben. Die Rahmenvorgaben eröffnen Lehrkräften, insbesondere an Ganztagsschulen, Perspektiven für die Rhythmisierung des Lernens und Lebens durch Bewegung, Spiel und Sport sowie für die Entwicklung der Zusammenarbeit von Schulen und außerschulischen Partner*innen in regionalen Bildungsnetzwerken und kommunalen Bildungslandschaften. Vor diesem Hintergrund werden die veränderten Anforderungen an Sportlehrkräfte als Chance für die Schulsportentwicklung verstanden. Lehrkräfte sind gefordert für alle Schüler*innen regelmäßige tägliche Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote sicherzustellen. Konzepte und Modelle für einen bewegungsorientierten Schulalltag können die Lehrkräfte bei der Umsetzung für einen bewegungsorientierten Schulalltag unterstützen. Die einzelnen

Handlungsfelder für einen bewegungsorientierten Schulalltag werden anhand des Zahnradmodells von Hermann Städtler (2016) dargestellt.

Es wird deutlich, dass Sportlehrkräfte sich vielen neuen Herausforderungen stellen müssen, um einen bewegungsorientierten Schulalltag zu gestalten. Die Professionalisierung von Sportlehrkräften zeigt sich als ein weiteres Kernthema der Schulsportentwicklung. Dazu sind Qualifizierungsprozesse auf allen drei Ebenen der Sportlehrer*innenbildung nötig: im Studium, im Vorbereitungsdienst und in der Berufsphase (Neuber 2016; Neuber, 2020). Im Folgenden liegt der Fokus auf der universitären Sportlehramtsausbildung.

2.2 Die kompetenzorientierte Sportlehramtsausbildung

Die universitäre Sportlehramtsausbildung obliegt der Hoheit der Länder. Durch die gemeinsamen Empfehlungen des DOSB und der KMK sind Einflüsse nichtstaatlicher Natur in der Ausbildung zu erkennen (KMK, 2017). Diese beinhalten Hinweise zum Sportunterricht, dem außerunterrichtlichen Schulsport und zur (universitären) Qualifizierung von Lehrkräften. Die angehenden Sportlehrpersonen sehen sich primär als Vermittler von Bewegung und Sport (Klinge, 2007). Als ersten Teilabschnitt auf dem Weg zum*r Sportlehrer*in und damit als „ein wesentliches Element der Berufsvorbereitung“ (Bräutigam, 1997, S. 116) nimmt das Sportlehramtsstudium einen essenziellen Teil der Lehrer*innenbildung ein, wenngleich die universitäre Ausbildung Sportlehrer*innen nicht als „fertige Endprodukte“ produzieren kann (Kurz, 2000, S. 38; Rauin & Meier, 2007; Terhart, 2000).

Die berufsbiografische Entwicklung von Sportlehrer*innen kann als lebenslanger, phasenübergreifender Prozess verstanden werden. Nach einem rund fünfjährigen Studium (1. Phase der Lehrer*innenbildung) und einem zumeist 18-monatigen Vorbereitungsdienst (2. Phase der Lehrer*innenbildung) folgen 30 bis 40 Jahre Berufstätigkeit, die im Idealfall durch eine kontinuierliche Weiterentwicklung der eigenen Lehrer*innenkompetenzen gekennzeichnet ist (3. Phase der Lehrer*innenbildung). Während die ersten beiden Phasen im Wesentlichen curricular vorstrukturiert und verpflichtend sind, gibt es für die Phase der beruflichen Tätigkeit – spätestens mit der Festanstellung – keine vorgeschriebenen Weiterqualifizierungen (Neuber, 2020). Gleichwohl kann davon ausgegangen werden, dass am Ende des Vorbereitungsdienstes nicht die „fertige“ Lehrperson, sondern bestenfalls der gut vorbereitete Berufsanfänger steht. Von daher kommt der beruflichen Weiterbildung auch und gerade von Sportlehrkräften eine besondere Bedeutung zu (Neuber, 2017).

Wie bereits in Kapitel (2.1) aufgezeigt, eröffnen die besonderen Anforderungsprofile des Sportunterrichts und des außerunterrichtlichen Schulsports den Heranwachsenden vielfältige Lern- und Erfahrungsfelder, die im Rahmen des Schulsports angesprochen werden. Der Doppelauftrag des Schulsports stellt besondere Herausforderungen an Sportlehrer*innen, weil hier – durchaus im Gegensatz zu anderen Unterrichtsfächern – neben der Sache Sport immer auch die Entwicklung der Heranwachsenden bedacht werden muss (Prohl, 2017).

Die gesamtgesellschaftliche Bedeutung und die damit verbundene Positionierung der universitären Sportlehramtsausbildung lassen sich demnach aus einer Doppelfunktion ableiten. Damit nimmt die

Sportlehramtsausbildung zum einen direkten und ursprünglichen Einfluss auf den einen Teil der Sportkultur, den außerunterrichtlichen Schulsport und zum anderen seinen Sportunterricht, der als einziger verpflichtender sportlicher Lebensbestandteil, Kinder und Jugendliche unvermeidlich, erreicht (Neun, 2020). Ausgehend von dieser Position kann und soll er, insbesondere im Rahmen eines erziehenden Sportunterrichts, mit einer Erziehung durch und zum Sport, einer Persönlichkeitsentwicklung, Anreize für außerunterrichtliches, außerschulisches Interesse am nicht-obligatorischen (vor allem nicht-unterrichtlichem) und idealerweise ein lebenslanges Sporttreiben vermitteln (Neun, 2020). Es obliegt der ausgebildeten Sportlehrkraft, dieses Interesse im Rahmen einer Umsetzung des Doppelauftrags des Sportunterrichts Schüler*innen (vgl. Kap. 2.1) durch die Erziehung zum Sport eine generelle Teilhabe am gesellschaftlichen System zu ermöglichen. Dies zeigen u.a. die gemeinsamen Handlungsempfehlungen von KMK und DOSB (2017). Im Folgenden werden die Kompetenzziele der Sportlehramtsausbildung aufgezeigt.

Kompetenzziele für die Sportlehramtsausbildung

Noch vor der Bologna-Reform im Jahr 1999 formulierte Bräutigam (1997, S. 116) umfangreiche und komplexe Ziele für die erste Ausbildungsphase, die dem Doppelauftrag von Schule unterliegen sollen. Die Komplexität und Widersprüchlichkeit der beruflichen Anforderungen machen ein wissenschaftliches Hochschulstudium erforderlich, das die Vermittlung fachwissenschaftlicher Inhalte und die Ausbildung wissenschaftsmethodischer Fähigkeiten betreibt (Neun, 2020).

Die europaweite Strukturanpassung im Rahmen der Bologna-Reform von Lehramtsstudiengängen und eine damit nötige und verbundene Konsensbildung der Mitgliedsländer der europäischen Gemeinschaft, führte zu einer generellen Kompetenzorientierung im (Sport-)Lehramtsstudium. Diese Kompetenzen sollen im Rahmen der Lehrveranstaltungen angebahnt und spätestens mit dem Ende des Studiums in zumindest ausreichendem Ausmaß (ausreichendes Kompetenzniveau) erreicht werden (Heinzel, 2009), um den entstehenden Anspruchs- und Erwartungsstrukturen in einer pluralistischen Gesellschaft an die Sportlehrkraft in Zukunft gerecht werden zu können (Friedrich, 2009). Lehrer*innenkompetenzen werden als Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, „die zur Lösung bestimmter Probleme und Aufgaben [im Lehrerberuf] nötig sind“ (König, 2016, S. 145). Im Gegensatz zu Persönlichkeitsmerkmalen gelten Kompetenzen als erlernbar (Neuber, 2020): Der Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 in der Fassung vom 16.05.2019 führt unter anderem für das Fach Sport ein fachspezifisches, bundeslandübergreifendes Kompetenzprofil an, welches von Studierenden am Ende des Studiums bzw. mit dem Eintritt in den Vorbereitungsdienst idealerweise, bestmöglich erworben werden sollte. Die seit dem Jahr 2004 geltenden allgemeinen Kompetenzbereiche der gesamten Lehrer*innenbildung in Deutschland – Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren (KMK, 2004) mit den in der Literatur geläufigen Kompetenzbereichen Sachkompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz, Selbstkompetenz und

Schulentwicklungskompetenz (Miethling & Gieß-Stüber, 2007) – dienen weiterhin als Grundlage, für die im Schulfach Sport benötigten, spezifischen Kompetenzen. Erworben werden sollen

„jene grundlegenden und weiterführenden Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten im fachwissenschaftlichen und motorischen sowie fachdidaktischen Bereich, die notwendig sind, um das Fach zieldifferent unter Berücksichtigung individueller Voraussetzungen kompetent unterrichten zu können“ (KMK, 2019, S. 61).

Diese Zielbestimmung der Kultusministerkonferenz teilt auch Thierer (2009, S. 438), der unterstreicht, dass „als zentrale Aufgabe der sportwissenschaftlichen Institute die Vermittlung jener (nicht nur fachwissenschaftlichen) Kompetenzen gesehen werden, die grundlegend zur Herausarbeitung des professionellen Könnens als Sportlehrer*in notwendig sind“.

Die Kompetenzziele der Kultusministerkonferenz (2019) sind folgende:

Angehende Sportlehrkräfte

- verfügen über ein sport- und bewegungsspezifisches Können in ausgewählten Feldern der Sport- und Bewegungskultur, welches sie in die Lage versetzt, sportliches Bewegen auf angemessenem Niveau auszuführen, andere in differenzierter Weise mit unterschiedlichen Aufgabenanforderungen zu ermitteln und zu analysieren,
- verfügen über ein handlungsorientiertes Fachwissen, das sie zur Anleitung und Reflexion von Bewegungslernsituationen auch in heterogenen und inklusiven Lerngruppen befähigt sowie in die Lage versetzt, das Üben und Anwenden des Sport- und Bewegungskönnens sportwissenschaftlich und fachdidaktisch zu begründen,
- verfügen über spezifisches sportwissenschaftliches, pädagogisches und fachdidaktisches Wissen zu Heterogenität und Inklusion im Sport und im Sportunterricht und können dies zur Begründung und Gestaltung auch eines inklusiven Sportunterrichts anwenden,
- verfügen über fundierte sportwissenschaftliche Methodenkenntnisse, auch bezogen auf soziales Lernen und Umgang mit Vielfalt,
- verfügen über Fähigkeiten, ein selbstbewusstes und sozial orientiertes Handeln in Bewegung, Spiel und Sport zu fördern, insbesondere durch Anregung von Selbstständigkeit, Eigeninitiative, Situationsreflexion und Teamarbeit sowie zur Kommunikation und Verständigung bei den Schüler*innen
- verstehen und kennen Problemstellungen, Themen und Theorien sozialwissenschaftlicher und pädagogischer Forschungszugänge in der Sportwissenschaft,
- kennen die Ansätze der Bewegungslehre und -forschung sowie der Trainingswissenschaft und können sie in Bezug auf das Lehren und Lernen von Bewegungen in schulischen Kontexten anwenden, insbesondere auch zur Diagnose und Entwicklungsförderung von Bewegungshandlungen,

- erkennen das zukünftige Berufsfeld in seinem biographischen und gesellschaftlichen Kontext,
- verstehen gesundheitsrelevante präventive, sozialpolitische und interkulturelle Aspekte und können sie auf die Unterrichtspraxis beziehen,
- kennen verschiedene Möglichkeiten der Analyse, Planung und Organisation von Sportunterricht und können sie einsetzen,
- verfügen über erste reflektierte Erfahrungen in der kompetenzorientierten Planung und Durchführung von Sportunterricht und Schulsport sowie in bewegungsorientierter Schulgestaltung und kennen Grundlagen der individuellen Leistungsdiagnose und -beurteilung im Fach
- können für den Schulsport und eine bewegungsorientierte Schulentwicklung mit Kolleginnen und Kollegen, der Schulleitung und mit außerschulischen Kooperationspartner*innen die Verschiedenheit von Schüler*innen berücksichtigende Konzepte und Angebote zum Bewegen, Spielen und Sporttreiben entwickeln, organisieren und gestalten,
- sind in der Lage, Entwicklungen im Bereich Digitalisierung aus fachlicher und fachdidaktischer Sicht angemessen zu rezipieren sowie Möglichkeiten und Grenzen der Digitalisierung kritisch zu reflektieren. Sie können die daraus gewonnenen Erkenntnisse in fachdidaktischen Kontexten nutzen sowie in die Weiterentwicklung unterrichtlicher und curricularer Konzepte einbringen. (KMK, 2019, S.61f.)

Neben einem ausgeprägten sportwissenschaftlich verankerten Fach- und fachdidaktischen Wissen verweist die von der Kultusministerkonferenz beschlossene Zielbestimmung auf das sport- und bewegungsspezifische Können der angehenden Sportlehrkräfte. Somit orientieren sich die Kompetenzziele sehr stark an denen des Sportunterrichts. Die Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz (2019) beinhaltet ferner gesundheitsfördernde Aspekte des Sportunterrichts und des Schulsports, insbesondere im Sinne einer Erziehung zum (lebenslangen) Sport(treiben). Zur Gestaltung eines bewegungsorientierten Schulalltags finden sich nur bedingt formulierte Kompetenzziele wieder.

Studieninhalte der Sportlehramtsausbildung

Gemäß dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (2017) verständigen sich die Bundesländer auf die Studienziele bzw. zu erreichenden Kompetenzen im Rahmen eines Lehramtsstudiums für das Fach Sport. Innerhalb dieses gemeinsamen Referenzzielrahmens wird ein konkreter inhaltlichen Rahmen festgelegt, innerhalb dessen die festgelegten Studienziele bzw. Kompetenzen angebahnt und erreicht werden sollen (Neun, 2020). Dabei unterscheidet der Beschluss explizit zwischen den Inhalten eines Sportlehramtsstudiums für die Sekundarstufe I und eines Studiums für die Sekundarstufe II mit erweiterten Inhalten. Die Sportlehramtsausbildung für die Primarstufe findet keine konkrete inhaltlich differenzierte Berücksichtigung. Durch ihre (sport-)theoretischen Inhalte und „systemimmanente“ Fachpraxis besitzt die universitäre Sportlehramtsausbildung im Vergleich zu

anderen, in der Regel rein theoriebezogenen Hochschulfächern, einen besonderen Eigencharakter (Hein, 2001, S. 447).

Dabei werden theoretische und praktische Fachausbildungsinhalte in sechs unterschiedliche Dimensionen aufgeteilt:

1. Bewegung und Körperlichkeit in Kultur, Gesellschaft und individuellem Handeln
2. Bewegung, Spiel und Sport als Bildungs- und Erziehungsdimension
3. Bewegungstheorien und sportliches Handeln
4. Biologische Grundlagen von Bewegung und Training
5. Unterrichten und Vermitteln von Bewegung und Sport
6. Bewegungskompetenz und sportliches Können

Insbesondere die Dimensionen eins, zwei und fünf verkörpern einen sportspezifischen pädagogisch-didaktischen Bereich, während die Dimensionen drei und vier einen fachwissenschaftlich-theoretischen Charakter besitzen. Die sechste Dimension bildet eine überwiegend sportpraktische Ausbildungskomponente ab. Für eine grundsätzliche Ausgestaltung dieser Dimensionen sind die Länder bzw. deren Hochschulen verantwortlich. Eine konkrete Umsetzung dieser Rahmenvereinbarung findet sich in den Lehramtsprüfungsordnungen der Länder wieder und wird in Abstimmung der Universitäten mit den zuständigen Ministerien vorgenommen. Die Bundesländer können „innerhalb dieses Rahmens Schwerpunkte, Differenzierungen und zusätzliche Anforderungen festlegen“ (KMK, 2019, S. 2). Insgesamt zeigt der Blick auf die vorhandenen Standards und inhaltlichen Anforderungen für die Lehrer*innenbildung in Deutschland, dass die Vorgaben wesentliche Kompetenzen im fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Bereich für den Sportunterricht aufzeigen (Sekretariat der KMK, 2008). Es wird aber gemäß der Rahmenvereinbarungen gefordert, dass Sportlehrkräfte in der Lage sein sollten, Sportunterricht, Schulsport und bewegungsorientierte Schulgestaltung planen und durchführen zu können (Sekretariat der KMK, 2008). Es wird deutlich, dass eine Abweichung zwischen den inhaltlichen Anforderungen im Rahmen der Lehramtsausbildung von Sportlehrkräften und die aufgezeigten Aufgabenfelder der Sportlehrkräfte, die sich in den Rahmenvereinbarungen wiederfinden, voneinander abweichen.

Zusammenfassend zeigt sich, dass der Doppelauftrag des Schulsports besondere Herausforderungen an Sportlehrer*innen stellt und somit die universitäre Ausbildung der Sportlehrkräfte prägt. Die benötigten Kompetenzen zur Gestaltung eines bewegungsorientierten Schulalltags und die Rahmenvorgaben der Kultusministerkonferenz sind nur bedingt mit den bisherigen Kompetenzzielen (2019) und den Studieninhalten für Sportlehrkräfte deckungsgleich.

Vor diesem Hintergrund ergibt sich die Notwendigkeit, die erforderlichen Kompetenzen von angehenden Sportlehrkräften für die Gestaltung eines bewegungsorientierten Schulalltags empirisch zu erheben. Einer solchen Erhebung kann das Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2011) zur professionellen Kompetenz von

Lehrkräften, welches sich fächerübergreifend etabliert hat, zugrunde gelegt werden. Die Herleitung des Kompetenzmodells und des entsprechenden Professionswissens geschieht im folgenden Kapitel. Dem Begriff des Professionswissen und dem professionellen Handeln nähert man sich schrittweise über die Definitionen von Profession, Professionalität und Professionalisierung.

2.2.1 Professionsforschung von Lehrkräften

Die Rolle der Lehrkraft ist in den letzten 20 Jahren immer stärker in den Mittelpunkt der öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion gerückt. Angestoßen durch die Befunde der internationalen Schüler*innenvergleichsstudien TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) im Jahr 1997 und PISA (Programme for International Student Assessment) im Jahr 2001, die die Diskrepanz zwischen den Zielen und Ansprüchen des Bildungssystems einerseits und den tatsächlich erreichten Kompetenzen andererseits offenbarten, ist eine verstärkte theoretische und empirische Aufarbeitung rund um Fragen zu den Gelingens- und den Misslingensbedingungen schulischen Lernens auszumachen (Blömeke, Kaiser, & Lehmann, 2008; Köller, 2012; Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2009). Lehrkräfte werden nicht länger ausschließlich als Gestalterinnen und Gestalter von Lernsituationen verstanden, sondern selbst mit ihrem Wissen und ihren Eigenschaften in den Mittelpunkt von Lernprozessen gestellt (Kunter & Pohlmann, 2009). Für die Herleitung und Begriffsbestimmung der professionellen Handlungskompetenz und des Professionswissens erfolgt im Folgenden eine Beschreibung der Begrifflichkeiten Profession, Professionalität und Professionalisierung. Darüber hinaus wird das professionelle Handeln näher definiert.

Profession, Professionalität, Professionalisierung und professionelles Handeln

Mit dem Begriff Profession ist ursprünglich ein Beruf, ein Gewerbe oder eine Könnerschaft gemeint, die sich durch den Erwerb einer Ausbildung sowie durch ein reflexives Expert*innenwissen auszeichnet (Böhm, Jungmann & Koch, 2017; Büchel, 2019). Eine klare Abgrenzung des Professionsbegriffes zum Begriff des Berufs besteht darin, dass die Profession die Berufsidee reflexiv handhabt, das Ethos und das Wissen des Berufs bewusst pflegt und weiterentwickelt (Stichweh, 1996). Des Weiteren umfasst das moderne Verständnis von Professionen Berufe, für die eine akademische Ausbildung Voraussetzung ist und die sich „mit komplexen und insofern immer ‚riskanten‘ technischen, wirtschaftlichen, sozialen und humanen Problemlagen ihrer Klienten befassen“ (Terhart, 2011). Professionen sind somit wissensbasierte Berufe, die üblicherweise an ein Studium sowie ein berufsbezogenes Training und entsprechende Erfahrungsbildung anschließen (Evetts, 2003).

Die Professionalität ist nicht an ein professionelles Handeln gebunden, sondern lässt sich eher durch eine besondere Qualität einer personenbezogenen Dienstleistung über einen institutionellen Komplex hinaus charakterisieren (Nittel, 2004, S. 94). Professionalität beschreibt die Eigenschaft einer Person, die als Experte*in fungiert (Büchel, 2019). Die Entwicklung einer Professionalität beginnt grundsätzlich mit dem Besuch von institutionalisierten Angeboten zur Aus-, Weiter- und Fortbildung, bei denen berufsspezifische Kompetenzen (z. B.

Wissen und Können) erworben werden können (Mischo & Gildhoff, 2011). Diese entwickelt sich in der Ausbildung und über längere Erfahrungen im beruflichen Werdegang (Büchel, 2019). Demnach wird die Professionalität als ein Ergebnis eines individuellen Entwicklungsprozesses charakterisiert, in dem konkretes Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen erlangt werden (Büchel, 2019). Baumert und Kunter treffen die Aussage, dass Wissen und Können hingegen die Hauptschwerpunkte der Professionalität bilden (Baumert & Kunter, 2006, 2011). Die Professionalisierung ist ein Prozess einer Berufsgruppe, bei dem Handlungskompetenz erworben und weitergegeben wird sowie Leistungsanforderungen durch den Staat, z. B. bei Bewerbungen, aufrecht gehalten werden. Gehrman (2006, S. 610) präzisiert den Begriff. Für ihn kommt ein Beruf „ohne eine wissenschaftliche Fundierung nicht aus“ (Gehrman, 2006, S. 610). Die Akademisierung ist für Lundgreen (1999) die Kopplung von wissenschaftsfundiertem Berufswissen, Hochschulstudium, Prüfung, Titel und Berufsberechtigung; die Hierarchisierung und Segmentierung von Funktions-, Berufs- und Erwerbsfeldern die Auseinandersetzung mit nicht professionellen Konkurrenten und Laien. Die Professionalisierung wird daher als ein Wandlungsprozess verstanden und ebenfalls in einer gewissen Zeitspanne erreicht (Büchel, 2019). Dieser Prozess wird bewusst von konkreten Personen ausgeführt, die ihre Fähigkeiten weiterentwickeln wollen, um die gesellschaftlichen Aufgaben zu bewältigen (Büchel, 2019). Somit findet sich der Prozess im Begriff der „Professionalisierung“ wieder, welcher zu individuellen Formen von professionellem Handeln führt und in einer Profession mündet (Nittel, 2004; Büchel, 2019). Gesellschaftliche und (bildungs-)politische Rahmenvorgaben können zusammen mit den institutionellen Faktoren die Nutzung und Umsetzung von Professionalisierungsangeboten beeinflussen (Mischo & Gildhoff, 2011). Die Professionalisierung eines Berufsfeldes, welches stets auf einem theoretischen Grundwissen basiert, erfolgt in zwei Schritten: In einer primären und in einer sekundären Professionalisierung (Tenorth, 1977). Laut Marotzki (2004, S. 408) ist die primäre Professionalisierung „eine Verberuflichung, die zunächst als allgemeine Folge der zunehmenden Verwissenschaftlichung der Gesellschaft und damit verbunden aller Lebensbereiche zu sehen ist“. In dieser ersten Phase erfolgt die Entstehung der Profession bzw. des Expert*innenwissens an sich (Radakovics, 2016). In einem zweiten Schritt, der sekundären Professionalisierung, entsteht eine Neuorientierung beziehungsweise grundlegende Umorientierung des Berufs (Marotzki, 2004). Aus der oben beschriebenen Professionalität leitet sich das professionelle Handeln ab. Die Professionalität ist dabei die Voraussetzung für dieses Handeln (Mulder et al., 2009). Pietsch stellt (2009, S.37) prägnant den Zusammenhang zwischen Professionalisierung und Professionalität durch folgende Aussage her: „Professionalisierung als Entwicklung von Professionalität stellt demnach einen individuellen Entwicklungs- und Lernprozess dar, in dem professionelles Wissen weiter entfaltet, systematisiert und die Berufsausübung institutionalisiert wird.“

Die professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften

Den Prozess der Professionalisierung in der Lehramtsausbildung beschreibt Herzog (2011) als Weg der Lehrkräfte von der Anfängerin bzw. dem Anfänger zum*r Expert*in. Somit gehört eine kontinuierliche

Weiterentwicklung „kognitiver Merkmale oder beruflicher Fertigkeiten“ zum Verhalten der professionellen Lehrkraft (Mulder et al., 2009, S. 405). Auf den Lehrberuf bezogen zeigt sich, dass die Professionalität und das professionelle Handeln mehr umfassen als nur das Unterrichten der Schüler*innen. Dies wird im schulischen Alltag oft mit der sich verändernden Lebenswelt der Schüler*innen beschrieben, wozu z. B. gesellschaftliche Veränderungen und technischer Fortschritt durch die Digitalisierung gehören (Mulder et al., 2009).

Der Institution Schule kommt dabei eine entscheidende Rolle zu. Sie stellt die Rahmenbedingungen, in denen sich eine Lehrkraft orientieren kann beziehungsweise zu bewegen hat. Professionelles Lehrer*innenhandeln ist demnach stets in diesem institutionellen Rahmen, in dem Ziele, Fächerstruktur, Lehrplan, Unterrichtsorganisation und universalistische Gütemaßstäbe vorgegeben werden, eingebettet (Baumert & Kunter, 2006). Um Lerngelegenheiten für die Schüler*innen bereitzustellen, muss die Lehrkraft persönliche Voraussetzungen erfüllen, die durch den Begriff Kompetenzen beschrieben werden. Nach Weinert (2002) sind Kompetenzen, die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen. Ferner sind es die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. Der Autor unterscheidet dabei drei Kompetenzbereiche: fachliche Kompetenzen, fachübergreifende Kompetenzen und Handlungskompetenzen (Weinert, 2002). Kompetenzen können im Gegensatz zu allgemeinen kognitiven Merkmalen einer Person (z. B. Intelligenz) grundsätzlich erlernt bzw. entwickelt werden (Klieme & Hartig, 2007). Nach diesem Verständnis sind kompetente Personen in der Lage, die spezifischen Handlungsanforderungen in einer bestimmten Profession, wie beispielsweise dem Lehrer*innenberuf, zu bewältigen (Jung, 2010) und im Lehramtsstudium zu entwickeln (Friedrich et al., 2013; Harms & Riese, 2018).

Somit wird laut Bromme (1992) unter professionellem Wissen der Lehrpersonen das notwendige Wissen zur Erledigung beruflicher Anforderungen verstanden.

Es kann festgehalten werden, dass professionelles Lehrer*innenhandeln nicht standardisierbar und prinzipieller Erfolgsunsicherheit ausgesetzt ist (Baumert & Kunter, 2006). Eine Lehrperson muss Anforderungen bewältigen können und sie muss z. B. über das Wissen für den Einsatz einer bestimmten Unterrichtsmethode verfügen. Entsprechend stellt das professionelle Wissen ein zentrales Element der professionellen Kompetenz von Lehrkräften dar. Würden Lehrkräfte kein bzw. nicht ausreichendes professionelles Wissen verfügen, so würden die Methode nicht genutzt bzw. entsprechende Unterrichtshandlungen nicht vorgenommen werden (Gramzow, 2015; Lange et al., 2015).

Die Profession der Lehrkraft ist somit durch den Besitz von spezifischem Wissen gekennzeichnet. Im deutschsprachigen Forschungsbereich haben sich die Begriffe Professionswissen oder Lehrer*innenprofessionswissen durchgesetzt. Die Metastudien von Hattie (2003; 2005; 2009) legen nahe, dass die Kompetenzen und das Wissen von Lehrkräften, darunter das Professionswissen, eine wichtige Rolle im schulischen Berufsalltag spielen. Das Professionswissen stellt das Wissen dar, das Menschen brauchen, um ihren Beruf ausüben zu können

(Kirschner, 2013). Dementsprechend besteht ein zentrales Ziel der Lehrer*innenausbildung darin, ein möglichst umfassendes, praxisrelevantes Professionswissen zu vermitteln (Kröger, 2019).

Shulman (1987) charakterisiert professionelles Wissen, indem er konkrete inhaltliche Kategorien beschreibt, die das gesamte Professionswissen einer Lehrkraft notwendigerweise umfassen sollten. Er benennt dabei:

- a. das Fachwissen (CK) einer Lehrkraft,
- b. allgemeines pädagogisches Wissen (PK), bezogen auf allgemeine Prinzipien und Strategien, also zum Beispiel Organisationswissen oder Wissen über das Anleiten von Schüler*innengruppen,
- c. curriculares Wissen über Anordnung von Lehrinhalten, Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien,
- d. das fachdidaktische Wissen (PCK) als schulspezifisches Amalgam aus Wissen über das Fach und Wissen über Pädagogik,
- e. Wissen über die Kognition von Schüler*innen, also zum Beispiel, Wissen über typische Lernschwierigkeiten und Fehlvorstellungen,
- f. spezielles Organisationswissen zu Bildungskontexten, Sozialformen im Unterricht und der Schulverwaltung und
- g. Wissen über Lernziele, also Wissen, warum bestimmte Lerninhalte besonders wichtig sind sowie erziehungsphilosophisches, bildungstheoretisches und bildungshistorisches Wissen.

Bezogen auf diese sieben Kategorien des Professionswissens unterstreicht Shulman (1987) die zentrale Rolle der Lehrkraft für den schulischen Lernerfolg, da die Ausprägung des Professionswissens in den Kategorien eine Eigenschaft der Lehrkraft sei und den Lernerfolg der Schüler*innen maßgeblich beeinflusse. Seine Charakterisierung des Punktes (d), des PCK als Amalgam aus Wissen über das Fach und Wissen über Pädagogik, in dem Fachwissen und pädagogisches Wissen zusammen treffen, wurde von Fachdidaktiker*innen seitdem immer wieder aufgegriffen (Grossmann, 1990; Bromme, 2004). Laut Shulman (1987) handele es sich beim PCK um streng lehrkraftspezifisches Professionswissen.

Erwerb des Professionswissens

Die Vermittlung des Professionswissens wird als ein Hauptkern der Lehrer*innenausbildung gesehen (Baumert & Kunter, 2011; Büchel, 2019). Man geht heute davon aus, dass ein ausgeprägtes Professionswissen, wie auch andere Persönlichkeitsmerkmale, für Lehrkräfte ein notwendiges, aber nicht hinreichendes Kriterium für erfolgreiches Unterrichten darstellt (Baumert & Kunter, 2006; Fischer et al., 2012; Kirschner, 2013). Laut Bromme (1997) wird das Lehrer*innenhandeln im Unterricht, das direkt auf die Schüler*innenleistung wirkt, vom Professionswissen beeinflusst. Das bedeutet, dass das Professionswissen sich indirekt auf die Schüler*innenleistung auswirkt. In verschiedenen Studien wurde diese große Bedeutung der Lehrkraft für die Schüler*innenleistung nachgewiesen (Hattie, 2009).

Der Erwerb dieses Professionswissens findet an der Universität und somit in der ersten Phase der Lehrer*innenausbildung statt, deren Hauptaufgabe die Vermittlung von theoretischem Wissen ist (Blömeke, 2004). Bei diesem theoretischen Wissen handelt es sich um Professionswissen, welches sich nicht immer in Handlungssituationen anwenden bzw. in der jeweiligen Situation nicht unbedingt abrufen lässt. Diese Art von Wissen wird als „träges Wissen“ bezeichnet. Wie mit dem sogenannten trägen Wissen umgegangen werden sollte bzw. wie dessen Entstehung verhindert werden kann, lässt sich nicht eindeutig beantworten. Ein Vorschlag ist, durch lebensnahes oder handlungsbezogenes Lernen die Entstehung von praxis- und handlungsrelevantem Wissen anzuregen, welches sich auf konkrete Anforderungssituationen bezieht (Blömeke, Seeber et al., 2008; Gruber & Renkl, 2000; Neuweg, 2011)

So lassen sich laut Kaiser (2003) förderliche Bedingungen für eine erfolgreiche Vermittlung und somit für eine große Gewähr an Nachhaltigkeit von Professionswissen ableiten (Kaiser, 2003, S. 48):

- Eine optimale Wirkung lässt sich erzielen, wenn an praxisnahen Situationen Professionswissen vermittelt wird.
- Eine Verinnerlichung der Lerninhalte kann besser stattfinden, wenn sie in einem handelnd und erprobend angelegten Lernraum weitgehend eigenaktiv erworben wird.
- Da jedoch das handlungsorientierte und praxisnahe Setting nicht ausreicht, sind Begleitmaßnahmen wie Reflexionsseminare, Coachingsequenzen und/oder kollegiale Supervision erforderlich oder mindestens wünschenswert.
- Eine aktive Aneignung von Professionswissen ist durch Persönlichkeitsmerkmale wie Attribuierungs-muster beeinflusst.
- Das Vorwissen bzw. fundierte Kenntnisse oder Nichtkenntnisse beeinflussen die Lehrbarkeit von Professionswissen.

Insgesamt ist noch nicht gänzlich geklärt, wie genau Professionswissen erworben wird (Baumert & Kunter, 2013; Riese, 2009). Es kann aber angenommen werden, dass möglichst vielfältige, variable und praxisnahe Lernmöglichkeiten den Prozess der Aneignung von Professionswissen positiv beeinflussen. Jedoch müssen die Erfahrungen, die während dieser Lernmöglichkeiten erworben werden, gründlich reflektiert und analysiert werden, um den gewünschten Lernerfolg zu erzielen (Baumert & Kunter, 2013; Cochran et al., 1993). Im Folgenden werden verschiedene Ansätze, Konzepte und Modelle zu den professionellen Kompetenzen vorgestellt.

2.2.2 Ansätze, Konzepte und Modelle zu den professionellen Kompetenzen

In der Literatur sind divergente Ansätze, Konzepte und Modelle zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften vorzufinden (Baumert & Kunter, 2011). Terhart (2013) unterscheidet drei Ansätze für die Bestimmung von Professionalität im Lehrer*innenberuf: den strukturtheoretischen, den kompetenzorientierten sowie den berufsbiografischen Ansatz.

Der strukturtheoretische Professionalisierungsansatz nimmt Bezug auf die in sich widersprüchlichen beruflichen Aufgaben und Anforderungen von Lehrkräften: „Lehrer stehen vor einem komplexen Bündel von Aufgaben, deren einzelne Elemente jeweils in sich eine antinomische, also in sich widersprüchliche Struktur aufweisen“ (Terhart, 2013, S. 67). Für die (Weiter-)Entwicklung professioneller Fähigkeiten wird der selbstkritischen und reflektierenden Betrachtung des eigenen Handelns und der eigenen beruflichen Entwicklung eine zentrale Bedeutung zugeschrieben. Ausgangspunkt des kompetenzorientierten Bestimmungsansatzes ist die Identifizierung möglichst konkreter Beschreibungen von Lehrkraftaufgaben. Darauf basierend werden Kompetenzbereiche und Wissensdimensionen für den Lehrberuf festgelegt, die für die Bewältigung der Aufgaben wesentlich sind.

Aus der berufsbiografischen Perspektive ist Professionalität ein berufsbiografisches Entwicklungsproblem. Zentrale Themen des Ansatzes sind u. a. die (längerfristige) Kompetenzentwicklung, kritische Lebensereignisse und ihre beruflichen Folgen sowie Belastungserfahrung und -bewältigung. Dadurch gelingt eine „stärker individualisierte, breiter kontextuierte und zugleich lebensgeschichtlich-dynamische Sichtweise von Lehrerprofessionalität“ (Terhart, 2013, S. 70).

Der kompetenztheoretische Ansatz und der Kompetenzbegriff rücken in den letzten zehn Jahren in den Mittelpunkt der bildungswissenschaftlichen Forschung, der Bildungspolitik und Schulentwicklung. Dreh- und Angelpunkt des kompetenztheoretischen Ansatzes ist ein Modell professioneller domänenpezifischer Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2006). Hiernach umfasst die professionelle Kompetenz einer Lehrkraft ihre Überzeugungen und Werthaltungen, ihre motivationalen Orientierungen, selbstregulative Fähigkeiten und ihr Professionswissen. Das Professionswissen der Lehrkraft wird im folgenden Modell als pädagogische, fachdidaktische und fachliche Expertise bezeichnet. Der kompetenztheoretische Ansatz und das folgende Modell werden als Grundlage der vorliegenden Arbeit genutzt, da es sie sich auf das bereits dargestellte lehrer*innenspezifische professionelle Wissen zur professionellen Kompetenz stützt.

Das-COACTIV-Kompetenzmodell

Eines der bedeutsamsten Kompetenzmodelle ist das von Baumert & Kunter (2011) entwickelte „Modell professioneller Handlungskompetenz“ – COACTIV-Modell (Cognitive Activation in the Classroom). Das COACTIV Forschungsprogramm¹ hat die Forschung zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften und die Lehrer*innenbildungsforschung (insbesondere im deutschsprachigen Raum) maßgeblich geprägt. Es gibt kaum einen aktuellen Artikel oder Konferenzbeitrag zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften im wissenschaftlichen Kontext, der sich nicht auf das COACTIV-Programm beruft. Auch in bildungspolitischen Debatten werden immer wieder Befunde aus dem Projekt zitiert. Impulse zu Veränderungen der Lehrer*innenaus- und -weiterbildung werden

¹ COACTIV ist eine Ergänzungsstudie zur deutschen PISA-Untersuchung 2003/04 und wurde von Jürgen Baumert (Max-Planck-Institut Berlin), Werner Blum (Kassel) und Michael Neubrand (Oldenburg) durchgeführt. Es wurden Mathematiklehrkräften der in PISA untersuchten Klassen getestet und befragt.

ebenfalls sehr häufig mit Befunden aus diesem Projekt untermauert. Das COACTIV-Forschungsprogramm gilt als Paradebeispiel für gelungene nutzenorientierte Grundlagenforschung (Klusmann et al., 2012). Da in der COACTIV-Studie und der COACTIV-R² Studie Mathematiklehrkräfte in den Blick genommen wurden, erfolgt eine solche Konkretisierung und Spezifizierung in den Modelldarstellungen der Autoren am Beispiel von Mathematik unterrichtenden Lehrpersonen (Baumert & Kunter, 2011). Das COACTIV-Modell wird dennoch in verschiedenen Fachdidaktiken zur Standard- und Kompetenzmodellierung herangezogen (Krauss et al., 2017). Das COACTIV-Modell basiert nicht nur auf theoretisch-konzeptionellen Überlegungen, sondern fußt auf der Zusammenführung vorliegender Erkenntnisse zur Expertise und Forschung über Lehrkräfte im nationalen und internationalen Raum. Das Kompetenzmodell beruht auf einer Berücksichtigung und Zusammenführung bestehender Konzepte. Es ist somit als eine Heuristik zu verstehen, die aufzeigt, welche Merkmale die professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften ausmachen und wie sich diese ausdifferenzieren lassen (Seyda, 2020).

Das Modell stellt erlern- und veränderbare Kenntnisse, Fähigkeiten, Eigenschaften und Einstellungen heraus, über die Lehrkräfte für die erfolgreiche Bewältigung beruflicher Anforderungen, speziell für die Bewältigung des Unterrichtens, verfügen sollten. Esbettet Ansätze der lehrer*innenspezifischen Literatur zum professionellen Wissen (Bransford et al., 2005; Bromme, 1992; 1997; Shulmann, 1986; 1987) zur professionellen Kompetenz und Kompetenzdiagnostik (Weinert, 2001) ein. Aus den von Shulman (1986) vorgeschlagenen Facetten von Lehrer*innen-Wissen haben sich international inzwischen drei Aspekte in der wissenschaftlichen Literatur zum Thema etabliert.

Professionelles Lehrer*innenwissen besteht demnach aus den folgenden Teilbereichen:

- dem Fachwissen (subject matter content knowledge; CK),
- dem allgemeinen pädagogisch-psychologischen Wissen (general pedagogical knowledge; PPK oder PK) und
- dem fachdidaktischen Wissen (pedagogical content knowledge; PCK).

Die Autoren der COACTIV-Studie formulieren: „Diese drei Kategorien bilden aus heutiger Sicht die allgemein akzeptierten Kernkategorien des Professionswissens von Lehrkräften und es besteht kein Zweifel, dass allen drei eine zentrale Bedeutung bei der Bewältigung der professionellen Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer zukommt“ (Kunter et al., 2011, S. 136). Jene Kompetenzaspekte von Lehrkräften begünstigen ein funktionales Verhalten und eine erfolgreiche Performanz, die ein qualitativ hochwertiges Unterrichten unterstützen (Büchel, 2019). So wird in der Literatur Professionswissen und dessen Bestandteile als Kompetenzen im engeren Sinne bezeichnet (Krauss et al., 2004). Dabei wird das Professionswissen als ein Teil der professionellen Handlungskompetenz verstanden. Das Professionswissen einer Lehrkraft gilt somit als entscheidende Grundlage und

² COACTIV-R, d. h. der Fortsetzungsstudie im Rahmen des Forschungsprogramms Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivernder Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV; Baumert & Kunter, 2006; Kunter et al., 2011).

Reflexionsfolie für unterrichtliches Handeln (Niermann, 2017). Die folgende Abbildung (vgl. Abb. 5) stellt das COACTIV-Modell von Baumert und Kunter (2011) dar.

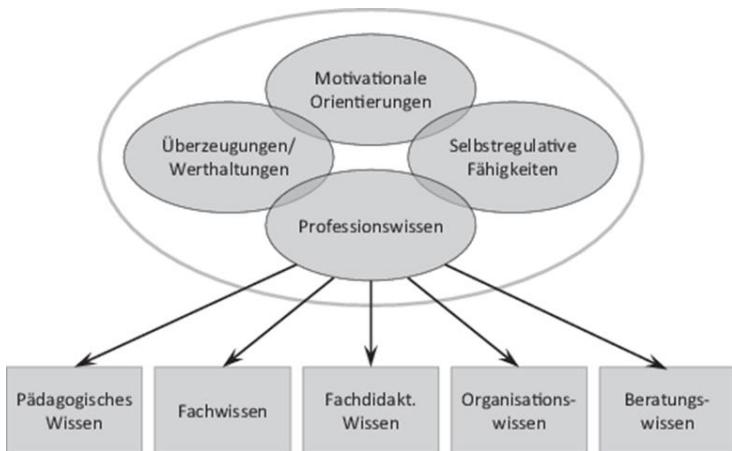


Abbildung 5 Strukturmodell professioneller Kompetenz von Lehrkräften (nach Baumert und Kunter, 2011, S. 482)

In dem COACTIV-Modell von Baumert und Kunter (2011) wurden neben dem Professionswissen Werte (Beliefs) und Überzeugungen, Motivation sowie Selbstregulation und verschiedene Aspekte professioneller Kompetenz integriert (Baumert & Kunter, 2011). Diese Dimension umfassen vom Individuum für wahr gehaltene Konzeptionen, die dessen Interaktion mit der Umwelt beeinflussen und in Abgrenzung zu Wissen nicht zwingend in sich widerspruchsfrei, argumentativ gerechtfertigt und diskursiv validiert sind (Baumert & Kunter, 2011). Der Aspekt der motivationalen Orientierungen stellt mittels der Kompetenzbereiche Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Lehrer*innenenthusiasmus eine psychologische Funktionsfähigkeit sicher. Der Kompetenzbereich Lehrer*innenenthusiasmus ist der intrinsischen Motivation von Lehrkräften zuzuordnen. Er äußert sich in dem Grad des positiven Erlebens während des Unterrichtens und gilt somit als emotionaler Faktor der Motivation (Baumert & Kunter, 2011). Positive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen korrelieren beispielsweise mit einer erhöhten Berufszufriedenheit, einem besseren Umgang mit beruflichen Belastungen sowie einer höheren Wahrscheinlichkeit, im Beruf zu verbleiben (Baumert & Kunter, 2011). Ebenfalls von Bedeutung für die Aufrechterhaltung der psychischen Gesundheit von Lehrkräften ist die Selbstregulation. Dieser Kompetenzaspekt bezieht sich auf den Umgang mit subjektiv empfundenen Belastungen und die Prävention dieser Belastungen (Baumert & Kunter, 2011). Eine professionelle Lehrkraft charakterisiert in diesem Kontext, dass sie die erforderlichen Kompetenzen besitzt, um effektiv und schonend mit ihren eigenen Ressourcen umzugehen und auf diese Weise subjektiv empfundene Belastungen möglichst gering halten zu können (Baumert & Kunter, 2011).

Das COACTIV-Modell unterscheidet fünf wesentliche Kompetenzaspekte des Professionswissens, die sich in Wissensbereiche (vgl. Abb. 6) ausdifferenzieren und weiter in Wissensfacetten konkretisieren lassen: das allgemeine pädagogische Wissen, das Fachwissen, das fachdidaktische Wissen und das Organisations- und Beratungswissen.

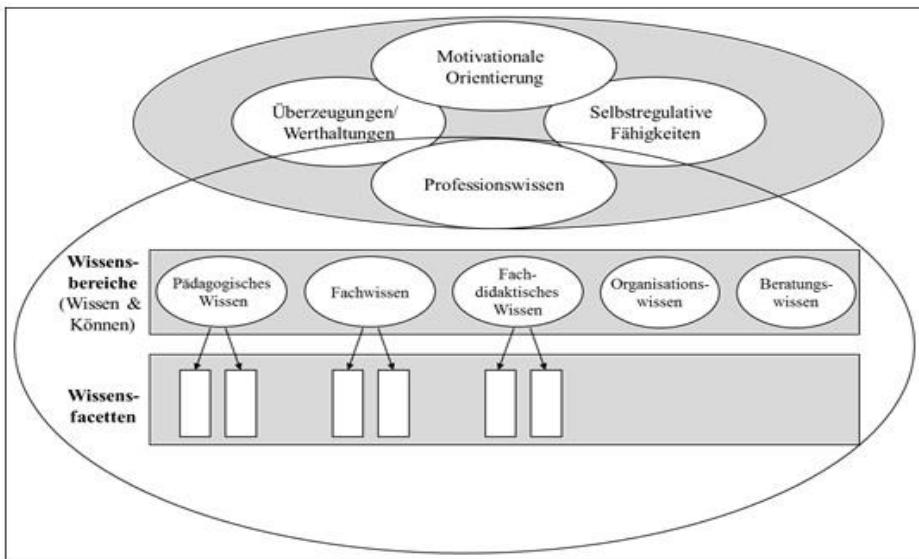


Abbildung 6 Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. (Baumert & Kunter, 2011, S. 469-520)

Die vorliegende Arbeit bezieht sich daher auch auf das COACTIV-Modell. Im Folgenden werden die Wissensbereiche Fachwissen, Fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen, Beratungs- und Organisationswissen kurz im Allgemeinen und anschließend im Kontext der Sportlehrer*innenausbildung dargestellt.

Das Fachwissen

Wird das Fachwissen definiert, sprechen Riese und Reinhold (2009) von „[...] vertieftem Wissen über Inhalte des Schulstoffes [...]“ einerseits, andererseits sehen Baumert und Kunter (2006, S. 487 f.) darin „[...] akademisches Wissen, vertieftes Schulwissen oder generelles Schulwissen [...].“

Das Fachwissen stellt eine Grundvoraussetzung für erfolgreichen Fachunterricht dar (Ball et al., 2003; Shulman 1986; Shulman, 1987). Shulman (1986) beschreibt Fachwissen ebenso als vertieftes Hintergrundwissen zu schulcurricularen Fachinhalten; nach Shulman (1986, 1987) benötigen Lehrkräfte tiefes fachliches Verständnis und müssen in der Lage sein, Fachwissen zu hinterfragen.

Das Fachwissen wird nach Analysen von Baumert und Kunter (2006) häufig indirekt über Drittvariablen, wie staatliche Zertifizierungen, Abschlussnoten oder die Zahl der besuchten Fachkurse, operationalisiert.

Untersuchungen (Terhart, 2002) zeigen, dass Lehrpersonen offensichtlich nur dann in der Lage sind, eine Lernprozesssteuerung vorzunehmen, wenn sie sich selbst sicher in der Domäne ihres Unterrichtsfaches bewegen können.

Baumert und Kunter (2006) unterscheiden verschiedene Formen des Fachwissens:

- zunächst Alltagswissen von Erwachsenen sowie Schulstoffwissen auf einem zum Ende der Schulzeit erreichten Niveau. Fachwissen schließt damit die Beherrschung von Schulwissen ein. Dieses wird aber als nicht hinreichend angesehen, um Anforderungen des Unterrichtens zu bewältigen. Als notwendige Basis für Fachwissen verorten Baumert und Kunter (2006) ein profundes Verständnis der in der Schule

unterrichteten Sachverhalte sowie entsprechendes akademisches Forschungswissen. Lehrer*innenfachwissen umfasst somit neben der Beherrschung der fachlichen Inhalte die Kenntnis übergreifender und verknüpfender Konzepte. „Fachwissen ist die Grundlage, auf der fachdidaktische Beweglichkeit entstehen kann“ (Baumert & Kunter, 2006; S. 496).

- Eine weitere Facette des Fachwissens stellt in der Regel das Fachwissen auf einem höheren Abstraktionsniveau dar. In vielfältigen Studien wird dieses Wissen als universitäres Wissen bezeichnet (Ohle et al., 2011; Riese & Reinhold, 2010).
- Eine weitere Wissensfacette, die vor allem in jüngeren Studien aufgenommen wird, ist vertieftes Wissen bzw. vertieftes Schulwissen (Blömeke et al., 2008; Walzer et al., 2014; Woitkowski et al., 2011). Dabei handelt es sich nach Woitkowski et al. (2011) um eine Zwischenkategorie, die als verbindendes Glied zwischen Schulwissen und universitärem Wissen steht. Außerdem kann durch vertieftes Wissen ein umfassender Blick auf das Fach eingenommen werden (Schmidt, 2014). Dementsprechend wird in der universitären Lehrer*innenausbildung der Entwicklung einer professionellen Wissensbasis eine bedeutende Rolle zugesprochen (Hartmann, 2019). Dieses Wissen lässt sich gut durch die Akademisierung der Lehrer*innenausbildung und intensive fachspezifische Fortbildungen erfassen sowie beeinflussen (Kehne et al., 2013; Jungmann & Koch, 2017).

Das Fachwissen wird als notwendige, aber nicht ausreichende Voraussetzung genannt, wenn es darum geht, das fachdidaktische Wissen zu unterstützen. Baumert und Kunter (2006) definieren: „[...] Fachwissen ist die Grundlage, auf der fachdidaktische Beweglichkeit entstehen kann“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 477). Um erfolgreichen Unterricht gestalten zu können, reicht das Fachwissen allein nicht aus. Analog zum fachdidaktischen Wissen gilt das Fachwissen als Konzept, das jeweils noch fachspezifisch zu hinterfragen bzw. anzupassen ist (Krauss et al., 2008).

Das fachdidaktische Wissen

Shulman (1987) unterteilt das fachdidaktische Wissen in zwei Facetten:

- Repräsentationsformen für das Fachwissen und
- Wissen über Kognition der Schüler*innen.

Shulman (1986) definiert somit zwei Wissensbereiche, die das fachdidaktische Wissen repräsentieren, zum einen das – oft mit fachdidaktischem Wissen übersetzte – pedagogical content knowledge (PCK) und zum anderen das curricular knowledge. Zum curricular knowledge zählen das Wissen über Unterrichtsmaterialien und fachspezifische Lehrpläne. In späteren Konzeptualisierungen werden die beiden Bereiche im fachdidaktischen Wissen zusammengefasst (Neuweg, 2011). Das fachdidaktische Wissen verbindet somit zwei wissenschaftliche Disziplinen, die Pädagogik und die jeweilige Fachdidaktik, und somit auch zwei Perspektiven, die pädagogische

und fachliche Sichtweise auf Unterricht und deren Interaktionen (Abell, 2008; Bromme, 1995). Die fachliche Perspektive bzw. der fachliche Inhalt ist die zentrale Kategorie, auf die sich die pädagogische Perspektive bezieht (Abell, 2008; Van Driel et al., 2002). Fachdidaktisches Wissen ist somit die Grundlage, auf der Fachwissen für Schüler*innen zugänglich gemacht werden kann. In diesem Sinne stellt fachdidaktisches Wissen ein spezifisches unterrichts- und schüler*innenbezogenes Wissen dar, durch welches sich Fachlehrkräfte von fachfremden Lehrkräften einerseits und von Spezialist*innen im Fach andererseits unterscheiden (Meier et al., 2018). Das bedeutet, dass für jedes Unterrichtsfach ein eigenes, spezifisches fachdidaktisches Wissen existiert. Deshalb stellt das fachdidaktische Wissen das berufliche Wissen einer Lehrkraft dar (Blömeke et al., 2008). Das deutet auf die Nähe dieser Wissenskategorie zum unterrichtlichen Handeln hin (Neuweg, 2011). Laut Bromme (1997) wird das Lehrer*innenhandeln im Unterricht, das direkt auf die Schüler*innenleistung wirkt, vom Professionswissen beeinflusst. Das fachdidaktische Wissen scheint laut Bromme (1997) die Wissenskategorie zu sein, die sich am ehesten im Lehrer*innenhandeln wiederfindet. Fachdidaktisches Wissen wird erworben durch Beobachtungen während der eigenen Schulzeit, in der Lehrer*innenausbildung, durch eigenständige Erfahrungen beim Unterrichten und durch gezielte Kurse in der Lehrer*innenausbildung (Grossman, 1989). Das fachdidaktische Wissen ist dynamisch und kann sich ständig weiterentwickeln (Abell, 2008).

Im COACTIV-Modell differenzieren Baumert und Kunter (2011) zwischen Wissen über Aufgaben, über Schüler*innenvorstellungen und zwischen verschiedenen Repräsentations- und Erklärungsmöglichkeiten (Sygusch et al., 2020). Das fachdidaktische Wissen bezieht sich laut Baumert & Kunter (2006) auf unterrichts- und schüler*innenbezogenes Wissen. Es werden drei Facetten des fachdidaktischen Wissens unterschieden (Baumert & Kunter, 2006; Krauss et al., 2011):

- Wissen über das Potenzial von Aufgaben
- Wissen über multiple Repräsentations- und Erklärungsmöglichkeiten
- Wissen über Schüler*innenvorstellungen

Das fachdidaktische Wissen ist somit ein besonders unterrichts- und schüler*innenbezogenes Wissen, welches von hoher Bedeutsamkeit für kognitive Aktivierungspotenziale im Unterricht ist (Baumert & Kunter, 2011; Heemsoth & Wibowo, 2020). Darüber hinaus findet sich in dem Modell von Baumert & Kunter ein weiteres Element neben dem curricularen Wissen: das Wissen zur Leistungsbeurteilung (Magnusson et al., 1999). In einigen Modellen beinhaltet das Wissen über Instruktionsstrategien das Wissen über den Umgang mit fachspezifischen Repräsentationsformen und Lernschwierigkeiten. Andere Autor*innen beschreiben diese Facetten als eigenständige fachdidaktische Wissensbereiche (Depaepe et al., 2013; Schmelzing et al., 2010).

Zwei Facetten finden sich in allen Konzeptualisierungen wieder:

- Die erste Facette bezieht sich auf die kognitiven Strukturen von Schüler*innen. Hierzu zählt das Wissen über Schüler*innenvorstellungen bzw. Bedingungen des Lernens sowie Wissen über die Interaktion mit Schüler*innen.
- Die zweite Facette beinhaltet das Wissen über Elemente des Unterrichtens wie Erklärungen, Repräsentationsformen und Instruktionsstrategien (Baumert & Kunter, 2006; Blömeke et al., 2008; Döhrmann et al., 2010; Hill et al., 2008; Lange, 2010; Tepner et al., 2012; Van Driel et al., 2002). Diese Art der Konzeptualisierung knüpft in direkter Form an Shulman (1986; 1987) an.
- Als dritte Facette werden von einigen Autor*innen z. B. das curriculare Wissen (Hill et al., 2008), das Wissen über Aufgaben (Baumert & Kunter, 2006) und eine weitere Facette, die sich auf das Unterrichten bezieht, ergänzt (Tepner et al., 2012).

Das (fachübergreifende) pädagogische Wissen

Das pädagogische Wissen³, stellt den Wissensbereich innerhalb des Professionswissens dar, der für alle Unterrichtsfächer gilt, weil er sich nicht auf Fachspezifika, sondern auf allgemein pädagogische Inhalte bezieht (König & Blömeke, 2009; König & Seifert, 2012; Voss & Kunter, 2011). Shulmann (1987) definiert das pädagogische Wissen als “general pedagogical knowledge, with special reference of those broad principles and strategies of classroom management and organization that appear to transcend subject matter” (Shulman, 1987, S. 10). Facetten des pädagogischen Wissens werden meist auf den Unterrichtskontext im Klassenverband bezogen betrachtet (Shulman, 1987) und beinhalten fachunabhängige Kenntnisse über:

1. die Natur des Wissens,
2. das Lernen bzw. den Wissenstransfer und
3. die Motivation (Collins et al., 1992).

Diese und weitere pädagogische Basiskompetenzen müssen während des Studiums durch theoriebezogene Vorlesungen und möglichst praxisnahe Seminare erworben werden, um im späteren Berufsalltag in der Schule auf ein fundiertes, breit gefächertes und wissenschaftlich anerkanntes pädagogisches Professionswissen zurückgreifen zu können (Schmidt, 2014).

Baumert und Kunter (2006) nehmen bei der Konzeptualisierung des (fächerübergreifenden) pädagogischen Wissens im Rahmen der COACTIV-Studie eine Gliederung in:

1. konzeptuelles bildungswissenschaftliches Grundlagenwissen,
2. allgemeindidaktisches Konzeptions- und Planungswissen,

³ Teilweise wird von pädagogisch-psychologischem oder bildungswissenschaftlichem Wissen gesprochen.

3. Wissen über Unterrichtsführung und Orchestrierung von Lerngelegenheiten sowie
4. Wissen über fachübergreifende Prinzipien des Diagnostizierens, Prüfens und Bewertens vor.

Diese Facetten werden anschließend 2011 von Voss und Kunter genauer beschrieben. Sie unterscheiden zunächst zwischen

1. Wissen über Klassenprozesse und
2. Wissen über Schüler*innen und Quellen für Heterogenität.

Das Wissen über Klassenprozesse lässt sich in weitere Bereiche unterteilen:

1. Wissen über effektive Klassenführung bezieht sich auf die Steuerung des Klassengefüges, sodass die zum Unterrichten verfügbare Zeit optimal genutzt wird,
2. Wissen über Unterrichtsmethoden beinhaltet die allgemeine Kenntnis und Fähigkeit verschiedene Unterrichtsmethoden effizient einzusetzen und
3. Wissen über Leistungsbeurteilung, einerseits die Diagnose von Leistung zum Zweck einer Rückmeldung des Lernstandes und Optimierung des folgenden Unterrichts, zum anderen die Bewertung im Sinne der Benotung der Schüler*innen.
4. Das Wissen über die Schüler*innen und Quellen für Heterogenität wird weiter unterteilt in
 - a. Wissen über individuelle Lernprozesse, welches ein Verständnis der Psychologie der Lernenden einschließt und eine optimale Unterstützung der individuellen Lernprozesse ermöglichen soll sowie
 - b. Wissen über individuelle Besonderheiten von Schüler*innen, d. h. das Wissen und die Fähigkeit mit leistungsheterogenen Lerngruppen und verhaltensauffälligen Schüler*innen pädagogisch angemessen umzugehen.

Pädagogisch-psychologisches Wissen (pedagogical and psychological knowledge, PK) ist nach Voss und Kunter (2011) definiert als das „Wissen, das für eine erfolgreiche Gestaltung und Optimierung der Lehr-Lern-Situation in verschiedenen Unterrichtsfächern nötig ist und deklarative sowie prozedurale Aspekte [...] beinhaltet“ (Kunter et al., 2011, S. 194).

Die Autor*innen fassen diese „weitgehend konsensfähigen“ Aspekte pädagogisch-psychologischen Wissens einer Lehrkraft in folgender Tabelle (1) zusammen (Kunter et al. 2011, S. 39):

Tabelle 1 Aspekte pädagogisch-psychologischen Wissens einer Lehrkraft (Kunter et al., 2011, S. 39)

1	Konzeptuelles bildungswissenschaftliches Grundlagenwissen
	<ul style="list-style-type: none"> - erziehungsphilosophische, bildungstheoretische und historische Grundlagen von Schule und Unterricht - Theorie der Institution - Psychologie der menschlichen Entwicklung, des Lernens und der Motivation

2	Allgemeindidaktisches Konzeptions- und Planungswissen <ul style="list-style-type: none"> - Metatheoretische Modelle der Unterrichtsplanung - Fachübergreifende Prinzipien der Unterrichtsplanung - Unterrichtsmethoden im weiteren Sinne
3	Wissen über Unterrichtsführung und Orchestrierung von Lerngelegenheiten <ul style="list-style-type: none"> - Inszenierungsmuster von Unterricht - Variation von Sozialformen und Methoden - Effektive Klassenführung (classroom management) - Sicherung einer konstruktiv-unterstützenden Lernumgebung
4	Wissen über fachübergreifende Prinzipien des Diagnostizierens, Prüfens und Bewertens <ul style="list-style-type: none"> - Lernen und Leisten: Grundlagen der Diagnostik - Prozessdiagnostik - Rückmeldungen - summatives Prüfen und Bewerten
5	methodische Grundlagen empirischer Sozialforschung

Prinzipiell setzt sich das pädagogische Wissen aus verschiedenen, eng verwandten Disziplinen zusammen, wie der allgemeinen Didaktik, der Lehr-Lern-Psychologie bzw. der pädagogischen Psychologie und Bildungswissenschaft (König & Seifert, 2012a; Voss & Kunter, 2011).

In dem Review von Voss, Kunina-Habenicht, Hoehne und Kunter (2015) wird pädagogisches Wissen definiert als „Kenntnisse über das Lernen und Lehren, die sich auf die Gestaltung von Unterrichtssituationen beziehen und die fachunabhängig, das heißt auf verschiedene Fächer und Bildungsbereiche anzuwenden sind“ (Voss et al., 2015, S. 187). Die Autorinnen beziehen sich unter anderem auf die COACTIV-Studien und identifizieren verschiedene inhaltliche Facetten des pädagogischen Wissens (Voss et al., 2015, S. 194), die für die weiteren Ausführungen zugrunde gelegt werden:

Tabelle 2 Konzeptualisierung des pädagogischen Wissens (Voss et al., 2015, S. 194)

Voss et al. (2015, S. 194)
Lernen und Lernende: <ul style="list-style-type: none"> - Lernprozess (lern-, motivations- und emotionspsychologisches Wissen) - Unterschiede in den Voraussetzungen der Lernenden (Heterogenität) - Altersstufen und Lernbiographien (entwicklungspsychologisches Wissen)
Umgang mit der Klasse als komplexem sozialen Gefüge: <ul style="list-style-type: none"> - Klassenführung/Strukturierung der Klassenprozesse - interktionale/Kommunikation und soziale Konflikte
Methodisches Repertoire: <ul style="list-style-type: none"> - Lehr-Lern-Methoden und -Konzepte und deren lernzieladäquate Orchestrierung - generelle Prinzipien der Individual- und Lernprozessdiagnostik und Evaluation

Das Organisationswissen

Baumert & Kunter (2011) verstehen unter Organisationswissen das Wissen, dass sich auf die Funktionslogik und -fähigkeit des Bildungssystems bezieht. Lehrkräfte können innerhalb der Organisation Schule nur professionell handeln, wenn sie ein entsprechendes Wissen über diese Organisation besitzen. Das Konstrukt Schule wird im Allgemeinen als eine Organisation angesehen. „Organisationen sind soziale Systeme, die sich dadurch auszeichnen, dass hier Individuen oder Gruppen geordnet, arbeitsteilig und zielorientiert interagieren [arbeiten]“ (Böttcher & Liesegang, 2009, S. 521). „Unstrittig ist: Die Arbeit des lehrenden Personals ist in den Schulen im hohen Maße von rechtlichen Rahmenbedingungen, von den unterschiedlichsten Anforderungen an den Lehrerberuf und – wohl mehr denn je – vom Handeln der Schulleitungen bestimmt“, schreibt Klemm (2011, S. 117) und macht damit die Bedeutung der organisatorischen Struktur, in der die Lehrkraft arbeitet, deutlich. Dementsprechend muss die Lehrkraft diese organisatorischen Strukturen kennen, um darin agieren zu können. Das Organisationswissen lässt sich durch Kenntnisse der Funktionslogik und Funktionsfähigkeit von Bildungseinrichtungen kennzeichnen. Hierzu zählen folgende fünf zentrale Bereiche (Baumert & Kunter, 2011, S. 40 f.):

1. das Bildungssystem und seine Rahmenbedingungen
2. Mechanismen der Steuerung, Leitung und Transparenzsicherung
3. Schulorganisation, Schulökonomie, die Schulverfassung, Rechtsstellung (z. B. Schüler*innen, Eltern, Lehrer*innen) und Aufgaben der Schulleitung
4. Schulqualität und Schuleffektivität
5. Schultheorien

Dazu kann die folgende Zusammenfassung professioneller Kompetenzen, die Lehrkräfte in Bezug auf die Organisation Schule besitzen sollten, einen Rahmen bieten (Dubs, 2009, S. 513). Laut Dubs (2009) sollten Lehrkräfte über folgende Kompetenzen verfügen:

1. Sie wissen, wie Kompetenzen und Verantwortung zwischen den politischen Schulbehörden, der Schulaufsicht, der Schuladministration, der Schulleitung und der Lehrer*innenschaft verteilt sind und welche Probleme dabei für Schulen bestehen.
2. Sie kennen die Organisationsinstrumente (Organigramm, Funktionendiagramm, Stellenbeschreibung) sowie die Prozesse zur Gestaltung der Organisation einer Schule.
3. Sie können Schulorganisationen beurteilen und eigene Entwürfe für eine Organisation entwickeln.
4. Sie verstehen das Prinzip der Schulentwicklung und verfügen über die Fähigkeiten und Fertigkeiten, um in Steuer- und Projektgruppen aktiv mitzuarbeiten.
5. Sie sind in der Lage, in Gruppen mit organisationalem Lernen mitzuwirken.

6. Sie wissen, wie das Leadership-Konzept einer Schule aussieht und verstehen, wie Entscheidungsprozesse in einer Schule ablaufen.
7. Sie können die Bedeutung von Strukturen (Hierarchien) und die Regeln der Entscheidungsfindung in einer Schule differenziert beurteilen.
8. Sie sind mit den Techniken der Zusammenarbeit unter Lehrpersonen vertraut.

Es muss nicht nur ein umfangreiches Organisationswissen der Lehrkraft in Bezug auf die Rahmenvorgaben für die Seminare und auf die innerschulischen Möglichkeiten vorhanden sein, sondern die Lehrkraft muss darüber hinaus über außerschulisch relevante Kontexte (zur Verfügung stehende Bibliotheken, mögliche externe Kooperationspartner, möglicherweise zu erschließende außerschulische Ressourcen) informiert sein. Im Detail kann es dabei Unterschiede für die Fächer geben, zum Beispiel in Bezug auf geeignete Kooperationspartner oder den Zugang zu fachspezifischen Geräten (Weirauch, 2017).

Das Beratungswissen

Unter Beratungswissen wird die Dimension professionellen Wissens verstanden, über die eine Lehrkraft verfügen muss, um mit einzelnen Schüler*innen oder Schüler*innengruppen, Eltern oder Familien beratend kommunizieren zu können. Innerhalb des COACTIV-Modells bildet Beratungswissen eine separate Wissensdimension, weil es in der Regel um „sozial verteiltes und weitgehend fachunabhängiges Wissen“ geht, das „im Vollzug der Beratung gebündelt und adressatenspezifisch interpretiert werden muss“ (Kunter et al., 2011, S. 40).

Somit wird laut Baumert und Kunter (2006) unter Beratungswissen das Wissen um Beratungsmethoden und die Adressierung von Personen in und um Schule, Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung verschiedener Beratungsanlässe verstanden. Auf Beratungswissen sind Lehrkräfte in der Kommunikation mit Laien angewiesen (Baumert & Kunter, 2006). Typische Beratungsanlässe sind Schullaufbahnberatungen, Lernschwierigkeiten oder Verhaltensprobleme (Baumert & Kunter, 2011).

Über die in den bisherigen Kapiteln beschriebenen Dimensionen des Professionswissens (CK, PCK und PK) hinaus muss dieses Beratungswissen bei den Lehrkräften explizit zusätzlich vorhanden sein, denn bei der Beratung im schulischen Umfeld geht es im Gegensatz zum Unterricht nicht um ein Lehren oder Anleiten zum Lernen.

Fachwissenschaftliche Befunde zum Professionswissen

Die Feststellung, dass das Professionswissen von Lehrkräften entscheidend für einen guten, erfolgreichen und nachhaltigen Unterricht ist, fußt auf mehreren Studien (z. B. Riese & Reinhold, 2012) beziehungsweise Fachmeinungen (z. B. Borowski et al., 2010, S. 342 ff.), die alle darauf hindeuten, „dass mit einem hohen Professionswissen eher ein kognitiv aktivierender, konstruktiv unterstützender und gut strukturierter Unterricht einhergeht“ (Köller, 2014, S. 8).

Aufbauend auf dieser (potenziellen) Struktur des Professionswissens wurde verschiedentlich damit begonnen, Messverfahren und Instrumente zu entwickeln und zu erproben. Im deutschsprachigen Raum wurde zunächst im Projekt "Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz" (COACTIV) die professionelle Kompetenz und insbesondere das Professionswissen von Mathematiklehrkräften untersucht und mit Unterrichtsmerkmalen in Beziehung gesetzt.

Vergleichbare Untersuchungen für die Naturwissenschaften Biologie, Chemie und Physik wurden mit einem eigens entwickelten Testinstrument im Projekt "Professionswissen in den Naturwissenschaften" (ProwiN) durchgeführt. Für das Fach Physik konnte dabei die empirische Trennbarkeit von Fachwissen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissen bestätigt und die Ausprägung dieser Bereiche für Physiklehrer*innen gemessen werden (Kirschner, 2013).

Brovelli et al. (2014) stellten einen signifikanten Kompetenzzuwachs im Studienverlauf von Lehramtsstudierenden in den Bereichen Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen fest. Zudem konnten deutlich Zuwächse beim fachbezogenen Professionswissens während der ersten und zweiten Phase der Lehrer*innenausbildung festgestellt werden (Blömeke et al., 2008, S. 150).

Ergänzend kann konstatiert werden, dass es den dualen Weg – einerseits Lernmöglichkeiten schaffen, erkennen und nutzen sowie andererseits die Reflexion des Erlebten und Erfahrenen – braucht, um das Professionswissen von Lehrkräften nachhaltig zu steigern (Riese & Reinhold, 2012). Eine Untersuchung über den Aufbau des Professionswissens angehender Lehrkräfte sollte daher am Beginn der Ausbildungsphase ansetzen und hinsichtlich der Entwicklung verschiedene Phasen der universitären Ausbildung berücksichtigen. Für angehende Physiklehrkräfte wurde mit den Arbeiten von Riese (2009) sowie Riese und Reinhold (2010) ein wichtiger Schritt in diese Richtung getan. Riese (2009) bestätigte einen Teil der in den oben genannten Studien erzielten Befunde. Die empirische Trennbarkeit und vergleichbare substanzelle Zusammenhänge zwischen den drei Dimensionen professionellen Wissens, dem Fachwissen, dem fachdidaktischen Wissen und dem pädagogischen Wissen, konnten in dieser Studie nachgewiesen werden.

Fachwissenschaftliche Befunde zum Verhältnis von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen

Das Fachwissen fand in der empirischen Unterrichtsforschung bisher wenig Berücksichtigung. Im Rahmen der COACTIV-Studie wurde ein hohes Fachwissen als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für die Entwicklung eines umfassenden fachdidaktischen Wissens identifiziert. Ein ausgeprägtes fachdidaktisches Wissen führte laut den Ergebnissen der Studie zu einer höheren kognitiven Aktivierung von Schüler*innen im Unterricht (Kunter et al., 2011a). Da es nicht möglich ist, ohne fachliches Wissen einen Unterrichtsinhalt fachlich korrekt aufzubereiten und zu vermitteln, müssen angehende Lehrkräfte eine fachliche Wissensbasis in ihrem Unterrichtsfach während des Studiums erwerben (Hashweh, 1987; Neuweg, 2011). Krauss et al. (2008) stellten

hingegen keine Zunahme von mathematischem Fachwissen und fachdidaktischem Wissen von Lehrkräften mit zunehmender Unterrichtserfahrung fest (Krauss et al., 2008; Riese & Reinhold, 2012).

Kontrovers diskutiert wird, in welchem Ausmaß bzw. auf welchem Niveau Lehrkräfte der unterschiedlichen Lehrämter Fachwissen benötigen (Ball, Thames, & Phelps, 2008; Borko & Putnam, 1996). Das fachdidaktische Wissen scheint die Wissenskategorie zu sein, die sich am ehesten im Lehrer*innenhandeln wiederfindet (Bromme, 1997). Fachdidaktisches Wissen wird erworben durch Beobachtungen während der eigenen Schulzeit und in der Lehrer*innenausbildung, durch eigenständige Erfahrungen beim Unterrichten und durch gezielte Kurse in der Lehrer*innenausbildung (Grossman, 1989). Es ist dynamisch und kann sich ständig weiterentwickeln (Abell, 2008). In Hashwehs Studie (1987) zeigte sich, dass viel Fachwissen zu gewisser Flexibilität im Umgang mit Unterrichtsmaterial führt. Außerdem integrieren fachlich kompetente Lehrkräfte eher das Vorwissen der Schüler*innen und stellen weniger, aber niveauvollere Fragen. Lehrkräfte mit geringem Fachwissen vernachlässigen sogar Inhalte, die sie nicht kennen oder nicht verstehen und bewerten Schüler*innenaussagen teilweise falsch (Hashweh, 1987).

In der COACTIV-Studie wurde ein direkter Einfluss des Fachwissens auf „die curriculare Abstimmung der Aufgaben mit den Ansprüchen des Lehrplans“ (Baumert & Kunter 2011, S.185) festgestellt. Ohne eine fachwissenschaftliche Basis ist der Aufbau von fachdidaktischem Wissen nicht möglich. Verschiedene Ergebnisse deuten darauf hin, dass Fachwissen eine Voraussetzung für fachdidaktisches Wissen ist (Baumert & Kunter, 2006; Neuweg, 2011). Fachwissen scheint weiterhin „[...] eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für qualitätsvollen Unterricht und Lernfortschritte der Schüler*innen zu sein“ (Baumert und Kunter 2006, S.496). Einige weitere Studien haben die Auswirkungen ausgeprägten Fachwissens untersucht und konnten die Annahme der positiven Auswirkungen auf den Unterrichtserfolg bestätigen (Bromme, 1997; Ohle et al., 2011). Das Fachwissen, welches „den Entwicklungsräum des fachdidaktischen Wissens“ (Baumert & Kunter, 2011) vorgibt, beeinflusst damit indirekt die Unterrichtsqualität. Fehlendes Fachwissen kann nicht durch fachdidaktisches Wissen ausgeglichen werden. Ausschließlich besseres Fachwissen hat keinen direkten Einfluss auf die kognitive Aktivierung im Unterricht und auf die individuelle Unterstützung beim Lernen, die Lehrkräfte anbieten können, wenn Schwierigkeiten auftreten. In beiden Fällen ist das fachdidaktische Wissen entscheidend (Kunter & Baumert, 2011, S.183). Borko und Putnam (1996) berichten, dass Lehrkräfte mit viel Fachwissen konzeptuelles Wissen anbahnen, während Lehrkräfte mit weniger Fachwissen eher Fakten und Regeln vermitteln.

Fachliches Wissen und fachdidaktisches Wissen besitzen somit für die fachlichen Leistungen der Schüler*innenschaft eine wesentliche Bedeutung (Baumert et al., 2004; Baumert & Kunter, 2006, 2011).

Es wurde festgestellt, dass das Fachwissen im engen Zusammenhang zur Ausbildung in den Fachdisziplinen und dem Lernzuwachs der Schüler*innen steht (Helmke, 2017; Weber, Czerwenka & Kleinknecht, 2019).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Fachwissen und das fachdidaktische Wissen von Lehrer*innen höchste Beachtung während ihrer Ausbildung und in ihrer beruflichen Praxis finden müssen (Baumert & Kunter 2006, S. 496, Baumert & Kunter 2011b, S. 184f.).

Fachwissenschaftliche Befunde zum pädagogischen Wissen

Verschiedene Studien konnten zeigen, dass das pädagogische Wissen auf die Schüler*innenleistung wirkt (z. B. Darling-Hammond, Berry, & Thoreson, 2001; Lipowsky, 2006; Voss & Kunter, 2011). Pädagogisches Wissen wird hauptsächlich im Studium erworben und durch praktische Erfahrung automatisiert und erweitert (Borko & Putnam, 1996).

Als Ergänzung zur internationalen Vergleichsstudie TEDS-M 2008 untersucht die Studie „Längsschnittliche Erhebung pädagogischer Kompetenzen von Lehramtsstudierenden“ (LEK) den Erwerb von pädagogischem Professionswissen durch angehende Lehrkräfte in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung. In der LEK-Studie wird das pädagogische Wissen mit den Facetten Umgang mit Heterogenität, Leistungsbeurteilung, Strukturierung von Unterricht und Klassenführung/Motivation und das bildungswissenschaftliche Wissen mit den Facetten Unterricht und allgemeine Didaktik, Erziehung und Bildung, Schulentwicklung und Gesellschaft erhoben (König & Seifert, 2012).

Insgesamt verfügen Lehramtsstudierenden im vierten Semester laut der Studie über sehr viel umfangreicheres pädagogisches Unterrichtswissen als im ersten Semester. Bei der Betrachtung der einzelnen Inhaltsbereiche zeigte sich, dass die Studierenden im Bereich des allgemeindidaktischen Wissens, das den Umgang mit heterogenen Lerngruppen im Unterricht und die Strukturierung des Unterrichts betrifft, erhebliche Lernfortschritte machen. Ähnliches ist für das pädagogisch-psychologische Unterrichtswissen zu berichten, welches die inhaltlichen Anforderungen Klassenführung, Motivierung von Schüler*innen und Leistungsbeurteilung umfasst. Dort sind die Wissenszuwächse jedoch etwas geringer als im allgemeindidaktischen Bereich. Für die Teilbereiche kognitiver Anforderungen zeigen sich Stärken im Bereich des Erinnerns von pädagogischem Unterrichtswissen und der Anforderung des Verstehens bzw. Analysierens. Lehramtsstudierende machen hier Fortschritte, die jeweils von großer praktischer Bedeutsamkeit sind (König & Seifert, 2012).

Bisher wurde der Analyse der Beziehung zwischen pädagogischem und fachdidaktischem Wissen in der Forschung nur wenig Beachtung geschenkt. Erste Analysen liegen hierzu aus dem Projekt Professionswissen von Lehrkräften in den Naturwissenschaften (Prowin, Lenske et al., 2015) für Lehrkräfte mit den Fächern Biologie, Chemie und Physik vor. Lenske et al. (2015) berichten über (manifeste) Korrelationen des pädagogisch-psychologischen Wissens mit dem fachdidaktischen Wissen in Biologie, Chemie und Physik, die allesamt positiv sind, allerdings nach Fach und Art des pädagogisch-psychologischen Wissens zum Teil erheblich variieren. Am höchsten korreliert das konditional-prozedurale pädagogisch-psychologische Wissen mit dem fachdidaktischen Wissen bei Chemielehrkräften, am niedrigsten mit dem fachdidaktischen Wissen von Physiklehrkräften.

Für angehende Lehrkräfte der zweiten Ausbildungsphase liegen korrelative Befunde für die Domänen Mathe- matik und Englisch vor. Im Rahmen der auf Referendarinnen und Referendare bezogenen Studie COACTIV-R wurde das pädagogisch-psychologische Wissen von angehenden Lehrkräften erfasst. Voss et al. (2011, S. 963) gelangen dabei zu einer höheren latenten Korrelation mit mathematikdidaktischem Wissen als mit mathemati- schem Fachwissen. Dies entspricht in etwa der für TEDS-M berichteten Korrelation zwischen pädagogischem und mathematikdidaktischem Wissen.

Insgesamt betrachtet ist der Stand der Forschung wenig einheitlich, sodass weitere Zusammenhangsanalysen, vor allem auf latenter Ebene, wünschenswert sind. Speziell ist für angehende Lehrkräfte der ersten Ausbildungs- phase die Frage nach dem Zusammenhang von pädagogischem und fachdidaktischem Wissen bislang kaum bearbeitet worden (König, 2014; Voss et al., 2015).

Fachwissenschaftliche Befunde zum Beratungs- und Organisationswissen

In einer explorativen Studie von Weirauch (2015) wurde die Perspektive der Lehrkräfte erfasst und mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring abgebildet, welche neuen Herausforderungen mit den Seminarfächern von Chemielehrkräften zu bewältigen sind.

Hierzu wurden 16 offene Leitfadeninterviews in den Schuljahren 2011 bis 2013 mit bayerischen Chemielehr- kräften durchgeführt. Bei genauer Analyse der Berichte der Lehrkräfte zu den Herausforderungen an ihr Fach- wissen gab es Fälle, die im normalen naturwissenschaftlichen Unterricht vorkommen können (18 %) und die im naturwissenschaftlichen Unterricht eher nicht an der Tagesordnung sind (81 %). Bei Letzteren beschrieben die Lehrkräfte vor allem Gelegenheiten, bei denen ihnen Fachwissen zu der Beruf- und Studienberatung fehlte oder Wissen zum Thema Projektmanagement.

Die individuelle Betreuung der Schüler*innen im Rahmen der Studien- und Berufsorientierung und bei der Durch- führung ihrer wissenschaftlichen Forschungsvorhaben verlangt von der Lehrkraft weiterhin ein fundiertes Beratungswissen. Analog zum Beratungswissen wurde die Kategorie „Organisationswissen“ literaturbasiert ausge- schärft. Hier ergaben sich besondere Herausforderungen für die Lehrkräfte in der Kooperation mit externen Partner*innen, die für die Seminarfächer explizit gefordert ist. Die Studienlage zum Beratungs- und Organisati- onswissen ist defizitär.

Zusammenfassend werden die verwendeten Literaturquellen der Wissensbereiche des Professionswissen in Tabelle 3 dargestellt.

Tabelle 3 Zusammenfassung der Literaturquellen zu den einzelnen Wissensbereichen

Fachwissen (FW)	Fachdidaktisches Wissen (FDW)	Pädagogisches Wissen (PK)	Organisationwissen (OW)	Beratungswissen (BW)
<p>Shulman (1986) versteht FW als vertieftes Hintergrundwissen zu schulcurricularen Fachinhalten. Ball et al. (2003); Shulman (1986; 1987) sehen das FW als Grundvoraussetzung für erfolgreichen Fachunterricht.</p> <p>Baumert und Kunter (2006): „FW ist die Grundlage, auf der fach-didaktische Beweglichkeit entstehen kann“</p> <p>Baumert und Kunter (2006): FW ist akademisches Wissen, vertieftes Schulwissen oder generelles Schulwissen.</p> <p>Krauss et al. (2008): Um erfolgreichen Unterricht gestalten zu können, reicht das FW allein nicht aus. Analog zum fachdidaktischen Wissen gilt das FW als Konzept, dass jeweils noch fachspezifisch zu hinterfragen bzw. anzupassen ist.</p> <p>Riese und Reinhold (2009): FW ist vertieftes Wissen über Inhalte des Schulstoffes.</p>	<p>Shulman (1987) unterscheidet zwei Facetten des FDW. Zum einen die Repräsentationsform für das Fachwissen und Wissen über Kognition der Schüler*innen (Pedagogical content knowledge und curricular knowledge) sowie das Wissen über Unterrichtsmaterialien und fachspezifische Lehrpläne.</p> <p>Bromme (1997): Das fachdidaktische Wissen ist die Wissenskategorie, die sich am ehesten im Lehrerhandeln wiederfindet.</p> <p>Abell (2008); Bromme (1995) verbindet das FDW zwei wissenschaftliche Disziplinen, die Pädagogik, die jeweilige Fachdidaktik und zwei Perspektiven, die pädagogische und fachliche Sichtweise auf Unterricht und deren Interaktionen.</p> <p>Für Blömeke et al. (2008) existiert für jedes Unterrichtsfach ein eigenes, spezifisches FDW und beschreibt das berufliche Wissen einer Lehrkraft.</p> <p>Neuweg (2011): Das deutet auf die Nähe dieser Wissenskategorie zum unterrichtlichen Handeln hin.</p> <p>Baumert und Kunter (2011) differenzieren zwischen Wissen über</p>	<p>Shulman (1987, S. 10): "General, pedagogical knowledge with special reference of those broad principles and strategies of classroom management and organization that appear to transcend subject matter."</p> <p>Collins et al. (1992) beschreiben PK als fachunabhängige Kenntnisse über die Natur des Wissens. Lernen bzw. Wissenstransfer und Motivation.</p> <p>Nach König & Blömeke (2009); König & Seifert (2012); Voss & Kunter (2011) ist PK der Wissensbereich, der für alle Unterrichtsfächer gilt, weil er sich nicht auf Fachspezifika, sondern auf allgemein pädagogische Inhalte bezieht.</p> <p>Laut Voss, Kunina-Habenicht, Höhene & Kunter (2015) beinhaltet PK die Kenntnisse über das Lernen und Lehren, die sich auf die Gestaltung von Unterrichtssituationen beziehen und die fachunabhängig, das heißt auf verschiedene Fächer und Bildungsbereiche anzuwenden sind.</p> <p>Voss und Kunter (2011): „Wissen, das für eine erfolgreiche Gestaltung und Optimierung der Lehr-Lern-Situation in verschiedenen</p>	<p>Nach Baumert & Kunter (2011, S. 40f.) lässt sich das OW durch Kenntnisse der Funktionslogik und Funktionsfähigkeit von Bildungseinrichtungen kennzeichnen.</p> <p>Hierzu zählen folgende fünf zentrale Bereiche</p> <ul style="list-style-type: none"> • das Bildungssystem und Rahmenbedingungen • Mechanismen der Steuerung, Leitung und Transparenzsicherung • Schulorganisation, Schulökonomie, die Schulverfassung, Rechtsstellung (z. B. Schüler*innen, Eltern, Lehrer) und Aufgaben der Schulleitung • Schulqualität und Schuleffektivität • Schultheorien 	<p>Baumert und Kunter (2006) beschreiben hier das Wissen um Beratungsmethoden und Adressierung von Personen in und um Schule, die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung verschiedener Beratungsanlässe.</p> <p>Nach Kunter et al. (2011, S. 40) bildet BW eine separate Wissensdimension, weil es in der Regel um „sozial verteiltes und weitgehend fachunabhängiges Wissen“ geht, das „im Vollzug der Beratung gebündelt und adressatenspezifisch interpretiert werden muss“.</p> <p>Nach Hertel, Bruder & Schmitz, (2009) gehören zu den Adressat*innengruppen bspw. Schüler*innen, Eltern, Familien und Kollegen*innen.</p> <p>Nach Baumert & Kunter (2011) rücken hier komplexe soziale Aspekte in den Vordergrund, welche durch ein fachunabhängiges Wissen gekennzeichnet ist.</p>

	<p>Aufgaben, über Schülervorstellungen und zu verschiedenen Repräsentations- und Erklärungsmöglichkeiten.</p> <p>Für Meier (2018) ist die FDW die Grundlage, auf der Fachwissen für Schüler*innen zugänglich gemacht werden kann. In diesem Sinne stellt FDW ein spezifisches unterrichts- und schülerbezogenes Wissen dar, durch welches sich Fachlehrkräfte von fachfremden Lehrkräften einerseits und von Spezialisten im Fach andererseits unterscheiden.</p> <p>Nach Baumert & Kunter (2011), Heemsoth & Wibowo (2020) ist das fachdidaktische Wissen ein besonders unterrichts- und schülerbezogenes Wissen, welches von hoher Bedeutsamkeit für kognitive Aktivierungspotenziale im Unterricht ist.</p>	<p>Unterrichtsfächern nötig ist und deklarative sowie prozedurale Aspekte [...] beinhaltet.“</p>		
--	--	--	--	--

Fachwissenschaftliche Befunde zum Professionswissen von Sportlehrkräften

Das allgemeine Konstrukt der professionellen Kompetenz hat sich jedoch auch in der Forschung zur professionellen Kompetenz von Sportlehrkräften weitestgehend etabliert (Baumgartner, 2017; Heemsoth, 2016; Meier, 2015; Reuker, 2017; Schempp et al., 1998; Tsangaridou, 2009). Im Folgenden soll die fachwissenschaftliche Befundlage zum Professionswissen von Sportlehrkräften fokussiert werden. Es muss festgestellt werden, dass sich entsprechende Konzeptualisierungen für Sportlehrkräfte noch in den Anfängen befinden (Heim & Sohnsmeyer, 2015).

Es stellt sich dennoch die Frage, was professionelles Handeln von Sportlehrkräften ausmacht und wie (angehende) Sportlehrkräfte ihr professionelles Handeln (weiter-)entwickeln können. In der empirischen Sportlehrer*innenbildungsforschung wurde die Untersuchung der Wirksamkeit von Sportlehrkräften und deren Ausbildung in den vergangenen drei Dekaden zu einem zentralen Gegenstand der sportwissenschaftlichen Forschung (Byra, 2009; Wang & Ha, 2008). Es lassen sich jedoch im Hinblick auf die Messung und Förderung professioneller Kompetenzen von Sportlehrkräften zentrale Desiderata identifizieren (Heemsoth & Wibowo, 2020).

In Studien, die explizit das Professionswissen von Sportlehrkräften in den Blick nehmen, wird vor allem das fachspezifische Wissen und Können behandelt, welches in die Bereiche fachliches, fachdidaktisches und curriculares Wissen unterteilt wird (Begall & Meier, 2016; Heemsoth, 2016). Ob schon in der kompetenzorientierten Sportlehrer*innenbildungsforschung Studien- im Rahmen dieses analytischen Ansatzes realisiert wurden (Baumgartner, 2013; Begall & Meier, 2016; Hemsooth, 2016; Schempp et al., 1998; Tsangaridou, 2009), ist die diesbezügliche Datenlage schmal. Es ist beispielsweise bislang nicht untersucht, welche Wirkungen das Fachwissen oder das fachdidaktische Wissen von Sportlehrkräften auf die Schulleistungen der Schüler*innen haben. Hinsichtlich des als bedeutsam erachteten Kompetenzaspekts des professionellen Wissens von Sportlehrkräften sind in jüngster Zeit erste (deduktive) konzeptionelle Bemühungen festzustellen, welche in Anlehnung an diese analytische Tradition innerhalb der Unterrichtsfächer Mathematik oder Physik (Kunter et al., 2011; Riese et al., 2015) auf die Entwicklung von Testinstrumenten zur Erfassung des Fachwissens sowie des fachdidaktischen Wissens von Sportlehrkräften abzielen (Begall & Meier, 2016; Hemsooth, 2016).

Weiterhin stellen Brühwiler et al. (2018) fest, dass empirisch fundierte Erkenntnisse bezüglich professioneller Voraussetzungen von Lehrpersonen sowie deren Zusammenhang mit Lehr-Lern-Prozessen für das Fach Sport „größerenteils noch nicht vorhanden sind“ (S. 5). Daraus kann geschlossen werden, dass es weiterer Forschung zu den notwendigen Kompetenzen und insbesondere des Professionswissens von (angehenden) Sportlehrkräften bedarf.

Fachwissenschaftliche Befunde zum Fach- und fachdidaktischen Wissen von Sportlehrkräften

Sportlehrkräfte müssen das fachspezifische Wissen im Rahmen ihrer Ausbildung erlangen. Dem Erwerb von Fachwissen in der Sportlehrkräftebildung wird hier hohe Bedeutung beigemessen (Siedentop, 2002; Ward, 2009). Nach den Vorgaben der Kultusministerkonferenz sollen Sportlehrkräfte am Ende ihrer Ausbildung über ein handlungsorientiertes Fachwissen verfügen, welches sie zur Anleitung und Reflexion von Bewegungslernsituationen befähigt und in die Lage versetzt, das Üben und Anwenden des Sport- und Bewegungskönnens sportwissenschaftlich zu begründen (KMK, 2014, S. 48).

Wenngleich diese Formulierung eine Konzentration auf die Verbesserung des Sport- und Bewegungskönnens nahelegen könnte, so tragen die angesprochenen Bewegungslernsituationen im Sinne eines erziehenden Sportunterrichts (Prohl, 2017) in erster Linie zu einer sachlichen Auseinandersetzung mit bewegungsbezogenen Inhalten (Erziehung zum Sport und zur Persönlichkeitsentwicklung) bei.

Im Vergleich zu anderen Fächern (Baumert et al., 2011) wurde das Fachwissen von Sportlehrkräften trotz seiner zentralen Rolle im Rahmen der professionellen Handlungskompetenz bisher kaum erforscht (Ward, 2009; Heim & Sohnsmeyer, 2015).

Es fehlt somit für das Fach Sport eine anerkannte Methode, wie dieses Wissen konzeptualisiert werden muss und wie Studierende, Referendare oder Sportlehrkräfte es erwerben können (Siedentop, 2002; Ward, 2009; Begall, 2018). Unklarheit herrscht weiterhin darüber, ob sich das Fachwissen mehr an der akademischen Referenzdisziplin, also den sportwissenschaftlichen Disziplinen, wie etwa der Sportpsychologie, orientieren soll oder mehr an der sportunterrichtlichen Praxis (Ward, 2009). Ward (2009) unternahm einen Versuch, das Fachwissen zu konzeptualisieren. Dies erfolgte sehr an den Sportarten entlang und nahm keine Bezugspunkte zu den sportwissenschaftlichen Disziplinen. Diese Engführung dürfte den Anforderungen eines Faches kaum gerecht werden, dessen Auftrag über die reine Sportartenvermittlung hinausgeht (Begall, 2018).

Ein empirischer Zugang für die Sportlehrer*innenausbildung wird bspw. durch das „Paderborner Instrument zur Erfassung professioneller Kompetenzen von Sportlehrkräften“ geschaffen (Kehne et al., 2013).

Die Autor*innen haben festgestellt, dass sich die Kompetenzbereiche „fachliches Wissen“ und „fachdidaktisches Wissen“ aufgrund einer guten Reliabilität und Validität gut erfassen lassen (Kehne et al., 2013). Hierzu wurde ein Rahmenmodell für fachliches Wissen von zukünftigen Lehrpersonen für das Unterrichtsfach Sport entwickelt. Die Prüfung des Testinstruments zum fachlichen Wissen mit insgesamt 95 Items erfolgte an 113 Studierenden des Fachs Sports (Lehramt). Die fünf Wissensfacetten des Rahmenmodells von Kehne et al. (2013) waren:

- Sport und Erziehung,
- Bewegung und Training,
- Training und Gesundheit,

- Theorie und Praxis der Sportarten in Spielen sowie
- Theorie und Praxis der Sportarten im Individual sportart.

Begall (2018) konnte weitere fünf Inhaltsfacetten des Fachwissens von Sportlehrer*innen bestimmen. Diese umfassen:

- Wissen über biologische Grundlagen,
- Wissen über Bewegungstheorien (Sportbiomechanik, Sportmotorik, Trainingswissenschaft),
- Wissen über Sport und Gesellschaft,
- Wissen über Sport und Erziehung sowie
- Wissen über Bewegungsfelder und Sportarten.

Die vorgestellten Studien beziehen sich alle auf den Sportunterricht. Aspekte, die den außerunterrichtlichen Schulsport ansprechen, finden in den vorliegenden Studien, welche Seyda (2020) in der Empirie des Schulsports zusammenfasst, keine Berücksichtigung. Bei der Betrachtung weiterer Studien zur Konzeptualisierung und Messung von Lehrer*innenkompetenzen wird deutlich, dass sich auch diese vorrangig auf den Sportunterricht beziehen (Heemsoth & Wibowo, 2020; Vogler et al., 2017).

Für das Fach Sport befindet sich eine solche Entwicklung noch in den Anfängen (Heim & Sohnsmeyer, 2015); insbesondere sind theoretische Konzeptionen bisher kaum empirisch hinsichtlich ihrer Konstruktvalidität geprüft worden. Begall (2018) betont in seiner Untersuchung im Bereich der professionellen Kompetenz, dass das Fachwissen allein noch keinen Sportlehrer*innen ausmacht.

So gilt das fachdidaktische Wissen von Lehrkräften im Allgemeinen und für das Fach Sport im Speziellen als wichtiger Bestandteil professioneller Kompetenz, die wiederum das unterrichtliche Handeln von Lehrkräften und das Erreichen von Unterrichtszielen bedeutsam bedingt (Baumert & Kunter, 2006; Blömeke et al., 2015; Heemsoth, 2016; Vogler et al., 2017; Wibowo & Heemsoth, 2019). Kehne et al. (2013) entwarfen in dem Paderborner Instrument zur Erfassung professioneller Kompetenzen von Sportlehrkräften einen Vorschlag zur Erfassung des fachdidaktischen Wissens im Sport. Bei der Operationalisierung des Wissens anhand des „Rahmenmodells für fachdidaktisches Wissen von zukünftigen Lehrpersonen für das Unterrichtsfach Sport“ (Schaper et al., 2008) werden vier Dimensionen unterrichtsbezogener Anforderungen unterschieden:

- Lerninhalte vermitteln,
- Bedingungen organisieren,
- mit Schüler*innen interagieren und
- Diagnostizieren und Bewerten von Schüler*innenleistungen.

Anhand einer Stichprobe von 115 Studierenden zeigt sich durch eine Struktur- und Reliabilitätsprüfung eine gute Gesamt reliabilität (a.71). Vogler, Messmer und Allemann (2017) untersuchen in ihrer Schweizer Studie das

fachdidaktische Wissen und Können als Teil des Professionswissens während sowie nach der Ausbildung und die Unterschiede des fachdidaktischen Wissens in Bezug auf die Zielstufen. Das Instrument bildet in Anlehnung an Scherler (2004) die drei Dimensionen:

1. Inhalte präsentieren,
2. Bedingungen organisieren und
3. mit Schüler*innen interagieren ab,

denen insgesamt neun Kompetenzen (vgl. Tab. 4) zugeordnet werden können. Des Weiteren betonen sie den Unterschied zwischen Wissen (sportwissenschaftliches Wissen) und Können (sportmotorische und -taktische Fertigkeiten) (Vogler et al., 2017). Laut Seyda (2020) konnten sie diese Struktur empirisch betätigen.

Tabelle 4 Faktoren nach empirischer Validierung (Vogler et al., 2017)

Dimensionen	Faktor	Kompetenzen PCK	Beteiligte Vignetten/Items	Anzahl Vignetten (Summe)
Inhalte präsentieren	F1	Inhalte deuten	4b 8a 12a	3
	F2	Trainings- und Übungsprozesse auslösen und leiten	6b 6d 14a 16a	3
Bedingungen organisieren	F3	Zeit und Personen organisieren	13d 16c 18b	3
	F4	Raum und Materialien organisieren	6c 18c 18d	2
Mit SchülerInnen interagieren	F5	Anweisungen und Erklärungen geben	4a 13a 13b	2
	F6	Interessen beachten	3c 8b 14b	3
	F7	Leistungsfähigkeit beurteilen und Evaluieren	8c 16b 20a	3
	F8	Körperlichkeit beachten	3b 6a 8d	3
	F9	Auf Unterschiede achten	3d 18a 20b	3
			28	(10)

Die Ergebnisse aus dem Projekt PCK⁴-Sport von Vogler et al. (2017) weisen auf wichtige Aspekte in der Aus- und Weiterbildung von Sportlehrpersonen hin. Die mit dem Vignetten-Test gewonnenen inhaltlichen Erkenntnisse zeigen, dass fachdidaktisches Wissen und Können hauptsächlich während der Ausbildung erworben werden.

Meier (2015) hat im Rahmen einer weiteren Testung ein Instrument für die Erhebung der professionellen Kompetenz von Sportlehrpersonen konzipiert. Hierzu hat er auf Grundlage einer kriteriengeleiteten Dokumentenanalyse eine Heuristik zur Itemkonstruktion erstellt. Die inhaltliche Ebene differenziert zwei unterschiedliche Wissensdimensionen:

⁴ PCK= Fachdidaktisches Wissen.

- Wissen über Repräsentationsformen und Instruktionsstrategien,
- Wissen über inhaltspezifische Lernschwierigkeiten und Schüler*innenkognition.

Das anschließende Expert*innenrating sollte die entwickelten Items, bezogen „auf ihre Relevanz für späteres berufliches Handeln sowie Inhalte sportdidaktischer Veranstaltungen in der Lehrer*innenbildung, prüfen und absichern“ (Vogler et al., 2018). Dieser eher analytisch geprägte Ansatz der Konzeptualisierung des fachdidaktischen Wissens erfasst Wissen eher entkontextualisiert.

Heemsoth (2016) stellt in seinem Artikel das fachspezifische Wissen von Sportlehrkräften ins Zentrum seines Versuchs, das fachdidaktische Wissen theoretisch zu modellieren. Dabei orientiert er sich insgesamt an den Wissensbereichen Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und allgemeines pädagogisches Wissen von Sportlehrpersonen. Der Autor stellt sich dabei die Frage, „über welches fachspezifische Wissen sollten Sportlehrkräfte aber genau verfügen, um einen erfolgreichen Sportunterricht anbieten zu können?“ (2016, S. 46). Hinsichtlich des Fachwissens sollen Sportlehrkräfte laut Heemsoth (2016) Wissen über Fakten, Konzepte und Strukturen besitzen. Zudem sollen Sportlehrkräfte über ein

- Wissen über Regeln der Wissensgenerierung verfügen,

das im konkreten Bewegungsfeld etwa vorliegt, wenn sie in Bezug auf sportwissenschaftliche Erklärungsweisen begründen können (Killing, 2009). Hinsichtlich des fachdidaktischen Wissens wird argumentiert, dass ein

- Wissen über Erklärungs- und Unterstützungsmöglichkeiten

entwickelt werden soll, wenn geeignete Aufgaben- bzw. Situationsveränderungen vorgenommen werden können. Somit scheint sich in diesem Ansatz das fachspezifische Wissen von Sportlehrpersonen in Fachwissen und in fachdidaktisches Wissen auszudifferenzieren. Ersteres kennzeichnet sich durch Fakten und Konzepte sowie durch Regeln der Wissensgenerierung, was eher einer deklarativen Wissensform entspricht.

Das fachdidaktische Wissen hingegen unterteilt Heemsoth (2016, S. 51) in drei unterschiedliche Ausprägungen:

- Repräsentations- und Erklärungsmöglichkeiten,
- Sensibilität/Schwierigkeiten mit Fachinhalten und
- unterrichtliche Herangehensweisen,

was eher einer situationsspezifischen Erfassung von Wissen (Santagata & Yeh, 2015) entspricht.

Das fachdidaktische Wissen wurde von Heemsoth & Wibowo (2020) in Form von 40 Items erhoben, in denen im Rahmen realistischer Unterrichtsszenarien bezogen auf acht Bewegungsfelder dazu aufgefordert wird, Lernende zu unterstützen, Schwierigkeiten zu erklären oder Vorgehensweisen zu formulieren. Nach einer Expert*innen-Befragung wurden die Items von 290 Sportlehramtsstudierenden beantwortet. Die Befunde deuten darauf hin, dass sich das fachdidaktische Wissen über die drei Faktoren:

- Lernende unterstützen,
- Schwierigkeiten erklären und
- Vorgehensweisen

formulieren lässt. Sie korrelieren im mittleren bis hohen Bereich. Darüber hinaus wird das fachdidaktische Wissen bedeutsam durch die Anzahl der Studiensemester, nicht aber durch die Abiturnote, vorhergesagt, was die Qualifikationshypothese⁵ bekräftigt.

Insgesamt liegt eines der wenigen empirisch überprüften Instrumente für das fachdidaktische Wissen angehender Sportlehrkräfte vor. Zum curricularen Wissen und Können extrahierten Begall und Meier (2016) anhand der Analyse von fachbezogenen Lehrbüchern und von Modulhandbüchern der Ausbildung von Sportlehrkräften in einem deduktiven Vorgehen unterschiedliche Inhaltsdimensionen des Fachwissens (z. B. Wissen über biologische Grundlagen, Wissen über Bewegungstheorien, Wissen über Sportpädagogik) und des fachdidaktischen Wissens für Sportlehrkräfte (Wissen über Repräsentationsformen, Wissen über Schüler*innen Vorstellungen und Lernschwierigkeiten, Wissen über das Organisieren von Bedingungen; Begall & Meier, 2016; Baumgartner, 2018). Es wurden laut Seyda (2020) folgende drei Bereiche identifiziert:

- Wissen über fachbezogene Vorgaben,
- Wissen über Konzeption des Fachunterrichts und
- Wissen über den schuleigenen Lehrplan.

Im Anschluss an die Testkonstruktion von 33 Testitems zeigten Reabilitätsanalysen in einer Studie von 102 BA-Studierenden auf, dass ein Testinstrument vorzuliegen scheint, mit welchem curriculares Wissen reliabel erfasst werden kann (Begall & Meier, 2016).

Fachwissenschaftliche Befunde zum pädagogischen Wissen von Sportlehrkräften

In der aktuellen Forschung wird das pädagogische Wissen und Können als eine eher fachübergreifende Kompetenz von Sportlehrkräften aufgegriffen (Seyda, 2020). Dabei schätzt die Gruppe der praktisch tätigen Sportlehrpersonen die fächerübergreifenden Kompetenzen als bedeutsamer ein als die Gruppe der angehenden Sportlehrpersonen (Vogler, 2019).

Bei den fächerübergreifenden Performanzen der angehenden und tätigen Sportlehrpersonen spielen die professionellen Handlungskompetenzen eine wichtige Rolle und stellen eine Grundlage für gelingenden Unterricht dar (Baumgartner, 2018). In Anlehnung hieran wäre es wünschenswert, wenn der fächerübergreifende Performanzbereich in der Ausbildung von Sportlehrkräften einen größeren Stellenwert erhalten würde, in dem nicht

⁵ Dieser theoriekonforme Befund unterstützt die Hypothese, dass Teile der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften bereits vor der eigentlichen universitären Phase ausgebildet werden.

nur Wissen vermittelt werden soll, sondern in dem Studierenden Raum geboten wird, die Reflexion über den Unterricht zu realisieren (Vogler, 2017).

Aufgrund ihrer hohen Bedeutsamkeit erstaunt es, dass die fächerübergreifenden Kompetenzen kaum Gegenstand von Kompetenzmessungen im Rahmen der professionellen Kompetenzen von Sportlehrkräften sind (Meier, 2015). In der Ausbildung von Sportlehrpersonen wird immer wieder die Forderung nach der Vermittlung von fächerübergreifenden Performanzen für die spätere Tätigkeit gestellt (Lavay, French & Henderson, 2015). Meier (2015) untersuchte die individuelle, fachübergreifende pädagogische Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen, um herauszufinden, welchen Beitrag Lehrer*innenbildung dazu leisten kann (Seyda, 2020). Er ordnete 24 Items, in Anlehnung an die geforderten Kompetenzen der KMK (2004), insgesamt sechs Bereichen zu:

- Umgang mit Heterogenität,
- Strukturierung von Unterricht,
- Motivierung/ Klassenführung,
- Erziehen,
- Beurteilen und
- Innovieren.

Die Überprüfung der Güte des Instruments zeigte, dass die Items die angenommene Struktur gut abbilden und die sechs Bereiche zudem reliabel sind (Seyda, 2020). Für das Unterrichtsfach Sport zeigen Lavay et al. (2012) auf, dass fächerübergreifende Performanzen im Sportunterricht wirksam sind, wobei sie vor allem vom

- „classroom management“ und
- „behaviour management“ sprechen.

Einen Vergleich zwischen Expert*innen und Noviz*innen zum Klassenmanagement führten Thiel et al. (2012) in ihrer Studie durch. Dabei lag der Fokus in der Gestaltung von Übergängen innerhalb einer Unterrichtssequenz. Die Ergebnisse konstatieren bedeutende Unterschiede, wobei die Expert*innen im Vergleich zu den Noviz*innen im Bereich des Klassenmanagements einen effizienteren und gezielteren Umgang aufweisen.

Fachwissenschaftliche Befunde zum Kompetenzprofil von sportunterrichtenden Lehrpersonen

Die Ausführungen zum folgenden KopS-Projekt und die ergänzenden Kurzdarstellungen zwei weiterer Studien verdeutlichen, dass im deutschsprachigen Raum empirische Studien zur Konzeptualisierung und Erfassung sportspezifischer Lehrer*innenkompetenzen existieren. Die Anzahl ist jedoch überschaubar (Valkanover et al., 2014; Heemsoth, 2016; Brühwiler et al., 2018). So weisen Valkanover et al. (2014) darauf hin, „dass für Sport unterrichtende Lehrpersonen der Vorschul- und Primarschulstufe kaum spezifische Modelle zu deren Kompetenzen bestehen“ (S. 4).

Mit dem Projekt KopS der Autor*innen Valkanover, Oswald, Blum und Conzelmann (Valkanover et al., 2014) wurde das Ziel verfolgt, Kompetenzen von Lehrpersonen für das Fach Sport auf Vorschul- und Primarschulstufe zu erheben, weiterzuentwickeln und zu bewerten. Diese Untersuchung wählte, fernab einer situationsspezifischen Erfassung von Kompetenzen, einen explorativen Zugang zum Gegenstand. Im Kern der Untersuchung ging es darum, wichtige Kompetenzprofile von Lehrpersonen gewichten zu lassen und nicht zu versuchen, vorhandene Kompetenzen bei diesen zu erfassen.

Das Forschungsprojekt bestand aus einem dreistufigen Verfahren. Als Erstes stand eine Literatur- und Dokumentenanalyse im Zentrum des Projektes. Diese verfolgte zwei Ziele: Einerseits die in der Literatur als wichtig empfundenen Grundlagen zu Kompetenzen von Sportlehrpersonen zu erfassen und andererseits „die in der fachwissenschaftlichen und -didaktischen Ausbildung zur sportunterrichtenden Lehrperson angesteuerten Kompetenzbereiche an Pädagogischen Hochschulen der Deutschschweiz zu dokumentieren und zu analysieren“ (Valkanover et al., 2014).

Daran schloss sich eine Delphi-Befragung an. Hier wurden Kompetenzen von sportunterrichtenden Lehrpersonen der Vorschul- und Primarschulstufe aus Sicht von Lehrpersonen und Fachdidaktik-Dozierenden erfasst. Die anschließende quantitative Erhebung ging der Frage nach, ob die zuvor entwickelten Kompetenzen den Kompetenzanforderungen von sportunterrichtenden Lehrpersonen (mit unterschiedlichen Berufserfahrungen) entsprechen (Valkanover et al., 2014). Die 42 Einzelkompetenzen sind im Professionswissen zu verorten und lassen sich allesamt in die Bereiche pädagogisches Wissen, fachdidaktisches Wissen und Fachwissen einordnen. Überdies können die ermittelten Kompetenzen in acht übergeordnete Themenkomplexe zusammengefasst werden. Der Großteil dieser thematischen Kategorien, wie beispielsweise Sportunterrichtsgestaltung und transparente Zielorientierung, bezieht sich vorrangig auf den Sportunterricht. Zur Bewegungsförderung im (Schul-)Alltag ist lediglich ein Themenkomplex vorzufinden. Dieser umschließt Kenntnisse und Fähigkeiten

- zum Einsatz von Ritualen,
- zur Sensibilisierung von Eltern für die Wichtigkeit von Bewegung im Alltag,
- zur Integration von Bewegungsförderung in den (schulischen) Alltag,
- sowie zur Legitimation von Sport und Bewegung in den verschiedenen Unterrichtsstufen.

Erstere Kompetenz ist laut den Autor*innen dem fachdidaktischen Wissen zuzuordnen, während die weiteren Kompetenzen Bestandteile des Fachwissens darstellen (Valkanover et al., 2014). Komponenten des Beratungswissens und des Organisationswissens werden dahingegen nicht in den Blick genommen. Hinzu kommt, dass sich die Betrachtung der fachspezifischen Kompetenzen weitestgehend auf den Sportunterricht beschränkt (Valkanover et al., 2014; Sygusch, Hapke et al., 2020; Heemsoth & Wibowo, 2020; Vogler et al., 2017). Kompetenzen zur Gestaltung eines bewegungsorientierten Schulalltags werden lediglich in Ansätzen im Rahmen des KopS-Projekts erhoben (Valkanover et al., 2014).

Neben dem KopS-Projekt gibt es weitere empirische Studien zur Konzeptualisierung benötigter Kompetenzen (angehender) Sportlehrpersonen. Diese Studien basieren größtenteils auf dem heuristischen Modell der Teacher Education and Development Study: Learning to Teach Mathematics (TEDS-M) oder dem Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2011) (Gogoll & Gerlach, 2020). Ein Beispiel für eine Studie, die neben dem KopS-Projekt das Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2011) einbezieht, ist die Health.edu-Studie des Capital4Health Forschungsverbunds. Eine Teilstudie widmet sich in drei Forschungsschritten (Bestandsaufnahme, Intervention und Evaluation) unter Berücksichtigung der Modellvorstellungen von Baumert und Kunter (2011) den in der universitären Ausbildung zu vermittelnden Lehrer*innenkompetenzen zur Gestaltung eines gesundheitsthematischen Sportunterrichtes (Sygusch, Brandl-Bredenbeck et al., 2020; Sygusch et al., 2020). Dabei werden ausschließlich diejenigen Lehrer*innenkompetenzen betrachtet, die im Professionswissen und speziell im Fachwissen und fachdidaktischem Wissen zu verorten sind (Sygusch et al., 2020). Begründet wird die Fokussierung auf das Professionswissen damit, dass es „als entscheidende Handlungsgrundlage und Reflexionsfolie für das Unterrichtshandeln von Lehrkräften“ (Sygusch, Hapke et al., 2020, S. 62) gilt. Die Beschränkung auf die fachspezifischen Kompetenzanteile ergibt sich aus dem Untersuchungsgegenstand, welcher sich auf die gesundheitsthematischen Ziele, Inhalte und Methoden der Sportlehrer*innenbildung erstreckt (Sygusch et al., 2020).

Die Ausführungen zum KopS-Projekt und die ergänzenden Kurzdarstellungen der weiteren Studien verdeutlichen, dass im deutschsprachigen Raum empirische Studien zur Konzeptualisierung und Erfassung sportspezifischer Lehrer*innenkompetenzen existieren. Valkanover et al. (2014) verweisen darauf, „dass für Sport unterrichtende Lehrpersonen der Vorschul- und Primarschulstufe kaum spezifische Modelle zu deren Kompetenzen bestehen“ (S. 4). Brühwiler et al. (2018) stellen fest, dass empirisch fundierte Erkenntnisse bezüglich professioneller Voraussetzungen von Lehrpersonen sowie dessen Zusammenhang mit Lehr-Lern-Prozessen für das Fach Sport „größtenteils noch ausstehend“ (S. 5) sind. Daraus kann geschlossen werden, dass es weiterer Forschung zu Kompetenzen (angehender) Sportlehrpersonen bedarf.

Besonders für Sportlehrkräfte kommen zusätzliche Aufgaben hinzu. Zum einen muss dafür gesorgt werden, dass Schüler*innen neben motorisch-konditionellen auch kognitive und motivationale Kompetenzen erwerben (Büchel, 2019). Zum anderen sind die Lehrkräfte dafür verantwortlich den Doppelauftrag im Fach Sport erfolgreich zu erfüllen, d. h. sie müssen auch erzieherische und persönlichkeitsbildende Ziele des Lernens in der Schule einbeziehen (MSW NRW, 2014a). Daher ist ein breites Spektrum an Kompetenzen von Sportlehrkräften gefragt (Baumberger, 2018).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass bisherige Forschungsarbeiten zum Professionswissen von Sportlehrkräften sich nur ansatzweise auf den außerunterrichtliche Schulsport beschränken. Empirische Forschungen zum benötigten Professionswissen von angehenden Sportlehrkräften zur Gestaltung eines bewegungsorientierten Schulalltags existieren noch nicht.

3. Zwischenfazit und Herleitung der Forschungsfragen

Die Lebenswelten von Heranwachsenden sind heutzutage im zunehmenden Maße von körperlicher Inaktivität geprägt. Weitaus mehr als die Hälfte aller Kinder und Jugendlichen in Deutschland bewegt sich täglich weniger als 60 Minuten mit moderater bis hoher Intensität und verfehlt damit die von der WHO formulierten Mindestbewegungsempfehlungen. Nicht zuletzt hat die Digitalisierung zu einer enormen Dynamisierung kindlicher Lebenswelten beigetragen. Weiterhin mitverantwortlich für diesen Trend ist der Ausbau von Ganztagschulen. Diese bergen das Risiko, Bewegungszeiten von Kindern und Jugendlichen durch die Verlängerung von Schulzeiten und von Sitzzeiten zu verringern. Somit verbringen schon jetzt die Hälfte und perspektivisch weit über die Hälfte der Heranwachsenden in Nordrhein-Westfalen einen großen Zeitanteil in der Schule. Eine solche Verschiebung des Lebensmittelpunkts der Kinder und Jugendlichen in das schulische Setting impliziert einen immensen Eingriff in das Alltagsleben der jungen Generation und gefährdet potenziell deren Bewegungszeiten.

Um diesen Trend entgegenzuwirken, gilt es, speziell in diesen Bereichen Bewegungsimpulse zu setzen. Besonders zu eignen scheint sich dabei der schulische Bereich, da dort alle Kinder und Jugendlichen erreicht werden können. Eine mögliche Form, Bewegungsimpulse an Schulen zu setzen, stellt die Gestaltung eines bewegungsorientierten Schulalltags dar.

Für eine solche ganzheitliche bewegungsorientierte Gestaltung des Schulalltags sind vorrangig die Sportlehrkräfte zuständig. Wie bereits in Kapitel 2.1 angedeutet, kommt Sportlehrer*innen nach den Rahmenvorgaben für den Schulsport schulformübergreifend die Aufgabe zu, den Schulsport zu gestalten und darüber hinaus Bewegung, Spiel und Sport im Lebensraum Schule zu verankern. Schulsport umfasst dabei zum einen den Sportunterricht und zum anderen den außerunterrichtlichen Schulsport, wie z. B. Pausensport, Schulsportfeste und -wettkämpfe.

Die Rahmenvorgaben für den Schulsport geben somit Aufschluss darüber, welche Anforderungen an Sportlehrkräfte gestellt werden. Bezogen auf erforderliche Kompetenzen angehender Sportlehrkräfte ist zu vermuten, dass diese zur erfolgreichen Bewältigung der Anforderungen befähigen sollen. Hierauf gehen die Rahmenvorgaben für den Schulsport jedoch nicht konkret ein (MSW NRW, 2014). Der Aufgabenbereich der Verankerung von Bewegung, Spiel- und Sporelementen im Schulalltag impliziert Bemühungen seitens der Sportlehrkräfte, Bewegung und Körperlichkeit zusätzlich in Settings außerhalb des Schulsports zu thematisieren. Beispielsweise können andere Lernbereiche und Fächer durch Einführung von Bewegungs- und Entspannungszeiten, rhythmisiertes Lernen etc. in Bewegung gebracht werden. Charakteristik eines solchen besteht in der ganzheitlichen Integration von Bewegung in den schulischen Alltag (vgl. Kap. 2.1). In Anlehnung an das Zahnradmodell der Bewegten Schule von Städtler (2016) impliziert dies, dass sich das Lehren und Lernen, der Lern- und Lebensraum Schule sowie die Schulorganisation und -steuerung an dem *Grundprinzip der Bewegung* ausrichten und sich demgemäß verändern müssen (vgl. Kap. 2.1).

Vor diesem Hintergrund ergibt sich die Notwendigkeit, die erforderlichen Kompetenzen von angehenden Sportlehrkräften für die Gestaltung eines bewegungsorientierten Schulalltags empirisch zu erheben. Es gilt die Passgenauigkeit zwischen den angebahnten Kompetenzen und den tatsächlich erforderlichen Kompetenzen für die Gestaltung eines bewegungsorientierten Schulalltags zu evaluieren. Einer solchen Erhebung kann das Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2011) zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften, welches sich fächerübergreifend etabliert hat, zugrunde gelegt werden. Dabei sollte vor allem das Professionswissen inklusive seiner Wissensbereiche und -facetten betrachtet werden, da dies als erklärmächtigster Faktor für professionelles Lehrer*innenhandeln angesehen wird. Da sich das Modell jedoch vorrangig an Mathematiklehrkräfte und an der Aufgabe des Unterrichts orientiert, kann dies für angehende Sportlehrkräfte zwar zugrunde gelegt werden, bedarf aber möglicherweise weiterer Präzisierung oder Ausdifferenzierung (vgl. Kap. 2.2.2). Dieser Aufgabe versuchen die theoriegeleiteten Standards und inhaltlichen Anforderungen in der Lehrer*innenbildung sowie empirische Studien nachzukommen. Allerdings wird bei näherer Betrachtung dieser Standards und Studien offensichtlich, dass in der Theorie und in der Empirie für Sport spezifische Lehrer*innenkompetenzen benannt werden, sich diese allerdings überwiegend auf den Sportunterricht als solchen beziehen. Das Professionswissen zur Gestaltung eines ganzheitlich bewegungsorientierten Schulalltags wird hingegen nur bedingt berücksichtigt. Zudem werden nicht alle Wissensbereiche des Professionswissens betrachtet. Es fehlen gänzlich Aussagen zum Organisations- und Beratungswissen. Weiterhin richten sich die Erhebungen nicht im genügenden Maße an dem gesamten Aufgabenspektrum von Sportlehrer*innen aus, da der außerunterrichtliche Schulsport und das Element Bewegung, Spiel und Sport in anderen Lernbereichen nicht hinreichend berücksichtigt werden. Vor diesem Hintergrund erscheint es notwendig, das Professionswissen inklusive seiner Wissensbereiche und -facetten, die angehende Sportlehrkräfte für die Gestaltung eines bewegungsorientierten Schulalltags benötigen, empirisch zu erheben. Zur Erhebung des Professionswissens stellt sich die Fragestellung: Welche Wissensfacetten des Professionswissen benötigen angehende Sportlehrkräfte außerhalb des Sportunterrichts zur Gestaltung eines bewegungsorientierten Schulalltags?

1. Welche Facetten werden aus Sicht der Expert*innen der Praxis benötigt, um einen bewegungsorientierten Schulalltag zu gestalten?
 - a. Welche Facetten des Professionswissens benötigen angehende Sportlehrkräfte, um das Handlungsfeld *Lehren und Lernen* bewegungsorientiert zu gestalten?
 - b. Welche Facetten des Professionswissens benötigen angehende Sportlehrkräfte, um das Handlungsfeld *Lern- und Lebensraum* bewegungsorientiert zu gestalten?
 - c. Welche Facetten des Professionswissens benötigen angehende Sportlehrkräfte, um das Handlungsfeld *Steuern und Organisieren* bewegungsorientiert zu gestalten?
2. Wie beurteilen, bewerten und ergänzen die Expert*innen der Wissenschaft die erhobenen Wissensfacetten?

3. Wie lassen sich die erhobenen und ergänzten Facetten des Professionswissens dem Modell von Baumert und Kunter (2011) und dem Zahnradmodell von Städtler (2016) zuordnen?
4. Wie kann eine bilanzierende Zusammenführung der erzielten Ergebnisse aussehen?

4. Methodisches Vorgehen

Im Anschluss an das Zwischenfazit und die Hinführung zur Forschungsfrage wird in diesem Kapitel zunächst das Mixed-Methods-Design, die Stichprobenbeschreibung und das methodische Vorgehen zur Beantwortung der Forschungsfragen beschrieben.

Mixed-Methods-Design

Für die Kombination quantitativer und qualitativer Erhebungs- und Auswertungsmethoden liegen verschiedene Begriffe und Konzepte vor. So unterscheidet Creswell (1994) drei Arten: das „Phasendesign“, das „Dominant-Less-Dominant-Design“ und das „Mixed-Methodology-Design“. Beim „Phasendesign“ werden qualitative und quantitative Forschungs- und Auswertungsmethoden getrennt voneinander sequenziell eingesetzt. Beim „Dominant-Less-Dominant-Design“ wird einer Forschungsrichtung der Vorzug gegeben und die anderen lediglich als Ergänzung verwendet. Im Gegensatz dazu werden beim „Mixed-Methodology-Design“ (auch: Mixed-Methods-Design) qualitative und quantitative Ansätze in den Phasen des Forschungsprozesses verknüpft. Somit zählt das „Mixed-Methodology-Design“ zu den anspruchsvollsten Kombinationsmöglichkeiten (Creswell, 1994). Das „Mixed-Methods-Design“ wird an anderer Stelle folgendermaßen beschrieben:

As a method, it focuses on collecting, analyzing, and mixing both quantitative and qualitative data in a single study or series of studies. Its central premise is that the use of quantitative and qualitative approaches in combination provides a better understanding of research problems than either approach alone. (Creswell & Plano Clark, 2007, S. 5)

Flick (2010) weist zudem darauf hin, dass dabei keinem Ansatz grundsätzlich der Vorzug zu geben ist. Beide Methoden sind gleich zu gewichten und systematisch umzusetzen, um durch die unterschiedlichen Perspektiven verschiedene Dimensionen des Untersuchungsgegenstands zugänglich zu machen.

4.1 Untersuchungsdesign

Die folgende Studie verfolgt das „Mixed-Methods-Design“. Es ergänzen sich qualitative und quantitative Erhebungs- und Auswertungsmethoden (Interviewstudie und Fragebogenstudie). Der Fokus des vorliegenden Beitrags liegt auf dem Professionswissen von angehenden Sportlehrkräften zur Gestaltung eines bewegungsorientierten Schulalltags. Das Untersuchungsdesign stellt die drei Schritte des methodischen Vorgehens vor (vgl. Abb. 7).

Im ersten Schritt der Erhebung wurde das benötigte Professionswissen angehender Sportlehrkräfte zur Gestaltung eines bewegungsorientierten Schulalltags aus Sicht von Lehrenden in der Schulpraxis erfasst. Hierfür wurde auf einen qualitativen Forschungsansatz zurückgegriffen. Grundlage für die fragengeleiteten Fokusgruppeninterviews bildet das Zahnradmodell der „Bewegten Schule“ von Städtler (2016) (vgl. Kap. 2.1.2). Forschungsgegenstand sind die zu erhebenden Wissensfacetten, die sich an den fünf Wissensbereichen des Professionswissens „Fachliches Wissen“, „Fachdidaktisches Wissen“, „Pädagogisches Wissen“,

„Organisationswissen“ und „Beratungswissen“ des COACTIV-Modells von Baumert und Kunter (2011) orientieren (vgl. Kap. 2.2.2). Im Vorfeld der Fokusgruppeninterviews wurden zwei Pilotstudien durchgeführt. Orientiert am Zahnradmodell fanden zwei Fokusgruppeninterviews zum Handlungsfeld *Lehren und Lernen*, zwei zum Handlungsfeld *Lern- und Lebensraum Schule* und ein Interview zum Handlungsfeld *Steuern und Organisieren* statt. Die Interviews orientierten sich an dem halbstrukturierten Interviewleitfaden. Insgesamt fanden fünf Fokusgruppeninterviews statt. Die Aufteilung der Interviews zu den entsprechenden Handlungsfeldern zeigt die folgende Tabelle (vgl. Tab. 5)

Tabelle 5 Aufteilung der Interviewgruppen zu den entsprechenden Handlungsfeldern

	Handlungsfeld Lehren und Lernen	Handlungsfeld Lern- und Lebensraum Schule	Handlungsfeld Steuern und Organisieren
Gruppe 1	Interview 1a (N=7)	Interviews 2a (N=7)	
Gruppe 2	Interview 1b (N=7)	Interview 2b (N=7)	
Gruppe 3			Interview 3 (N=5)

Die Gruppen eins und zwei wurden jeweils in zwei Interviews zu den Handlungsfeldern *Lehren und Lernen* und *Lern- und Lebensraum Schule* befragt. Die Gruppe drei wurde zu dem Handlungsfeld *Steuern und Organisieren* interviewt. Die Fokusgruppeninterviews fanden aufgrund der pandemischen Lage digital statt. Die Fokusgruppen eins und zwei wurden an zwei Terminen im Dezember 2020 zu den unterschiedlichen Handlungsfeldern befragt. Der Abstand zwischen den Interviews betrug jeweils eine Woche. Am ersten Termin wurde das Handlungsfeld *Lehren und Lernen* und am zweiten Termin das Feld *Lern- und Lebensraum Schule* diskutiert. Die Gruppe drei wurde zum Handlungsfeld *Steuern und Organisieren* im Januar 2021 befragt. Im Anschluss an die fünf Fokusgruppeninterviews wurden diese transkribiert und anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Die erhobenen Wissensfacetten aus den Fokusgruppeninterviews wurden strukturiert und mithilfe der Inhaltsanalyse zu Kategorien zusammengefasst.

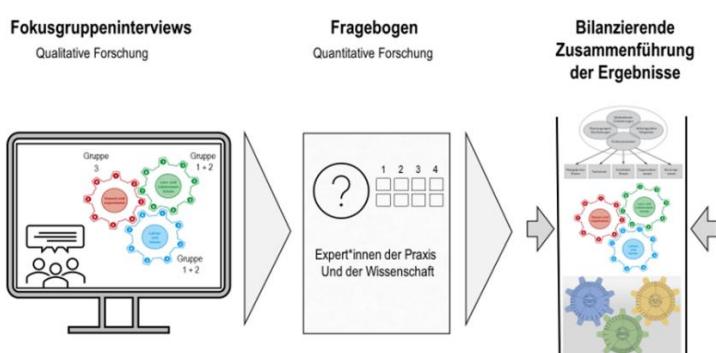


Abbildung 7 Untersuchungsdesign der vorliegenden Studie

Anhand der Wissensfacetten wurde der Fragebogen erstellt und mithilfe der Kategorien strukturiert. Eine Anpassung des Fragebogens fand im Anschluss an eine Pilottestung statt. So fand u.a. eine Anpassung der Fragenformulierung und der Hintergrundinformationen statt. Der überarbeitete Fragebogen wurde im Anschluss den Teilnehmer*innen aus den Fokusgruppen (Expert*innen aus der Praxis) und Expert*innen aus der Wissenschaft in Form eines online Fragebogens per E-Mail zugesandt. Aufgabe der Befragung war es, die erhobenen Facetten anhand einer 4-fach Likert Skala zu beurteilen, zu ergänzen und zu bewerten. Die ausgefüllten Fragebögen wurden digitalisiert und mithilfe der Statistik-Software SPSS ausgewertet. Im anschließenden dritten Schritt werden die erzielten Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Forschung dem Modell von Baumert und Kunter (2011) und dem Zahnradmodell von Städtler (2016) zugeordnet und anschließend bilanzierend in einer Darstellung zusammengeführt. Die folgende Abbildung 8 zeigt den zeitlichen Verlauf der Studie:

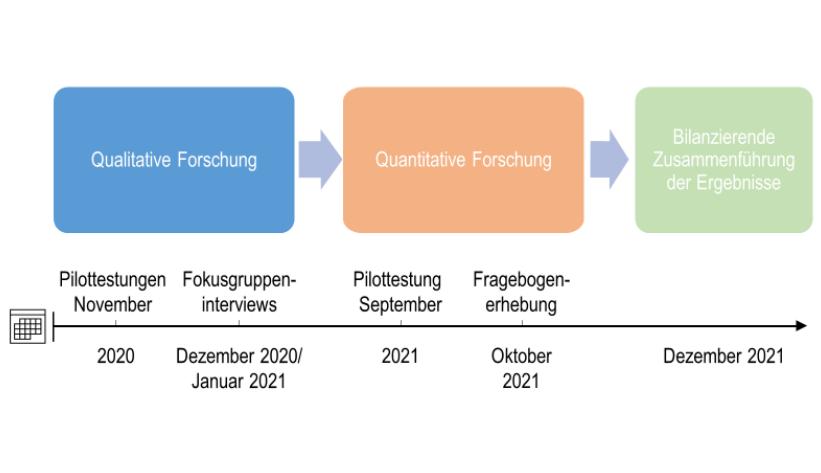


Abbildung 8 Der zeitliche Ablauf der vorliegenden Studie

Im Folgenden werden die Stichproben der quantitativen und qualitativen Forschung beschrieben.

4.2. Stichprobenbeschreibung

4.2.1 Stichprobenbeschreibung der qualitativen Forschung

Im Rahmen der Vorbereitungsphase der vorliegenden qualitativen Studie war zunächst die Stichprobe zu bestimmen. Hierbei galt es wie bereits beschrieben, die Zusammensetzung der Gruppe, die Gruppengröße und die Anzahl der Fokusgruppeninterviews festzulegen. Mit dem Ziel der qualitativen Forschung ein vielfältiges, heterogenes Abbild von Wissensfacetten zur Gestaltung eines bewegungsorientierten Schulalltags zu erhalten, wurden zumeist homogene Gruppen, die einen ähnlichen Erfahrungshintergrund aufweisen, zugleich aber unterschiedliche Meinungen und Blickwinkel vertreten, gewählt (Bürki, 2000; Mayerhofer, 2007; Przyborski & Riegler, 2010).

Als Teilnehmer*innen der Fokusgruppeninterviews wurden daher die Berater*innen im Schulsport als Expert*innen aus der Schulpraxis ausgesucht. Berater*innen im Schulsport sind laut der Bereinigten Amtlichen Sammlung der Schulpflichten (BASS- Erlass, 2012) besonders geeignete Sportlehrkräfte, die Schulen und

Institutionen bei der Entwicklung und Förderung des Sportunterrichts und des außerunterrichtlichen Schulsports beraten und unterstützen. Da die Berater*innen langjährig als Sportlehrkräfte tätig sind, weisen sie neben ihrer Qualifizierung als Berater*innen im Schulsport ein breites Spektrum an Praxiserfahrung auf. Für die Gruppen wurden Berater*innen im Schulsport der Bezirksregierung Detmold und Arnsberg ausgewählt. Das Aufgabenprofil der Berater*innen im Schulsport ist in Abb. 9 dargestellt:

Aufgabenprofil der Berater im Schulsport ab 1. August 2012

(Stand 20.04.2012)

Allgemeine Anmerkungen und Hinweise zum Aufgaben- und Anforderungsprofil der Beraterinnen und Berater im Schulsport (BiS). Die Aufgaben und Anforderungen an die Beraterinnen und Berater im Schulsport ergeben sich aus:

- Schulgesetz, u. a. im Hinblick auf Erziehungsziele im Ganztag und in der individuellen Förderung,
- Erlassen, u. a. "Unterstützungsleistungen im Schulsport" und Ganztagserlass,
- den Rahmenvorgaben für den Schulsport,
- den Lehrplänen Sport sowie
- Vereinbarungen im Bereich von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule z. B. zum Ganztag, Pakt/Bündnis für den Sport und mit Kooperationspartnern (LSB, Unfallkasse, Krankenkassen).

Zentrale Aufgaben und Anforderungen an die Beraterinnen und Berater im Schulsport liegen in den vier Handlungsfeldern

- Qualitätsentwicklung im Schulsport,
- Förderung der Zusammenarbeit von Schulen und Sportvereinen,
- Sicherheits- und Gesundheitsförderung im Schulsport,
- Förderung bewegungsfreudiger und sportorientierter Schulprofile.

Abbildung 9 Auszug aus dem Profil der Berater*innen im Schulsport ab 1. August 2012 (Stand 20.04.2012)

Im Allgemeinen setzen sich je nach Forschungsvorhaben und Erkenntnisinteresse die Gruppen von Fokusgruppeninterviews jeweils aus sechs bis zehn Personen zusammen (Bürki, 2000; Mayerhofer, 2007; Przyborski & Riegler, 2010; Misoch, 2019). Wichtig ist dabei generell, dass die Gruppen einerseits groß genug sind, damit Gespräche zustande kommen. Andererseits sollten die Gruppen klein genug sein, um parallele Diskussionen und häufige Unterbrechungen zu vermeiden und um die Einbeziehung aller Mitglieder zu gewährleisten (Prinzen, 2018). Vor diesem Hintergrund wurde das gewählte Untersuchungsdesign mit fünf bis sieben Teilnehmer*innen durchgeführt, um jedem Einzelnen genügend Redeanteil und damit mehr Raum zur individuellen Entfaltung zukommen zu lassen.

Für die Entscheidung über die Anzahl der Gruppen ist vor allem der Grenznutzen zusätzlicher Fokusgruppeninterviews entscheidend. Demgemäß gilt es zu hinterfragen, ob zusätzliche Fokusgruppeninterviews einen wesentlichen Zuwachs an Informationen bringen (Bürki, 2000; Prinzen, 2018). Im Rahmen der Studie wurden fünf Interviews durchgeführt.

Unter Berücksichtigung der ersten Schritte gilt es an bestimmten Stichprobenkriterien Personen für die Teilnahme an den Fokusgruppeninterviews zu gewinnen. Generell beinhaltet eine Anfrage die frühzeitige, schriftliche Zusendung von Vorabinformationen inklusive einer Einladung zur Teilnahme. Erklären sich die schriftlich kontaktierten Personen zur Partizipation an den Fokusgruppeninterviews bereit, erfolgt eine telefonische Kontaktaufnahme, eine konkrete Terminabsprache sowie eine schriftliche Bestätigung der Teilnahme. Kurz vor der Veranstaltung sollten die Teilnehmenden telefonisch, postalisch oder per Mail an den stattfindenden Termin erinnert werden (Bürki, 2000; Misoch, 2019). Die Untersuchungsteilnehmenden sind über die Verwendung und Anonymisierung ihrer Daten aufzuklären. Dies umschließt die Aufklärung über die Freiwilligkeit der Teilnahme, die Möglichkeit eines Teilnahmeabbruchs zu jederzeit und die Skizzierung des Forschungsvorhabens. Unmittelbar nach einer solchen Aufklärung gilt es, das Einverständnis der Teilnehmenden schriftlich einzuholen (Prinzen, 2018).

Die Teilnehmer*innen der vorliegenden Studie wurden im Rahmen einer Tagung der Berater*innen im Schulsport im Oktober 2020 über die Erhebung informiert und hierzu eingeladen. Interessierte meldeten sich im Anschluss bei dem Forschungsteam. Mit dem Ziel einen umfangreichen Blick auf alle Schulformen zu gewährleisten, wurde bei der Zusammensetzung der Gruppen bedacht, dass alle Formen in den Gruppen vertreten waren. Ergänzt wurden diese mit einer Gruppe von Schulleiter*innen (Gruppe drei), die entweder in der Vergangenheit als Berater*in im Schulsport bzw. als Sportlehrkraft tätig waren. So sollte das Ziel, den Schulalltag ganzheitlich zu denken und insbesondere benötigte Wissensfacetten im Bereich der Schulentwicklung zu erheben, erreicht werden. Da Lehrkräfte und insbesondere Schulleiter*innen mehrere Rollen innerhalb des Systems Schule zu erfüllen haben und einem erheblichen Arbeitspensum unterliegen, welches oft durch Fristen determiniert ist (Termine Zeugnisse, Abschlussprüfungen, Leistungserhebungen, Korrekturzeiten, etc.), waren die zur Verfügung stehenden Zeitfenster klein. Besonders erschwerend kam hinzu, dass die Covid-19-Pandemie Lehrkräfte und Schulleiter*innen vor besondere Herausforderungen stellte, sodass der Termin für die dritte Gruppe erst im Januar 2021 stattfand.

Bestimmung der Stichprobe der qualitativen Forschung

Insgesamt nahmen 19 Teilnehmer*innen an den Interviews teil. Davon waren insgesamt 83,33% männlich und 16,67% weiblich. In der Gruppe eins und zwei nahmen am ersten und zweiten Interview insgesamt sieben Teilnehmer*innen, am Interview der Gruppe drei nahmen fünf männliche Teilnehmer teil (vgl. Tab. 6):

Tabelle 6 Aufteilung und Beteiligung der Teilnehmer*innen an den fünf Fokusgruppeninterviews nach Alter und Geschlecht

Merkmal		Gruppe_1	Gruppe_2	Gruppe_3	Insgesamt
Geschlecht	m	6 (85,71%)	5 (71,43%)	5 (100%)	83,33%
	w	1 (14,29%)	2 (28,57%)	0	16,67%
Alter	bis 30 Jahre				
	31 bis 40 Jahre	3 (42,86%)	2 (28,57%)		27,78%
	41 bis 50 Jahre	3 (42,86%)	3 (42,86%)		33,33%
	51 bis 60 Jahre	1 (14,29%)	2 (28,57%)	5 (100%)	38,89%
	über 60 Jahre				

Wie aus Tabelle 6 deutlich wird, waren 27,78 % der Teilnehmer*innen 31 bis 40 Jahre, 33,33% zwischen 41 und 50 Jahren und 38,89% zwischen 51 und 60 Jahren alt.

Tabelle 7 Aufteilung und Beteiligung der Teilnehmer*innen an den fünf Fokusgruppeninterviews nach Schulform und Schuldienst

Merkmal		Gruppe_1	Gruppe_2	Gruppe_3	Insgesamt
Schulform	Grundschule	1 (14,29%)	2 (28,57%)		16,67%
	Hauptschule	1 (14,29%)			5,55%
	Realschule	1 (14,29%)		1 (20%)	11,11%
	Gymnasium	2 (28,57%)	1 (14,29%)	2 (40%)	27,78%
	Sekundarschule				
	Berufskolleg	1 (14,29%)	2 (28,57%)	1 (20%)	16,67%
	Gesamtschule	1 (14,29%)	2 (28,57%)	1 (20%)	22,22%
	Förderschule				
Schuldienst	bis 5 Jahre				
	5 bis 10 Jahre	1 (14,29%)	1 (14,29%)		
	11 bis 20 Jahre	5 (71,43%)	3 (42,86%)		
	21 bis 30 Jahre	1 (14,29%)	3 (42,86%)	5 (100%)	
	über 30 Jahre				

16,67 % aller Befragten arbeiteten an einer Grundschule, 5,55% an einer Hauptschule, 11,11% an einer Realschule, 27,78 % an einem Gymnasium, 16,67% an einem Berufskolleg und 22,22% der Interviewpartner*innen an einer Gesamtschule. Auf die Frage wie lange die Expert*innen der Praxis schon im Schuldienst tätig sind, gaben 11% 5 bis 10 Jahre, 45% 11-20 Jahre und 44% 21 bis 30 Jahre an. Über 30 Jahre und unter 5 Jahre gab niemand an (vgl. Tab. 7).

4.3. Stichprobenbeschreibung

4.3.1 Stichprobenbeschreibung der quantitativen Forschung

Als Stichprobe der quantitativen Forschung wurden zum einen die bereits durch das Fokusgruppeninterview befragten Berater*innen im Schulsport als Expert*innen der Praxis gewählt (vgl. Kap. 4.2). Die Rekrutierung der Teilnehmer*innen dieser Gruppe (Expert*innen der Praxis) wurde bereits in Kap. 4.2.1 beschrieben. Für die Fragebogenerhebung wurden die Expert*innen der Praxis erneut per Mail angeschrieben und gebeten an der

Befragung teilzunehmen. Von den 19 Teilnehmer*innen der Fokusgruppeninterviews nahmen 13 an der Befragung teil.

Eine vergleichbare Berufsgruppe stellen im universitären System die Studiengangsleiter*innen der Lehramtsstudiengänge der Sportwissenschaft und die Betreuer*innen bzw. Ansprechpartner*innen für das Praxissemester dar. Neben dem Schulbezug haben sie den notwendigen Blick aus der Wissenschaft, um die erhobenen Facetten zu beurteilen. Leider existiert für diese Berufsgruppe nicht ein vergleichbares Aufgabenprofil wie für die Berater*innen im Schulsport.

Die deskriptiven Daten der Expert*innen der Praxis und der Wissenschaft werden in der folgenden Tabelle (vgl. Tab. 8) dargestellt:

Tabelle 8 Gruppen der Fragebogenbefragung

Gruppenbezeichnung	Gruppe 1 Expert*innen aus der Praxis (N=13)	Gruppe 2 Expert*innen aus der Wissenschaft (N=12)
Berufsbezeichnung	Berater*innen im Schulsport der Bezirksregierung Detmold und Arnsberg	Studiengangsleiter*innen der Bachelor und Master-Studiengänge of education Betreuer*innen bzw. Ansprechpartner*innen des Praxissemesters der Universitätsstandorte in NRW
Aufgabenfeld	Beratung von Akteur*innen in der Schule	Beratung der Lehramtsstudierenden der Sportwissenschaft
Einsatzort	Schule	Universität
Bisherige Teilnahme an der Studie	Teilnehmer*innen der Fokusgruppeninterviews	keine
Ansprache/ Kontakt	Per Mail	Per Telefon und anschließend per Mail

Um eine entsprechende Stichprobe zu erreichen, wurden die Expert*innen der Wissenschaft aller acht Universitätsstandorte Nordrhein-Westfalens angesprochen. 24 Personen wurden telefonisch kontaktiert, über die Studie informiert und um die Teilnahme gebeten. In der Stichprobe enthalten sind nur Teilnehmer*innen, deren Fragebögen komplett ausgefüllt wurden. Fragebögen mit fehlenden Werten wurden nicht ausgewertet.

Insgesamt nahmen 12 Expert*innen aus der Wissenschaft (vgl. Tabelle 9) teil. Im Schnitt waren die Expert*innen der Wissenschaft 45,58 Jahre alt. Zu 100% sind die Expert*innen der Wissenschaft in der Lehrer*innenausbildung tätig und verfügen durchschnittlich über 14,6 Jahre Berufstätigkeit in der Lehrer*innenausbildung. Aus der Praxis nahmen 13 Expert*innen teil. Das Durchschnittsalter dieser Befragten betrug 39,92 Jahre und die Berufserfahrung beträgt im Mittelwert 18,15 Jahre.

Tabelle 9 Beschreibung der Gruppen, der Fragebogenerhebung

Gruppenbezeichnung	Gruppe 1 Expert*innen aus der Praxis (N=13)	Gruppe 2 Expert*innen aus der Wissenschaft (N=12)
Geschlecht	weiblich: 1 männlich: 12 divers: 0	weiblich: 3 männlich: 9 divers: 0
Alter	bis 40: 4 40-50: 3 50-60: 6 Durchschnitt im Alter 39,92 Jahre	bis 40: 4 40-50: 5 50-60: 3 Durchschnitt: 45,58 Jahre
Berufserfahrungen	1-15 Jahre: 6 16-30 Jahre: 7 Mittelwert Berufserfahrung: 18,15 Jahre	1-15 Jahre: 8 16-30 Jahre: 4 Mittelwert Berufserfahrung: 14,67 Jahre

Unterteilt man beide Gruppen nach Berufserfahrung, so lassen sich zwei Gruppen bilden. Eine Gruppe der Expert*innen der Wissenschaft und Praxis mit einer Berufserfahrung von 1-15 Jahren (N=14) und eine zweite mit einer Berufserfahrung von 16-30 Jahren (N= 11).

5. Qualitative Forschung

Im Folgenden wird die Methodik der qualitativen Methode, die Durchführung der Fokusgruppeninterviews, das angewendete Auswertungsinstrument, die Auswertungsstrategie und die erzielten Ergebnisse beschrieben.



Abbildung 10 Darstellung der drei Schritte des methodischen Vorgehens der vorliegenden Studie

5.1 Datenerhebung und Datenauswertung der qualitativen Forschung

5.1.1 Datenerhebung der qualitativen Forschung

Qualitative Datenerhebungsmethoden sind dadurch gekennzeichnet, dass sie im Gegensatz zu quantitativen Methoden mit nicht- oder nur teilstandardisierten Instrumenten operieren. Der qualitative Weg der Informationsgewinnung ist oft umfangreicher und zeitaufwendiger, die Stichproben in der Regel kleiner und erheben somit nicht den Anspruch auf Repräsentativität (Bortz & Döring, 2016).

Es besteht im Rahmen der qualitativen Erhebung die Möglichkeit, Beteiligte zu befragen. Befragungen werden in den empirischen Sozialwissenschaften im Vergleich zu den anderen Datenerhebungsmethoden am häufigsten eingesetzt. Während bei quantitativen Forschungsansätzen die Fragebogenmethoden dominieren, wird bei qualitativer Forschung zumeist auf Interviews zurückgegriffen. Beide Formen existieren für beide Forschungsansätze. Dementsprechend kann grundsätzlich in der qualitativen Forschung die Fragebogenmethode und die Interviewmethode zum Einsatz kommen (Bortz & Döring, 2016). Aufgrund ihrer Eignung für eine Vielzahl unterschiedlicher Fachdisziplinen bzw. Forschungsfelder, findet die Interviewmethode in der qualitativen Forschungspraxis häufig Anwendung. Unter wissenschaftlichen Interviews sind mündliche Befragungen im persönlichen Face-to-Face-Kontakt telefonisch oder online zu verstehen, bei denen die Untersuchungsteilnehmenden zu ausgewählten Aspekten ihres Wissens, Erlebens und Verhaltens befragt werden.

In Abgrenzung zu quantitativen Befragungen besteht die Charakteristik qualitativer Befragungen darin, dass der Verlauf der Interviews von den Befragten beeinflusst und mitbestimmt wird. Das Ausmaß dieser Mitbestimmung durch die Interviewten hängt dabei entscheidend von dem Grad der Strukturierung der Befragungen ab. Dieser variiert von offen bis hin zu teilstandardisiert. Neben dem Strukturierungsgrad stellt die Anzahl der interviewten Personen ein weiteres wesentliches Differenzierungskriterium qualitativer Befragungen dar. Es kann zwischen Einzelbefragungen und Gruppenbefragungen unterschieden werden. Bei Einzelbefragungen wird zu einem gegebenen Zeitpunkt nur eine Person durch die oder den Interviewenden mit dem Ziel befragt, persönliche, ohne Gruppeneindruck beeinflusste Daten zu erheben (Bortz & Döring, 2016). Als Techniken bieten sich zum Beispiel

narrative Interviews in offener Interviewform oder Leitfadeninterviews in teilstrukturierte Gesprächsform an. Bei Gruppenbefragungen nehmen mehrere Personen an einem Interview teil. Eine solche Konstellation bewirkt, dass die einzelnen Befragten miteinander kommunizieren und interagieren. Auf diese Weise können vielfältige Positionen ökonomisch erhoben und Einblicke in Gruppendynamiken gewonnen werden. Durch anregende Gespräche innerhalb der Gruppe können Ideenfindungsprozesse gefördert und im Vergleich zu Einzelbefragungen ein Mehr an Ideen generiert werden. Eine überaus relevante Variante von Gruppenbefragungen sind Fokusgruppeninterviews (Bortz & Döring, 2016).

Das Fokusgruppeninterview

Das Fokusgruppeninterview ist eine Methode aus der Marktforschung, die international im Gesundheits- und Sozialwesen breite Anwendung findet. Das Interview ist eine moderierte Gruppendiskussion von sechs bis zehn Personen, die ein im Voraus festgelegtes Thema zielgerichtet bearbeitet. Die Diskussion dauert etwa ein bis zwei Stunden (Misoch, 2019).

In Anlehnung an die bisherigen Ausführungen kann voraussichtlich mittels Fokusgruppeninterviews das Erkenntnisinteresse bestmöglich gewonnen werden. Daher wird in diesem Kapitel die Erhebungsmethode detailliert beschrieben. Zuerst wird die Datenerhebungsmethode anhand ihrer Charakteristika definiert und von ähnlichen Methoden abgegrenzt. Daran anschließend werden die Einsatzzwecke und der Nutzen von Fokusgruppeninterviews dargelegt.

Definition und Charakteristika

Fokusgruppeninterviews werden in der Literatur nicht einheitlich definiert und systematisiert. Beispielsweise verwenden Przyborski und Riegler (2010) sowie Vogl (2014) Fokusgruppeninterviews als Synonym für Gruppendiskussionen, während Bürki (2000), Liebig und Nentwig-Gesemann (2009) und Misoch (2019) die beiden Verfahren voneinander abgrenzen. Den unterschiedlichen Systematisierungen ist die Vorstellung gemein, dass Gruppendiskussionen und Fokusgruppeninterviews eng miteinander verwandt sind. Schließlich stellen beide Verfahren moderierte Diskussionen zu einem festgelegten Thema dar (Bürki, 2000). Die Spezifika der Fokusgruppeninterviews besteht in Abgrenzung zu Gruppendiskussionen darin, dass die Fokussierung auf das zu diskutierende Thema mittels eines inhaltlichen Einstiegs erfolgt (Bürki, 2000; Schulz, 2012; Misoch, 2019). So können Fokusgruppeninterviews nach Henseling, Hahn und Nolting (2006) definiert werden als „eine qualitative Forschungsmethode, bei der Diskussionsgruppen anhand bestimmter Kriterien [...] zusammengestellt und durch einen Informationsinput zur Diskussion über ein bestimmtes Thema angeregt werden“ (S. 10). Einem solchen Verständnis nach sind vier Aspekte kennzeichnend für Fokusgruppeninterviews (vgl. Abb. 11):

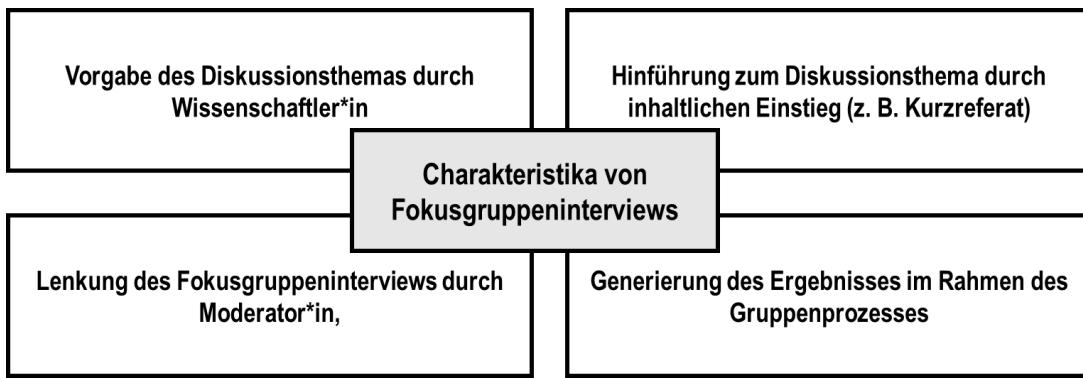


Abbildung 11 Charakteristika von Fokusgruppeninterviews (zusammengefasst aus Henseling et al., 2006, S.10f.)

Abbildung 12 verdeutlicht, dass Fokusgruppeninterviews in verschiedenen Projektphasen, insbesondere zur Ideengenerierung, zur Konzept- und Produktentwicklung und zur Evaluation genutzt werden:

Vorbereitungsphase	Durchführungsphase	Auswertungsphase
1. Bestimmung der Stichprobe	6. Anfangsphase	9. Dokumentation
2. Auswahl von Moderierenden	7. Hauptphase	10. Datenauswertung
3. Anfertigen des Leitfadens und des inhaltlichen Einstiegs	8. Abschlussphase	
4. Pretest		
5. Rekrutierung der Teilnehmenden		

Abbildung 12 Ablaufschema von Fokusgruppeninterviews (zusammengefasst aus Misoch, 2019, S. 143 ff.; Bortz & Döring, 2016, S. 380 f.).

Im Einklang mit den Erörterungen zu den Gruppenbefragungen im Allgemeinen, bieten Fokusgruppeninterviews die Vorteile, dass vielfältige, weitestgehend unverfälschte Meinungen erhoben und Gruppensynergien bei der Ideengenerierung erzielt werden. Ein weiterer wesentlicher Nutzen für die Forschung besteht in der Möglichkeit, die partizipativ gewonnenen Erkenntnisse als Ausgangspunkt für die Entwicklung von Strategien und Handlungsempfehlungen nehmen zu können (Henseling et al., 2006).

Die Gesamtheit aller genannten Gründe führte dazu, dass in der vorliegenden Studie, die Erhebung des benötigten Professionswissens angehender Sportlehrkräfte für die Gestaltung eines bewegungsorientierten Schulalltags, mit Hilfe von Fokusgruppeninterviews durchgeführt wurde.

Der Ablauf von Fokusgruppeninterviews ist grundsätzlich vergleichbar mit dem von anderen empirischen Forschungsmethoden (Misoch, 2019). Ausgehend von der Problemdefinition, der Formulierung der Forschungsfragen und der Wahl von Fokusgruppeninterviews als Erhebungsmethode gliedert sich der Ablauf grob in eine Vorbereitungs-, Durchführungs- und Auswertungsphase (vgl. Abb. 12).

Vorbereitungsphase

Bestimmung der Stichprobe

Im Rahmen der Vorbereitungsphase ist zunächst die Stichprobe zu bestimmen. Hierbei gilt es, die Zusammensetzung der Gruppe, die Gruppengröße und die Anzahl der Fokusgruppeninterviews festzulegen. Die genaue Stichprobenbeschreibung ist im Kapitel 4.2 nachzulesen.

Auswahl von Moderierenden

Nach der Festlegung der Stichprobe ist in einem nächsten Schritt die moderierende Person auszuwählen (Misoch, 2019). Dieser kommt bei Fokusgruppeninterviews eine besondere Bedeutung zu (Bürki, 2000; Mayerhofer, 2007; Misoch, 2019). Sie ist für die Durchführung der Fokusgruppeninterviews und insbesondere für die Steuerung und Lenkung des Gesprächs sowie der Aufrechterhaltung der Diskussion zuständig (Bürki, 2000; Mayerhofer, 2007; Misoch, 2019). Die moderierende Person benötigt eine Kombination aus grundlegender Sach- und Themenkompetenz, umfangreichen sozialen und kommunikativen Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmalen wie Integrität, Flexibilität und Humor. Eine moderierende Person kann nur steuernde Maßnahmen ergreifen, wenn sie Begriffe und Argumente inhaltlich einordnen, sensibel mit den Teilnehmenden umgehen und (non-)verbale Aussagen richtig deuten kann und von der Gruppe in der Rolle als Moderator*in akzeptiert wird. Da die Anforderungen an die moderierende Person folglich sehr hoch sind, bietet es sich bei ausreichendem Budget an, eine*n professionelle*n Moderator*in zu engagieren (Bürki, 2000; Misoch, 2019).

Für die Durchführung der Fokusgruppeninterviews und insbesondere für die Steuerung und Lenkung des Gesprächs wurde im Rahmen der Studie eine externe, professionelle Moderatorin auserwählt. Da diese Moderatorin bereits früher Projekte zur „Bewegten Schule“ durchgeführt hat, verfügte sie über eine Kombination aus grundlegender Sach- und Themenkompetenz sowie umfangreichen sozialen und kommunikativen Kompetenzen und erfüllte somit die gestellten Erwartungen. An die Moderator*innenauswahl knüpfte sich als nächster Schritt die Anfertigung eines Leitfadens und eines Inputs an (Misoch, 2019).

Anfertigung des Leitfadens und des inhaltlichen Einstiegs

Der Leitfaden soll, ähnlich wie bei einem Leitfadeninterview mit Einzelpersonen, die zu thematisierenden Inhalten und die Phasierung des Gesprächsverlaufs vorgeben (Bürki, 2000; Mayerhofer, 2007; Misoch, 2019). Dabei empfiehlt es sich, den Leitfaden so zu konstruieren, dass er mit öffnenden, erzählgenerierenden Fragen beginnt und sich zunehmend thematisch verengt. Trotz dieses Aufbaus soll der Leitfaden einen gewissen Spielraum für die Reihenfolge der zu behandelnden Aspekte und die konkrete Ausformulierung dieser zulassen. Bezuglich der Ausformulierung der Aspekte ist darauf zu achten, dass diese wesentlichen Fragekriterien gerecht werden. Beispielsweise sollten Fragen stets offen, eindeutig und verständlich formuliert werden (Helfferich, 2011). Der inhaltliche Einstieg dient als elementarer Bestandteil von Fokusgruppeninterviews (Bürki, 2000; Schulz, 2012;

Misoch, 2019). Er kann beispielsweise durch Kurzreferate, Filmaufnahmen, Bildern oder Zeitungsartikel gestaltet werden, findet oftmals in einer frühen Phase der Gruppenbefragung statt und ist von enormer Relevanz für anregende und tiefgründige Diskussionen (Bürki, 2000; Misoch, 2019).

Die Durchführung der vorliegenden qualitativen Erhebung fand in halbstrukturierten Fokusgruppeninterviews statt. Damit wurde das Ziel verfolgt, eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse der fünf zu führenden Fokusgruppeninterviews herzustellen, ohne ein spontanes Reagieren, z. B. durch das Stellen situationsabhängiger, tiefergründender Nachfragen, einzubüßen. Als Grundgerüst für das halbstandardisierte Vorgehen diente ein teilstandardisiertes Erhebungsinstrument in Form eines Interview-Leitfadens (Bortz & Döring, 2016). Dieser wurde vorab vom Forschungsteam unter Beachtung des Erkenntnisinteresses der Datenerhebung konzipiert (vgl. Anhang). Der Interview-Leitfaden war entsprechend den Literaturempfehlungen und dem Kommunikationsprozess in unterschiedliche Phasen strukturiert. Analog zu den theoretischen Grundlagen sind in jeder Gesprächsphase die relevanten und angesprochenen Themenkomplexe (Spalte: Inhalt) aufgeführt. Neben den zu thematisierenden Aspekten und der Phasierung des Gesprächsverlaufs zeigt Tabelle 10 die vorgesehene Zeit pro Phase, Hinweise zur Zuständigkeit der Moderation, einzusetzende Methoden sowie Hinweise zum benötigten Material und zur Technik auf. Der Leitfaden gleicht damit insgesamt einem Regieplan, der die Datenerhebung und Datenanalyse zur besseren Vergleichbarkeit der Ergebnisse vorstrukturiert.

Tabelle 10 Beispielhafter Leitfaden (Regieplan) der Fokusgruppeninterviews

	Thema	Inhalt	Material	Zeit
1	Begrüßung	<ul style="list-style-type: none"> • Begrüßung und Vorstellung • Zusicherung der Anonymität • Hinweis zur Aufnahme (Datenschutz) • Hinweis zu technischen Schwierigkeiten • Erläuterung über den Ablauf des Fokusgruppeninterviews 		5 Min.
2	Warm up/ Vorstellungsrunde	<ul style="list-style-type: none"> • Jeder greift einem ihm wichtigen Gegenstand • Vorstellung Name, Schulform, Fächer und warum der Gegenstand wichtig ist 	Gegenstand auf dem Schreibtisch	10 Min
3	Inhaltlicher Einstieg	<ul style="list-style-type: none"> • Input zum Forschungsvorhaben Kompetenzmodell Zahnradmodell Klären inhaltlicher Fragen 	PPT	10 Min.
4	Visueller Einstieg	<ul style="list-style-type: none"> • Gesprächsgrundlage schaffen • Was bedeutet bewegungsfördernder Schulalltag? 	Film: NDR, BBS Wildeshausen	5 Min.
5	Brainstorming	<ul style="list-style-type: none"> • Frage an alle Teilnehmenden: Wenn Sie an Ihren Schulalltag denken, wie findet bewegungsorientiertes Lehren und Lernen statt?! 		10 Min.
6	Kleingruppenarbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Fragen in den Breakout-Sessions: ➔ Was müssen Lehrkräfte Wissen & Können, um bewegungsorientiertes Lehren & Lernen umzusetzen? ➔ Welche Kompetenzen setzen Sie dabei als Lehrkraft ein? 	Breakout-Session Arbeitsblatt	20 Min.
7	Ergebnispräsentation und Diskussion	<ul style="list-style-type: none"> • Ergebnisse aus der Breakout-Session werden vorgestellt und diskutiert 	Padlet Notizen auf dem digitalen Arbeitsblatt	45 Min.
8	Rating	<ul style="list-style-type: none"> • Priorisierung der wichtigsten Kompetenzen nach der Diskussion 	Kommentarfunktion: Stempeln	5 Min.
9	Abschlussrunde	<ul style="list-style-type: none"> • Verfassung einer WhatsApp-Nachricht für eine*n Freund*In • Fragebogen zu den persönlichen Daten wird beantwortet 	Chat Fragebogen (Link im Chat)	5 Min.
10	Verabschiedung			2 Min.

Der Erhebung liegt als theoretische Rahmung das fächerübergreifende etablierte Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2011) und das Zahnradmodell der bewegten Schule nach Städtler (2016) zugrunde.

Pilottestung

Sind diese drei Planungsschritte vollzogen, wird in der Literatur die Durchführung eines oder mehrerer Pilottests empfohlen. Ziel ist es mittels Pilottests die Sinnhaftigkeit der gewählten Stichprobe zu evaluieren, den erstellten Leitfaden und inhaltlichen Einstieg zu testen und das Verhalten der moderierenden Person zu ermitteln. Anhand dieser Erkenntnisse können in der Planungsphase Anpassungen für die Durchführung der anknüpfenden Fokusgruppeninterviews vorgenommen werden (Misoch, 2019). Im Vorfeld der vorliegenden Erhebung fanden zwei Pilottestungen statt, um den erstellten Leitfaden und inhaltlichen Einstieg zu überprüfen und das Verhalten der moderierenden Person zu ermitteln. Im Rahmen der Pilottestungen zeigte sich, dass die Zeitplanung im Leitfaden überarbeitet werden musste. Weitere Erkenntnisse aus den Pilottestungen zur Untersuchungsdurchführung führten zu Modifikationen der Durchführbar- und Umsetzbarkeit des Leitfadens, wie z.B. die Fragestellung der Eisbrecherfrage und der visuelle Einstieg. Die Pilottestungen fanden im Rahmen der Abschlussarbeit von Kira Oswald (2021) statt.

Stichprobenrekrutierung

Im Anschluss an die Pilottestungen wurden Personen für die Teilnahme an den Fokusgruppeninterviews gewonnen. Die genaue Beschreibung der Rekrutierung und das Vorgehen wurde bereits bei der Stichprobenbeschreibung beschrieben (Kap. 4.2).

Durchführungsphase

Anfangsphase

Während der Durchführungsphase der Fokusgruppeninterviews soll durchweg eine entspannte und konzentrierte Atmosphäre herrschen (Bürki, 2000; Misoch, 2019). Zur Schaffung dieser soll bereits in der Anfangsphase Wert auf eine freundliche, angepasste und unterstützende Stimmung gelegt werden. Darüber hinaus sollen in der Anfangsphase wichtige Aspekte der Interviewdurchführung geklärt werden (Bortz & Döring, 2016). Weitere wichtige zu klärende Aspekte stellen die Erläuterung des Ablaufs (z. B. Dauer des Fokusgruppeninterviews) sowie die Darlegung der Spielregeln der Gruppenbefragung (z. B. kein gleichzeitiges Reden) dar (Bortz & Döring, 2016).

Trotz des digitalen Formats wurden im Rahmen der Studie alle Teilnehmer*innen persönlich begrüßt, um eine entspannte Atmosphäre zu schaffen. Darüber hinaus wurden in der Anfangsphase die Darlegung der Spielregeln der Gruppenbefragung und wichtige Aspekte der Interviewdurchführung, insbesondere der digitalen Besonderheiten, erklärt.

Hauptphase

Die Hauptphase wird durch die Darbietung eines inhaltlichen Einstiegs eingeleitet. Basierend auf diesem soll eine selbstläufige Diskussion zustande kommen. Der Moderation kommt in diesem Kontext die Aufgabe zu, sich möglichst neutral zu verhalten, aber bei Bedarf dennoch lenkend und steuernd einzugreifen. Durch die Anwendung von verschiedenen Moderationstechniken und die weitere Platzierung diskussionsanregender Erzählauforderungen, kann die Diskussion aufrechterhalten bzw. in eine andere Richtung gelenkt werden. (Bortz & Döring, 2016).

Die Hauptphase der Interviews wurde durch einen spezifischen, inhaltlichen Einstieg in Form einer Power Point Präsentation und kurzen Filmausschnitten eingeleitet. Um den Teilnehmer*innen die Möglichkeit zu geben sich auf die spezifische Fragestellung einzustimmen, fanden im Vorfeld der Hauptdiskussion Kleingruppenarbeitsphasen statt. Die Befragten hatten somit die Chance sich auszutauschen, sich auf die Frage- und Zielstellung des Interviews zu fokussieren und die erzielten Ergebnisse der Kleingruppenarbeitsphase dem Plenum der Gruppendiskussion zu präsentieren. Die Ergebnisse der Kleingruppenphasen wurden auf Padlets festgehalten. Die Ergebnisse der Kleingruppenphasen deckten sich mit denen der Gruppendiskussion und finden aus diesem Grunde in der Studie keine weitere Beachtung. Im Anschluss an die vorgestellte Kleingruppenphase schloss sich die Gruppendiskussion an. Die Ergebnisse der Diskussion wurden neben den Audioaufnahmen von einer Protokollantin dokumentiert. Die Phasen der Diskussion sind in der Tabelle 10 dargestellt. Im Anschluss an der Datenerhebung fand die Erfassung der soziodemografischen Merkmale der Teilnehmenden statt.

Abschlussphase

In der Abschlussphase kann die*der Moderierende bei Bedarf gezielte Nachfragen zu Widersprüchlichkeiten, Inkonsistenzen und bisher vernachlässigte Aspekte stellen. Sind für die Datenerhebung die Erfassung der soziodemografischen Merkmale der Teilnehmenden von Relevanz, soll ihnen danach ein entsprechender Kurzfragebogen vorgelegt werden, mit der Bitte diesen auszufüllen (Bortz & Döring, 2016).

Im Rahmen der Studie wurden die Teilnehmer*innen aufgefordert die Fragebögen zur Erfassung der soziodemografischen Merkmale auszufüllen. Die Fokusgruppeninterviews endeten mit einem Dank und einer freundlichen Verabschiedung.

Auswertungsphase

Für die Vorbereitung der Auswertungsphase werden Fokusgruppeninterviews in der Regel in Form von (ggf. mehreren) Audio- oder Videoaufnahmen dokumentiert (Bortz & Döring, 2016). Zudem empfiehlt es sich durch eine Hilfsassistenz Protokolle anzufertigen, welche die Reihenfolge der Gesprächsbeiträge oder besondere Ereignisse festhält (Bürki, 2000; Misoch, 2019). Basierend auf diesen Aufzeichnungen sollen die

Fokusgruppeninterviews nachvollzogen und anonymisiert transkribiert werden können. Die Transkription soll dabei anhand eines vorgegebenen Schemas erfolgen und entsprechend dem Erkenntnisinteresse nur so detailliert wie nötig sein (Bogner et al., 2014). Die Auswertung der Daten kann je nach Erkenntnisinteresse auf zwei Ebenen erfolgen: entweder auf der Beziehungsebene oder auf der inhaltlichen Ebene. Da bei der Beziehungsebene die Teilnehmenden und deren Interaktion im Fokus stehen, empfiehlt sich die Verwendung von Kleingruppenforschung, Meinungs- und Einstellungsforschung und Interaktionsanalysen als Auswertungsverfahren. Auf inhaltlicher Ebene sind der Gruppenoutput bzw. einzelne Aussagen und Interaktionen von Hauptinteresse. Dementsprechend können Konversations- und Inhaltsanalysen zum Einsatz kommen. Die Inhaltsanalyse umfasst von der Hermeneutik bis zur quantitativen ‚Content Analysis‘ eine Vielzahl von Verfahren, zwischen denen gewählt werden kann (Bürki, 2000).

Für die Vorbereitung der Auswertungsphase der vorliegenden Studie wurden die Fokusgruppeninterviews durch Videoaufnahmen dokumentiert. Zudem wurden Protokolle angefertigt, welche die Reihenfolge der Gesprächsbeiträge oder besondere Ereignisse festhalten. Basierend auf diesen Aufzeichnungen wurden die Interviews anonymisiert transkribiert. Die Auswertung der Daten erfolgte auf der inhaltlichen Ebene. Die Interviews wurden nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Dabei wurde die Technik der inhaltlichen Strukturierung der qualitativen Inhaltsanalyse angewendet. Auf dieser Grundlage wurden anschließend entsprechende Kategorien und Subkategorien formuliert. Die einzelnen Phasen der Auswertung werden im Folgenden näher beschrieben.

5.1.2 Datenauswertung der qualitativen Forschung

Die qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015)

Die von Mayring gebündelte sozialwissenschaftliche Methodik stellt ein Analyseinstrumentarium bereit, das fixierte Kommunikation systematisch, regel- und theoriegeleitet analysiert, „mit dem Ziel, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen“ (Mayring, 2007; S.13). In seinen einschlägigen Publikationen gibt Mayring Sozialwissenschaftlern*innen nicht nur Erhebungs- und Aufzeichnungstechniken für empirisches Forschen an die Hand, sondern entwickelt eine Auswertungstechnik, die als „qualitative Inhaltsanalyse“ bezeichnet wird. Kernstück dieser Analyse ist eine nach festgelegten Regeln folgende Form der Textanalyse. Die Inhaltsanalyse zur Auswertung qualitativer Daten etablierte sich als eigenständige wissenschaftliche Methode und gilt in Deutschland als zentrale Methode der Kommunikations- und Medienwissenschaft. Da die Inhaltsanalyse vielseitige Anwendungsmöglichkeiten bietet (Mayring, 2015), wird sie mittlerweile in unterschiedlichsten Wissenschaftsdisziplinen eingesetzt (Früh, 2017). Die Inhaltsanalyse ist nicht als starres Standardinstrument zu betrachten, sondern muss „an den konkreten Gegenstand, das Material angepasst sein und auf die spezifische Fragestellung hin konstruiert werden“ (Mayring, 2007; S. 43). Nach Stamann, Janssen und Schreier (2016) unterscheidet sich die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse von anderen Textanalysemethoden dadurch,

dass sie ihren Schwerpunkt auf die Systematisierung von Inhalten legt. Dem Kern qualitativ-inhaltsanalytischen Arbeitens legen die Autor*innen folgende Definition zu Grunde:

Unserem Verständnis nach ist allen qualitativ-inhaltsanalytischen Verfahren die Systematisierung von Kommunikationsinhalten mit dem Ziel einer in hohem Maße regelgeleiteten Interpretation gemein. Daher handelt es sich bei der qualitativen Inhaltsanalyse um eine Forschungsmethode zur Systematisierung von manifesten und latenten Kommunikationsinhalten. Die Methode zeichnet sich durch eine Vielzahl von forschungskontextuell spezifischen Verfahren aus. Als grundlegendes Instrument für die angestrebte Systematisierung der Inhalte dienen Kategoriensysteme (Stamann et al., 2016, S.2).

Die qualitative Inhaltsanalyse zeichnet sich durch die Zerlegung der Analyse in einzelne Interpretationsschritte aus. Das in Abhängigkeit der einzusetzenden Analysetechnik spezifische Ablaufmodell gilt als allgemeine Orientierung, erfordert jedoch die Anpassung an das jeweilige Material und die Fragestellung (Mayring, 2015). Zur besseren Nachvollziehbarkeit und Einordnung der folgenden Ausführungen stellt Abbildung 15 das allgemeine Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse dar. Die Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse zur Auswertung des vorliegenden Datenmaterials dient der Zusammenfassung des Materials: „Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern [und] das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (Mayring, 2015, S. 67). Dabei ist ein aus der Fragestellung abgeleitetes, theoretisch begründetes Kategoriensystem zu entwickeln und an das Material heranzutragen. Es ergibt sich folgendes inhaltsanalytische Ablaufmodell in neun Schritten. Die jeweiligen Arbeitsschritte wurden für die Untersuchungsauswertung spezifiziert (vgl. Abb. 15):

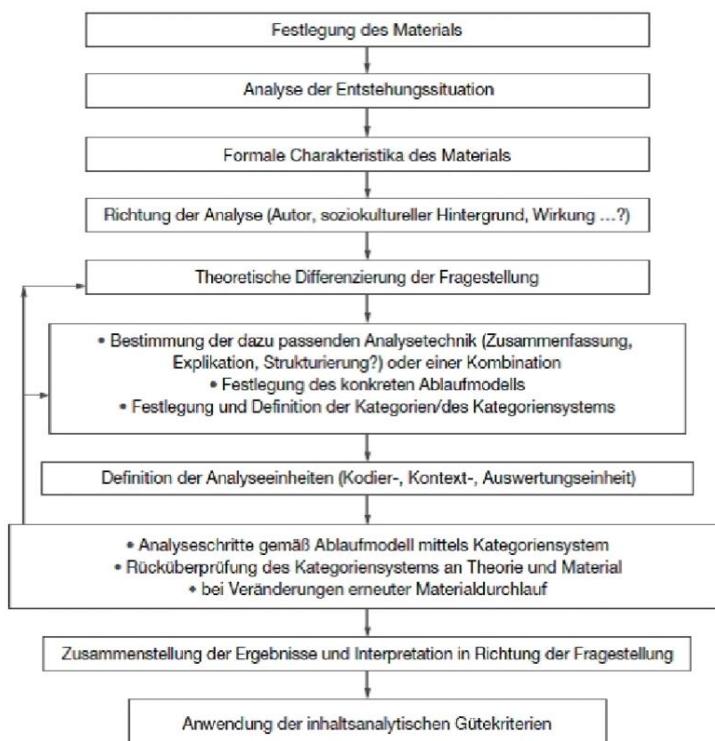


Abbildung 13 Allgemeines analytisches Ablaufmodell nach Mayring (2015)

Festlegung des Materials

Den Ausgangstext und die Grundlage für die Erhebung der Facetten des Professionswissens bildeten die fünf Transkripte der Interviews. Das qualitativ auszuwertende Material war die Gruppendiskussion der Fokusgruppen.

Analyse der Entstehungssituation

Die formalen Bedingungen der Entstehung des Materials wurden in der Vorstellung des Untersuchungsdesigns (vgl. Kap. 4.2) dargestellt. Die Gespräche orientierten sich an einem halbstrukturierten Interviewleitfaden.

Formale Charakteristika des Materials

Die Interviews wurden mit Tonband und Video aufgenommen und anschließend als Wortprotokolle mit den Programmen MAXQDA und F4 transkribiert. Transkriptionsregeln wurden im Vorfeld festgelegt (s. Anhang) und in Anlehnung an Dresing und Pehl (2018) festgeschrieben. Zur Auswertung der Interviews wurden die Programme MAXQDA und F4 verwendet.

Richtung der Analyse

Anhand der qualitativen Inhaltsanalyse wurden die benötigten Facetten des Professionswissens zur Gestaltung eines bewegungsorientierten Schulalltags erarbeitet. Hierzu wurden die Berater*innen im Schulsport und Schulleiter*innen zu den drei Handlungsfeldern „Lehren und Lernen“, „Lern- und Lebensraum Schule“ und „Steuern und Organisieren“ befragt. Durch die Analyse des Textes sollten Aussagen über die Wissensfacetten erhalten werden. Die Kommunikationsebene war durch eine Diskussion zwischen den Teilnehmer*innen der Fokusgruppe, der Autorin und der Moderatorin festgelegt.

Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung

Das vorliegende Material enthält Aussagen von Berater*innen im Schulsport und Schulleiter*innen über die benötigten Facetten des Professionswissens von Sportlehrkräften außerhalb des Sportunterrichts, um einen bewegungsorientierten Schulalltag herausgearbeitet und differenziert nach den drei Handlungsfeldern. Die Aussagen basieren auf Berufserfahrungen der Befragten. Ausgangspunkt der Interviews war, dass aktuelle Forschungsarbeiten zum Professionswissen von Sportlehrkräften sich weitestgehend auf den Sportunterricht beschränken (u.a. Heemsoth & Wibowo, 2020). Dem außerunterrichtlichen Schulsport wurde diesbezüglich bisher kaum Aufmerksamkeit geschenkt (u. a. Valkanover et al., 2014). Hier setzte die vorliegende Studie an und richtete den Fokus auf das Professionswissen von angehenden Sportlehrkräften zur Gestaltung eines bewegungsorientierten Schulalltags. Als theoretische Rahmung lag das fächerübergreifende etablierte Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2011) und das Zahnradmodell der „Bewegten Schule“ nach Städtler (2016) den Überlegungen zugrunde.

Daraus ergab sich für die Fokusgruppeninterviews folgende übergeordnete Fragestellung (vgl. Kap. 3):

Welche spezifischen Wissensfacetten des Professionswissen benötigen angehende Sportlehrkräfte außerhalb des Sportunterrichts zur Gestaltung eines bewegungsorientierten Schulalltags?

Folgende untergeordneten Fragestellungen ließen sich ableiten:

- a. Welche Facetten des Professionswissens benötigen angehende Sportlehrkräfte, um bewegungsorientiertes *Lehren und Lernen* außerhalb des Sportunterrichts umzusetzen?
- b. Welche Facetten des Professionswissens benötigen angehende Sportlehrkräfte, um das Handlungsfeld *Lern- und Lebensraum Schule* bewegungsorientiert zu gestalten?
- c. Welche Facetten des Professionswissens benötigen angehende Sportlehrkräfte, um die Inhalte des Handlungsfeldes *Steuern und Organisieren* im Schulalltag umzusetzen?

Ablaufmodell der Analyse

1. Festlegung der Analysetechnik

Mayring (2015) unterscheidet drei Grundformen des Interpretierens, die man in Abhängigkeit des Forschungsgegenstandes einzeln oder in Kombination wählt: die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung.

Mit der Zusammenfassung ist die gezielte Reduktion des Materials (Abstraktion) gemeint, ohne dass wesentliche Aussagen verloren gehen. Unter der Explikation (Kontextanalyse) sind Begriffe und syntaktische Einheiten zu erklären oder zu erläutern, wenn es das Textverständnis erfordert. Dafür muss zusätzliches Material recherchiert und bereitgestellt werden, welches Textstellen lexikalisch-grammatikalisch entschlüsselt. Unter der Strukturierung ist zu verstehen, dass aus dem Material eine bestimmte Struktur herauszufiltern ist.

Die Auswahl der Analysetechnik erfolgte unter Berücksichtigung der Forschungsfrage. Um die Kernaussagen hinsichtlich der Forschungsziele zu extrahieren, wurden die Interviews im Anschluss an die Transkription qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet. Sie dienten als Ausgangsmaterial für die Exploration des Themengebiets. Für den vorliegenden Textkorpus mit den fünf Interviewtranskripten war als Analyseinstrument die Zusammenfassung zu wählen, um die Fragestellungen sinnvoll zu beantworten.

2. Definition und Festlegung der inhaltsanalytischen Analyseeinheiten

Mayring verweist im Zusammenhang mit der qualitativen Inhaltsanalyse auf die theoretische Anbindung der Fragestellung an den Forschungsdiskurs. Zentral ist die Entwicklung eines Kategoriensystems, für das drei Präliminarien festzulegen sind:

- a. Kodiereinheit (= minimaler Textteil, der unter eine Kategorie fallen kann),
- b. Kontexteinheit (= maximaler Textbestandteil) sowie

- c. Auswertungseinheit (=Textteile, die nacheinander ausgewertet werden).

Es wurden auf dieser Grundlage Kategorien „in einem Wechselverhältnis zwischen Theorie (der Fragestellung) und dem konkreten Material entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und rücküberprüft“ (Mayring, 2007, S. 53). Mayring (2015) fordert die Festlegung von Analyseeinheiten zur Steigerung der Präzision der Inhaltsanalyse.

3. Analyseschritte

Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist es, systematische, strukturierte und intersubjektiv nachvollziehbare Handlungsmuster von Akteuren und Akteurinnen zu interpretieren (Fridrich, 2009).

Anhand der manifesten Aussagen der Expert*innen wurden mittels einer zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse Wissensfacetten extrahiert. In allen Fällen wurde ein induktives Vorgehen gewählt, sodass die existierende Wissensbasis um die spezifischen Erkenntnisse der Befragten erweitert und auf den Kontext angepasst wurde (Döring & Bortz, 2009, S. 541 f.). Die folgende Abbildung 16 zeigt die einzelnen Schritte des Prozessmodell induktiver Kategorienbildung:

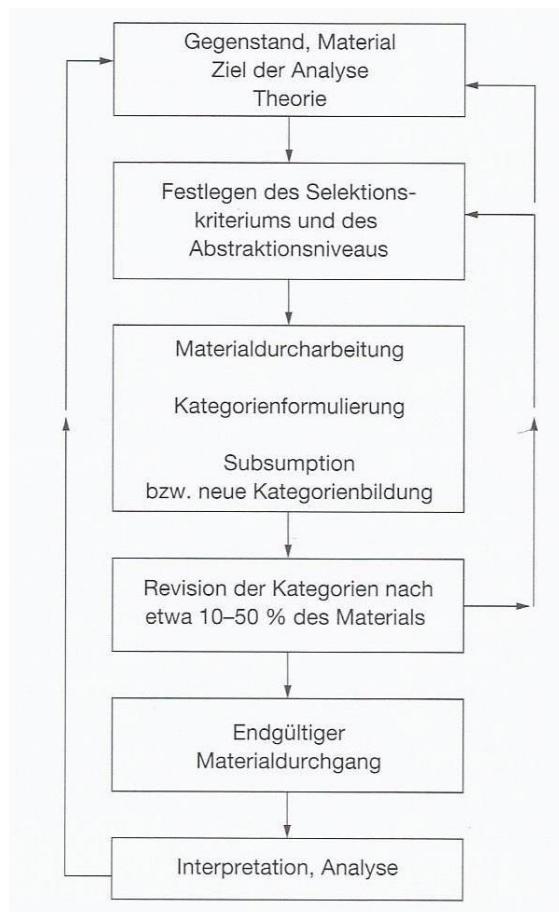


Abbildung 14 Prozessmodell induktiver Kategorienbildung (Mayring, 2015, S. 86)

Die zusammenfassende Inhaltsanalyse sieht vor, dass zunächst die Kodiereinheiten (hier: Sätze) paraphrasiert werden, indem ausschmückende Textpassagen auszuschließen und auszuwertende Textteile zu umschreiben

sind. Ziel ist es, durch sprachliche Reduktion ein Niveau zu erreichen, das eine Kategorisierung des Materials erlaubt. Die Konkretheit der aus dem Ausgangsmaterial zu generierenden Kategorien und das Selektionskriterium sind als Abstraktionsniveau festzulegen (Fridrich, 2009). Wenn Paraphrasen unter dem Abstraktionsniveau der Reduktion liegen, müssen weitere Generalisierungen vorgenommen werden. Solche, die über dem Abstraktionsniveau liegen, werden vorerst belassen (Mayring, 2015). Es müssen, mit Ausnahme von langen Texten, sämtliche Phrasen des Textes in Kategorien aufgehen, wobei sie die Aussagen des Material weiterhin repräsentieren müssen. Ist dies nicht der Fall, so ist ein weiterer Durchlauf notwendig. Das Abstraktionsniveau muss dafür auf eine höhere Ebene gehoben werden. Mayring (2015) formuliert dies folgendermaßen:

„Nach der Festlegung wird das Material Zeile für Zeile durchgearbeitet. Wenn das erste Mal das Selektionskriterium im Material erfüllt ist, wird möglichst nahe an der Textformulierung unter Be- tracht des Abstraktionsniveaus die erste Kategorie als Kurzsatz formuliert. Wenn das nächste Se- lektionskriterium erfüllt ist, wird entschieden, ob die Textstelle unter die bereits gebildete Kategorie fällt (Subsumption) oder eine neue Kategorie zu bilden ist. Genau ausformulierte Interpretationsre- geln sollen bei der Auswertung unterstützen“ (Mayring, 2015).

Es ist angezeigt, dass während der zusammenfassenden Inhaltsanalyse das Transkript in MAXQDA der Bezugspunkt bleibt, damit durch das Redigieren und Reduzieren der Inhalte mittels Zusammenfassung keine Interpretationsfehler entstehen.

Die Ergebnisse der Zusammenfassung wurden einer bereits in den Aufbereitungsprozess involvierten Mitarbeiterin vorgelegt, um möglicherweise differierende Interpretationen zu diskutieren und diesbezüglich zu einem Konsens zu kommen. Die ausführliche Darstellung der ordnenden und zusammenfassenden Tätigkeiten entsprach gütetechnisch der Regelgeleitetheit und Verfahrensdokumentation und sollte den zunehmenden Interpretationsgrad in der Auswertungsphase durch eben diese Gütekriterien qualitativ absichern.

Festlegung und Definition der Kategorien und des Kategoriensystems

Analyse des Materials:

a. Bestimmung des Gegenstands, des Materials und des Ziels der Analyse

Gegenstand der Analyse waren fünf Interviews. Das Thema der Kategorienbildung war das Professionswissen von Sportlehrkräften zur Gestaltung eines bewegungsfreudigen Schulalltages. Die Analyse zielte darauf ab, alle Textstellen herauszufiltern, die sich auf Wissensfacetten des Professionswissen bezogen.

b. Festlegung des Selektionskriteriums und des Abstraktionsniveaus

Selektionskriterium: Jegliches Material, das sich auf Wissensfacetten bezog und Hinweise darauf lieferte, war Ausgangspunkt der Kategoriendefinition.

c. Abstraktionsniveau

Es wurden konkrete Faktoren, die Wissensfacetten beschreiben, ausgewählt. Beispielsweise konnten sich diese Faktoren auf den Unterricht, den Schulalltag, den Ganztag, Kooperationen, Sportveranstaltungen oder schulübergreifende Sportangebote beziehen.

d. *Erster Materialdurchlauf, Kategorienformulierung, Subsumption bzw. neue Kategorienbildung*

Der erste Materialdurchlauf wurde durchgeführt, indem die relevanten Textstellen zunächst paraphrasiert wurden, um sie auf ein einheitliches sprachliches Niveau zu bringen und eventuelle Ausschweifungen auszuschließen. Für die paraphrasierten Textstellen wurden passende Kategorien generiert und Textstellen codiert, sodass sie zu Codings oder codierten Segmenten wurden. Diese Kategorien wurden induktiv erstellt und direkt aus dem Material abgeleitet. Dazu wurden zu den Kategorien Code-Memos verfasst, die jeweils die Code-Definition und ein Code-Beispiel enthielten. Im weiteren Verlauf wurden die Codings subsumiert, die einer bereits vorhandenen Kategorie zugeordnet werden konnten. Neue Kategorien wurden entwickelt, sofern die Codings unter keine bestehende Kategorie gefasst werden konnten.

e. *Revision der Kategorien nach etwa 10 bis 50 % des Materials*

Nach der Durchsicht von ungefähr der Hälfte der Interviews, in diesem Fall nach zwei Interviews, erfolgte eine Sättigung und es wurden keine neuen Kategorien entwickelt. Die Codings konnten den bereits bestehenden Kategorien zugeordnet werden. An diesem Punkt wurde erneut das erste Interview herangezogen, um die Zuordnung der Codings zu den Kategorien zu überprüfen und gegebenenfalls anzupassen. Auf die gleiche Weise wurde das weitere Interview durchgearbeitet, bevor mit der Analyse der weiteren drei Interviews fortgefahren wurde.

f. *Endgültiger Materialdurchlauf*

Im endgültigen Materialdurchlauf wurden erneut alle Interviews ausgewertet. Es wurde eine induktive Vorgehensweise angewandt, da neue Textstellen vorrangig zu bereits bestehenden Kategorien codiert worden sind. Die Zuordnung zu bereits vorhandenen Kategorien oder die Bildung neuer Kategorien erfolgte so lange, bis das gesamte Material durchgearbeitet und keine aussagekräftigen Textstellen mehr zu finden waren, die bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht codiert wurden.

Bei diesem Durchgang wurden die Kategorien teilweise neu sortiert, nicht mehr relevante Kategorien gelöscht und die Zergliederung in Haupt- und Subkategorien überarbeitet. Es ergab sich daraus ein strukturierter Kategorienbaum. Im Anschluss fand eine erneute Analyse der Kategorien statt, um in einer ersten Reduktionsphase doppelte oder unwichtige Codings zu löschen. Das gesamte Kategoriensystem wurde im Verlauf immer wieder verändert und angepasst.

5.2 Darstellung der Ergebnisse der qualitativen Forschung

Im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) wurden induktive Hauptkategorien abgeleitet, die die einzelnen Subkategorien bündeln. Die Subkategorien stellen die Wissensfacetten dar, die benötigt werden für die Gestaltung eines bewegungsorientierten Schulalltags. Im Folgenden wird nur von Wissensfacetten bzw. Facetten gesprochen. Die Hauptkategorien mit ihren Definitionen und entsprechenden Ankerbeispielen sowie die genaue Systematik für die Zuordnung von Aussage und Kategorie findet sich im Kodierleitfaden (s. Anhang) dieser Arbeit und ist dort durch Ankerbeispiele konkretisiert. Die Ergebnisdarstellung wird entlang der erhobenen Hauptkategorien vorgenommen, die im Folgenden nur als Kategorien bezeichnet werden. Die jeweiligen Wissensfacetten werden im Zusammenhang der dazugehörigen Kategorie veranschaulicht.

Aus den Fokusgruppeninterviews ergaben sich folgende abgeleiteten Kategorien:

- Bewegung im Schulalltag,
- Rhythmisierung,
- Basismerkmale für einen bewegten Unterricht,
- Gesundheitsförderung aller am Schulleben Beteiligter,
- Orientierung an der Lebens- und Bewegungswelt von Heranwachsenden,
- Sensibilisierung, Überzeugung, Motivation, Qualifizierung,
- Kooperationen und Netzwerke,
- Kommunikation und Beratung,
- Strukturen und Rahmenbedingungen im Bildungssystem,
- Projekte, Projektmanagement und Planung von Veranstaltungen im Sport sowie
- Räumliche Gestaltung des Lern- und Lebensraums in der Schule.

Da wie bereits in der Methodik beschrieben die „Mixed-Methods-Design“ (qualitative und quantitative Erhebungsmethoden ergänzen sich) angewendet wurde, werden die qualitativen Ergebnisse mit quantitativen Ergebnissen ergänzt. Anhand einer Abbildung (vgl. Abb. 17) wird ein kurzer Überblick der Kategorie und der dazugehörigen erhobenen Wissensfacetten der qualitativen Inhaltsanalyse gegeben. Mit der Angabe der Häufigkeiten der erhobenen Facetten werden die quantitativen Ergebnisse unterstrichen. Die Spalte *Anzahl* zeigt an, wie viele Wortbeiträge für die Facette im Rahmen aller Fokusgruppeninterviews genannt wurden, die Spalte *%-Kategorie* stellt den prozentualen Anteil der Wortbeiträge innerhalb der entsprechenden Kategorie dar und die Spalte *%-Gesamt* den prozentualen Anteilen der Facette auf die Gesamtheit aller Facetten. Im Anhang sind alle Wissensfacetten mit den entsprechenden Kategorien in einer Tabelle zu sehen.

Wissensfacette Wissen über...	Anzahl	%-Kategorie	%-Gesamt
----------------------------------	--------	-------------	----------

Abbildung 15 Darstellung zur Übersicht einer Kategorie

Bewegung im Schulalltag

Tabelle 11 Übersicht Wissensfacetten Bewegung im Schulalltag

Wissensfacette Wissen über...	Anzahl	%-Kategorie	%-Gesamt
die Zusammenhänge von Bewegung und Lernen im schulischen Kontext	20	40,82%	5,38%
neurowissenschaftliche Grundlagen (kognitive Aktivierung durch Bewegung, Wirkung, Effekte der Förderung von exekutiven Funktionen durch Bewegung usw.)	6	12,24%	1,61%
Spiel- und Übungsformen und deren Einsatz für Bewegungsangebote außerhalb des Sportunterrichts (z. B. themenorientierte Spielformen für Bewegungspausen in Fächern wie Deutsch, Mathe, Geschichte, Englisch, usw.)	7	14,29%	1,88%
die Grundlagen von Sportarten und deren Einsatz für Bewegungsangebote außerhalb des Sportunterrichts (u. a. Trendsportarten wie Inline-Skating, Parkour und Sportarten aus der Erlebnispädagogik, usw.)	8	16,33%	2,15%
theoretische, methodisch - didaktische Grundlagen zur Gestaltung, Umsetzung und Implementierung von außerunterrichtlichen Bewegungsangebote	8	16,33%	2,15%
	49		13,17%

Die Kategorie Bewegung im Schulalltag teilt sich in sechs Wissensfacetten auf. In der Gesamtheit wurden 49 Wortbeiträge zu der Kategorie geliefert, sodass 13,17 % aller Wortbeiträge der Kategorie Bewegung im Schulalltag zugeordnet werden konnten. Innerhalb der Kategorie werden zu der Facette Zusammenhänge von Bewegung und Lernen im schulischen Kontext 20 Aussagen getroffen. Dies entspricht 40,82 % der Aussagen innerhalb der Kategorie und 5,38% der Facetten in der Gesamtheit. Zu den neurowissenschaftlichen Grundlagen (kognitive Aktivierung durch Bewegung, Wirkung, Effekte der Förderung von exekutiven Funktionen durch Bewegung usw.) wurden sechs Aussagen (12,24 %) innerhalb der Kategorie getroffen.

Wissen über Zusammenhänge von Bewegung und Lernen im schulischen Kontext

Alle unterschiedlichen Begriffsbezeichnungen von „Bewegter Schule“, „Bewegungsfreudiger Schule“, „bewegungsorientierter Schule“ bis hin zu „Bewegungsfreundlicher Schule“ vereinen die gleiche Grundidee. Bewegung soll als ein Prinzip schulischen Lernens und Lebens gefördert werden, sodass der Schulalltag der Schüler*innen durch ein „Mehr“ an Bewegung geprägt ist. Die „Bewegte Schule“ ist eine Einrichtung, die Bewegung in allen Unterrichtsfächern und im Schulalltag zum Prinzip des Lernens und des Lebens macht (vgl. Kap. 2.1). Die Antworten der Fokusgruppenteilnehmer*innen weisen auf das Wissen über die Wirkweise, den Nutzen und die Zusammenhänge von Bewegung auf das Lernen hin, wie folgende Beispiele zeigen:

Man muss wissen, wieso es so gut ist was wir da machen. Wieso die Bewegung hilfreich ist bei Lernprozessen usw. (zoom_Gruppe1Tag1, Pos. 89)

Das Wissen, um die Bewegungspausen welchen Nutzen diese mit sich bringen und dieses Wissen, um die Bewegungspausen, um den Nutzen.“ (Transkript_Gruppe2_Tag1, S. 6: 2201)

Den positiven Zusammenhang zwischen Lehren und Lernen wirklich kennen. Da gibt es so viele Studien und so viel Praxiswissen inzwischen zu. (zoom_Gruppe1Tag1, Pos. 35)

Wissen über neurowissenschaftliche Grundlagen (z.B. kognitive Aktivierung durch Bewegung, Wirkung, Effekte der Förderung von exekutiven Funktionen durch Bewegung)

Dass neben dem Zusammenhang von Bewegung und Lernen im schulischen Kontext aus Sicht der Expert*innen spezifische neurowissenschaftliche Grundlagen für die Umsetzung der Bewegungseinheiten (z.B. Wissen über die kognitive Aktivierung durch Bewegung und die Wirkung und Förderung von exekutiven Funktionen durch Bewegung) erforderlich sind, zeigt unter anderem folgende Aussage:

Das man da auch ein Fachwissen wirklich hat, was bewirkt den dieses Bewegen gekoppelt mit Lernen. Was bewegt das im Kopf. Da geht es um neurowissenschaftliche Dinge. Es geht um neurobiologische Dinge, die wirklich auch spannend sind und ich denke das Wissen, ist dann schon notwendig, um das dann nachher auch in der Praxis umzusetzen. (zoom_Gruppe1Tag1, Pos. 35)

Geistige Prozesse, die das Verhalten, die Aufmerksamkeit und die Gefühle gezielt steuern, werden in der Neurowissenschaft als exekutive Funktionen bezeichnet. Es handelt sich dabei um das Arbeitsgedächtnis, die Inhibition und die kognitive Flexibilität. Notwendige Wissensfacetten zu den Wirkungen und Förderungen von Bewegung auf diese exekutiven Funktionen werden von den Teilnehmer*innen der Interviews im Rahmen der Fokusgruppen angegeben:

Was passiert, wenn ich bestimmte exekutive Übungen und Spiele mache. Was passiert da bei mir. Zum Beispiel auch welchen Übungseffekt habe ich, was passiert in meinen Funktionen. Sei das jetzt eben Arbeitsgedächtnis, Inhibition oder aber auch Flexibilität. Und das den Schülern, nach und nach klarzumachen (.) Und die Kinder selber reflektieren lassen darüber was an Lernfortschritt oder an eigenen Fortschritt, bezogen auf die Funktionen bei ihnen abläuft. (Transkript_Gruppe2_Tag1, S. 11: 3404)

Wissen über Spiel- und Übungsformen und deren Einsatz für Bewegungsangebote außerhalb des Sportunterrichts (z. B. themenorientierte Spielformen für Bewegungspausen in Fächern wie Deutsch, Mathe, Geschichte, Englisch, usw.)

Das allgemeine Ziel der bewegten Schule ist es, Schüler*innen in allen Fächern Möglichkeiten zu bieten, sich mit bewegungsbezogenen Themen und Lerngegebenheiten auseinanderzusetzen (Brägger et al., 2017). Für die Umsetzung und Implementierung von Bewegungsanlässen im Unterricht außerhalb des Sportunterrichts (Deutsch, Mathe, Geschichte, Englisch usw.) benötigen angehende Lehrkräfte „Handwerkzeug“ zum Wissen über vielfältige Spiel- und Übungsformen für den Unterricht:

Genau, da würde ich ganz gern noch einmal kurz einhaken. Bei diesen Bewegungspausen als Teil von Unterricht und dann da in Richtung Lehrerausbildung schauen (.) Dann wäre es ja wahrscheinlich sinnvoll, dass man auch auf das jeweils spezifische Fach schaut, und genau dafür kleine Bewegungsaufgaben, -übungen entwickelt. Mir fällt da so spontan ein, aus so einem Projekt, was wir im Deutschunterricht machen, Jugend debattiert, da geht es dann auch um kleine Übungen wie Rhythmusklatschen, dann annehmen von dem Nächsten und so geht man dann auf Argumente, auf Argumentieren ein. Ich habe überlegt, wo sind Parallelen. Ich glaube, wenn man das implementieren möchte und wirklich nicht nur für Sportlehrer, sondern für alle ja Lehrkräfte einbringen möchte in die Ausbildung, wäre es sinnvoll, dass man da spezifisch schaut, was passt denn genau zum Fach. Dann kann man da natürlich auch echt gute Synergieeffekte erzeugen. (zoom_Gruppe1Tag1, Pos. 63)

Neben dem Handwerkzeug (Spiel- und Übungsformen) wurde der zielgerichtete Einsatz und das Wissen über die notwendigen Rahmenbedingungen genannt, unter denen die Übungs-, Spiel- und Bewegungsformen umgesetzt werden:

Wie ich passgenaue Übungen situationsspezifisch einsetzen kann. (Transkript_Gruppe2_Tag1, S. 1: 4723)

Mit einem Repertoire an Übungen (.) in die Schule kommt, von denen man auch weiß, dass man sie gut in bestimmten Räumlichkeiten und unter verschiedensten Bedingungen umsetzen kann. (Transkript_Gruppe2_Tag1, S. 1: 3237)

Wissen über theoretische, methodisch-didaktische Grundlagen zur Gestaltung, Umsetzung und Implementierung von außerunterrichtlichen Bewegungsangebote

Außerhalb des Unterrichts zeigen sich weitere vielfältige Handlungsfelder des Schulsports. Der Schulsport orientiert sich mit seinem spezifischen Bildungsanliegen schulstufen- und schulformübergreifend an dem folgendem Doppelauftrag: „Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport und Eröffnung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur“ (MSW NRW, 2014, S.6) Zu den außerunterrichtlichen Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten fallen neben Schulsportwettkämpfen und Exkursionen unter anderem Bewegungsangebote im Nachmittagsbereich. Ein Wissensbezug zu formellen Angeboten sind zum Beispiel festgelegte Sport-AGs wie Fußball, Leichtathletik oder Ähnliches. Hinter den informellen Angeboten verbergen sich Möglichkeiten des Sich-Bewegens und Spielens durch interessante und animierende Bewegungsräume. Für die Anleitung und Schaffung der Rahmenbedingungen von formellen und informellen Bewegungsangeboten ergaben sich aus den Interviews die benötigten Wissensfacetten über theoretische, praktische und methodisch-didaktische Grundlagen für außerunterrichtliche Bewegungsangebote, wie folgende Aussage verdeutlicht:

Welche Geräte aber auch welche Bewegung, Bewegungsformen letztendlich überhaupt anwendbar sind, in welchem Kontext auch immer, ob das jetzt irgendwie was mit Schulhof zu tun hat oder ob es irgendwie im Klassenraum ist oder ob im Treppenhaus oder wo auch immer, also dass man da so ein Repertoire hat: (Transkript_Gruppe2_Tag2, S. 4: 1513)

Wissen über die Grundlagen von Sportarten und deren Einsatz für Bewegungsangebote außerhalb des Sportunterrichts (u. a. Trendsportarten wie Inline-Skating, Parkour und Sportarten aus der Erlebnispädagogik, usw.)

Ziel des Doppelauftrags des Schulsports ist die Bereitschaft und Fähigkeit zum lebenslangen Lernen zu fördern. Der Schulsport hat die Aufgabe, Kinder und Jugendliche dazu anzuregen und zu befähigen, bis ins hohe Alter ihre körperliche und geistige Leistungsfähigkeit und ihre Gesundheit durch regelmäßiges Sporttreiben zu erhalten (MSW NRW, 2014). Um im Speziellen Schüler*innen die Bedeutung und Möglichkeiten einer sinnvollen Freizeitgestaltung aufzuzeigen, ist das Grundlagenwissen über Sportarten, die gegebenenfalls über den Schulsport hinausgehen (u.a. Trendsportarten und aus der Erlebnispädagogik wie Inline-Skating, Parkour, usw.) laut der Aussagen der Praxisexpert*innen notwendig. Für Jugendliche können Sportangebote mit einem hohen Motivationslevel wie Trendsportarten oder Inhalte der Erlebnispädagogik angeboten werden. Das Wissen über praktisch-methodisches, tak-tisches und regeltechnisches Grundlagenwissen und das Wissen über Regeln der entsprechenden Sportarten ist für die Umsetzung und Implementierung laut der Befragten essenziell:

...ebenso brauche ich ein gewisses Grundwissen über die verfügbaren Trendsportarten, nämlich wie ich die anwende... (Transkript_Gruppe1_Tag2, S. 6: 1872)

Rhythmisierung

Der Einsatz von Bewegungspausen bietet Lehrkräften die Möglichkeit den Unterricht, den Schulalltag, die Schulwoche und das gesamte Schuljahr zu rhythmisieren. Die Kategorie Rhythmisierung bildet deshalb eine gesonderte Kategorie.

Tabelle 12 Übersicht Wissensfacetten Rhythmisierung

Wissensfacette Wissen über...	Anzahl	%-Kategorie	%-Gesamt
theoretische, methodisch - didaktische Grundlagen zur Gestaltung, Umsetzung und Implementierung von außerunterrichtlichen Bewegungsangebote	7	25,93%	1,88%
Bewegungsangebote und Maßnahmen sowie deren Einsatz- und Umsetzungsmöglichkeiten zur Rhythmisierung des Schulalltages	20	74,07%	5,38%
	27		7,26%

Die Kategorie Rhythmisierung besteht aus zwei Facetten. 20 Aussagen (74,07% der Kategorie) wurden zur Wissensfacette Bewegungsangebote und Maßnahmen sowie deren Einsatzmöglichkeiten zur Rhythmisierung des Schulalltages (kleine Spiele, Bewegungspausen, usw.) gegeben und sieben Aussagen (25,93%) zur Facette theoretische, praktische, methodisch-didaktische Grundlagen zur Inszenierung eines rhythmisierten Schulalltages. Insgesamt wurden 7,26% aller Aussagen zur Kategorie Rhythmisierung getroffen.

In den Interviews stellte sich heraus, dass als Faktor für die Integration der genannten Bewegungseinheiten über den gesamten schulischen Alltag die Rhythmisierung betrachtet werden kann. In der Pädagogik bezeichnet die Rhythmisierung eines Unterrichts die Art und Weise einer überwiegend methodischen Strukturierung des Schullebens mit dem Ziel, unter anderem die Lernleistung zu verbessern. Schule in Bewegung zu bringen bedeutet laut der Aussagen, durch eine kind-, lehr- und lerngerechte Rhythmisierung der einzelnen Schulstunde die Schule zu verändern. Neben der einzelnen Schulstunde kann der gesamte Schulalltag sowie das gesamte Schuljahr unter dem Aspekt der Rhythmisierung betrachtet werden. Bewegendes und bewegtes Lernen, bewegte Pausen, bewegende Organisationsstrukturen des Schulalltages sollen hierzu laut der Befragten zielgerichtet eingesetzt werden.

Wissen über Bewegungsangebote und Maßnahmen sowie deren Einsatz- und Umsetzungsmöglichkeiten zur Rhythmisierung des Schulalltages

Um das Prinzip der bewegungsorientierten Rhythmisierung in seinem Schulalltag umzusetzen, soll eine angehende Lehrkraft über das Wissen von Bewegungsangeboten und Möglichkeiten sowie deren Einsatzmöglichkeiten zur Rhythmisierung des Schulalltags verfügen. Dies verdeutlicht folgende Aussage eines Befragten:

Ein methodisch didaktisches Repertoire vor dem Hintergrund einer bewegten Unterrichtsgestaltung (Transkript_Gruppe2_Tag2, S. 9: 186)

Die Aussagen in den Interviews zeigen, dass sich durch die Rhythmisierung des gesamten Schulalltags Phasen des „statischen Lernens“ mit ausgleichenden Phasen des Bewegens oder Entspannens über den Schulalltag abwechseln können:

Eine Rhythmisierung, dass ich beispielsweise 30 Minuten ruhige Arbeitsphase mache und dann hingehe und eine Pause oder eine Bewegungszeit einbringe. (Transkript_Gruppe2_Tag2, S. 4: 691)

Wissen über theoretische, methodisch-didaktische Grundlagen zur Inszenierung des rhythmisierten Schulalltages, der Schulwoche und des Schuljahres

Laut der Expert*innen der Praxis ist neben dem Wissen von Bewegungsangeboten das fachdidaktische Wissen über theoretische, praktische, methodisch-didaktische Grundlagen zur Inszenierung eines rhythmisierten Schulalltages für Sportlehrkräfte für eine bewegte Unterrichtsgestaltung relevant. Hierzu können Lehrkräfte Methoden und Strategien für die Umsetzung der Bewegungsanlässe auswählen, wie folgende Aussage verdeutlicht:

Fachdidaktischen Wissen das Verordnen, dass man so ein bisschen sich überlegt, dass man ein methodisch-didaktisches Repertoire hat, vor dem Hintergrund dieser bewegten Unterrichtsgestaltung, also was kann ich machen, um den Unterricht so zu gestalten (..), dass (...) die Kinder, die es wollen sich im Rahmen dieses 45 Minuten Taktes bewegen können (Transkript_Gruppe2_Tag2, S. 8: 699)

Ferner ist es aus der Sicht der Interviewten erforderlich, dass angehende Sportlehrkräfte insbesondere über ein methodisches-didaktisches Wissen für die Umsetzung von Bewegungsangeboten und deren Einsatz zur Rhythmisierung des Schulalltages (kleine Spiele, Bewegungspausen usw.) verfügen sollten:

Wie setze ich Bewegungspausen um. Das „Wie“ müsste vermittelt werden. Welche Möglichkeiten von Bewegungspausen gibt es? (Transkript_Gruppe2_Tag1, S. 6: 2428)

Die befragten Expert*innen fordern die Erweiterung des fachdidaktischen Wissens um ein Wissen für einen situations- und passgenauen Einsatz der Bewegungseinheiten. Darüber hinaus ist die Zielsetzung der Bewegungsangebote zur Rhythmisierung relevant. Dies zeigen folgende Interviewausschnitte:

Wann mache ich eine Bewegungspause oder eine Bewegungsübung, wozu. Das man die Motive erstmal herausfindet in einer Ausbildungsphase und das hat auch viel mit pädagogischem Gespür zu tun. Was brauchen die Kinder denn jetzt vielleicht in dieser Phase. Brauchen die jetzt was oder brauchen die am Ende was oder brauchen die was zur Aufmerksamkeitsfindung oder brauchen die was, um runterzukommen, um dann die meisten Kinder der Klasse, denn das ist ja auch ganz klar, nicht jede Bewegungspause ist für jedes Kind gut zu dem Moment, wo man sie macht, zu erreichen. (zoom_Gruppe1Tag1, Pos. 67)

Wann setze ich was eigentlich ein, mit was für einem Schwerpunkt setze ich diese Übung ein? Was will ich damit abzielen? Das kann ich schön mit Bewegungspausen machen. (zoom_Gruppe1Tag1, Pos. 71)

Basismerkmale für einen bewegten Unterricht

Das fachübergreifende pädagogische Wissen, welches den Unterricht im Allgemeinen anspricht, spielt in den Interviews immer wieder eine Rolle. Dies zeigt sich in der Kategorie Basismerkmale für einen bewegten Unterricht.

Als Basismerkmale für einen bewegten Unterricht werden von den Befragten Wissensfacetten aufgeführt, die grundlegend für die Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen angenommen werden. Die Gesamtheit der Aussagen wird zu der Kategorie Classroom-Management zusammengefasst. Hierzu wurden 18 Aussagen im Rahmen der Fokusgruppeninterviews erfasst, was 4,84% aller Gesamtaussagen entspricht.

Tabelle 13 Übersicht Wissensfacetten Basismerkmale für einen bewegten Unterricht

Wissensfacette Wissen über...	Anzahl	%-Kategorie	%-Gesamt
die Grundlagen des Classroom-Managements (z.B. Zeitplanung, Vorbereitung und Organisation des Unterrichts, vor allem präventiver, aber auch reaktiver Umgang mit Unterrichtsstörungen, Raumregie, usw.)	18	100%	4,84%
	18		4,84%

Wissen über die Grundlagen des Classroom-Managements (z.B. Zeitplanung, Vorbereitung und Organisation des Unterrichts, vor allem präventiver, aber auch reaktiver Umgang mit Unterrichtsstörungen, Raumregie, usw.)

Die Analyse der Interviews zeigt, dass das Steuern einer Schulklasse mit der Zielsetzung der Gestaltung eines bewegungsfreundlichen Schulalltages eine berufliche Herausforderung an die Lehrpersonen darstellt. Für die Bewältigung dieser Anforderungen ist das Wissen über die Grundlagen des Classroom-Managements ausschlaggebend, wie die beiden folgenden Textpassagen verdeutlichen:

Classroom Management ist heute ein wichtiger Begriff, im Bereich Pädagogisches Wissen, also wie strukturiere ich den Schullalltag, wie füge ich Bewegungspausen ein, was gibt es dafür Möglichkeiten? (Transkript_Schulleiter, S. 14: 3101)

Wir haben eben von Classroom-Management gesprochen. Also wie kann ich dann schnell eine, ich sag mal, Möglichkeit finden, um so etwas umzusetzen. Wenn wir sagen in dem Film wurde angesprochen 10 Minuten Bewegungspause. So, wenn ich jetzt einen Raum habe, der mit Tischen vollgestellt ist, ich habe jetzt keine Möglichkeit, die irgendwo anders hinzugeben. Wie lange brauche ich eine Bewegungsfläche zu schaffen, die nachher auch wieder zurückzubauen, innerhalb von 10 Minuten, so dass ich vielleicht mehr als drei Minuten Bewegungszeit habe, wenn ich dann auch noch was erklären muss. Also das sind solche Dinge, die man natürlich berücksichtigen sollte. (Transkript_Gruppe2_Tag1, S. 1: 3406)

Die genannten Facetten umfassen die Aktivitäten und Verhaltensweisen einer Lehrkraft, die die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand sicherstellen und die aktive Lernzeit erhöhen. Die erfahrenen Sportlehrkräfte sind sich einig, dass für einen effizienten Unterricht eine entsprechende Expertise vorliegen sollte:

Das angehende Lehrkräfte lernen ihre Zeit einteilen zu können. Ich glaube, das ist insgesamt wichtig, um sag ich mal den Schullalltag den Berufsalltag, aber auch den privaten Alltag entsprechend hinzubekommen. (Transkript_Schulleiter, S. 16: 1312)

Neben dem zeitlichen Aspekt umfasst die Facette die Organisationsfähigkeit einer Lehrkraft:

Wenn es zu eng gestellt ist oder wenn manche Tische auch so fürchterlich gestellt sind, dann gibt es kaum Bewegungsmöglichkeiten für die Kinder. Das ist eins, aber natürlich gibt es auch bestimmte Vereinbarungen und wie und wo kann ich mich dann oder kann ich für mich dann Bewegungspausen, Bewegungszeiten einrichten, ohne die anderen zu stören beispielsweise. (Transkript_Gruppe2_Tag2, S. 3: 2561)

Der Umgang mit Unterrichtsstörungen spielt im Bereich des Classroom-Managements ebenso eine Rolle. Insbesondere unter dem Aspekt der bewegten Unterrichtsgestaltung sollen Unruhen und Störungen laut der Befragten differenziert betrachtet werden. Hier werden die Eigenschaften und Verhaltensweisen der Schüler*innen und die Unterrichtsstörungen, die aus Eigenschaften und Verhaltensweisen der Lehrkraft resultieren oder die durch äußere Bedingungen – schulische und institutionelle Rahmenbedingungen - hervorgerufen werden, benannt. Für den Einsatz von unterrichtlichen Bewegungseinheiten zur Reduzierung und Vermeidung von Störungen benötigt die angehende Lehrkraft im Rahmen des Classroom-Managements das Wissen über den Umgang mit diesen. Dies belegt folgende Aussage der Praxisexpert*innen:

Also nehme ich Unterrichtsstörungen als, ich sag mal, Zeichen des Schülers gegen meine Person wahr oder nehme ich das so wahr, hat der Schüler oder die Schülerin das vielleicht nicht verstanden. Muss ich eine Sache nochmal neu

erklären. Unruhe in Klassen, entsteht meistens eher durch Unter- oder Überforderung. Also die machen das nicht aus bösem Willen raus. (Transkript_Gruppe2_Tag1, S. 2: 2779)

Gesundheitsförderung aller am Schulleben Beteiligter

Ein weiteres fachübergreifendes Thema spielt laut der Befragten eine Rolle: die Gesundheit und eine entsprechende Gesundheitsförderung aller Beteiligten.

Insgesamt wurden sieben Aussagen zu der Kategorie Gesundheitsförderung aller am Schulleben Beteiligter gemacht, sodass insgesamt 1,88% aller Aussagen dieser Kategorie zuzuordnen sind. Innerhalb der Kategorie fallen 42,86% der Aussagen unter die Kategorie berufsspezifische Bewegungs- und Belastungsanforderungen, insbesondere von Schüler*innen in der Ausbildung am Berufskolleg und 42,86% unter die Facette spezifische Belastungen im Lehrberuf und zielgerichtete bewegungsorientierte Maßnahmen zur Gesunderhaltung von Lehrkräften. Weitere 14,29% werden der Kategorie Zusammenhang von Bewegung und Gesundheit zugeordnet.

Tabelle 14 Übersicht Wissensfacetten Gesundheitsförderung aller am Schulleben Beteiligter

Wissensfacette	Anzahl	%-Kategorie	%-Gesamt
Wissen über...			
den Zusammenhang von Bewegung und Gesundheit	1	14,29%	0,27%
berufsspezifische Bewegungs- und Belastungsanforderungen von Schüler*innen in den Ausbildungsberufen	3	42,86%	0,81%
spezifischen Belastungen im Lehrberuf und zielgerichtete bewegungsorientierte Maßnahmen zur Gesunderhaltung von Lehrkräften	3	42,86%	0,81%
	7		1,88%

Die Gesundheitsförderung gehört zu den fächerübergreifenden Aufgaben der Schule. Bei der Verwirklichung dieser Aufgabe kommt laut der Aussagen der Bewegung wegen ihrer herausragenden Bedeutung für die gesundheitliche Prävention, die Erhaltung und Förderung der Gesundheit und die Kompensation gesundheitlicher Beeinträchtigungen von Kindern und Jugendlichen eine Schlüsselfunktion zu. Jeweils 42,86% und somit jeweils drei Aussagen wurden zum Wissen über berufsspezifische Bewegungs- und Belastungsanforderungen von Schüler*innen in den Ausbildungsberufen und zum Wissen über spezifische Belastungen im Lehrberuf und zielgerichtete bewegungsorientierte Maßnahmen zur Gesunderhaltung von Lehrkräften getroffen.

Wissen über den Zusammenhang von Bewegung und Gesundheit

Im Rahmen der Interviews wurde die Thematik „Bewegte Schule“ von den Beteiligten ganzheitlich in den Blick genommen und die Bewegung nimmt als Teil der Gesundheitsförderung und Prävention einen Stellenwert ein. Laut der Aussagen ist es das Ziel, die Schule gesundheitsfördernd zu gestalten, Maßnahmen der Gesundheitsförderung und Prävention in die Strukturen, den Alltag und in die Lebenswelt Schule zu integrieren und

auf die Rahmenbedingungen bzw. auf das gesundheitsbezogene Verhalten der Kinder und Jugendlichen auszurichten. Wie folgende Textpassage zeigt, leistet der Bewegungsbereich aus Sicht der Befragten einen Beitrag zur Gesundheitsförderung:

Das man mal allen (...) Sportstudierenden auch über den Tellerrand hinaus Wissen mitgibt, weil da gibt es ja viele Zusammenhänge, ob man Bewegung und Ernährung, psychisches, physisches Wohlbefinden und so weiter betrachtet. Es sind verschiedene Sachen, die eine Rolle spielen, dass man dann (...) die Zusammenhänge gut kennt und das ist der ganze Bereich, der eine Rolle spielt. (Transkript_Gruppe2_Tag2, S. 17: 989)

*Wissen über berufsspezifische Bewegungs- und Belastungsanforderungen von Schüler*innen in den Ausbildungsbereichen*

Die folgende Wissensfacette macht deutlich, dass der Schul- und Ausbildungsalltag der Berufsschüler*innen betrachtet werden muss.

Laut der Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz (NRW) beinhaltet der Schulsport gesundheitsfördernde Aspekte, insbesondere im Sinne einer Erziehung zum lebenslangen Sporttreiben. Der Schulsport bekommt somit im Kontext der „Gesundheitsförderung und Prävention“ eine besondere Stellung. Hier sind besonders Lehrkräfte angesprochen, die zukünftig an berufsbildenden Schulen arbeiten. Die Aussagen verdeutlichen, dass Strategien und Methoden zur Reduzierung der Belastungsanforderungen von Schüler*innen in Ausbildungsbetrieben vermittelt werden sollen. Hierfür ist ein Wissen über berufsspezifische Bewegungs- und Belastungsanforderungen insbesondere von Schüler*innen in der Ausbildung notwendig:

Zum Beispiel Prävention von berufsspezifischen Belastungen (...) da muss man natürlich auch wissen, was gibt es für Belastungen und wie setze ich da den Sport so ein, dass ich genau diesen Belastungen entgegenwirke. (Transkript_Gruppe2_Tag2, S. 13: 3718)

Die Schule bietet darüber hinaus einen geeigneten Rahmen für Angebote, die die Schüler*innen zu einem gesunden Verhalten motivieren und befähigen sollen:

Die Kollegen, die in die Berufsschule gehen, sollten auf jeden Fall wissen, was einen Berufsalltag ausmacht, welche Belastungen da sind und wie man den Belastungen entgegenwirken kann. Ich glaube das ist ganz entscheidend, in den Berufsschulklassen haben wir in Bezug auf Bewegung relativ wenig Probleme diese zu vermitteln, weil alle selbst im Ausbildungsalltag erfahren, was für Belastungen da sind. Langes Stehen, langes Sitzen und so weiter (Transkript_Gruppe2_Tag2, S. 13: 295)

*Wissen über die spezifischen Belastungen im Lehrer*innenberuf und gezielte, ganzheitliche Maßnahmen zur Gesunderhaltung von Lehrkräften*

Das Gesundheitsbewusstsein der Lehrkräfte soll aus Sicht der Befragten von Bedeutung sein und insbesondere das Wissen über die spezifischen Belastungen im Lehrer*innenberuf. Dies bestätigt folgender Textauszug:

Dann ist mit Sicherheit der Bereich, [...] Wissen über Entwicklung, Gesundheitsstatus von Kindern und Jugendlichen, aber auch, weil wir gesagt haben das nicht nur für Schüler*innen die Bewegung von Bedeutung ist, sondern ich denke Lern- und Lebensraum ist natürlich auch für die Lehrer bewegungsförderlich zu gestalten Das heißt die Lehrergesundheit und die Probleme, die vielleicht da sind, dieses Wissen muss man haben, um dann zu schauen, was kann ich denn entsprechend anbieten. (Transkript_Gruppe2_Tag2, S. 2: 407)

Dass der ganzheitliche Blick auf die Lehrer*innengesundheit gelegt und das Wissen über praktische Anwendungen zur Lehrer*innengesundheit vermittelt werden soll, unterstreicht diese Aussage:

Was wir immer wieder feststellen, dass die Lehrer sowohl körperliche wie auch psychische Probleme/ Belastungen haben und dann wäre es ideal, wenn man durch Bewegung oder auch bestimmte Entspannungs-möglichkeiten, da einen Gegenpol hätte, was die Kollegen auch während des Schulalltags machen können. (Transkript_Gruppe2_Tag2, S. 2: 1143)

Orientierung an der Lebens- und Bewegungswelt von Heranwachsenden

Über das Wissen für die Gestaltung des Unterrichts hinaus ist das Wissen über die Orientierung an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen so bedeutsam, dass sich aus den Interviews diese weitere Kategorie ableitet.

Tabelle 15 Übersicht Wissensfacetten Orientierung an der Lebens- und Bewegungswelt von Heranwachsenden

Wissensfacette Wissen über...	Anzahl	%-Kategorie	%-Gesamt
die Möglichkeiten der individuellen Bewegungsförderung	5	14,29%	1,34%
den Umgang mit heterogenen Gruppen in der Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen	8	22,85%	2,15%
die (An-)Leitung von Gruppen	2	5,71%	0,54%
die Entwicklung und spezifische, motorische Phasen in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen	7	20%	1,88%
die Möglichkeiten der Partizipation von Kindern und Jugendlichen an der Gestaltung von Bewegungsanlässen	9	25,71%	2,42%
die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen	4	11,43%	1,08%
	35		9,41%

Sechs Facetten lassen sich der Kategorie Orientierung an der Lebens- und Bewegungswelt der Kinder und Jugendlichen zuordnen. Insgesamt wurden 35 Aussagen (9,41% aller Aussagen) der Kategorie zugeordnet. Innerhalb der Kategorie wurden 25,71 % der Aussagen zu der Facette Wissen über die Möglichkeiten der Partizipation von Kindern und Jugendlichen an der Gestaltung von Bewegungsanlässen abgegeben und 22,85% zu der Facette das Wissen über den Umgang mit heterogenen Gruppen in der Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen. Mit nur zwei Aussagen (5,71% der Kategorie) wurde die Wissensfacette Wissen über die (An)-leitung von Gruppen erhoben.

Wissen über die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen

Unter der Wissensfacette der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen wurden die Aussagen der Expert*innen zusammengefasst, die den Lehrkräften weitere Settings neben der Schule aufgezeigt haben, in denen die Heranwachsenden leben, wie folgendes Beispiel zeigt:

...was ist Lebenswirklichkeit der Schüler um dort eben auch (...) ja außerunterrichtlich ansetzen zu können. Sei das im Gestaltungsbereich von Schulsportgemeinschaften (...) ja oder viel mehr eben auch. (Zoom_1,25)

Darüber hinaus wurden unter dieser Kategorie die Wissensfacetten gefasst, die die Lehrkraft befähigen, die Lebens- und Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen wahrzunehmen und mitzudenken. Heranwachsende sollen gezielt mit Bewegungsangeboten erreicht werden und den Lehrkräften die Bedeutung einer sinnvollen Freizeitgestaltung, insbesondere in Bezug auf die Bedeutung der Gestaltung von Bewegungsangeboten, -räumen und -möglichkeiten, aufgezeigt werden:

...man sollte als Sportlehrer schon irgendwie, so wir haben es mal genannt, am Puls der Zeit horchen, das heißt Wissen, was ist freizeitrelevant für die Schüler... (Zoom_1,25)

Neben der Betrachtung der unterschiedlichen Settings, in denen Kinder und Jugendliche aufwachsen, ist aus Sicht der Praxisexpert*innen der individuelle Blick auf den Heranwachsenden wichtig.

Wissen über die Entwicklung und spezifische, motorische Phasen in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen

Laut der Aussagen benötigen zukünftige Sportlehrkräfte für die Gestaltung eines bewegungsorientierten Schulalltags das Wissen über die allgemeine Entwicklung und über spezifische motorische Phasen in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen.

Die Jüngeren sind natürlich ganz anders, die sind quirlig, die wollen die Bewegung, die haben da Lust zu und dementsprechend muss man da natürlich auch was anbieten. (Transkript_Gruppe2_Tag2, S. 4)

Neben dem Schulalltag stellen spezifische Übergänge im gegliederten Schulsystem für Schüler*innen starke Veränderungen dar. Demzufolge ist laut der Interviewten die Gestaltung der Übergänge für die Schulen und insbesondere für die Lehrkräfte eine pädagogische Herausforderung. Der Wechsel zwischen den unterschiedlichen Institutionen im Bildungssystem und die Sichtweise der Akteur*innen auf die Heranwachsenden ist kompetent zu unterstützen, wie folgende Aussagen verdeutlichen:

Das Feedback, was ich oft bekomme, wenn mich ehemalige Viertklässler besuchen, die dann ein halbes Jahr oder wie lang auch immer in der Schule sind, die kommen dann und sagen, boah wir müssen immer nur sitzen. Also das ist für die wirklich ein ganz großer Cut. Also, es gibt ja oft diese Sachen wie können wir Übergänge besser gestalten, aber es sind scheinbar für die Kinder zwei Welten. Ein Nachbar von mir der arbeitet an einem Gymnasium jetzt nicht im Sportbereich aber so als Lateinlehrer oder so, der sagt der kriegt immer die Krise, weil er sagt naja diese Kinder, wenn die aus der vierten Klasse kommen, die stehen ständig auf, die gehen immer irgendwo hin, sie stören nicht aber die Sitzen nicht. Das sind halt einfach wirklich Welten. (Transkript_Gruppe2_Tag2, S. 11: 207)

Der Wechsel zwischen den unterschiedlichen Institutionen im Bildungssystem müssen kompetent unterstützt werden, das benötigte Wissen wird unter dieser Kategorie zusammengefasst. Das Wissen über den Verlauf der Entwicklung

und die unterschiedlichen Entwicklungsphasen von Heranwachsenden wird unter dieser Kategorie gefasst. Die Jüngeren sind natürlich ganz anders, die sind quirlig, die wollen die Bewegung, die haben da Lust zu und dementsprechend muss man da natürlich auch was anbieten. (Transkript_Gruppe2_Tag2, S. 4: 2793)

Wissen über die Möglichkeiten der individuellen Bewegungsförderung

Im Rahmen der Auswertung der Interviews hat sich mit dem Blick auf das einzelne Individuum das Wissen über die Möglichkeiten der individuelle Bewegungsförderung als Facette herausgefiltert. Die Expert*innen der Praxis geben an, dass die individuelle Förderung durch Bewegungsangebote und -anlässe im System Schule mit der Einführung der Ganztagschule, der veränderten Lernkultur und der Chancengerechtigkeit an Ansatz- und Anknüpfungspunkten gewonnen hat. Das Wissen über die individuelle Förderung durch inner- und außerschulische Bewegungsangebote ist aus Sicht der Befragten bedeutsam:

Aus dieser Diagnostik heraus zu schauen was braucht der Schüler, die Schülerin, um das dann hinterher in sinnvolle Bewegungsaufgaben und Unterrichtszusammenhänge reinzutragen. (Transkript_Schulleiter, S. 7: 2066)

...wenn es um den Schulhof geht, wenn man da was gestalten will, wäre essinnvoll zu wissen, was für bestimmte Schülergruppen relevant ist. (Transkript_Gruppe2_Tag2, S. 4: 1856)

Weiterhin gaben die Expert*innen an, dass es als Lehrkraft wichtig ist, einen Perspektivwechsel und die Sichtweisen in spezifischen Situationen für die individuelle Förderung der Heranwachsenden einzunehmen, um die Schüler*innen bzw. Lerngruppen zu unterstützen:

...wie man mit Schülern umgeht. Also ob man alles als Problem ansieht oder nicht oder ob man erstmal von der Situation so ausgeht, so ist es und jetzt schauen wir mal wie wir da weiter machen können, warum macht der Schüler*in das. Vielleicht weil es für ihn gerade die angenehmste, die bequemste Sache ist, was ihm so als Nächstes in den Sinn kommt. Also für mich war das diesen Perspektivwechsel einnehmen zu können ganz wichtig. Also wieso macht jemand gerade so etwas, oder wieso reagiert jemand gerade so, dass man einfach mehr die andere Seite mit einbezieht und nicht immer nur aus seiner Lehrersicht das Ganze sieht und das fand ich also wirklich sehr bereichernd... (Transkript_Gruppe2_Tag2, S. 5: 3181)

Nicht nur der Blick auf das Individuum, sondern der Umgang mit Gruppen scheint laut der Interviews für die Implementierung von Bewegungsangeboten notwendig zu sein.

Wissen über die (An-)Leitung von Gruppen

Im System Schule, im Sportunterricht und im außerschulischen Schulsport bilden sich unterschiedlichste Gruppen. Für die Gestaltung von Gruppenentwicklungsprozessen und für den richtigen Umgang mit diesen verschiedenenartigen Gruppierungen in den unterschiedlichen Settings wird die Wissensfacette (An-)Leitung von Gruppen genannt:

Wir haben eine gewisse Erfahrung im Umgang mit Gruppen und der entstehenden Dynamik, Gruppendynamik. (Transkript_Gruppe1_Tag2, S. 9: 1217)

Laut der Befragten ist dabei der Blick auf die heterogenen Gruppen entscheidend.

Wissen über den Umgang mit heterogenen Gruppen in der Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen

Die Analyse der Befragung ergab, dass für die Durchführung von Bewegungsangeboten der Lerngruppen im Schulalltag, neben dem allgemeinen Anleiten von Gruppen, eine rein fachliche und eine pädagogische Qualifizierung notwendig sind, um die Heterogenität der Heranwachsenden mithilfe von Differenzierungen „aufzufangen“ und die Kinder zu einer kontinuierlichen Teilnahme an den Angeboten zu motivieren:

...dass ich immer schaue, ist dieses Spiel, diese Sache, die ich mache, für meine Lerngruppe jeweils geeignet.
(Transkript_Gruppe2_Tag1, S. 11: 2887)

Aus Sicht der Expert*innen kommen im schulischen Alltag zentrale Heterogenitätsdimensionen (Alter, Geschlecht, kognitive Leistungsfähigkeit), familiäre und soziale Herkunft oder ethnische und kulturelle Zugehörigkeit zum Tragen:

Hintergrundwissen im Hinblick auf das was die (...) kulturelle Teilhabe von (...) Bewegung, Spiel und Sport oder an Bewegung, Spiel und Sport, dann für Schülerinnen und Schüler wesentlich und wichtig macht, ... (Transkript_Schulleiter, S. 7: 3332)

Die Partizipation von Jugendlichen in Schule und Unterricht ist von jeher ein zentrales Thema der Pädagogik. Nur wenn es gelingt, Schüler*innen angemessen zu beteiligen, werden sie sich ihre Lerngegenstände zu eigen machen und lernen, sodass laut den Teilnehmern*innen der Interviews nachfolgende Facette relevant ist.

Das Wissen über die Möglichkeiten der Partizipation von Kindern und Jugendlichen an der Gestaltung von Bewegungsanlässen

Die Freude und der Spaß an der Bewegung stehen idealerweise bei allen Bewegungsangeboten im Vordergrund. Alle Kinder haben die Möglichkeit sich frei zu bewegen und ihren eigenen Weg zum Sport zu finden. Die Expert*innen sehen es als optimal an, wenn die Kinder in die Gestaltung der Angebote mit einbezogen werden und ihre Wünsche und Bedürfnisse einbringen können. Dies setzt ein Wissen über die Möglichkeiten der Partizipation von Kindern und Jugendlichen an der Gestaltung von Bewegungsanlässen voraus:

Im Rahmen eines Schülerparlaments. Das gibt es schon in Grundschulen mittlerweile, dass man da die Schüler*innen vielleicht miteinbezieht, weil man da schon schauen muss, so eine Bewegungslandschaft, wie wir das jetzt gesehen haben in der Grundschule, ist natürlich für die Berufsschüler*in nicht unbedingt ansprechend, aber wenn man das mit den Schülern und Schülerinnen gemeinsam überlegt, welche Bewegungsanlässe würden wir denn nutzen. (Transkript_Gruppe2_Tag2, S. 14: 3811)

Sensibilisierung, Überzeugung, Motivation, Qualifizierung

Unter dieser Kategorie werden alle Wissensfacetten gefasst, die die Teilnahme, Beteiligung, Mitwirkung, Mitbestimmung und Mitsprache von allen Akteur*innen im System Schule generiert.

Tabelle 16 Übersicht Wissensfacetten Sensibilisierung, Überzeugung, Motivation, Qualifizierung

Wissensfacette Wissen über...	Anzahl	%-Kategorie	%-Gesamt
die Möglichkeiten der Sensibilisierung und Qualifizierung für einen bewegungsorientierten Schulalltag aller am Schulleben Beteiligten	3	5%	0,81%
die Möglichkeiten der Überzeugung von der Bedeutung und Wirkungsweise von Bewegung aller am Schulleben Beteiligter	23	38,33%	6,18%
die Förderung der Motivation zu Bewegung, Spiel und Sport aller am Schulleben Beteiligten	5	8,33%	1,34%
die Formen des kollegialen Arbeitens und der kollegialen Beratung	7	11,67%	1,88%
mögliche Widerstände von am Schulleben Beteiligten und über den Umgang mit diesen Widerständen (z. B. Skepsis hinsichtlich der Wirkung von Bewegung, Bewegungspausen = Unterrichtsunterbrechung)	10	16,67%	2,69%
Möglichkeiten der Schüler*innenqualifizierung (z. B. Sporthelfer*innen-Ausbildung), auch im Sinne der Möglichkeit zur Partizipation	7	11,67%	1,88%
Möglichkeiten der Lehrer*innenqualifizierung (z. B. Fortbildungsaangebote von bspw. Bezirksregierungen, Ausschüsse für den Schulsport und Universitäten)	5	8,33%	1,34%
	60		16,13%

Die Kategorie Sensibilisierung, Überzeugung, Motivation, Qualifizierung umfasst sieben Wissensfacetten. 60 Aussagen wurden zu dieser Kategorie im Rahmen der Interviews abgegeben (16,13 % aller Aussagen). Mit 23 Aussagen (38,33% der Kategorie, 6,18% aller Aussagen) wurde der Facette Wissen über die Möglichkeiten, alle am Schulleben Beteiligten von der Bedeutung und Wirkungsweise von Bewegung zu überzeugen, die häufigsten Aussagen im Rahmen der Interviews zugeordnet. Drei Aussagen (5% der Kategorie) wurden zur Facette Wissen über die Möglichkeiten der Sensibilisierung und Qualifizierung für einen bewegungsorientierten Schulalltag aller am Schulleben Beteiligten getroffen.

Wissen über die Möglichkeiten der Sensibilisierung und Qualifizierung für einen bewegungsorientierten Schulalltag aller am Schulleben Beteiligten

Die Schule spielt eine Schlüsselrolle, um strukturierte und nicht strukturierte körperliche Aktivität innerhalb des Schulalltags zu implementieren. Das System Schule trägt zur Anleitung und Aufklärung der Kinder und Jugendlichen über körperliche Aktivität bei.

Die qualitative Inhaltsanalyse der Interviews nach Mayring ergab, dass für eine schulorganisatorische Verankerung des bewegten Schulalltags die Lehrkräfte interne (Lehrkräfte) und externe (Eltern, Sportvereine) Akzeptanz und Unterstützung benötigen. Für die Expert*innen ist es notwendig, dass alle am Schulleben Beteiligten und Verantwortlichen über das Grundverständnis und die Ziele, sowie über den Stellenwert und die Bedeutung und Wirkungsweise von Bewegung im Schulprogramm informiert und sensibilisiert werden. Aus den Interviews ergibt sich die Wissensfacette: Wissen über Möglichkeiten und Grundlagen der Sensibilisierung und Qualifizierung der am Schulleben Beteiligten, wie folgendes Beispiel zeigt:

...dass die Fachleute aus dem Sport in anderen Fächern entsprechend die Ideen der Bewegung mit rüberbringen...
(Transkript_Gruppe2_Tag1, S. 7: 2914)

Eine notwendige Sensibilisierung der im Bildungssystem tätigen Akteur*innen und besonders der Eltern über die Wirkweise und Bedeutung von Bewegung im Schulalltag wird in folgender Aussage deutlich:

Ich glaube das ist wichtig, dass man die alle mit einbezieht, um dann auch wirklich zu sagen wie wichtig das ist. Das hatten wir letztes Mal auch schon dieses Thema Lernen und Bewegung, dass man vielleicht die Eltern dann auch überzeugt und sagt wer sich viel bewegt der lernt auch besser, der ist leistungsfähiger und so weiter. Ich glaube das ist ganz entscheidend, dass man das nicht nur auf die Schüler bezieht, sondern alle mit einbezieht, die einen Beitrag dazu leisten können. (Transkript_Gruppe2_Tag2, S. 16: 2115)

Laut der Expert*innen der Praxis stoßen Lehrkräfte im Schulleben auf viele Widerstände. Es ist ihnen wichtig, dass angehende Sportfachkräfte mit diesen umgehen können.

Wissen über mögliche Widerstände von am Schulleben Beteiligten und über den Umgang mit diesen Widerständen (z. B. Skepsis hinsichtlich der Wirkung von Bewegung, Bewegungspausen = Unterrichtsunterbrechung)

Die Befragten gaben aus ihrer Praxiserfahrung an, dass nicht alle Akteur*innen im System Schule Bewegungsanlässen und -interventionen gegenüber offen eingestellt sind. Bewegungsinterventionen werden häufig als Störung und als nicht notwendige Maßnahme angesehen. Besonders Berufseinsteiger*innen müssen das Bewusstsein für mögliche Widerstände haben und einen entsprechenden Umgang mit diesen Widerständen erlernen:

Also man muss als Neuling dann auf jeden Fall auf Widerstände oder mögliche Widerstände gefasst sein und auch den Mut haben, trotzdem zu handeln, zusagen ich ergreife jetzt die Initiative, ich habe da meine Stärken oder meine Interessen. (zoom_Gruppe1Tag1, Pos. 85)

Darüber hinaus ist es laut der Befragten wichtig beteiligte Akteur*innen zu überzeugen.

Wissen über die Möglichkeiten der Überzeugung von der Bedeutung und Wirkungsweise von Bewegung aller am Schulleben Beteiligter

Die Befragten gaben mit 23 Aussagen an, dass im Schullalltag häufig Überzeugungsarbeit für Bewegung geleistet werden muss. Angehende Sportfachkräfte müssen Möglichkeiten kennen, um alle am Schulleben Beteiligten von der Bedeutung und Wirkungsweise von Bewegung zu überzeugen:

...wie gehe ich vor, wenn ich meine Fachschaft überzeugen möchte für bestimmte Projekte... (Transkript_Schulleiter, S. 15: 458)

Das ist zum Beispiel bei Beratungswissen wichtig, dass man den Kollegen vermittelt, dass Bewegungspausen keine verschwendete Zeit ist. Sondern, dass dadurch Lernprozesse bzw. auch Aktivitäten im Körper passieren, die Kinder einfach besser lernen lassen (Transkript_Gruppe2_Tag1, S. 5: 4259)

Die Praxisexpert*innen gaben an, dass durch das Sammeln von eigenen Erfahrungen bzgl. Bewegung und Lernen Kollegen*innen von ihnen überzeugt werden konnten:

Es gibt auch die Kollegen, die dem Ganzen dann sehr kritisch gegenüberstehen. Ich denke oder was gut funktioniert hat, war über Fortbildungstage den Kollegen dann die Zeit zu geben, auch mal Aufgaben zu entwickeln für ihre Fächer, wo Bewegung letztendlich eine Rolle spielt und gleichzeitig bringt es aber auch was, wenn man ihnen letztendlich zeigt, dass sie am Ende des Tages einen großen Benefit dadurch haben, weil es beispielsweise einfacher leiser in der

Klasse ist. Weil Rituale einfach besser funktionieren. Weil die Aufmerksamkeit mehr ist. (Transkript_Gruppe2_Tag1, S. 9: 1543)“ (Transkript_Gruppe2_Tag1, S. 2: 711)

Weiterhin bieten sich laut der Aussagen Lehrer*innenkonferenzen, Schulkonferenzen, Elternabende oder Elternsprechtag für die Überzeugungsarbeit der Eltern und des Kollegiums an:

Der Sportlehrer, der die Überzeugungsarbeit vielleicht leisten muss in Lehrer und Schulkonferenzen und auch bei Elternabenden, Elternsprechtagen und so weiter. (Transkript_Gruppe2_Tag2, S. 3: 963)

Wissen über die Förderung der Motivation zu Bewegung, Spiel und Sport aller am Schulleben Beteiligten

Neben der Sensibilisierung und Überzeugung ist die Förderung von Motivation zu Bewegung, Spiel und Sport aller am Schulleben Beteiligten eine weitere notwendige Wissensfacette:

Es ist natürlich nicht immer so ist, dass wir auf Sportbegeisterte Menschen treffen, weder innerhalb des Kollegiums noch in der Schulleitung oder bei Schülerinnen und Schüler. Also Motivation als wichtiger Baustein, wie geh ich damit um, wie motiviere ich andere Menschen für Bewegung. (Transkript_Schulleiter, S. 14: 2804)

Ferner müssen die Schüler*innen, besonders ab dem Jugendalter, zur Bewegung animiert und motiviert werden.

Dies verdeutlichen folgende Aussagen:

...Motivation oder wie animiere ich Kinder oder ältere Schüler dazu, sich zu bewegen oder neue Bewegungsformen auszuprobieren ... (Transkript_Gruppe2_Tag2, S. 6: 745)

Wer sich ausreichend bewegt, kann besser Lernen, ob er eine bessere Leistungsfähigkeit hat das ist eine andere Geschichte. Aber trotzdem ist es wichtig, glaube ich, dass andere mit ins Boot genommen werden. Damit man es noch einfacher hat Bewegung in den Schulalltag zu kriegen (Transkript_Gruppe2_Tag1, S. 7: 4116)

Als Sportlehrerinnen als Sportlehrer da noch mal ganz bewusst werden, ich muss derjenige sein der überzeugt, andere überzeugt im Alltag hier in der Schule generell mehr Bewegung einzuführen oder ich stehe dafür und bin der Multiplikator, der Vermittler, der Überzeuger für dieses Programm Bewegung, worüber wir uns heute hier insgesamt darüber unterhalten. (Transkript_Schulleiter, S. 14: 4177)

So ein Sportlehrer, der muss was nach außen tragen, Spaß an der Bewegung, Freude an der Bewegung, der muss motivieren können seine Schülerinnen und Schüler. Das muss jeder Lehrer, aber ich finde noch mal so ein Sportlehrer, der muss was nach außen ausstrahlen, was Besonderes, diese Bewegung auch zeigen und auch leben. (Transkript_Schulleiter, S. 17: 124)

Wissen über die Formen des kollegialen Arbeitens und der kollegialen Beratung

Für die Umsetzung der Idee des bewegungsorientierten Schulalltags benötigen junge Lehrkräfte nach den Erfahrungen der Interviewteilnehmer*innen neben der Sensibilisierungs- und Überzeugungsarbeit ein Wissen über die Formen des kollegialen Arbeitens und der kollegialen Beratung:

Ich will die Kollegeninnen mit ins Boot nehmen, die das vielleicht erstmal blödsinnig finden. Die sagen, dass hat doch mit meinem Inhalt nichts zu tun. Das geht nur indem ich ihnen deutlich mache, dass es sie auch in den Unterricht weiterbringt, wenn ich ein Warming-Up habe, was mit der nachfolgenden Unterrichtsstunde was zu tun hat. Wenn ich das vielleicht mit integriere. Oder ich schaue, wie kann ich bestimmte Arbeitsformen so gestalten, dass ich auch inhaltlich vielleicht einen Verbund habe. (Transkript_Gruppe2_Tag1, S. 2: 711)

Es fällt auf, dass die Aussage „...mit ins Boot bekommen...“ in Zusammenhang mit dem Kollegium häufig fällt:

Wie kriegen wir Kollegen überzeugt, dass das gut ist, wenn wir Sport außerhalb des Unterrichts oder Bewegung außerhalb des Unterrichts machen. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass viele Kollegen, die dem eher skeptisch gegenüberstanden, dass sie am Meisten ihre Meinung geändert haben, wenn sie selber das auch praktisch erfahren haben. Also wenn wir zum Beispiel mal Kollegen mit auf der Skierkursion hatten und die dann erlebt haben, was letztendlich in der Vermittlung des Skifahrens auch an anderen Kompetenzen vermittelt werden kann. Was das für eine tolle Erfahrung ist. Oder wenn Kollegen erfahren haben, wie jetzt im Rahmen der exekutiven Funktionsvermittlung eben diese verschiedenen Kompetenzen vermittelt werden wie Selbstkontrolle, Impulskontrolle oder eben das Arbeitsgedächtnis. Wenn sie das selbst erfahren haben, in der eigenen Durchführung, aber da dafür müsste man letztendlich den Kollegen, auch die Möglichkeit dafür geben. (Transkript_Gruppe2_Tag1, S. 9: 2339)

Wer sich ausreichend bewegt, kann besser Lernen, ob er eine bessere Leistungsfähigkeit hat das ist eine andere Geschichte. Aber trotzdem ist es wichtig, glaube ich, dass andere mit ins Boot genommen werden. Damit man es noch einfacher hat Bewegung in den Schulalltag zu kriegen. (Transkript_Gruppe2_Tag1, S. 7: 4116)

Also ich glaube oder die Erfahrung, die ich gemacht habe, ist wirklich, dass man selber Dinge installiert, wirklich im Kleinen. Und dann über den Erfolg letztendlich andere mit ins Boot holen kann, die vielleicht einfach mal zum hospitieren einlädt, Schüler berichten lässt, was auch immer. Also das man die positiven Seiten dann wirklich in den Vordergrund stellt und den Kollegen damit dann einen Impuls gibt, dass kann dir wirklich was bringen und ich kann dir helfen, ich kann was anbieten, wie man das eben vielleicht mit einem kleinen Aufwand auch schonmal in deinem Unterricht klein anfangen kann. (Transkript_Gruppe2_Tag1, S. 10: 239)

Ich glaube das ist wichtig, dass man die alle mit einbezieht, um dann auch wirklich zu sagen, wie wichtig das ist. Das hatten wir letztes Mal auch schon dieses Thema Lernen und Bewegung, dass man vielleicht die Eltern dann auch überzeugt und sagt wer sich viel bewegt der lernt auch besser, der ist leistungsfähiger und so weiter. Ich glaube das ist ganz entscheidend, dass man das nicht nur auf die Schüler bezieht, sondern alle mit einbezieht, die einen Beitrag dazu leisten können. (Transkript_Gruppe2_Tag2, S. 16: 2115)

Im Optimalfall motiviert, sensibilisiert und überzeugt die Lehrkraft laut den Expert*innen nicht nur Schüler*innen und Kollegen*innen, sondern qualifiziert diese auch.

*Das Wissen über Möglichkeiten der Schüler*innenqualifizierung (z. B. Sporthelfer*innen-Ausbildung) auch im Sinne der Möglichkeit zur Partizipation*

Um Bewegung in den Schulalltag zu integrieren, müssen die Schritte Sensibilisierung, Überzeugung und Motivation laut der Befragten weitergedacht werden. Ansatzpunkte und Chancen bieten die Vielfalt der sportlichen Interessen der Schüler*innen für den Sportunterricht und den außerunterrichtlichen Schulsport. Arbeitsgemeinschaften, Ganztagsangebote und Partizipation der Kinder und Jugendlichen haben aus Sicht der Befragten ein erhebliches pädagogisches Potenzial:

Wir bilden Sporthelfer aus, im Rahmen von Differenzierung Sportbiologie, achte und neunte Klasse und am Ende sind diese Schülerinnen und Schüler dann befähigt kleinere Sportgruppe in Freistunden theoretisch anzuleiten, aber vor allen Dingen, organisiert den Pausensport zu betreuen. Und wir stellen uns das so vor, dass die Schüler dann bestimmten Themen sogar vorgegeben bekommen oder vorgeben und dann zugeteilt werden und von den Sporthelfern beaufsichtigt werden. Und im Rahmen dieser Sporthelferausbildung lernen die Schüler grundlegende Dinge, wie strukturiere ich, nennen wir es mal Unterrichtsübungsphase und sind auch kompetent in Erster Hilfe. Im Hintergrund ist aber auch immer ein Lehrer da, der verantwortlich ist und in Notfällen auch eingreifen könnte. (zoom_Gruppe1Tag1, Pos. 46)

*Möglichkeiten der Lehrer*innenqualifizierung (z. B. Fortbildungsangebote von bspw. Bezirksregierungen, Ausschüsse für den Schulsport und Universitäten)*

Das Wissen über die Möglichkeiten der Lehrerqualifizierung zu sachgerechter eigener Bewegung bzw. zum Anleiten von Bewegung stellt sich bei der Auswertung der Interviews als weitere Wissensfacette heraus:

Wir haben zwar eine Übungsleiter C Ausbildung, aber die sind nicht betraut mit diesem Projekt, das sie quasi über den Sportunterricht ausgebildet werden zu diesen Bewegungspausenexperten, wie ich sie eingangs beschrieben habe. Das läuft ganz klassisch über die Sportlehrer ab, die das dann in ihrem Unterricht mit ihren Schülerinnen und Schülern machen. (zoom_Gruppe1Tag1, Pos. 50)

Ich habe ein Zertifikatskurs gemacht zum Beratungslehrer und da in dem Kontext, bin ich dann sozusagen in die Gesprächsführung und so etwas eingeführt worden (Transkript_Gruppe2_Tag2, S. 5: 2923)

Kooperationen und Netzwerke

Die Notwendigkeit der Zusammenarbeit zwischen Schule und außerschulischen Institutionen hat insbesondere mit Blick auf die Ganztagsplanung einen besonderen Stellenwert im Bildungssystem bekommen. Zu den außerschulischen Institutionen zählen z. B. Sportvereine. Die Ganztagschulen sind durch die Veränderung des Schulalltags auf außerschulische Kooperationspartner*innen angewiesen. Netzwerke im Bildungssystem ermöglichen einen Austausch und geben Impulse für vielfältige Gestaltungsprozesse (KMK, 2015).

Tabelle 17 Übersicht Wissensfacetten Kooperation und Netzwerke

Wissensfacette Wissen über...	Anzahl	%-Kategorie	%-Gesamt
den Nutzen, die Arbeits- und Funktionsweisen sowie der Strukturen von Kooperationen und Netzwerken	10	38,46%	2,69%
die Institutionen, Strukturen und Zuständigkeiten im Bereich Bewegung, Spiel und Sport	13	50%	3,49%
schulübergreifende Bewegungsangebote (z.B. Schulsportwettkämpfe)	3	11,54%	0,81%
	26		6,99%

Der Kategorie Kooperationen und Netzwerke wurden drei Facetten zugeordnet. Mit 26 Aussagen bedeutet dies, dass 6,99% aller Aussagen zu einer der drei Facetten dieser Kategorie zugeordnet wurden. Folgende Wissensfacetten werden für eine systematische, auf kommunaler Ebene und in sozialräumlich abgestimmter Form der Zusammenarbeit von Schulen und außerschulischen Bildungsanbietern gesehen. 13 Aussagen (50% der Kategorie) wurden zur Facette Wissen über Institutionen, Strukturen und Zuständigkeiten im Bereich Bewegung, Spiel und Sport gebündelt und 3 Aussagen der Wissensfacette Wissen über schulübergreifende Bewegungsangebote (z.B. Schulsportwettkämpfe) zugeordnet.

Das Wissen über den Nutzen, die Arbeits- und Funktionsweisen sowie die Strukturen von Kooperationen und Netzwerken

Es hat sich laut der Expert*innen gezeigt, dass Zielvereinbarungen, Strukturen, benötigte Ressourcen, Qualifikationen des eingesetzten Personals und Inhalte gemeinsam mit den Bildungsverantwortlichen einer Schule schriftlich festgehalten werden sollen. Für den Aufbau und Erhalt von Kooperationen sind Strukturen und die gemeinsamen Prozesse der Bildungspartner*innen erforderlich. Das Grundwissen und die grundlegende Funktionsweise von Kooperationen und Netzwerken werden unter dieser Facette zusammengefasst:

Das man als angehender Lehrer um die Funktionsweise von, wenn man das so nennen kann, Kooperation, Schule und Verein weiß. (zoom_Gruppe1Tag1, Pos. 27)

Dies ist aus Sicht der Expert*innen für organisierte Bewegungsangebote und für die Gestaltung des Lern- und Lebensraum Schule wichtig:

Die Zusammenarbeit Schule, Sportverein, ist für uns eine ganz wichtige Sache. Gerade in dem Lern- und Lebensraum Schule, wenn ich den bewegungsförderlich gestalten will und ich nicht in der Lage bin zum Beispiel im Nachmittagsbereich was zu machen, dass ich mir einfach Partner in die Schule hole, die das dann entsprechend umsetzen können. (Transkript_Gruppe2_Tag2, S. 2: 3427)

...Sportlehrer sind eine Verbindungsstelle, Schule und regionales Umfeld. (Transkript_Schulleiter, S. 8: 1140)

Neben dem Wissen über die Funktionsweise der Strukturen und Kooperationen ist das Wissen über weitere Institutionen relevant.

Wissen über Institutionen, Strukturen und Zuständigkeiten im Bereich Bewegung, Spiel und Sport

Laut der Ergebnisse der Interviews müssen für den Aufbau von Kooperationen und Netzwerken Sportlehrkräfte über ein Wissen der vorhandenen Strukturen und Zuständigkeiten im Bereich Bewegung, Spiel und Sport verfügen:

Vernetzung im Sport, sowohl das kommt dann auch noch mal Schule und Verein, aber auch Unfallkasse, Vereine, Stadtsportverband, Kreissportverband, die ganzen Strukturen, die es bereits gibt. (Transkript_Schulleiter, S. 15: 1469)

Gute lokale Vernetzung, das heißt man muss auch wissen, wie funktionieren Stadtsportbünde, Kreissportbünde über Ansprechpartner für bestimmte Dinge in Bezug auf wie man vielleicht das Schulleben erweitern möchte, hinsichtlich Bewegung. (zoom_Gruppe1Tag1, Pos. 27)

Das Wissen um die lokalen und regionalen Möglichkeiten von Kooperationen und die Generierung bzw. verlässliche und nachhaltige Etablierung von vielfältigen Sport- und Bewegungsangeboten wird in folgenden Aussagen der Befragten deutlich:

Wie sieht das aus im lokalen Bereich, welche Sportarten sind überhaupt relevant für mein Einzugsgebiet der Schule. (zoom_Gruppe1Tag1, Pos. 27)

Ich muss auch über das regionale Umfeld Bescheid wissen, weil ich muss nicht nur theoretisch wissen da gibt es eins, sondern ich muss wissen was habe ich für Vereine, wen habe ich da als Ansprechpartner und ähnliche Geschichten. (Transkript_Schulleiter, S. 8: 1216)

Angebote mit anderen Schulen und das entsprechende Wissen darüber scheinen anhand der getätigten Aussagen relevant zu sein.

Wissen über schulübergreifende Bewegungsangebote (z.B. Schulsportwettkämpfe)

Für die Gestaltung, Organisation und Beteiligung an schulübergreifenden Bewegungsangeboten mit den Kooperations- und Netzwerkpartner*innen ist aus Sicht der Expert*innen ein Wissen über schulübergreifende Bewegungsangebote notwendig:

„Wissen über Kooperationsmöglichkeiten, also muss nicht immer ein Sportangebot als wöchentliches, sondern kann ja in Ferienkursen, Schnupperkursen oder Aktionstagen sein.“ (Transkript_Gruppe1_Tag2, S. 13: 3179)

Kommunikation und Beratung

Tabelle 18 Übersicht Wissensfacetten Kommunikation und Beratung

Wissensfacette Wissen über...	Anzahl	%-Kategorie	%-Gesamt
Strategien der Kommunikation mit externen Partner*innen	9	37,5%	2,42%
Grundlagen und Möglichkeiten der Beratung von allen am Schulleben Beteiligten	4	16,67%	1,08%
Beratungsinstitutionen (z.B. mit Berater*innen im Schulsport, Sportverbände, Unfallkasse)	11	45,83%	2,96%
	24		6,45%

Die Kategorie Kommunikation und Beratung teilt sich in drei Wissensfacetten auf, der insgesamt 24 Aussagen (6,45 % aller Aussagen) zugeordnet wurden. Mit elf Aussagen (45,83% der Kategorie) wurden die meisten Aussagen zur Facette Wissen über Beratungsinstitutionen getroffen und vier (16,67% der Kategorie) zur Facette Wissen über Grundlagen und Möglichkeiten der Beratung von allen am Schulleben Beteiligten.

*Wissen über Strategien der Kommunikation mit externen Partner*innen*

Diese Facette hat laut der Aussagen für Sportlehrkräfte eine Relevanz, da durch die angemessene, situationsgerechte Kommunikation die Steuerung und die Zusammenarbeit der Lehrkräfte, des pädagogischen Personals und der außerschulischen Partner*innen ermöglicht werden. Es wird die Meinung vertreten, dass durch die multiprofessionelle Zusammensetzung von möglichen Arbeitsgruppen verschiedene Perspektiven unterschiedlicher Berufsgruppen bedacht und einbezogen werden. Dies zeigen folgende Textpassagen:

Wie könnte ich Gespräche führen, um Eltern mit ins Boot zu holen, das war so in dem Bereich. Also auch vielleicht Gesprächstraining oder Diskussionstraining in diesem Bereich. (Transkript_Schulleiter, S. 15: 545)

Die Kommunikation zwischen OGS und Schule, die ist durchaus immer unterschiedlich. (Transkript_Gruppe1_Tag2, S. 12: 2271)

Alle Beteiligten (Personal der Schule, außerschulische Bildungs- und Kooperationsbeteiligte, Schüler*innen und ggf. deren Eltern) haben laut der Expert*innen die Möglichkeit ihre Vorstellungen und Kompetenzen in Form von Gesprächen einzubringen. Darüber hinaus können alle am Schulleben Beteiligte über die Möglichkeiten eines bewegten Schulalltags beraten werden.

Wissen über Grundlagen und Möglichkeiten der Beratung von allen am Schulleben Beteiligten

Insbesondere in Beratungssituationen benötigen angehende Lehrkräfte laut der Expert*innen in der Rolle als Berater*innen ein umfangreiches Wissen, um Beratungen durchzuführen und Beratungen in der Rolle als Beratungssuchender einzufordern. Das Wissen über die Grundlagen und Möglichkeiten der Beratung von allen am Schulleben Beteiligten wird wie folgt von den Befragten dargestellt:

- für die Beratung der Schüler*innen:

Da brauche ich allerdings dieses Hintergrundwissen, denke ich um vernünftige Beratung für Schülerinnen und Schüler angedeihen lassen zu können, aber auch im Hinblick auf die Beratung meiner Kolleginnen und Kollegen vielleicht in anderen Fächern. (Transkript_Schulleiter, S. 7: 2364)

- für die Beratung der Schulleitung und Eltern:

Dafür müsste man wissen, welche Vorteile das mit sich bringt und auch Schulleitung dahingehend beraten, wenn sie selber nicht vom Fach ist und da vielleicht auch Beratungsbedarf hat. Aber auch die Elternseite sollte man beraten können, denn man sieht das immer mehr Schüler, was die Motorik angeht eher unsensibler werden. Sagen wir mal so. Und da vielleicht noch ein bisschen mehr Bedarf ist motorische Fertigkeiten und Fähigkeiten zu fördern und auch Eltern können da natürlich ein bisschen was tun und die brauchen vielleicht auch ein bisschen Beratung an die Hand. (Transkript_Gruppe2_Tag2, S. 4: 3583)

- für die Beratung der Kollegen*innen und Eltern:

Beratung von Eltern, Kollegium, Schulleitung, das ist meine Rolle als Sportlehrerin. Das mir im Vorfeld bewusst ist, dass mir nicht alles in die Schule fällt, sondern ich muss dafür wirklich aktiv werden und mir muss diese Rolle klar sein. (Transkript_Schulleiter, S. 14: 4572)

Ich glaube Beratungsgespräche zu führen also, dass man weiß wie strukturiert man Gespräch, wo will man hin, was ist die Zielsetzung, das ist ganz wichtig, denn das wird, ist im schulischen Kontext immer mehr und mehr gefordert (Transkript_Gruppe2_Tag2, S. 5: 1477)

Neben der Beratung der Beteiligten ist das Wissen über mögliche Beratungsinstitutionen ebenso relevant.

*Wissen über Beratungsinstitutionen (z.B. mit Berater*innen im Schulsport, Sportverbände, Unfallkasse)*

Folgende Angaben zeigen, dass externe Beratungsinstitutionen bei der Implementierung von Bewegung im Schulalltag unterstützen. Ein Wissen der angehenden Sportlehrkräfte über die verschiedenen Beratungsinstitutionen und -partner*innen ist notwendig:

Wissen um die Beratungsinstitution, Unfallkasse NRW, es kann sein, dass wenn wir an den Film denken, dass man sich vielleicht absichern möchte. Kann ich da die Sache da hinhängen oder wie muss der Untergrund da geschaffen sein. Da gibt es auch Experten, was auch auf den Seiten der Unfallkasse abgelegt ist. Oder wenn wir allein nur an diese Homepage der Unfallkasse denken, wo es um die Turnhallen, eine digitale Sporthalle, wo man sich dann so durchklicken kann und dann auch so Informationen dazu erhält, welche Matten wofür gut sind, was bei den Seilen zu beachten ist, ob man da Knoten rein machen darf, ja nein. (Transkript_Gruppe1_Tag2, S. 4: 2260)

Welche Rolle spielen Ausschuss für den Schulsport, Berater*innen im Schulsport, wo kann ich mir Informationen holen, um Möglichkeiten kennenzulernen. Welches Netzwerk unterstützt mich in dem Ziel, dass ich Bewegung außerhalb des Sportunterrichts auch möglich mache. Und da gibt es in allen Städten ein Netzwerk, dann gibt es die Sportbünde, die viel im OGS Bereich machen und so weiter und sofort. (Transkript_Gruppe2_Tag1, S. 8: 1675)

Strukturen und Rahmenbedingungen im Bildungssystem

Tabelle 19 Übersicht Wissensfacetten Strukturen und Rahmenbedingungen im Bildungssystem

Wissensfacette Wissen über...	Anzahl	%-Kategorie	%-Gesamt
Der Aufbau und die Funktionsweise des schulischen Bildungssystem	8	10,81%	2,15%
Die Akteur*innen und deren Zuständigkeiten im System Schule (z.B. Schulleiter*innen, OGS-Leiter*innen, pädagogisches Personal, usw.) und ihre Zuständigkeiten	6	8,11%	1,61%
Die Möglichkeiten der Schulentwicklung und Schulentwicklungsprozesse für Bewegung, Spiel und Sport	5	6,76%	1,34%
Unterschiedliche Schulformen und Klassenstufen und ihre Bildungsziele	12	16,22%	3,22%
Das System Ganztag	1	1,35%	0,27%
Vorhandene Konzepte und Programme im Bildungssystem („Bewegte Schule“, „Gute gesunde Schule“, Bildung und Gesundheit, usw.) allgemeinsystemisch und in der jeweiligen Bildungseinrichtung	16	21,62%	4,3%
Der Erlass zur Sicherheitsförderung im Schulsport	15	20,27%	4,03%
Die Rahmenvorgaben des Schulsports	1	1,35%	0,27%
Die Richtlinien und Lehrpläne der jeweiligen Schulformen	6	8,11%	1,61%
Handlungs- und Aufgabenfelder des Schulsports	4	5,41%	1,08%
	74		19,89%

Der Kategorie Strukturen und Rahmenbedingungen wurden 74 Aussagen (19,89% aller Aussagen) und zehn Wissensfacetten zugeordnet. Das Wissen über vorhandene Konzepte, über den Erlass zur Sicherheitsförderung im Schulsport (15 Aussagen, 20,27% der Kategorie) und das Wissen über unterschiedliche Schulformen und Klassenstufen und ihre Bildungsziele (16 Aussagen, 21,62% der Kategorie) wurde von den Expert*innen besonders häufig genannt.

Wissen über den Aufbau und die Funktionsweise des schulischen Bildungssystems

Die Schule ist als eine „Lernende Organisation“ zu betrachten, die eine gestaltende Funktion übernimmt. Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse zeigen, dass die notwendigen Inhalte wie z. B. inhaltliche, organisatorische und methodische Aspekte, die zu einer veränderten Schule beitragen können, innerhalb dieser

Kategorie gesehen werden. Für die Befragten ist das Wissen über die vorhandenen Strukturen und Funktionsweisen des Bildungssystems bedeutsam:

Wissen über die Funktionslogik und Funktionsfähigkeit des Bildungssystems. Ich würde das jetzt erstmal auf ein kleineres Bildungssystem, nämlich aufs Bildungssystem der Einzelschule reduzieren wollen. Erstmal zu schauen, was bedeutet das dann tatsächlich auf meiner Einzelschule. (Transkript_Schulleiter, S. 7: 284)

Wissen um Organisationsstrukturen in Schule. (Transkript_Gruppe1_Tag2, S. 7: 1873)

Neben der Funktionslogik, der Funktionsfähigkeit und den Organisationsstrukturen ist die mögliche Gremienarbeit relevant:

Das wäre dann Stichwort Gremienarbeit. Welche Gremien kümmern sich um die Ausstattung? (Transkript_Gruppe1_Tag2, S. 3: 2283)

Gleiches gilt für die Relevanz und Wichtigkeit der Facette für Berufsanfänger*innen, wie folgende Aussage zeigt:

Kollegen, neue Kollegen müssen wissen, wie Schule funktioniert. Also nicht im Sinne, ich komme jetzt mit einer tollen neuen Idee, dann sagen die alle Juhu und machen das was ich will, denn das klappt nie. Ich sag mal so ein Stück über Systemsteuerung in Schule informiert sein. (Transkript_Schulleiter, S. 8: 2672)

Wissen über unterschiedliche Schulformen und Klassenstufen und ihre Bildungsziele

Die Schulformen heißen je nach Bundesland unterschiedlich oder sind unterschiedlich strukturiert. Lehrer*innen unterrichten Kinder, Jugendliche und Erwachsene verschiedener Altersstufen. Im Unterricht vermitteln sie den Schüler*innen Wissen und fachbezogene Fertigkeiten. Zur Erziehung gehören die Förderung und Unterstützung der Schüler*innen in fachlichen und persönlichen Angelegenheiten sowie die Vermittlung gesellschaftlich akzeptierter Verhaltensweisen und Wertesysteme. Laut der Angaben der Befragten ist das fundamentale Wissen über Formen, Stufen und Ziele des Schulwesens des entsprechenden Bundeslandes (Schulstufen und Schulformen) essenziell. Zwölf Aussagen wurden dieser Facette zugeordnet:

Wenn zum Beispiel, Sek 1 oder Sek 2 Kollegen oder Studierende mal in die Grundschule gehen, weil da wird das noch ganz anders gelebt das Ganze, weil da sind noch die Bewegungsräume. Da ist noch die Bewegungsbegeisterung da. (Transkript_Gruppe2_Tag2, S. 10: 3410)

*Wissen über die Akteur*innen und deren Zuständigkeiten im System Schule (z.B. Schulleiter*innen, OGS-Leiter*innen, pädagogisches Personal, usw.)*

Aus Sicht der Expert*innen ist das Wissen über die Akteur*innen und unterschiedliche Berufsgruppen (z.B. Schulleiter*innen, OGS-Leiter*innen, pädagogisches Personal, usw.) im System Schule und deren Aufgaben und Handlungsfelder für die Gestaltung eines bewegungsorientierten Schulalltags notwendig:

Zu wissen, auf was für Settings kann ich kommen. Treffe ich vielleicht eine Schulleitung, die mich Schulscharf eingesellt hat, die mich dafür will, dann unterstützt die mich und bringt mich in ein Team. (Transkript_Schulleiter, S. 8: 3013)

Folgende Aussage belegt, dass ebenso die Denkweisen und Einstellungen der handelnden Akteur*innen wichtig sind:

Zu wissen wer tickt in der Schule wie bzw. wer hat was zusagen. (zoom_Gruppe1Tag1, Pos. 84)

Die Schulen, die Lehrkräfte und die besagten Akteur*innen müssen auf vielfältige soziale Entwicklungen reagieren und neuen Bildungsanforderungen gerecht werden. Schule muss sich daher kontinuierlich wandeln. Dabei spielt laut der Expert*innen die Schulentwicklung eine zentrale Rolle.

Das Wissen über die Möglichkeiten der Schulentwicklung und Schulentwicklungsprozesse für Bewegung, Spiel und Sport

Um mehr Bewegung in den Alltag der Schüler*innen zu bekommen sind Sportlehrkräfte gefordert, ein Bewegungs- und Sportkonzept zu entwickeln, das unterschiedliche Angebote und Angebotsformen unter einer pädagogischen Leitidee zusammenfasst. Bei der Analyse der Aussagen der Interviewpartner*innen wird deutlich, dass unter dieser Kategorie das Wissen über die Möglichkeiten der Schulentwicklung und Schulentwicklungsprozesse verstanden wird.

Schulentwicklung wird hier als ein systematischer und zielgerichteter Prozess gesehen, der zu einer qualitativen Verbesserung der Arbeit an der Schule beitragen kann:

Das ist so wenn man den Sportlehrer jetzt außerhalb seines eigentlichen Unterrichts als Beteiligter an der Schulentwicklung sieht, dass man dann Verknüpfungsmöglichkeiten zum Kernlehrplan und zum schulinternen Curricular sieht. Das man dann, was man umsetzen möchte versucht zu legitimieren. (Transkript_Gruppe1_Tag2, S. 10: 525)

Mit dem Blick auf Schulentwicklung ist gerade im Grundschulbereich in den letzten Jahren die Ganztagsbetreuung immer stärker gewachsen. Das Wissen über das System Ganztag ist somit laut der Befragten eine Voraussetzung.

Wissen über das System Ganztag

Ausgehend vom Wandel des deutschen Bildungssystems werden Ganztagschulen als Knotenpunkte im Bildungsnetzwerk einer Kommune beschrieben. Vor diesem Hintergrund werden die gewandelten Anforderungen an Sportlehrkräfte als Chance für die Schulsportentwicklung verstanden. Letztlich kommen damit auf die Sportlehrkräfte neue Aufgaben in der Qualitätsentwicklung von Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule zu. Aus Sicht der Expert*innen umfasst diese Facette erforderliches Wissen über die Organisation, Rahmenbedingungen und die Gestaltung des schulischen Ganztags:

Die Zusammenarbeit Schule, Sportverein, ist für uns eine ganz wichtige Sache, weil gerade in dem Lern- und Lebensraum Schule, wenn ich das bewegungsförderlich gestalten will und ich nicht in der Lage bin zum Beispiel im Nachmittagsbereich das zu machen, dass ich mir Partner in die Schule hole, die das dann entsprechend umsetzen können. (Transkript_Gruppe2_Tag2, S. 2: 3427)

Als Grundlage für die Gestaltung eines bewegungsorientierten Schulalltags werden die Rahmenvorgaben des Schulsports gesehen.

Die Rahmenvorgaben des Schulsports

Dem Schulsport wird eine besondere Bedeutung zugeschrieben. Der Schulsport verfolgt den Doppelauftrag „Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport und Erschließung der Bewegungs-, Spiel und Sportkultur“. Es erfolgt somit eine Bildung und Erziehung zum Sport durch den Unterricht. Der Lehrplan sieht vor, dass die Schüler*innen eine ganzheitliche motorische Entwicklungsförderung und Anreize für Zugänge zum außerschulischen Sport- und Bewegungsangebot erhalten. Dies geschieht unter anderem dadurch, dass Raum für gemeinsame Bewegungserlebnisse geschaffen wird. Die Fokusgruppenteilnehmer*innen gaben an, dass das Wissen über die Rahmenvorgaben und insbesondere über den Doppelauftrag des Schulsports grundlegend für angehende Lehrkräfte sein sollte:

Den Doppelauftrag des Sports (.) und die Erziehung zum Sport, zu einem Sport im regionalen Umfeld, so dass das mehr ist als die drei Stunden, die ich in der Schule habe, sondern, dass es Vereinssport gibt. Das es da eine Verbindung gibt. (Transkript_Schulleiter, S. 9: 1545)

Möchte ich aber noch hinzufügen der rechtliche Hintergrund. Also viele Neuanfänger haben Angst, weil sie nicht wissen, was darf ich überhaupt und an welcher Stelle darf ich welches Wagnis eingehen. Also ich bin ganz viel draußen mit Schülern und ich merke, ich erlebe ganz viele Lehrer, die sich genau das nicht trauen. Irgendwas draußen und wenn es nur ein simpler Jogginglauf durch den Wald ist, wo die Gruppe natürlich ein stückweit auseinandergesogen wird. Also der rechtliche Hintergrund. Schwieriger wird es dann, wenn ich, wen ich noch andere Sportarten habe, wie Windsurfen oder Anderes, wo es natürlich immer eine (.) rechtliche Problematik ist. Also da müssen die Studierenden glaube ich ausgestattet werden. (zoom_Gruppe1Tag1, Pos. 96)

Für die Arbeit als Sportlehrkraft wird das Wissen über die Handlungs- und Aufgabenfelder als erforderlich angesehen.

Das Wissen über die Handlungs- und Aufgabenfelder des Schulsports

Der Schulsport gilt nicht nur als das Lehren von Sportarten. Vielmehr sollen vielfältige Bewegungsfelder und Sportarten im Sportunterricht und den außerschulischen Schulsport integriert und eine Vielfalt von Auswahlmöglichkeiten bzw. unterschiedliche Zugänge für ein bewegtes Aufwachsen geschaffen werden. Dies motiviert die Kinder und Jugendlichen im besten Fall zu einem lebenslangen Sporttreiben. Dies unterstützt folgende Aussage:

„Gute gesunde Schule“, Gesundheitsförderung, alles was dazu gehört, dass hat ja nicht nur der reine Sportunterricht zu heißen, sondern auch viele andere Punkte innerhalb des Schullaltages und es gibt verschiedene Initiativen, die das machen und dass man im Prinzip denen schon mit vermittelt. (Transkript_Schulleiter, S. 13: 1677)

Für die Durchführung des Schulsports und des außerunterrichtlichen Schulsport ist das Wissen über den Erlass zur Sicherheitsförderung im Schulsport wichtig.

Wissen über den Erlass zur Sicherheitsförderung im Schulsport

In den Diskussionsrunden wurden u.a. das Thema Sicherheits- und Gesundheitsförderung ausführlich thematisiert. Das Wissen über die Inhalte des Erlasses zur Sicherheitsförderung im Schulsport ist laut Expert*innen-aussagen für angehende Lehrkräfte zwingend notwendig.

Der Sicherheitserlass des Schulsports, dass der letztendlich an der Uni behandelt wird. Weil das nicht nur (.) explizit mit dem Sportunterricht zu tun hat, sondern auch beispielsweise mit der Gestaltung des Schulhofs. Wenn ich eine Boulderwand auf den Schulhof stelle, dann sollte die gewissen Standards genügen und da denke ich macht es Sinn, dass auch der Student schon weiß, dass es diese Standards gibt und wo er die entsprechend recherchieren kann. Oder wenn ich eine Fahrt an einen Badesee unternehme, beispielsweise Wasserskigeschichten oder so. Dass ich da genau weiß, welche Schwimmscheine müssen die Schüler haben, welchen Schwimmschein muss ich haben usw. Das geht ja alles aus dem Sportunterricht raus.“ (Transkript_Gruppe2_Tag1, S. 4: 2098)

Eine Sportlehrkraft muss entsprechende strukturelle und rechtliche Rahmenbedingungen kennen, um ausreichend Bewegungs- und Sportmöglichkeiten in den Schulalltag zu implementieren, wie folgendes Beispiel zeigt:

Möchte ich aber noch hinzufügen der rechtliche Hintergrund. Also viele Neuanfänger haben Angst, weil sie nicht wissen, was darf ich überhaupt und an welcher Stelle darf ich welches Wagnis eingehen. Also ich bin ganz viel draußen mit Schülern und ich merke, ich erlebe ganz viele Lehrer, die sich genau das nicht trauen. Irgendwas draußen und wenn es nur ein simpler Jogginglauf durch den Wald ist, wo die Gruppe natürlich ein Stück weit auseinandergesogen wird. Also der rechtliche Hintergrund. Schwieriger wird es dann, wenn ich, wen ich noch andere Sportarten habe, wie Windsurfen oder Anderes, wo es natürlich immer eine (.) rechtliche Problematik ist. Also da müssen die Studierenden glaube ich ausgestattet werden. (zoom_Gruppe1Tag1, Pos. 96)

Bedeutend für den Schulsport sind die Richtlinien und Lehrpläne der jeweiligen Schulformen.

Wissen über Richtlinien und Lehrpläne der jeweiligen Schulformen

Eine bewegungsfreundliche Gestaltung des Schullebens und des Schulprogramms sind im Lehrplan verankert. Das Wissen über unterschiedliche Richtlinien und Lehrpläne der jeweiligen Schulform werden unter diese Kategorie zusammengefasst. Ein bewegungsfreundlich gestalteter Schulalltag und Schulhof oder ein sportlich orientierter Wandertag sind zum Beispiel Grundlagen, um die Schüler*innen zur Bewegung zu animieren. Die selbstgestaltete Bewegungszeit ist dabei genauso relevant wie die angeleitete und strukturierte Bewegungseinheit im Sportunterricht oder im schulischen Alltag. Abhängig von Alter der Schüler*innen und der Schulform unterscheiden sich die Möglichkeiten, Rahmenbedingungen und Strukturen. Grundlage für das bewegungsorientierte Handeln und Gestalten ist aus Expert*innensicht das Wissen über die Richtlinien und Lehrpläne der jeweiligen Schulformen.

Das ist so wenn man den Sportlehrer jetzt außerhalb seines eigentlichen Unterrichts als Beteiligter an Schulentwicklung sieht, dass man dann Verknüpfungsmöglichkeiten zum Kernlehrplan und zum schulinternen Curricular herstellt. Das man dann, was man umsetzen möchte legitimiert. (Transkript_Gruppe1_Tag2, S. 10: 525)

Neben den allgemeinen Lehrplänen und Richtlinien ist das Wissen über übergreifende Konzepte und Programme für angehende Lehrkräfte hilfreich.

Wissen über vorhandene Konzepte und Programme im Bildungssystem („Bewegte Schule“, „Gute gesunde Schule“, Bildung und Gesundheit, usw.)

Im Bildungssystem existieren bereits Konzepte und Programme, um die Bewegungsförderung von Kindern zu unterstützen und um Bewegungsanlässe in den unterschiedlichen Institutionen zu implementieren. Hierzu zählen die Befragten notwendige Kenntnisse über die vorhandenen Konzepte und Programme im Bildungssystem

(„Bewegte Schule“, „Gute gesunde Schule“, Bildung und Gesundheit, usw.) und in der jeweiligen Bildungseinrichtung.

Das Wissen zum Konzept Bewegungsfreudige Schule. (Transkript_Gruppe1_Tag2, S. 3: 1235)

Der Schulentwicklungspreis ist letztendlich eine punktuelle Prüfung. Also es ist Schulentwicklung, aber man wird eigentlich nur punktuell geprüft und dann kommt auch ein Gremium der Unfallkasse an die Schule und überprüft, ob die eingereichten Dinge auch tatsächlich so stimmg sind und stellt auch kritische Rückfragen an dem ein oder anderen Punkt. Aber wir haben das zweimal geschafft bei uns an der Schule zu gewinnen und haben da viel Geld bekommen, weil das nämlich pro Schüler quasi generiert wird dann und wenn man eine große Schule ist, kriegt man entsprechend sehr viel Geld darüber rein. Das man dann auch wieder für Projekte dann wieder eingeben und nutzen kann (Transkript_Gruppe1_Tag2, S. 5: 616)

Projekte und Projektmanagement

Tabelle 20 Übersicht Wissensfacetten Projekte und Projektmanagement

Wissensfacette Wissen über...	Anzahl	%-Kategorie	%-Gesamt
Schulübergreifende Projekte und Programme im Bereich der Bewegungsförderung (z. B. Basketball-Grundschulliga, Jugend trainiert für Olympia, usw.)	5	22,73%	1,34%
Die Akquise und den Einsatz von Fördermitteln	12	54,55%	3,22%
Die Planung, Organisation, Durchführung und Nachbereitung von Veranstaltungen und Projekten	5	22,73%	1,34%
	22		5,91%

Die Kategorie Projekte und Projektmanagement beinhaltet drei Wissensfacetten mit insgesamt 22 Aussagen, die 5,91 % aller Aussagen entsprechen. Zwölf Aussagen und somit 54,55% aller Aussagen dieser Kategorie werden zur Facette *Die Akquise und den Einsatz von Fördermitteln* getroffen.

Der Begriff „Projekt“ ist allgemein sehr facettenreich. Es ist laut der Interviewteilnehmer*innen mitentscheidend, dass Lehrkräfte und Schüler*innen so weit wie möglich eigenverantwortlich und selbstständig arbeiten können. Die zu lösenden Aufgaben stellen Lehrkräfte und Schüler*innen vor immer wieder neue Herausforderungen. Sie können durch die Projektarbeit ihre eigenen Interessen und Stärken einbringen.

Das Wissen über die Planung, Organisation, Durchführung und Nachbereitung von Veranstaltungen und Projekten

Sportlehrkräfte sind gefordert, ein Bewegungs- und Sportkonzept für die Schulen zu entwickeln, das unterschiedliche Angebote und Angebotsformen unter einer pädagogischen Leitidee zusammenfasst. Hierzu zählen vielfältige Veranstaltungen und Projekte, die im Rahmen des Schulprogramms verankert sind. Aus Sicht der Expert*innen benötigen angehende Sportlehrkräfte das Wissen über die Planung, Organisation, Durchführung und Nachbereitung von Veranstaltungen und Projekten:

Projektmanagement Theorie und Praxis. Wir hatten bei mir in der Schule, vor zwei drei Jahren, eine Kollegin aus der Universität Paderborn, die mit vier Studierenden hier in der Schule waren. Über mehrere Wochen, sind zwei

Studierenden in der Woche gekommen und mussten ein Projektmanagement tatsächlich in einem Kurs, ich habe damals meinen Sporthelferkurs genommen, durchführen. Die haben ein Projekt geplant und das dann wirklich umgesetzt. Ich glaube die Sporthelfer haben einen Wettkampf für den Jahrgang 6 damals organisiert und die haben vorher die Theorie Projektmanagement in der Universität gehört und mussten jetzt in eine Schule, um das konkret umzusetzen. Wichtig wäre da wirklich nicht nur die Theorie Projektmanagement, kann man machen in so einem Seminar, aber ich glaube wichtig ist es tatsächlich auch konkret dann ein Projekt durchzuführen, vom Anfang bis zum Ende. (Transkript_Schulleiter, S. 14: 1781)

Dann Organisation von Veranstaltungen jeglicher Art. Unbedingt wichtig; wie organisiere ich so ein Sportfest oder ein Sportwettkampf oder... (Transkript_Schulleiter, S. 15: 2077)

Das Wissen über die Akquise und der Einsatz von Fördermitteln

Für die Umsetzung von vielfältigen und möglichen Bewegungsangeboten im Schulalltag sind verschiedene Resourcen notwendig. Von den Befragten wurden das Wissen über Akquise und Einsatz von Fördermitteln genannt, was folgendes Beispiel belegt:

Finanzielle Fördermöglichkeiten. Die gering sind, aber das Schulsportgemeinschaften gefördert werden über den Ausschuss für Schulsport oder über den Landessportbund am Ende. Oder das der Landessportbund so Töpfe hat, wie diesen Topf 1000x1000, der zwar nur für die Vereine zugänglich ist aber im Grunde, wenn man kooperiert mit Schulen, sich da Möglichkeiten ergeben, um das Ganze etwas zu finanzieren. (Transkript_Gruppe1_Tag2, S. 13: 934)

Neben individuellen Projekten an der Schule können schulübergreifende Projekte ausschlaggebend für mehr Bewegung im Schulalltag sein.

Wissen über schulübergreifende Projekte und Programme im Bereich der Bewegungsförderung (z. B. Basketball-Grundschulliga, Jugend trainiert für Olympia usw.)

Die Förderung sportlich begabter Kinder und Jugendlicher und der Kinder und Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf haben aus Sicht der Interviewten im Schulsport einen besonderen Stellenwert. Eine enge Zusammenarbeit zwischen Sportvereinen und Schulen bildet dafür eine wichtige Grundlage. Talentsportgruppen, Bewegungsfördergruppen, Wettkämpfe, Turniere, usw. finden als schulübergreifende Maßnahme der Bewegungsförderung statt. Die qualitative Inhaltsanalyse hat ergeben, dass angehende Sportfachkräfte für die Umsetzung Kenntnisse und Wissensfacetten über schulübergreifende Projekte und Programme im Bereich der Bewegungsförderung (z. B. Basketball-Grundschulliga, Jugend trainiert für Olympia, usw.) benötigen. Zu dieser Kategorie zählen die Expert*innen die Wissensfacetten, die für die Gestaltung, Organisation und Beteiligung der schulübergreifenden Bewegungsangeboten notwendig sind. Dies wird u.a. in folgender Aussage deutlich:

„Gute gesunde Schule“, Gesundheitsförderung, alles was dazu gehört, dass hat ja nicht nur der reine Sportunterricht zu heißen, sondern auch viele andere Punkte innerhalb des Schullaltages und es gibt verschiedene Initiativen, die das machen und dass man im Prinzip denen schon mit vermittelt. (Transkript_Schulleiter, S. 13: 1677)

Räumliche Gestaltung des Lern- und Lebensraum Schule

Tabelle 21 Übersicht Wissensfacetten räumliche Gestaltung des Lern- und Lebensraum Schule

Wissensfacette Wissen über...	Anzahl	%-Kategorie	%-Gesamt
Bewegungsorientierte Gestaltungsmöglichkeiten des Lern- und Lebensraum Schule (Innen- und Außenräume)	13	59,09%	3,83%
Alternatives Schulmobilier (z.B. Stehtisch, Sitzhocker, -bälle)	6	27,27%	1,50%
Entspannungs- und Ruhemöglichkeiten als wichtiger Teil von Bewegung	3	13,64%	0,75%
	22		5,51%

22 Aussagen der Expert*innen und damit 5,51% aller Aussagen wurden der Kategorie Räumliche Gestaltung des Lern- und Lebensraum Schule zugeordnet.

Kinder und Jugendliche benötigen Bewegungsräume, um ihre Bewegungstribe ausleben zu können. Das Handlungsfeld *Lern- und Lebensraum Schule* beinhaltet die Schaffung und Nutzung räumlicher Rahmenbedingungen zur Förderung und Forderung von Bewegung und Interaktion, Aktivitäten, die auf eine bewegungsanregende Gestaltung des Schulgebäudes, der Klassenräume, der Schulräume und der sonstigen Freiflächen abzielen und die bewegungsbezogene Nutzung der Räumlichkeiten. Den Kindern und Jugendlichen müssen ausreichend Räume für Bewegung und Ausgleich zur Verfügung stehen. Hierfür werden von den Befragten folgende drei Wissensfacetten angegeben.

Wissen über bewegungsorientierte Gestaltungsmöglichkeiten des Lern- und Lebensraums Schule (Innen- und Außenräume)

Ein Baustein einer bewegungsfreudigen Schule ist ein Schulgebäude, ein Pausenhof und schulische Freiflächen, die zum Bewegen und Spielen einladen. Durch eine bewegungsfreundliche Gestaltung des Pausenhofs, des Schulgeländes und des Schulgebäudes werden vielfältige Gelegenheiten für Bewegung, Spiel und Sport geschaffen. Zu dieser Kategorie nennen die Befragten Wissensfacetten, die für die Gestaltung des Lern- und Lebensraums Schule notwendig sind.

Da haben wir gesagt, dass erstmal natürlich ein Wissen darüber bestehen muss, welche Bewegungsmöglichkeiten es in der Schule überhaupt gibt. (Transkript_Gruppe1_Tag2, S. 2: 1519)

Die Ausstattung der Klassenräume, die Flure, die Zwischenräume. (Transkript_Gruppe1_Tag2, S. 2: 1707)

...Schulhofgestaltung, Pausengestaltung... (Transkript_Gruppe1_Tag2, S. 2: 1781)

Selbst das Klassenzimmer kann durch bewegungsfreudiges Schulmobilier umgestaltet werden.

Wissen über alternatives Schulmobilier (z.B. Stehtisch, Sitzhocker)

Aus Sicht der Befragten ist die individuelle Gestaltung des Klassenraums und damit die Schulmobiliarausstattung relevant. Zu dieser Kategorie zählen Wissensfacetten, die für die Gestaltung von alternativen Schulmobiliar notwendig sind. Dies macht diese Aussage deutlich:

Gestaltung der Schulmöbel, was man da alles so machen oder nicht machen kann. (Transkript_Gruppe2_Tag2, S. 2: 1885)

Dass Bewegung, Entspannung und Ruhe immer zusammen gedacht werden sollen, zeigt folgende Facette.

Wissen über Entspannungs- und Ruhemöglichkeiten als wichtiger Teil der Bewegung

Den Expert*innen war es trotz des Fokus auf die körperliche Aktivität wichtig, den Schüler*innen Räume und Zeiten zur Entspannung im ereignisreichen Schulalltag zu Verfügung zu stellen. Als relevante Wissensfacetten wurden die Gestaltung und Nutzung von Entspannungs- und Ruhemöglichkeiten genannt.

In meinen Augen sind in der OGS viel zu wenig an Ruhemöglichkeit, also eigentlich der ganz andere Aspekt sondern der Aspekt der Entspannung, weil ich finde die Kinder haben teilweise einfach den ganzen Tag volle Aktion und oftmals nicht die Möglichkeit sich auch mal einen Moment zurückzuziehen,(.) sei es irgendwo sitzen, ein Hörspiel hören, oder auch mal ein Buch zu lesen oder einfach nur mal nur zu träumen, also für die Kinder ist das schon echt ein Mammutprogramm, finde ich wenn die da bis 16:00, 16:30 in der Schule voll Aktion haben. (Transkript_Gruppe2_Tag2, S. 8: 2907)

6. Quantitative Forschung

In der qualitativen Forschung wurden Wissensfacetten ermittelt, die im Rahmen einer Fragebogenerhebung von Expert*innen aus der Wissenschaft und der Praxis hinsichtlich ihrer jeweiligen Relevanz bewertet und ergänzt wurden. Im Folgenden werden die Datenerhebung und -auswertung der quantitativen Forschung sowie anschließend die erzielten Ergebnisse vorgestellt.

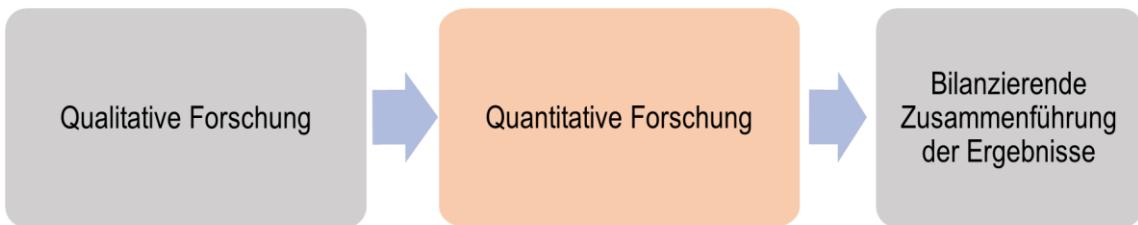


Abbildung 16 Darstellung der drei Schritte des methodischen Vorgehens der vorliegenden Studie

6.1 Datenerhebung und Datenauswertung der quantitativen Forschung

6.1.1 Datenerhebung der quantitativen Forschung

Unter „quantitativen Methoden werden alle Vorgangsweisen verstanden, die zur numerischen Darstellung empirischer Sachverhalte dienen, [...], somit auch Erhebungen mittels standardisierter Fragebögen, [...].“ (Raab-Steiner & Benesch, 2015, S.47). Nach Bortz und Döring (2006) gehören Zählen, Urteilen, Testen, Befragen, Beobachten und physiologische Messungen zu den quantitativen Methoden. In der quantitativen Forschung können mithilfe einer zahlenmäßigen oder mengenmäßigen Erfassung bestimmter Zusammenhänge der Realität Thesen und Aussagen belegt oder widerlegt werden. Aus Sicht der quantitativen Forschung sind die Art der Durchführung, der Grad der Standardisierung und die Kommunikationsform der Befragung von Bedeutung. Bei vollstandardisierten Befragungen sind die Reihenfolge der Fragen und deren mögliche Antworten vorgegeben (Zierer et al., 2013). Quantitative Befragungen erheben Einstellungen, Orientierungsmuster, Handlungen und Strukturen auf standardisierte Weise, um sie dann in statistisch verwertbare Zahlen zu übersetzen. Das Ergebnis der Erhebung lässt sich in Kennziffern (z. B. Mittelwerte oder Korrelationskoeffizienten) ausdrücken, in Prozentwerten, Tabellen oder Schaubildern darstellen und in Zahlenwerten gegenüberstellen (Schirmer, 2009, S. 67). Das klassische Erhebungsinstrument bildet der Fragebogen (Zierer et al., 2013).

Der Fragebogen

Definition und Charakteristika

Porst (1996, S.738) definiert den Begriff des Fragebogens wie folgt:

Ein Fragebogen ist eine mehr oder weniger standardisierte Zusammenstellung von Fragen, welche Personen zur Beantwortung vorgelegt werden mit dem Ziel, deren Antworten zur Überprüfung der den Fragen zugrunde liegenden theoretischen Konzepte und Zusammenhänge zu verwenden. Somit stellt ein Fragebogen das zentrale Verbindungsstück zwischen Theorie und Analyse dar.

Es handelt sich um eine theoretisch begründete und systematisch präsentierte Auswahl von Fragen, durch die die zugrundeliegende Theorie mit den Daten aus dem Fragebogen zu prüfen ist (Porst, 2014).

Vorteile der Fragebogenerhebung sind, dass die Fehler, die durch die Interviewer*in entstehen können, nicht auftreten. Dadurch sind die Antworten der Befragten glaubwürdiger. Sie werden ohne die Anwesenheit des* Interviewer*in getroffen. Weiterhin können die gegebenen Antworten bedachter sein, da die Interviewten keinen Zeitdruck beim Ausfüllen des Fragebogens verspüren. Die Gewährleistung der Anonymität erscheint in der Fragebogenerhebung glaubwürdiger (Schnell et al., 2013). Nachteile der Fragebogenerhebung sind hingegen, dass höhere Ausfälle bei postalischen Befragungen als beim persönlichen Interview auftreten können und die Situation der Datenerhebung nicht überprüft werden kann. Ferner spielt besonders die Tatsache eine Rolle, dass nicht kontrollierbar ist, wer den Fragebogen ausfüllt und spontane Antworten nicht erfassbar sind (Schnell et al., 2013).

Konstruktion eines Fragebogens

Um einen Fragebogen sinnvoll konstruieren zu können, gilt es verschiedene Aspekte zu beachten. Bei der Entscheidung nach der Art der Fragen werden offene und geschlossene Fragen unterschieden, wobei es auch Mischformen gibt. Offene Fragen bedeuten, dass die Befragten die gestellten Fragen mit eigenen Worten beantworten. Dabei wirkt sich vorteilhaft aus, dass sich die Befragten nicht an die Antwortkategorie halten müssen. Dies ist gleichzeitig ein Nachteil für diejenigen, denen es schwerfällt, sich verbal auszudrücken. Die Auswertung ist schwieriger und zeitaufwendiger, da die Antworten nach Eingabe in SPSS erst zur Zusammenfassung der Ergebnisse systematisiert und kategorisiert werden müssen (Raab-Steiner & Benesch, 2015). Der höhere Zeitaufwand resultiert aus der Lesbarkeit der verschiedenen Handschriften. Sehr häufig werden keine Antworten auf offene Fragen gegeben. Geschlossene Fragen bedeuten, dass die Befragten die gestellten Fragen durch das Ankreuzen einer Antwortkategorie beantworten. Die Antwortkategorien der geschlossenen Fragen bieten den Befragten die Möglichkeit, ihre Antworten in einem festgelegten Bereich zu geben. Dazu wird zwischen dem dichotomen Antwortformat und den Ratingskalen unterschieden (Raab-Steiner & Benesch, 2015). Im Rahmen des dichotomous Antwortformats treffen die Befragten eine Entscheidung zwischen zwei Alternativen, wie z.B. stimmt/stimmt nicht oder ja/nein. Vorteile dieser Antwortkategorie sind die kurze Bearbeitungszeit und die Auswertung. Ein Nachteil bildet die Entscheidung zwischen zwei Alternativen, die dem Befragten nicht immer leichtfällt (Raab-Steiner & Benesch, 2015). Ein weiterer Nachteil dieses Formats stellt die geringe Variabilität der Antwortmuster dar (Raab-Steiner & Benesch, 2015).

Bei Ratingskalen erhalten die Befragten die Möglichkeit, „mehr als zwei abgestufte Antwortkategorien zur Beantwortung heranzuziehen, was mit einem Informationsgewinn einhergeht“ (Raab-Steiner & Benesch, 2015). Die Bezeichnung der Antwortkategorien gilt für den gesamten Fragebogen oder mehrere Bereiche. Diese Ratingskalen können weiter unterschieden werden nach: unipolar versus bipolar, ungerade versus gerade, Anzahl

der Abstufungen, Art der Etikettierung und kontinuierlichem Antwortformat (Raab-Steiner & Benesch, 2015). Unipolare Skalen sind solche, die von einem Nullpunkt ausgehend in nur eine Richtung verlaufen. Zu solchen Skalen zählen auch Antwortvorgaben, die nach dem Schulnotensystem von sehr gut (1) bis ungenügend (6) verlaufen. Bipolare Skalen verlaufen von einem negativen Pol über einen Mittelpunkt zu einem positiven Pol oder umgekehrt. Bei einer geraden Anzahl der Fragen ist zu beachten, dass es keine echte Mittelkategorie gibt. Dies wird als sogenannte „Forced-Choice“ bezeichnet (Raab-Steiner & Benesch 2010, S.55.). Die Etikettierung der einzelnen Kategorien erfolgt verbal oder numerisch, auch wenn die verbalen Etiketten im Nachgang für die Auswertung in Ziffern überführt werden. Die numerischen Skalen verzichten auf die Verbalisierung eines jeden einzelnen Punktes. Es besteht die Möglichkeit ausschließlich mit Ziffern zu arbeiten, doch meist werden zumindest die Endpunkte verbalisiert (Porst, 2009). Unter Berücksichtigung der Anzahl der Abstufungen, der ungeraden versus gerade Anzahl der Abstufungen und der Art der Etikettierung können Fragebögen (vgl. Abb. 17) wie folgt erarbeitet werden:

Anzahl der Abstufungen	ungerade versus gerade Anzahl der Abstufungen	Art der Etikettierung
------------------------	---	-----------------------

Abbildung 17 Unterscheidung der Ratingskalen nach ausgewählten Gesichtspunkten für die Studie (Raab-Steiner & Benesch, 2015: 60f., Rost, 2004, S. 67)

Des Weiteren steht die Einteilung der Skalen der einzelnen Aussagen als verbale oder numerische Variante im Blickpunkt. In der folgenden Tabelle (vgl. Tab. 22) sind die jeweiligen Vor- und Nachteile der Einteilung der Skalen aufgeführt:

Tabelle 22 Vor- und Nachteile der Art der Etikettierung (Porst, 2014, S.81f., Raab-Steiner & Benesch, 2015, S. 61)

	Verbale Skaleneinteilung	Numerische Skaleneinteilung
Vorteile	Skala gibt den Befragten vor, was unter dem Skalenbereich verstanden werden sollen (Porst, 2014).	Für einige Befragte treten durch die nicht vorhandene Verbalisierung auch keine Missverständnisse auf (Raab-Steiner & Benesch, 2015).
Nachteile	Skalenniveau und angemessene Benennung der Skalenbereiche (Porst, 2014).	Durch die fehlende Verbalisierung auf der Skala bleibt es jetzt den Befragten selbst überlassen, wie sie die Skalenbereiche interpretieren (Porst, 2014).

Die Formulierung der einzelnen Fragen in einem Fragebogen ist entscheidend dafür, wie der/die Befragte diese Fragen versteht. Dabei gibt es aus der Perspektive des Befragten zwei Dimensionen:

„Semantisches Verständnis: Was soll eine Frage oder ein Begriff in einer Frage ‚heißen‘? Pragmatisches Verständnis: Was will der Forscher*in – oder der/die sie repräsentierende Interviewer*in – eigentlich wissen?“ (Porst, 2014, S.688)

Sind diese beiden Dimensionen für die Befragten verständlich, dann wurden die entsprechenden Fragen des Fragebogens in einer guten Qualität formuliert (Porst, 2014).

Beschreibung des eingesetzten Erhebungsinstruments

Ziel der vorliegenden Fragebogenstudie ist es, die erhobenen Wissensfacetten der qualitativen Erhebung durch Fachdidaktiker*innen zu bewerten, zu beurteilen und gegebenenfalls zu ergänzen. Die Beantwortung des Fragebogens erfolgte durch Expert*innen der Praxis- und durch Expert*innen der Wissenschaft. Hierzu wurden zwei Fragebögen entwickelt.

Der Aufbau bzw. die Grundstruktur der Fragebögen besteht aus drei Elementen. Beginnend mit dem jeweiligen Fragebogentitel soll ein Anhaltspunkt zum Thema und zur Zielgruppe der Befragung gegeben werden (Döring & Bortz, 2016). Die Titel der beiden Fragebögen lauten „Fragebogenstudie zum Professionswissen für einen bewegungsorientierten Schulalltag aus Sicht der Expert*innen der Praxis“ und „Fragebogenstudie zum Professionswissen für einen bewegungsorientierten Schulalltag aus Sicht der Expert*innen der Wissenschaft“. Somit unterscheiden sich die Fragebögen nur im Titel und im Teil der persönlichen Angaben. Der Hauptteil der Fragebögen war in beiden Bögen identisch (Stammfragebogen). Im Anschluss daran erfolgt die Fragebogeninstruktion, welche konkrete Informationen zum Fragebogen liefert. Die Instruktion erklärt den Expert*innen der Praxis und der Wissenschaft den Hintergrund des Fragebogens, die Zielsetzung, den Ablauf der Fragebogenerhebung und gibt Kontaktmöglichkeiten zu den verantwortlichen Personen der Universität Paderborn an. Alle Befragten wurden insbesondere darauf hingewiesen, dass der Fokus auf der Erhebung von Wissensfacetten des Professionswissen zur Gestaltung eines bewegungsorientierten Schulalltags außerhalb des Sportunterrichts liegt und das darüberhinausgehende grundlegende Wissen in der sportwissenschaftlichen Teildisziplin für Sportlehrer*innen bei der Erhebung vorausgesetzt und daher nicht berücksichtigt wird.

Die erhobenen Facetten des Professionswissens, die die Items darstellen, wurden in elf Oberkategorien zugeordnet. In Tabelle 23 ist die Reihenfolge der Oberkategorien dargestellt:

Tabelle 23 Kategorien des Fragebogens

Kategorien	
1	Bewegung im Schulalltag
2	Rhythmisierung
3	Basismerkmale für einen bewegten Unterricht
4	Gesundheitsförderung aller am Schulleben Beteiligter
5	Lebens- und Bewegungswelt der Kinder und Jugendlichen
6	Sensibilisierung, Überzeugung, Motivation, Qualifizierung
7	Kooperationen und Netzwerke
8	Kommunikation, Beratung
9	Strukturen und Rahmenbedingungen im Bildungssystem
10	Projekte, Projektmanagement und Planung von Veranstaltungen im Sport
11	Räumliche Gestaltung des Lern- und Lebensraums in der Schule

Zur Beurteilung der Facetten wurde sich bei der Entwicklung des Fragebogens für Ratingskalen entschieden. In der vorliegenden Studie wurden größtenteils geschlossene Fragen gestellt. Die Befragten erhalten die

Möglichkeit vier abgestufte Antwortkategorien auszuwählen. Zur Vermeidung der Tendenz zur Mitte und dem damit verbundenen Ambivalenz-Indifferenz-Problem wurde auf eine fünfte Skalenstufe verzichtet (Bortz & Döring, 2009). Die Bezeichnungen der Antwortkategorien sind „Sehr wichtig“, „Eher wichtig“, „Eher nicht wichtig“ und „Gar nicht Wichtig“ und gelten für den gesamten Fragebogen. So fällt es laut Porst (2014) den Befragten leichter zu begreifen, was unter dem Skalenbereich verstanden werden soll und es treten durch die nicht vorhandene Verbalisierung keine Missverständnisse auf (Raab-Steiner & Benesch, 2015). Zum Schluss jeder Kategorie haben die Befragten die Möglichkeit mit einer offenen Aussage die entsprechende Kategorie zu ergänzen.

Im Anschluss an den Fragebogen wurden statistische Angaben in Form von einfachen Hintergrundvariablen zu den Rahmendaten der Befragten abgefragt, die vor allem der Beschreibung der Stichprobe dienen (Döring & Bortz, 2016). Abschließend enden beide Fragebögen mit einer Danksagung für die Teilnahme. Der Fragebogen wurde als Online-Fragebogen erarbeitet. Jede Kategorie wurde im Online-Format als Block dargestellt, sodass eine Abwägung und ein Überblick der unterschiedlichen Facetten für den/die Befragte*n gewährleistet war. Der Fragebogen wurde mit dem SoSci Survey-Online Fragebogentool erstellt. Die Darstellung der ergänzenden, offenen Fragen erfolgt im Anschluss der Ergebnisse der quantitativen Forschung.

Pilottestung

Im September 2021 fand eine Pilottestung des Fragebogens statt. Der Fragebogen wurde von fünf Expert*innen, die an der Universität Paderborn im Bereich der Sportwissenschaft forschen und lehren, getestet. Aus den Auswertungen der stattgefundenen Voruntersuchungen wurden Erkenntnisse zur Untersuchungsdurchführung abgeleitet, die zu Modifikationen des Untersuchungsdesigns für die Hauptuntersuchung führten (z.B. Verständnisprobleme der verwendeten Begrifflichkeiten, Anweisungen der Bewertung und Ergänzungen).

Ablauf der quantitativen Erhebung

Die erhobenen Wissensfacetten der qualitativen Inhaltsanalyse wurden anhand der Kategorien in einem Fragebogen dargestellt. Der überarbeitete und angeglichenen Online-Fragebogen wurde den Teilnehmer*innen aus den Fokusgruppen (Expert*innen aus der Praxis) sowie den Expert*innen aus der Wissenschaft (Fachdidaktiker*innen) zugesendet. Die Expert*innen der Wissenschaft wurden im Vorfeld telefonisch über die Zielsetzung und die Hintergründe der Studie anhand eines Leitfadens informiert. Über folgende Punkte wurden die Expert*innen der Wissenschaft informiert:

Tabelle 24 Hintergrundinformationen der Studie für die Expert*innen der Wissenschaft

Punkte	Inhalt
1.	Ziel und die Hintergründe der Gesamtstudie
2.	Untersuchungsdesign der Studie
3.	Methodische Vorgehen der qualitativen Befragung
4.	Methodische Vorgehen der quantitativen Befragung
5.	Teilnahme und Vorgehen der Fragebogenbefragung

Die Expert*innen der Praxis, die bereits durch die Fokusgruppeninterviews den Hintergrund der Studie kannten, wurden per Mail kontaktiert und gebeten den Fragebogen auszufüllen.

Das Ziel der Informationen im Vorfeld der quantitativen Erhebungen ist es die Befragung bei verschiedenen Interviewer*innen „möglichst übereinstimmend“ (Zierer et al., 2013, S.109) auszuführen und darauf zu achten, dass z.B. die Kriterien einheitlicher Erläuterungen für alle Teilnehmer*innen, ein identisches Vorgehen und geringe soziale Kontakte zwischen den Befragten eingehalten werden (Zierer, 2013). So wurden alle Fragebögen zeitgleich am 01. Oktober 2021 mit identischen Anschreiben, Hinweisen und Informationen versendet, sodass die Fragebögen zur selben Zeit von beiden Gruppen (Expert*innen der Wissenschaft und Expert*innen der Praxis) ausgefüllt wurden. Weiterhin erhielten alle Befragten den Stammfragebogen mit den gleichen Fragen, so dass eine einheitliche Durchführung im Sinne der Objektivität erreicht werden konnte. Aufgabe der Expert*innen der Wissenschaft und der Praxis waren anhand des Fragebogens, die erhobenen Facetten zu beurteilen zu ergänzen und zu bewerten. Dieses Vorgehen hatte den Vorteil, dass die Erhebung in einem strukturierten Rahmen ablief und allen das gleiche Zeitfenster zum Beantworten der Fragen zur Verfügung stand. Während der gesamten Durchführung gab es keinen Kontakt zu den Befragten. Alle Befragten hatten bis zum 15.10.2021 die Möglichkeit den Fragebogen auszufüllen. Am 8.10.2021 erhielten alle Teilnehmer*innen eine Erinnerungsmail.

6.2 Datenauswertung der quantitativen Forschung

Die anschließende Auswertung der Fragebögen erfolgte mithilfe des mathematisch-statistischen Programms SPSS. Für die Datenanalyse wurden deskriptive und Inferenzstatistiken gewählt, mit welchen wichtigen Kennzahlen in Tabellen und Grafiken dargestellt werden. Für die Analyse der Daten wurden verschiedene statistische Verfahren angewendet, die im Folgenden erläutert werden.

In der quantitativen Befragung wurden ordinalskalierte, metrische, intervall- und nominalskalierte Variablen verwendet. Ordinalskalierte Daten besitzen diskrete Wertebereiche und werden einer Rangfolge zugeordnet. Als metrische Werte werden numerische Werte bezeichnet, die intervallskaliert sind. Intervallskalierte Daten verfügen über stetige Wertebereiche. Bei nominalskalierten Daten handelt es sich um Daten, die in keinerlei Reihenfolge gebracht werden können (beispielsweise Geschlecht).

Die Datenauswertung begann mit der deskriptiven Datenanalyse, bei der die einzelnen Variablen durch Häufigkeitstabellen, grafische Darstellungen (Kähler, 2004; Bühl, 2006) und Mittelwerte (Raab-Steiner & Benesch,

2015; Bühl, 2006) erfolgt. Die Auswertungsobjektivität wird durch die „Dokumentation der Datenaufbereitung gewährleistet, bei der die Daten auf fehlerfreie Eingabe und Vollständigkeit überprüft werden“ (Krebs & Menold. 2014; S.427). Fragebögen mit fehlenden Werten wurden nicht gewertet. Bei der Dateneingabe wurden die Werte wie folgt dokumentiert:

- Zuordnung der beiden Geschlechter mit „m“ für maskulin, „w“ für feminin und „d“ für divers zu den nominalskalierten Variablen „Geschlecht“.
- Intervallskalierte Merkmale erhalten in der empirischen Studie die Zahlen vier bis eins, wobei diese der verbalen Skaleneinteilung zugeordnet werden. Die Skaleneinteilung „Sehr wichtig“ entspricht der Zahl vier, „Eher wichtig“ der Zahl drei, „Eher nicht wichtig“ der Zahl zwei und „Gar nicht wichtig“ der Zahl eins (vgl. Abb. 18):

Bewegung im Schulalltag				
Wissensfacetten Wissen über...	Sehr wichtig	Eher wichtig	Eher nicht wichtig	Gar nicht wichtig
... Zusammenhänge von Bewegung und Lernen im schulischen Kontext	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 18 Darstellung einer beispielhaften Antwortmöglichkeit des Fragebogens

In der vorliegenden Studie wurden für die Datenerhebung Ratingskalen gewählt, weil sich anhand der Antworten Mittelwerte und somit auch Mittelwertvergleiche bzw. -veränderungen berechnen ließen. Die Bedeutsamkeit der Items wurde anhand des arithmetischen Mittels (M) sowie der Standardabweichung (SD) aufgezeigt und die Mittelwerte der einzelnen Gruppen so miteinander verglichen. Zur Überprüfung der differenten Beurteilung der Wissensfacetten des Professionswissens zwischen den beiden Untersuchungsgruppen (Expert*innen der Wissenschaft (N=12) und Expert*innen der Praxis (N=13)) wurde der Mann-Whitney-U Test gewählt.

Weiterhin wurde geschaut, ob sich die Beurteilung der Wissensfacetten hinsichtlich der Berufserfahrungen unterscheidet. Die beiden Gruppen werden in der Stichprobenbeschreibung (vgl. Kap. 3.1) dargestellt.

Die ergänzenden Antworten, die sich an eine Kategorie anlehnen, wurden ebenfalls digital erfasst, mit MAXQDA ausgewertet und nach der Erstellung des Kodierleitfadens durch einen Zweitkodierer bearbeitet. Die Analyse-technik gleicht dem Vorgehen der Analyse der qualitativen Forschung.

Auswertungsvorgehen

Tests auf Signifikanz dienen zur statistischen Berechnung der Irrtumswahrscheinlichkeit von Hypothesen. Die Wahrscheinlichkeit dabei fälschlich einen Effekt zu entdecken, obwohl er in der Grundgesamtheit nicht existiert, wird als Signifikanzniveau bezeichnet (Schnell et al., 2005, S. 452 f.). Als signifikant wurde ein p-Wert von $\leq 0,05$ (α -Signifikanzniveau 5%) festgelegt. Gerichtete Alternativhypothesen werden mit einem einseitigen

Signifikanztest, ungerichtete Alternativhypothesen mit einem zweiseitigen Signifikanztest geprüft (Bortz, 2006, S. 497).

In dieser Arbeit wurden ausschließlich nicht-parametrische Tests verwendet. Nicht-parametrische Tests kommen bei Variablen mit Ordinal- oder Nominalskalen zur Anwendung, bei denen parametrische Tests (Tests bei normalverteilten Daten wie z.B. der t-Test) nicht angewendet werden dürfen. Des Weiteren werden nicht-parametrische Tests bei zu testenden Variablen mit metrischem Skalenniveau und nicht-normalverteilten Verteilungen angewendet (Janssen et al., 2003, S. 525). Für alle Tests wurde eine α -Fehlerwahrscheinlichkeit von 5% festgelegt.

6.2.1 *Nicht-parametrische Tests*

Beim Vergleich zweier Mittelwerte unabhängiger Stichproben werden signifikante Unterschiede durch den Mann-Whitney-U-Test dargestellt (Bortz, 2005). Der Mann-Whitney-U-Test ist das verteilungsfreie Pendant zum parametrischen t-Test für unabhängige Stichproben (Bortz et al., 2008). Dabei gilt als Voraussetzung für den Mann-Whitney-U-Test, dass die getestete Variable „mindestens ordinalskaliert“ ist (Janssen et al., 2003, S. 571). Der Mann-Whitney-U-Test – auch "Wilcoxon Rangsummen-Test" genannt (engl. "Wilcoxon rank-sum test", kurz: WRS) – für unabhängige Stichproben testet, ob die zentralen Tendenzen zweier unabhängiger Stichproben verschieden sind. Die Fragestellung des Mann-Whitney-U-Tests für unabhängige Stichproben wird oft so verkürzt: "Unterscheiden sich die zentralen Tendenzen zweier unabhängiger Stichproben?" (Bortz, 2005). Für die Berechnung des Mann-Whitney-U-Tests werden alle Messwerte beider Gruppen in einer gemeinsamen Rangliste sortiert und jedem einzelnen Messwert ein Rangplatz zugeordnet. Bei der Berechnung des Mann-Whitney-U-Wertes wird für jeden Wert einer Gruppe x ausgezählt, wie viele Werte in der Gruppe y einen höheren Rangplatz haben. Der U-Wert entspricht dann der Summe dieser „Rangplatzüberschreitungen“. Bei Datensätzen mit einer geringen Wertanzahl kann dies manuell erfolgen, bei großen Wertanzahlen mittels einer Formel (Sedlmeier et al., 2008, S. 585).

Eine Varianzanalyse wurde nicht durchgeführt. Die Entscheidung dazu basiert einerseits auf der Tatsache, dass die Stichprobengrößen teilweise eine notwendige Anzahl unterschreiten, ab der von Normalverteilung ausgegangen werden kann ($N \geq 36$; vgl. Sedlmeier et al., 2008, S. 332) und daher folgende Voraussetzungen nicht erfüllt wurden:

- Homogenität: Die Varianzen in jeder Gruppe sollen in etwa gleich sein. Dies kann mit dem Levene-Test überprüft werden.
- Normalverteilung: Die Daten innerhalb der Gruppen sollen normalverteilt sein. Das bedeutet, dass der Großteil der Werte im durchschnittlichen Bereich liegt, während sich nur sehr wenige Werte deutlich darunter oder deutlich darüber befinden. Ist diese Voraussetzung nicht erfüllt, kann der Kruskal-Wallis-Test verwendet werden.

6.3 Darstellung der Ergebnisse der quantitativen Forschung

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Fragebogenerhebung dargestellt. Vor dem Hintergrund der zentralen Fragestellung (vgl. Kap. 3) wird anhand des vorliegenden Datenmaterials erläutert, wie die Expert*innen der Wissenschaft und der Praxis die ermittelten Wissensfacetten beurteilen und bewerten. In einer zusätzlichen Fragestellung wurden die Ergebnisse unter dem Blickwinkel ausgewertet, inwiefern die Berufserfahrungen der Expert*innen eine Rolle spielen. Anschließend werden nach dem „Mixed-Methods Design“ die Ergebnisse der offenen Fragestellungen, die qualitativ ausgewertet wurden, vorgestellt.

6.4 Bewertung und Beurteilung der Wissensfacetten

Im Folgenden werden die Kategorien mit den zugeordneten Wissensfacetten abgebildet. Pro Kategorie zeigt eine Tabelle die Mittelwerte (M) der Wissensfacetten mit den entsprechenden Standardabweichungen (SD) der Gruppe der Expert*innen der Wissenschaft (EW) und der Expert*innen der Praxis (EP) (vgl. Abb. 21). Eine Gesamtübersicht aller Werte befindet sich im Anhang.

Wissensfacetten	Sehr wichtig	Eher wichtig	Eher nicht wichtig	Gar nicht wichtig
Wissen über...				

Abbildung 19 Darstellung der Mittelwerte

Bewegung im Schulalltag

Tabelle 25 Mittelwerte der Wissensfacette Bewegung im Schulalltag aus Sicht der Expert*innen der Praxis (EP) und der Expert*innen der Wissenschaft (EW) und der Gesamtmittelwert

Bewegung im Schulalltag	Wissen über...	Abkürzung/ Legende	Expert*innen der Wissenschaft (EW)		Expert*innen der Praxis (EP)		Gesamt	
			M	SD	M	SD	M	SD
	die Zusammenhänge von Bewegung und Lernen im schulischen Kontext	WF01_01	3,75	.452	3,62	.506	3,68	.476
	neurowissenschaftliche Grundlagen und Erkenntnisse (z. B. kognitive Aktivierung durch Bewegung, Effekte der Förderung von exekutiven Funktionen durch Bewegung, usw.)	WF01_02	3,00	.603	3,69	.480	3,36*	.638
	Spiel- und Übungsformen und deren Einsatz für Bewegungsangebote außerhalb des Sportunterrichts (z. B. themenorientierte Spiel- und Übungsformen für Bewegungsanlässe in den Fächern wie Deutsch, Mathe, Geschichte, Englisch, usw.)	WF01_03	3,42	.793	3,62	.506	3,52	.653
	die Grundlagen von Sportarten und deren Einsatz für Bewegungsangebote außerhalb des Sportunterrichts (u. a. Trendsportarten wie Inline-Skating, Parkour und Sportarten aus der Erlebnispädagogik, usw.)	WF01_04	2,83	1.115	3,15	.689	3,00	.913
	theoretische, methodisch-didaktische Grundlagen zur Gestaltung, Umsetzung und Implementierung von außerunterrichtlichen Bewegungsangebote	WF01_05	3,50	.798	3,54	.519	3,52	.653

In der Befragung der Fachdidaktiker*innen über die notwenigen Wissensfacetten zur Gestaltung eines bewegungsorientierten Schulalltags erreicht die Wissensfacette *Wissen über Zusammenhänge von Bewegung und Lernen* (WF01_01) von den Expert*innen der Wissenschaft in der Bewertung einen der höchsten Mittelwerte ($MEW= 3,75 \pm 0.452$). Die restlichen drei Wissensfacetten WF01_02, WF01_03 und WF01_05 zeigen im Vergleich höhere Mittelwerte bei den Expert*innen der Praxis (EP) als bei denen der Wissenschaft. Der niedrigste Wert wird bei der Facette *Wissen über Grundlagen von Sportarten und deren Einsatz für Bewegungsangebote außerhalb des Sportunterrichts (u. a. Trendsportarten wie Inline-Skating, Parkour und Sportarten aus der Erlebnispädagogik, usw.)* (WF01_04) ($MEW=2,83 \pm 1.115$) sichtbar. Die Angaben der Expert*innen aus Wissenschaft und Praxis unterschieden sich lediglich in einem Item signifikanter. Die Facette *Wissen über neurowissenschaftliche Grundlagen und Erkenntnisse* (z. B. kognitive Aktivierung durch Bewegung) wird bei den Expert*innen aus der Praxis höher als bei den Expert*innen aus der Wissenschaft ($MEP=3.69 \pm 0.48$; $MEW=3.00 \pm 0.603$; $U=123.00$, $Z=2.73$, $p=.01$) eingestuft (s. Anhang). Es zeigt sich hier ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen der Befragten.

Rhythmisierung

Tabelle 26 Mittelwerte der Wissensfacette Rhythmisierung aus Sicht der Expert*innen der Praxis (EP) und der Expert*innen der Wissenschaft (EW) und der Gesamtmittelwert

	Wissen über...	Abkürzung/ Legende	Expert*innen der Wissenschaft (EW)		Expert*innen der Praxis (EP)		Gesamt	
			M	SD	M	SD	M	SD
Rhythmisierung	theoretische, methodisch-didaktische Grundlagen zur Inszenierung des rhythmisierten Schulalltages, der Schulwoche und des Schuljahres	WF02_01	3,08	.900	3,23	.725	3,16	.800
	Bewegungsangebote und Maßnahmen sowie deren Einsatz- und Umsetzungsmöglichkeiten zur Rhythmisierung des Schulalltages	WF02_02	3,17	.577	3,46	.660	3,32	.627

Die Relevanz der Facetten *Wissen über theoretische, methodisch-didaktische Grundlagen zur Inszenierung des rhythmisierten Schulalltages, der Schulwoche und des Schuljahres* (WF02_01) mit einem Mittelwert von $MEP=3,23 \pm 0.725$ und der Facette *Wissen über Bewegungsangebote und Maßnahmen sowie deren Einsatz- und Umsetzungsmöglichkeiten zur Rhythmisierung des Schulalltages* (WF02_02) mit einem Mittelwert von $MEP=3,46 \pm 0.66$ wird von den Expert*innen der Praxis wichtiger eingeschätzt als von den Expert*innen der Wissenschaft (WF02_01 $MEW=3,08 \pm 0.90$ und WF02_02 $MEW=3,07 \pm 0.577$).

Basismerkmale für einen bewegten Unterricht

Tabelle 27 Mittelwerte der Wissensfacette Basismerkmale für einen bewegten Unterricht aus Sicht der Expert*innen der Praxis (EP) und der Expert*innen der Wissenschaft (EW) und der Gesamtmittelwert

	Wissen über...	Abkürzung/ Legende	Expert*innen der Wissenschaft (EW)		Expert*innen der Praxis (EP)		Gesamt	
			M	SD	M	SD	M	SD
Basismerkmale bewegter Unterricht	die Grundlagen des Classroom-Managements (z.B. Zeitplanung, Vorbereitung und Organisation des Unterrichts, vor allem präventiver, aber auch reaktiver Umgang mit Unterrichtsstörungen, Raumregie, usw.)	WF03_01	3,42	.669	3,77	.439	3,60	.577

Die Kategorie Basismerkmale für einen bewegten Unterricht besteht aus der Wissensfacette WF03_01 *Wissen über die Grundlagen des Classroom-Managements (z.B. Zeitplanung, Vorbereitung und Organisation des Unterrichts, vor allem präventiver, aber auch reaktiver Umgang mit Unterrichtsstörungen, Raumregie, usw.)* und erreicht folgende Mittelwerte: $M_{Gesamt}=3,60 \pm 0,577$, $M_{EW}: 3,42 \pm 0,669$ und $M_{EP}: 3,77 \pm 0,439$. Die Expert*innen der Praxis bewerten die Wichtigkeit dieser Facette höher.

Gesundheitsförderung aller am Schulleben Beteiligter

Tabelle 28 Mittelwerte der Wissensfacette Gesundheitsförderung aller am Schulleben Beteiligter aus Sicht der Expert*innen der Praxis (EP) und der Expert*innen der Wissenschaft (EW) und der Gesamtmittelwert

	Wissen über...	Abkürzung/ Legende	Expert*innen der Wissenschaft (EW)		Expert*innen der Praxis (EP)		Gesamt	
			M	SD	M	SD	M	SD
Gesundheitsförderung aller am Schulleben Beteiligter	den Zusammenhang von Bewegung und Gesundheit	WF04_01	3,67	.492	3,69	.630	3,68	.557
	berufsspezifische Bewegungs- und Belastungsanforderungen von Schüler*innen in den Ausbildungsberufen	WF04_02	3,00	.603	3,15	.689	3,08	.640
	die spezifischen Belastungen im Lehrberuf und zielgerichtete bewegungsorientierte Maßnahmen zur Gesunderhaltung von Lehrkräften	WF04_03	3,00	1.044	3,23	.832	3,12	.927

Unter der Kategorie Gesundheitsförderung aller am Schulleben Beteiligter bewerteten beide Expert*innengruppen die Wissensfacette *Wissen über den Zusammenhang von Bewegung und Gesundheit* (WF04_01) mit einem Gesamtmittelwert von $M_{Gesamt}=3,68 \pm 0,557$. Die Wissensfacette *Berufsspezifische Bewegungs- und Belastungsanforderungen von Schüler*innen in den Ausbildungsberufen* wurde von beiden Gruppen ähnlich bewertet: $M_{Gesamt}=3,08 \pm 0,640$, $M_{EW}: 3,00 \pm 0,603$ und $M_{EP}: 3,15 \pm 0,689$. Die Wissensfacette *Wissen über die spezifischen Belastungen im Lehrberuf und zielgerichtete bewegungsorientierte Maßnahmen zur Gesunderhaltung von Lehrkräften* (WF 04_03) zeigt bei den Expert*innen der Wissenschaft und bei den Expert*innen der Praxis

einen hohen Wert der Standardabweichung ($M_{EW}=3,00\pm 1.044$ und $M_{EP}=3,23\pm 0.832$). Alle drei Wissensfacetten wurden von den Expert*innen der Praxis von der Wichtigkeit etwas höher eingestuft.

Orientierung an der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen

Tabelle 29 Mittelwerte der Wissensfacette Lebens- und Bewegungswelt der Heranwachsenden aus Sicht der Expert*innen der Praxis (EP) und der Expert*innen der Wissenschaft (EW) und der Gesamtmittelwert

	Wissen über...	Abkürzung/ Legende	Expert*innen der Wissenschaft (EW)		Expert*innen der Praxis (EP)		Gesamt	
			M	SD	M	SD	M	SD
Orientierung an der Lebens- & Bewegungswelt von Heranwachsenden	Möglichkeiten der individuellen Bewegungsförderung	WF05_01	3,33	.888	3,38	.650	3,36	.757
	den Umgang mit heterogenen Gruppen in der Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen	WF05_02	3,75	.452	3,69	.480	3,72	.458
	die (An-)Leitung von Gruppen	WF05_03	3,50	.522	3,85	.376	3,68	.476
	die Entwicklung und spezifischen, motorischen Phasen in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen	WF05_04	3,33	.985	3,46	.660	3,40	.816
	die Möglichkeiten der Partizipation von Kindern und Jugendlichen an der Gestaltung von Bewegungsanlässen	WF05_05	3,33	.778	3,54	.519	3,44	.651
	die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen	WF05_06	3,58	.515	3,77	.439	3,68	.476

Sechs Wissensfacetten wurden der Kategorie Lebens- und Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen zugeordnet. Die Wissensfacette (WF05_02) *Wissen über den Umgang mit heterogenen Gruppen in der Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen* weist bei der Beurteilung der Expert*innen der Wissenschaft den höchsten Mittelwert ($M_{EW}=3,75\pm 0.452$) auf. Hingegen erzielt die Wissensfacette (WF05_03) *Wissen über die (An-)Leitung von Gruppen* in der Erhebung der Expert*innen der Praxis den höchsten Mittelwert ($M_{EP}=3,85\pm 0.376$). Einen weiteren hohen Mittelwert erzielt die Facette *Wissen über die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen* (WF05_06) mit $M_{EP}=3,77\pm 0.439$.

Sensibilisierung, Überzeugung, Motivation und Qualifizierung

Tabelle 30 Mittelwerte der Sensibilisierung, Überzeugung, Motivation und Qualifizierung aus Sicht der Expert*innen der Praxis (EP) und der Expert*innen der Wissenschaft (EW) und der Gesamtmittelwert

	Wissen über...	Abkürzung/ Legende	Expert*innen der Wis- senschaft (EW)		Expert*innen der Praxis (EP)		Gesamt	
			M	SD	M	SD	M	SD
Sensibilisierung, Überzeugung, Motivation, Qualifizierung	Möglichkeiten der Sensibilisierung und Qualifizierung für einen bewegungsorientierten Schulalltag aller am Schulleben Beteiligten	WF06_01	3,50	.522	3,62	.506	3,56	.507
	Möglichkeiten der Überzeugung von der Bedeutung und Wirkungsweise von Bewegung aller am Schulleben Beteiligter	WF06_02	3,42	.669	3,69	.480	3,56	.583
	die Förderung der Motivation zu Bewegung, Spiel und Sport aller am Schulleben Beteiligten	WF06_03	3,50	.674	3,46	.519	3,48	.586
	Formen des kollegialen Arbeitens und der kollegialen Beratung	WF06_04	3,58	.515	3,69	.480	3,64	.490
	mögliche Widerstände von am Schulleben Beteiligten und über den Umgang mit diesen Widerständen (z. B. Skepsis hinsichtlich der Wirkung von Bewegung, Bewegungspausen = Unterrichtsunterbrechung)	WF06_05	3,25	.452	3,31	.751	3,28	.614
	Möglichkeiten der Schüler*innenqualifizierung (z. B. Sporthelfer*innen-Ausbildung), auch im Sinne der Möglichkeit zur Partizipation	WF06_06	3,42	.515	3,54	.519	3,48	.510
	Möglichkeiten der Lehrer*innenqualifizierung (z. B. Fortbildungssangebote von bspw. Bezirksregierungen, Ausschüsse für den Schulsport und Universitäten)	WF06_07	3,33	.778	3,62	.506	3,48	.653

Die Bewertungen der Expert*innen der Praxis haben in der Kategorie Sensibilisierung, Überzeugung, Motivation und Qualifizierung bis auf die Wissensfacette (WF06_03) *Wissen über die Förderung der Motivation zu Bewegung, Spiel und Sport aller am Schulleben Beteiligten* ($M_{EW}=3,50 \pm 0,674$) höhere Mittelwerte als die Bewertungen der Expert*innen der Wissenschaft.

Kooperation und Netzwerke

Tabelle 31 Mittelwerte der Wissensfacette Kooperationen und Netzwerke aus der Sicht der Expert*innen der Praxis (EP) und der Expert*innen der Wissenschaft (EW) und der Gesamtmittelwert

	Wissen über...	Abkürzung/ Legende	Expert*innen der Wissenschaft (EW)		Expert*innen der Praxis (EP)		Gesamt	
			M	SD	M	SD	M	SD
Kooperation & Netzwerke	den Nutzen, Arbeits- und Funktionsweisen sowie der Strukturen von Kooperationen und Netzwerken	WF07_01	3,25	.754	3,46	.519	3,36	.638
	Institutionen, Strukturen und Zuständigkeiten im Bereich Bewegung, Spiel und Sport schulübergreifender Bewegungsangebote (z. B. Schulsportwettkämpfe)	WF07_02	3,42	.793	3,69	.480	3,56	.651
	schulübergreifende Bewegungsangebote (z. B. Schulsportwettkämpfe)	WF07_03	2,83	.835	3,54	.519	3,20*	.764

Für die Kategorie Kooperation und Netzwerke wurden drei Wissensfacetten abgefragt: *Wissen über den Nutzen, Arbeits- und Funktionsweisen sowie der Strukturen von Kooperationen und Netzwerken* (WF07_01), *Wissen über Institutionen, Strukturen und Zuständigkeiten im Bereich Bewegung, Spiel und Sport* (WF07_02) und das *Wissen über schulübergreifende Projekte und Programme im Bereich der Bewegungsförderung* (z. B. Basketball-Grundschulliga, Jugend trainiert für Olympia, usw.) (WF07_03). Alle Facetten zeigen bei den Expert*innen der Praxis höhere Mittelwerte. Auffällig niedrig ist der Mittelwert ($M_{EW}=2,83\pm 0,835$) der Facette (WF07_03) *Wissen über schulübergreifende Bewegungsangebote* (z.B. Schulsportwettkämpfe). Diese Facette erachten die Expert*innen aus Wissenschaft als weniger bedeutend als die Expert*innen aus der Praxis ($M_{EP}=3,54\pm 0,519$; $M_{EW}=2,83\pm 0,835$; $U=115,500$, $Z=2,19$, $p=.04$). Die Angaben der Expert*innen aus Wissenschaft und Praxis unterscheiden sich in diesem Item signifikant (s. Anhang).

Kommunikation und Beratung

Tabelle 32 Mittelwerte der Wissensfacette Kommunikation und Beratung aus Sicht der Expert*innen der Praxis (EP) und der Expert*innen der Wissenschaft (EW) und der Gesamtmittelwert

	Wissen über...	Abkürzung/ Legende	Expert*innen der Wissenschaft (EW)		Expert*innen der Praxis (EP)		Gesamt	
			M	SD	M	SD	M	SD
Kommunikation & Beratung	Strategien der Kommunikation mit externen Partner*innen	WF08_01	2,92	.669	3,00	.577	2,96	.611
	Grundlagen und Möglichkeiten der Beratung von allen am Schulleben Beteiligten	WF08_02	3,08	.669	3,31	.630	3,20	.645
	Beratungsinstitutionen (z.B. mit Berater*innen im Schulsport, Sportverbände, Unfallkasse)	WF08_03	3,00	.000	3,23	.599	3,12	.440

In der Kategorie Kommunikation und Beratung zeigt die Facette *Wissen über Strategien der Kommunikation mit externen Partner*innen* (WF08_01) den niedrigsten Mittelwert in dieser Kategorie ($M_{Gesamt} = 2,96 \pm 0,611$) und die Facette *Grundlagen und Möglichkeiten der Beratung von allen am Schulleben Beteiligten* den höchsten Mittelwert ($M_{Gesamt} = 3,20 \pm 0,645$). Bei allen Facetten zeigen sich in den Bewertungen der Expert*innen der Praxis höhere Mittelwerte.

Strukturen und Rahmenbedingungen im Bildungssystem

Tabelle 33 Mittelwerte der Wissensfacette Strukturen und Rahmenbedingungen im Bildungssystem aus Sicht der Expert*innen der Praxis (EP) und der Expert*innen der Wissenschaft (EW) und der Gesamtmittelwert

	Wissen über...	Abkürzung/ Legende	Expert*innen der Wissenschaft (EW)		Expert*innen der Praxis (EP)		Gesamt	
			M	SD	M	SD	M	SD
Strukturen & Rahmenbedingungen im Bildungssystem	den Aufbau und die Funktionsweise des schulischen Bildungssystems	WF09_01	3,00	.739	3,54	.519	3,28	.678
	die Akteur*innen und deren Zuständigkeiten im System Schule (z.B. Schulleiter*innen, OGS-Leiter*innen, pädagogisches Personal, usw.)	WF09_02	3,25	.866	3,62	.506	3,44	.712
	die Möglichkeiten der Schulentwicklung und Schulentwicklungsprozesse für Bewegung, Spiel und Sport	WF09_03	3,50	.674	3,54	.519	3,52	.586
	unterschiedliche Schulformen und Klassenstufen und ihre Bildungsziele	WF09_04	2,67	.651	3,08	.494	2,88	.600
	das System Ganztag	WF09_05	3,08	.793	3,38	.650	3,24	.723

	vorhandene Konzepte und Programme im Bildungssystem (Bewegte Schule, Gute gesunde Schule, Bildung und Gesundheit, usw.) allgemeinsystemisch und in der jeweiligen Bildungseinrichtung	WF09_06	3,42	.515	3,38	.506	3,40	.500
	den Erlass zur Sicherheitsförderung im Schulsport	WF09_07	3,33	.778	3,85	.376	3,60	.645
	die Rahmenvorgaben des Schulsports	WF09_08	3,33	.778	3,62	.506	3,48	.653
	die Richtlinien und Lehrpläne der jeweiligen Schulformen	WF09_09	3,00	.953	3,69	.480	3,36	.810
	Handlungs- und Aufgabenfelder des Schulsports	WF09_10	3,17	.718	3,38	.650	3,28	.678

Im Rahmen der Auswertung der Befragung zu den Strukturen und Rahmenbedingungen im Bildungssystem fällt auf, dass hier der insgesamt höchste Mittelwert ermittelt wurde. Die Wissensfacette *Wissen über den Erlass zur Sicherheitsförderung im Schulsport* (WF 09_7 $M_{EP}=3,85\pm0,376$) hat für die Expert*innen aus Wissenschaft und Praxis eine sehr große Bedeutung. Ein niedriger Mittelwert ($M_{EW}=2,67\pm0,651$) wurde bei den Antworten der Expert*innen der Wissenschaft zur Wissensfacette *Wissen über unterschiedliche Schulformen und Klassenstufen und ihre Bildungsziele* ermittelt. In der Gesamtheit erreicht diese Facette einen Mittelwert von ($M_{Gesamt}=2,88\pm0,60$).

Projekte, Projektmanagement und Planung von Veranstaltungen

Tabelle 34 Mittelwerte der Wissensfacette Projekte, Projektmanagement und Planung von Veranstaltungen aus Sicht der Expert*innen der Praxis (EP) und der Expert*innen der Wissenschaft (EW) und der Gesamtmittelwert

	Wissen über...	Abkürzung/ Legende	Expert*innen der Wissenschaft (EW)		Expert*innen der Praxis (EP)		Gesamt	
			M	SD	M	SD	M	SD
Projekte, Projektmanagement & Planung von Veranstaltungen im Sport	schulübergreifende Projekte und Programme im Bereich der Bewegungsförderung (z. B. Basketball-Grundschulliga, Jugend trainiert für Olympia, usw.)	WF10_01	3,08	.669	3,23	.599	3,16	.624
	die Akquise und den Einsatz von Fördermitteln	WF10_02	3,00	.853	2,92	.641	2,96	.735
	die Planung, Organisation, Durchführung und Nachbereitung von Veranstaltungen und Projekten	WF10_03	3,25	.622	3,54	.660	3,40	.645

Durch die niedrigen Mittelwerte ($M_{EW}=3,00\pm0.853$) und ($M_{EP}=2,92\pm0.641$) für die Facette *Wissen über die Akquise und den Einsatz von Fördermitteln* kommt ein niedriger Gesamtmittelwert zustande ($M_{Gesamt}=2,96\pm0.735$). Die Expert*innen der Praxis bewerten diese Facette etwas wichtiger als die Expert*innen der Wissenschaft.

Räumliche Gestaltung des Lern- und Lebensraums in der Schule

Tabelle 35 Mittelwerte der Wissensfacette *räumliche Gestaltung des Lern- und Lebensraums in der Schule* aus Sicht der Expert*innen der Praxis (EP) und der Expert*innen der Wissenschaft (EW) und der Gesamtmittelwert

	Wissen über...	Abkürzung/ Legende	Expert*innen der Wissenschaft (EW)		Expert*innen der Praxis (EP)		Gesamt	
			M	SD	M	SD	M	SD
Räumliche Gestaltung des Lern- & Lebensraums in der Schule	bewegungsorientierte Gestaltungsmöglichkeiten des Lern- und Lebensraums Schule (Innen- und Außenräume)	WF11_01	3,58	.515	3,54	.519	3,56	.507
	alternatives Schulmobilier (z.B. Stehtisch, Sitzhocker, -bälle)	WF11_02	2,75	.622	2,77	.725	2,76	.663
	Entspannungs- und Ruhemöglichkeiten als wichtiger Teil von Bewegung	WF11_03	3,33	.888	3,31	.751	3,32	.802

Zu der Kategorie *räumliche Gestaltung des Lern- und Lebensraums in der Schule* gehören die drei Wissensfacetten *Wissen über bewegungsorientierte Gestaltungsmöglichkeiten des Lern- und Lebensraums Schule (Innen- und Außenräume)* (WF 11_01), *Wissen über alternatives Schulmobilier (z.B. Stehtisch, Sitzhocker, -bälle)* (WF11_02) und *Wissen über Entspannungs- und Ruhemöglichkeiten als wichtiger Teil von Bewegung* (WF11_03). Den niedrigsten Gesamtmittelwert aller Facetten erreicht die Facette *Wissen über alternatives Schulmobilier* ($M_{Gesamt}=2,76\pm0.663$).

Vergleicht man, welche Facetten anhand der Mittelwerte bei den Expert*innen der Wissenschaft und der Praxis die höchsten Mittelwerte aufweisen, so kristallisieren sich folgende Facetten heraus:

Tabelle 36 Wissensfacetten mit den höchsten Mittelwerten (Gesamt) und den Standardabweichungen (SD)

Wissensfacetten der Expert*innen der Wissenschaft und der Praxis mit hohen Mittelwerten	MGesamt	SD
Wissen über die Zusammenhänge von Bewegung und Lernen im schulischen Kontext	3,68	0,476
Wissen über die Grundlagen des Classroom-Managements (z.B. Zeitplanung, Vorbereitung und Organisation des Unterrichts, vor allem präventiver, aber auch reaktiver Umgang mit Unterrichtsstörungen, Raumregie, usw.)	3,6	0,577
Wissen über die Möglichkeiten der Überzeugung von der Bedeutung und Wirkungsweise von Bewegung aller am Schulleben Beteiligter	3,56	0,651
Wissen über den Zusammenhang von Bewegung und Gesundheit	3,68	0,476
Wissen über den Umgang mit heterogenen Gruppen in der Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen	3,72	0,458
Wissen über Die (An-)Leitung von Gruppen	3,68	0,476
Wissen über die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen	3,68	0,476
Wissen über den Erlass zur Sicherheitsförderung im Schulsport	3,6	0,645

Berufserfahrungen

In der Erhebung wurde die zeitliche Berufserfahrung abgefragt. Im Rahmen der Auswertung der Fragebögen wurden die Lehrpersonen anhand ihrer Berufsjahre in zwei Gruppen eingeteilt (1-16 Jahre, 16-30 Jahre). Die Ergebnisse wurden mit einem Vergleich der Mittelwerte und einem Signifikanztest auf Unterschiede getestet. Im Allgemeinen wurden die Facetten von beiden Gruppen gleich bewertet und eingestuft, sodass auf eine differenzierte Ergebnisdarstellung an dieser Stelle verzichtet wird.

*Ergänzungen der Wissensfacetten von den Expert*innen der Wissenschaft*

Im Rahmen der Fragebogenerhebung wurden die Expert*innen der Wissenschaft und die Expert*innen der Praxis gebeten, die erhobenen Wissensfacetten nicht nur zu bewerten und zu beurteilen, sondern gegebenenfalls zu ergänzen. In den Fragebögen der Expert*innen der Praxis fanden sich keine Ergänzungen. Die Ergänzungen der Expert*innen der Wissenschaft werden in der folgenden Tabelle dargestellt. Zuerst wird die Kategorie, in der die Ergänzung angegeben wurde, in der zweiten Spalte die entsprechende Aussage bzw. Ergänzung des*r Expert*in und abschließend die daraus neu formulierte Wissensfacette vorgestellt:

Tabelle 37 *Ergänzungen der Wissensfacetten von den Expert*innen der Wissenschaft*

Kategorie	Aussage bzw. Ergänzung	Neu formulierte Wissensfacette
Bewegung im Schulalltag	Wissen um Schulentwicklungsprozesse und damit verbundene Akteurskonstellationen ist aus meiner Sicht enorm wichtig!	Wissen um Schulentwicklungsprozesse und der beteiligten Akteur*innen
Durchführung von Bewegungsangeboten im Schulalltag	Wissen um die Evaluation realisierter Angebote	Wissen über die Möglichkeiten, den Einsatz und den Zweck der Begleitforschung
Basismerkmale für einen bewegten Unterricht	Ökonomisierung von Vermittlungsprozessen	Wissen über die Ökonomisierung von Vermittlungsprozessen
Basismerkmale für einen bewegten Unterricht	Da der außerunterrichtliche Schulsport oft dahingehend thematisiert wird, dass er mehr Raum für Partizipation bietet, wäre die Berücksichtigung dieses Aspekts aus meiner Sicht besonders wichtig und würde sich dann z.B. mit den ersten drei und dem letzten Aspekt überschneiden	Wissen über die Bedeutung der Partizipation für den außerunterrichtlichen Schulsport
Gesundheitsförderung aller am Schulleben Beteiligter	Hier fände ich es sinnvoll, den Zusammenhang von Bewegung und Gesundheit über ein "Aktivitätsparadigma" (Hauptsache irgendwie bewegen/ Bewegung ist gesund) hinaus zu erweitern. Bezüge ließen sich z.B. zur Diskussion um das schulische Wohlbefinden herstellen...	Wissen über die Bedeutung von Bewegung und Gesundheit für den gesamten Schullalltag, das Schulleben und der beteiligten Akteur*innen
Netzwerken und Kooperationen	Externe Partner*innen können einen bewegten Schulalltag möglicherweise sinnvoll unterstützen, die zentrale	Wissen über die Rolle der Schule und deren Akteur*innen in Netzwerken und Kooperationen

	Arbeit findet aus meiner Sicht aber innerhalb der Schule statt“	
Strukturen und Rahmenbedingungen im Bildungssystem	Wissen über (und Fähigkeit zur) die Konzeption von Schulsportkonzepten in Verzahnung zu Ganztagskonzepten	Wissen zur Konzeption von Schulsportkonzepten in Verzahnung zu Ganztagskonzepten
Strukturen und Rahmenbedingungen im Bildungssystem	Wissen über zentrale Anforderungsprofile/Funktionen von Sportlehrkräften im Kontext bewegungsorientierter Schule (z.B. Planungs-, Organisations-, Moderations- und Beratungsaufgaben)	Wissen über zentrale Anforderungsprofile und Funktionen von Sportlehrkräften im Kontext der bewegungsorientierten Schule (z.B. Planungs-, Organisations-, Moderations- und Beratungsaufgaben)

7. Bilanzierende Zusammenführung der Ergebnisse

Im folgenden dritten Schritt werden die Ergebnisse der qualitativen und der quantitativen Forschung zusammengeführt. Zuerst werden diese dem Kompetenzmodell nach Baumert und Kunter (2011) sowie anschließend dem Zahnradmodell nach Städtler (2016) zugeordnet und zum Schluss in einer Darstellung bilanzierend zusammengefasst.



Abbildung 20 Darstellung der drei Schritte des methodischen Vorgehens der vorliegenden Studie

Die bilanzierende Darstellung der Ergebnisse stellt dar, welche Facetten des Fachwissens, des fachdidaktischen Wissens, des pädagogischen Wissen und des Beratungs- und des Organisationswissens angehende Sportlehrkräfte für die Handlungsfelder *Lehren und Lernen*, *Lern- und Lebensraum Schule* und *Steuern und Organisieren* benötigen, um einen bewegungsorientierten Schulalltag zu gestalten.

7.1 Zuordnung der erhobenen Wissensfacetten in das Kompetenzmodell nach Baumert und Kunter (2011)

Die Tabelle 3 fasst die Definitionen der Wissensbereiche des theoretischen Hintergrunds zusammen und diente als Orientierungshilfe für die Zuordnung der Facetten. Diese wurden den Wissensbereichen Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen, Organisations- und Beratungswissen zugeordnet. Die Zu- und Einordnung fand zu den inhaltlich stärksten Definitionen und Passungen statt.

Tabelle 38 Zuordnung der Wissensfacetten dem Modell von Baumert und Kunter (2011)

Wissensfacetten des Fachwissens
Wissen über Zusammenhänge von Bewegung und Lernen im schulischen Kontext
Wissen über neurowissenschaftliche Grundlagen und Erkenntnisse (z. B. kognitive Aktivierung durch Bewegung, Effekte der Förderung von exekutiven Funktionen durch Bewegung, usw.)
Wissen über Spiel- und Übungsformen und deren Einsatz für Bewegungsangebote außerhalb des Sportunterrichts (z. B. themenorientierte Spiel- und Übungsformen für Bewegungsanlässe in den Fächern wie Deutsch, Mathe, Geschichte, Englisch, usw.)
Wissen über Bewegungsangebote und Maßnahmen sowie deren Einsatz- und Umsetzungsmöglichkeiten zur Rhythmisierung des Schulalltages)
Wissen über Grundlagen von Sportarten und deren Einsatz für Bewegungsangebote außerhalb des Sportunterrichts (u. a. Trend-sportarten wie Inline-Skating, Parkour und Sportarten aus der Erlebnispädagogik, usw.)
Wissen über den Zusammenhang von Bewegung und Gesundheit
Wissen über berufsspezifische Bewegungs- und Belastungsanforderungen von Schüler*innen in den Ausbildungsberufen
Wissen über die spezifischen Belastungen im Lehrberuf und zielgerichtete bewegungsorientierte Maßnahmen zur Gesunderhaltung von Lehrkräften
Wissen über Entspannungs- und Ruhemöglichkeiten als wichtiger Teil von Bewegung
Wissen über bewegungsorientierte Gestaltungsmöglichkeiten des Lern- und Lebensraums Schule (Innen- und Außenräume)
Wissen über alternatives Schulmobilier (z.B. Stehtisch, Sitzhocker, -bälle)

Wissensfacetten des fachdidaktischen Wissens
Wissen über den Erlass zur Sicherheitsförderung im Schulsport
Wissen über die Rahmenvorgaben des Schulsports
Wissen über die Richtlinien und Lehrpläne der jeweiligen Schulformen
Wissen über Handlungs- und Aufgabenfelder des Schulsports
Wissen über theoretische, methodisch-didaktische Grundlagen zur Inszenierung des rhythmisierten Schulalltages, der Schulwoche und des Schuljahres
Wissen über theoretische, methodisch-didaktische Grundlagen zur Gestaltung, Umsetzung und Implementierung von außerunterrichtlichen Bewegungsangeboten
Wissen über die Möglichkeiten zu flexiblen, situativ sinnstiftenden Entscheidungen von Lehrkräften
Wissen über die Ökonomisierung von Vermittlungsprozessen
Wissensfacetten des pädagogisches Wissens
Wissen über die Förderung der Motivation zu Bewegung, Spiel und Sport aller am Schulleben Beteiligten
Wissen über den Umgang mit heterogenen Gruppen in der Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen
Wissen über die (An-)Leitung von Gruppen
Wissen über die Möglichkeiten der Partizipation von Kindern und Jugendlichen an der Gestaltung von Bewegungsanlässen
Wissen über die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen
Wissen über die Grundlagen des Classroom-Managements (z.B. Zeitplanung, Vorbereitung und Organisation des Unterrichts, vor allem präventiver, aber auch reaktiver Umgang mit Unterrichtsstörungen, Raumregie, usw.)
Wissensfacetten des Organisationswissens
Wissen über den Aufbau und die Funktionsweise des schulischen Bildungssystems
Wissen über die Akteur*innen und deren Zuständigkeiten im System Schule (z.B. Schulleiter*innen, OGS-Leiter*innen, pädagogisches Personal, usw.)
Wissen über unterschiedliche Schulformen, Klassenstufen und ihre Bildungsziele
Wissen über vorhandene Konzepte und Programme im Bildungssystem (Bewegte Schule, Gute gesunde Schule, Bildung und Gesundheit, usw.) allgemeinsystemisch und in der jeweiligen Bildungseinrichtung
Wissen über schulübergreifende Bewegungsangebote (z. B. Schulsportwettkämpfe)
Wissen über den Nutzen, Arbeits- und Funktionsweisen sowie der Strukturen von Kooperationen und Netzwerken
Wissen über Institutionen, Strukturen und Zuständigkeiten im Bereich Bewegung, Spiel und Sport
Wissen über das System Ganztag
Wissen über die Akquise und den Einsatz von Fördermitteln
Wissen über die Planung, Organisation, Durchführung und Nachbereitung von Veranstaltungen und Projekten
Wissen über schulübergreifende Projekte und Programme im Bereich der Bewegungsförderung (z. B. Basketball-Grundschulliga, Jugend trainiert für Olympia, usw.)
Wissen über Schulentwicklungsprozesse und die beteiligten Akteur*innen
Wissen über die Möglichkeiten, den Einsatz und den Zweck der Begleitforschung
Wissen über die Rolle der Schule und deren Akteur*innen in Netzwerken und Kooperationen
Wissen zur Konzeption von Schulsportkonzepten in Verzahnung zu Ganztagskonzepten
Wissen über zentrale Anforderungsprofile und Funktionen von Sportlehrkräften im Kontext der bewegungsorientierten Schule (z.B. Planungs-, Organisations-, Moderations- und Beratungsaufgaben)
Wissensfacetten des Beratungswissen
Wissen über Möglichkeiten der Sensibilisierung und Qualifizierung für einen bewegungsorientierten Schulalltag aller am Schulleben Beteiligten
Wissen über Möglichkeiten der Überzeugung von der Bedeutung und Wirkungsweise von Bewegung aller am Schulleben Beteiligter
Wissen über mögliche Widerstände von am Schulleben Beteiligten und über den Umgang mit diesen Widerständen (z. B. Skepsis hinsichtlich der Wirkung von Bewegung, Bewegungspausen = Unterrichtsunterbrechung)
Wissen über Formen des kollegialen Arbeitens und der kollegialen Beratung
Wissen über die Rolle und Aufgaben als Expert*in für Bewegung im System Schule
Wissen über Möglichkeiten der Schüler*innenqualifizierung (z. B. Sporthelfer*innen-Ausbildung), auch im Sinne der Möglichkeit zur Partizipation
Wissen über Möglichkeiten der Lehrer*innenqualifizierung (z. B. Fortbildungsangebote von bspw. Bezirksregierungen)

Wissen über Strategien der Kommunikation mit externen Partner*innen
Wissen über Grundlagen und Möglichkeiten der Beratung von allen am Schulleben Beteiligten
Wissen über Beratungsinstitutionen (z.B. mit Berater*innen im Schulsport, Sportverbände, Unfallkasse)
Wissen über mögliche Widerstände von am Schulleben Beteiligten und über den Umgang mit diesen Widerständen (z. B. Skepsis hinsichtlich der Wirkung von Bewegung, Bewegungspausen = Unterrichtsunterbrechung)

7.2 Zuordnung der Wissensfacetten in die Handlungsfelder

Die Einordnung der Facetten orientiert sich an der Beschreibung der Handlungsfelder des Zahnradmodells nach Städtler (vgl. Kap. 2.1). Die Wissensfacetten sind den Handlungsfeldern *Lehren und Lernen; Lern- und Lebensraum Schule* und *Steuern und Organisieren* zugeordnet (vgl. Tab. 39):

Tabelle 39 Darstellung der Wissensfacetten in den einzelnen Handlungsfeldern

Handlungsfeld <i>Lehren und Lernen</i>
Wissen über Zusammenhänge von Bewegung und Lernen im schulischen Kontext
Wissen über neurowissenschaftliche Grundlagen und Erkenntnisse (z. B. kognitive Aktivierung durch Bewegung, Effekte der Förderung von exekutiven Funktionen durch Bewegung, usw.)
Wissen über Spiel- und Übungsformen und deren Einsatz für Bewegungsangebote außerhalb des Sportunterrichts (z. B. themenorientierte Spiel- und Übungsformen für Bewegungsanlässe in den Fächern wie Deutsch, Mathe, Geschichte, Englisch, usw.)
Wissen über Grundlagen von Sportarten und deren Einsatz für Bewegungsangebote außerhalb des Sportunterrichts (u. a. Trendsportarten wie Inline-Skating, Parkour und Sportarten aus der Erlebnispädagogik, usw.)
Wissen über den Zusammenhang von Bewegung und Gesundheit
Wissen über Bewegungsangebote und Maßnahmen sowie deren Einsatz- und Umsetzungsmöglichkeiten zur Rhythmisierung des Schulalltages
Wissen über Entspannungs- und Ruhemöglichkeiten als wichtiger Teil von Bewegung
Wissen über die Bedeutung von Bewegung und Gesundheit für den gesamten Schullalltag, das Schulleben und der beteiligten Akteur*innen
Wissen über den Erlass zur Sicherheitsförderung im Schulsport
Wissen über die Rahmenvorgaben des Schulsports
Wissen über die Richtlinien und Lehrpläne der jeweiligen Schulformen
Wissen über Handlungs- und Aufgabenfelder des Schulsports
Wissen über theoretische, methodisch-didaktische Grundlagen zur Inszenierung des rhythmisierten Schulalltages, der Schulwoche und des Schuljahres
Wissen über theoretische, methodisch-didaktische Grundlagen zur Gestaltung, Umsetzung und Implementierung von außerunterrichtlichen Bewegungsangebote
Wissen über die Ökonomisierung von Vermittlungsprozessen
Wissen über die Förderung der Motivation zu Bewegung, Spiel und Sport aller am Schulleben Beteiligten
Wissen über den Umgang mit heterogenen Gruppen in der Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen
Wissen über die Entwicklung und spezifischen, motorischen Phasen in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen
Wissen über die (An-)Leitung von Gruppen
Wissen über Möglichkeiten der individuellen Bewegungsförderung
Wissen über die Möglichkeiten der Partizipation von Kindern und Jugendlichen an der Gestaltung von Bewegungsanlässen
Wissen über die Grundlagen des Classroom-Managements (z.B. Zeitplanung, Vorbereitung und Organisation des Unterrichts, vor allem präventiver, aber auch reaktiver Umgang mit Unterrichtsstörungen, Raumregie, usw.)
Wissen über die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen
Wissen über Wissen über die Bedeutung der Partizipation für den außerunterrichtlichen Schulsport
Wissen über den Aufbau und die Funktionsweise des schulischen Bildungssystems

Wissen über die Akteur*innen und deren Zuständigkeiten im System Schule (z.B. Schulleiter*innen, OGS-Leiter*innen, pädagogisches Personal, usw.)
Wissen über unterschiedliche Schulformen, Klassenstufen und ihre Bildungsziele
Wissen über vorhandene Konzepte und Programme im Bildungssystem (Bewegte Schule, Gute gesunde Schule, Bildung und Gesundheit, usw.) allgemeinsystemisch und in der jeweiligen Bildungseinrichtung
Wissen über schulübergreifende Bewegungsangebote (z. B. Schulsportwettkämpfe)
Wissen über Möglichkeiten der Sensibilisierung und Qualifizierung für einen bewegungsorientierten Schulalltag aller am Schulleben Beteiligten
Wissen über Möglichkeiten der Überzeugung von der Bedeutung und Wirkungsweise von Bewegung aller am Schulleben Beteiliger
Wissen über mögliche Widerstände von am Schulleben Beteiligten und über den Umgang mit diesen Widerständen (z. B. Skepsis hinsichtlich der Wirkung von Bewegung, Bewegungspausen = Unterrichtsunterbrechung)
Wissen über Formen des kollegialen Arbeitens und der kollegialen Beratung
Handlungsfeld Steuern und Organisieren
Wissen über Zusammenhänge von Bewegung und Lernen im schulischen Kontext
Wissen über neurowissenschaftliche Grundlagen und Erkenntnisse (z. B. kognitive Aktivierung durch Bewegung, Effekte der Förderung von exekutiven Funktionen durch Bewegung, usw.)
Wissen über Bewegungsangebote und Maßnahmen sowie deren Einsatz- und Umsetzungsmöglichkeiten zur Rhythmisierung des Schulalltages
Wissen über Entspannungs- und Ruhemöglichkeiten als wichtiger Teil von Bewegung
Wissen über die Bedeutung von Bewegung und Gesundheit für den gesamten Schullalltag, das Schulleben und der beteiligten Akteur*innen
Wissen über den Zusammenhang von Bewegung und Gesundheit
Wissen über die spezifischen Belastungen im Lehrberuf und zielgerichtete bewegungsorientierte Maßnahmen zur Gesunderhaltung von Lehrkräften
Wissen über berufsspezifische Bewegungs- und Belastungsanforderungen von Schüler*innen in den Ausbildungsberufen
Wissen über bewegungsorientierte Gestaltungsmöglichkeiten des Lern- und Lebensraums Schule (Innen- und Außenräume)
Wissen über alternatives Schulmobiliar (z.B. Stehtisch, Sitzhocker, -bälle)
Wissen über die Möglichkeiten, den Einsatz und den Zweck der Begleitforschung
Wissen über den Erlass zur Sicherheitsförderung im Schulsport
Wissen über die Rahmenvorgaben des Schulsports
Wissen über die Richtlinien und Lehrpläne der jeweiligen Schulformen
Wissen über Handlungs- und Aufgabenfelder des Schulsports
Wissen über die Förderung der Motivation zu Bewegung, Spiel und Sport aller am Schulleben Beteiligten
Wissen über die Entwicklung und spezifischen, motorischen Phasen in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen
Wissen über Möglichkeiten der individuellen Bewegungsförderung
Wissen über die Möglichkeiten der Partizipation von Kindern und Jugendlichen an der Gestaltung von Bewegungsanlässen
Wissen über die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen
Wissen über die Bedeutung der Partizipation für den außerunterrichtlichen Schulsport
Wissen über die Möglichkeiten der Schulentwicklung und Schulentwicklungsprozesse für Bewegung, Spiel und Sport
Wissen über den Aufbau und die Funktionsweise des schulischen Bildungssystems
Wissen über die Akteur*innen und deren Zuständigkeiten im System Schule (z.B. Schulleiter*innen, OGS-Leiter*innen, pädagogisches Personal, usw.)
Wissen über unterschiedliche Schulformen, Klassenstufen und ihre Bildungsziele
Wissen über vorhandene Konzepte und Programme im Bildungssystem (Bewegte Schule, Gute gesunde Schule, Bildung und Gesundheit, usw.) allgemeinsystemisch und in der jeweiligen Bildungseinrichtung
Wissen über schulübergreifende Bewegungsangebote (z. B. Schulsportwettkämpfe)
Wissen über den Nutzen, Arbeits- und Funktionsweisen sowie die Strukturen von Kooperationen und Netzwerken
Wissen über Institutionen, Strukturen und Zuständigkeiten im Bereich Bewegung, Spiel und Sport

Wissen über das System Ganztag
Wissen über die Akquise und den Einsatz von Fördermitteln
Wissen über die Planung, Organisation, Durchführung und Nachbereitung von Veranstaltungen und Projekten
Wissen über schulübergreifende Projekte und Programme im Bereich der Bewegungsförderung (z. B. Basketball-Grundschulliga, Jugend trainiert für Olympia, usw.)
Wissen über Schulentwicklungsprozesse und die beteiligten Akteur*innen
Wissen über die Rolle der Schule und deren Akteur*innen in Netzwerken und Kooperationen
Wissen über Konzeption von Schulsportkonzepten in Verzahnung zu Ganztagskonzepten
Wissen über zentrale Anforderungsprofile und Funktionen von Sportlehrkräften im Kontext bewegungsorientierter Schule (z.B. Planungs-, Organisations-, Moderations- und Beratungsaufgaben)
Wissen über Möglichkeiten der Sensibilisierung und Qualifizierung für einen bewegungsorientierten Schulalltag aller am Schulleben Beteiligten
Wissen über Möglichkeiten der Überzeugung von der Bedeutung und Wirkungsweise von Bewegung aller am Schulleben Beteiligter
Wissen über mögliche Widerstände von am Schulleben Beteiligten und über den Umgang mit diesen Widerständen (z. B. Skepsis hinsichtlich der Wirkung von Bewegung, Bewegungspausen = Unterrichtsunterbrechung)
Wissen über Formen des kollegialen Arbeitens und der kollegialen Beratung
Wissen über Strategien der Kommunikation mit externen Partner*innen
Wissen über Grundlagen und Möglichkeiten der Beratung von allen am Schulleben Beteiligten
Wissen über Beratungsinstitutionen (z.B. mit Berater*innen im Schulsport, Sportverbände, Unfallkasse)
Wissen über Möglichkeiten der Schüler*innenqualifizierung (z. B. Sporthelfer*innen-Ausbildung), auch im Sinne der Möglichkeit zur Partizipation
Wissen über Möglichkeiten der Lehrer*innenqualifizierung (z. B. Fortbildungsangebote von bspw. Bezirksregierungen, Ausschüsse für den Schulsport und Universitäten)
Handlungsfeld Lern- und Lebensraum Schule
Wissen über Zusammenhänge von Bewegung und Lernen im schulischen Kontext
Wissen über neurowissenschaftliche Grundlagen und Erkenntnisse (z. B. kognitive Aktivierung durch Bewegung, Effekte der Förderung von exekutiven Funktionen durch Bewegung, usw.)
Wissen über Grundlagen von Sportarten und deren Einsatz für Bewegungsangebote außerhalb des Sportunterrichts (u. a. Trendsportarten wie Inline-Skating, Parkour und Sportarten aus der Erlebnis-pädagogik, usw.)
Wissen über Bewegungsangebote und Maßnahmen sowie deren Einsatz- und Umsetzungsmöglichkeiten zur Rhythmisierung des Schullaltages
Wissen über Entspannungs- und Ruhemöglichkeiten als wichtiger Teil von Bewegung
Wissen über die Bedeutung von Bewegung und Gesundheit für den gesamten Schullaltag, das Schulleben und der beteiligten Akteur*innen
Wissen über die spezifischen Belastungen im Lehrberuf und zielgerichtete bewegungsorientierte Maßnahmen zur Gesunderhaltung von Lehrkräften
Wissen über bewegungsorientierte Gestaltungsmöglichkeiten des Lern- und Lebensraums Schule (Innen- und Außenräume)
Wissen über alternatives Schulmöbiliar (z.B. Stehtisch, Sitzhocker, -bälle)
Wissen über den Erlass zur Sicherheitsförderung im Schulsport
Wissen über die Rahmenvorgaben des Schulsports
Wissen über die Richtlinien und Lehrpläne der jeweiligen Schulformen
Wissen über Handlungs- und Aufgabenfelder des Schulsports
Wissen über theoretische, methodisch-didaktische Grundlagen zur Inszenierung des rhythmisierten Schullaltages, der Schulwoche und des Schuljahres
Wissen über theoretische, methodisch-didaktische Grundlagen zur Gestaltung, Umsetzung und Implementierung von außerunterrichtlichen Bewegungsangebote
Wissen über die Ökonomisierung von Vermittlungsprozessen
Wissen über die Förderung der Motivation zu Bewegung, Spiel und Sport aller am Schulleben Beteiligten
Wissen über den Umgang mit heterogenen Gruppen in der Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen

Wissen über die Entwicklung und spezifischen, motorischen Phasen in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen
Wissen über die Möglichkeiten der individuellen Bewegungsförderung
Wissen über die Möglichkeiten der Partizipation von Kindern und Jugendlichen an der Gestaltung von Bewegungsanlässen
Wissen über die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen
Wissen über die Bedeutung der Partizipation für den außerunterrichtlichen Schulsport
Wissen über die Möglichkeiten der Schulentwicklung und Schulentwicklungsprozesse für Bewegung, Spiel und Sport
Wissen über den Aufbau und die Funktionsweise des schulischen Bildungssystems
Wissen über die Akteur*innen und deren Zuständigkeiten im System Schule (z.B. Schulleiter*innen, OGS-Leiter*innen, pädagogisches Personal, usw.)
Wissen über unterschiedliche Schulformen, Klassenstufen und ihre Bildungsziele
Wissen über vorhandene Konzepte und Programme im Bildungssystem (Bewegte Schule, Gute gesunde Schule, Bildung und Gesundheit, usw.) allgemeinsystemisch und in der jeweiligen Bildungs-einrichtung
Wissen über den Nutzen, Arbeits- und Funktionsweisen sowie die Strukturen von Kooperationen und Netzwerken
Wissen über Institutionen, Strukturen und Zuständigkeiten im Bereich Bewegung, Spiel und Sport
Wissen über das System Ganztag
Wissen über die Akquise und den Einsatz von Fördermitteln
Wissen über die Planung, Organisation, Durchführung und Nachbereitung von Veranstaltungen und Projekten
Wissen über schulübergreifende Projekte und Programme im Bereich der Bewegungsförderung (z. B. Basketball-Grundschulliga, Jugend trainiert für Olympia, usw.)
Wissen über Möglichkeiten der Sensibilisierung und Qualifizierung für einen bewegungsorientierten Schulalltag aller am Schulleben Beteiligten
Wissen über Möglichkeiten der Überzeugung von der Bedeutung und Wirkungsweise von Bewegung aller am Schulleben Beteiliger
Wissen über mögliche Widerstände von am Schulleben Beteiligten und über den Umgang mit diesen Widerständen (z. B. Skepsis hinsichtlich der Wirkung von Bewegung, Bewegungspausen = Unterrichtsunterbrechung)
Wissen über Formen des kollegialen Arbeitens und der kollegialen Beratung
Wissen über Strategien der Kommunikation mit externen Partner*innen
Wissen über Grundlagen und Möglichkeiten der Beratung von allen am Schulleben Beteiligten
Wissen über Beratungsinstitutionen (z.B. mit Berater*innen im Schulsport, Sportverbände, Unfallkasse)
Wissen über Möglichkeiten der Schüler*innenqualifizierung (z. B. Sporthelfer*innen-Ausbildung), auch im Sinne der Möglichkeit zur Partizipation
Wissen über Möglichkeiten der Lehrer*innenqualifizierung (z. B. Fortbildungsangebote von bspw. Bezirksregierungen, Ausschüsse für den Schulsport und Universitäten)

7.3 Darstellung der Ergebnisse in einem Modell

Abschließend werden die Ergebnisse in einer Darstellung zusammengeführt. Zur Übersichtlichkeit werden nur die Abkürzungen der Wissensfacetten genutzt. Die ausführliche Übersicht der Wissensfacetten ist den Tabellen (vgl. Tab. 40-42) zu entnehmen. Dies erfolgt zunächst in einer tabellarischen Form und anschließend in einer Darstellung des Zahnradmodells (vgl. Abb. 23). Wissensfacetten, die mehreren Handlungsfeldern zugeordnet werden konnten, werden in den Tabellen farblich dargestellt.

Zahnrad Lehren und Lernen

Ohne Farbe: in allen 3 vorhanden	Dunkelgrau: 1
Orange: 1 + 2	Grün: 2 + 3
Grau: 1 + 3	Dunkelgrün: 2

Wissen über ...

Tabelle 40 Zuordnung der Wissensfacetten dem Handlungsfeld Lehren und Lernen

Fachwissen		Fachdidaktisches Wissen		Pädagogisches Wissen		Organisationswissen		Beratungswissen	
• Zusammenhänge von Bewegung und Lernen im schulischen Kontext	WF01_01	• Erlass zur Sicherheitsförderung im Schulsport	WF02_01	• Förderung der Motivation zu Bewegung, Spiel und Sport aller am Schulleben Beteiligten	WF03_01	• Aufbau und die Funktionsweise des schulischen Bildungssystems	WF04_01	• Möglichkeiten der Sensibilisierung und Qualifizierung für einen bewegungsorientierten Schulalltag aller am Schulleben Beteiligten	WF05_01
• neurowissenschaftliche Grundlagen und Erkenntnisse (z. B. kognitive Aktivierung durch Bewegung, Effekte der Förderung von exekutiven Funktionen durch Bewegung, usw.)	WF01_02	• Rahmenvorgaben des Schulsports	WF02_02	• Umgang mit heterogenen Gruppen in der Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen	WF03_02	• Akteur*innen und deren Zuständigkeiten im System Schule (z.B. Schulleiter*innen, OGS-Leiter*innen, pädagogisches Personal, usw.)	WF04_02	• Möglichkeiten der Überzeugung von der Bedeutung und Wirkungsweise von Bewegung aller am Schulleben Beteigter	WF05_02
• Spiel- und Übungsformen und deren Einsatz für Bewegungsangebote außerhalb des Sportunterrichts (z. B. themenorientierte Spiel- und Übungsformen für Bewegungsanlässe in den Fächern wie Deutsch, Mathe, Geschichte, Englisch, usw.)	WF01_03	• Richtlinien und Lehrpläne der jeweiligen Schulformen	WF02_03	• Entwicklung und spezifischen, motorischen Phasen in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen	WF03_03	• unterschiedliche Schulformen, Klassenstufen und ihre Bildungsziele	WF04_03	• mögliche Widerstände von am Schulleben Beteiligten und über den Umgang mit diesen Widerständen (z. B. Skepsis hinsichtlich der Wirkung von Bewegung, Bewegungspausen = Unterrichtsunterbrechung)	WF05_03
• Grundlagen von Sportarten und deren Einsatz für Bewegungsangebote außerhalb des Sportunterrichts (u. a. Trend-sportarten wie Inline-Skating, Parkour und Sportarten aus der Erlebnispädagogik, usw.)	WF01_04	• Handlungs- und Aufgabenfelder des Schulsports	WF02_04	• (An-)Leitung von Gruppen	WF03_04	• vorhandene Konzepte und Programme im Bildungssystem (Bewegte Schule, Gute gesunde Schule, Bildung und Gesundheit, usw.) allgemeinsystemisch und in der jeweiligen Bildungseinrichtung	WF04_04	• Formen des kollegialen Arbeitens und der kollegialen Beratung	WF05_04
• Zusammenhang von Bewegung und Gesundheit	WF01_05	• theoretische, methodisch-didaktische Grundlagen zur Inszenierung des rhythmisierten	WF02_05	• Möglichkeiten der individuellen Bewegungsförderung	WF03_05	• schulübergreifende Bewegungsangebote (z. B. Schulsportwettkämpfe)	WF04_05		

		Schulalltages, der Schulwoche und des Schuljahres						
• Bewegungsangebote und Maßnahmen sowie deren Einsatz- und Umsetzungsmöglichkeiten zur Rhythmisierung des Schulalltages	WF01 _06	• theoretische, methodisch-didaktische Grundlagen zur Gestaltung, Umsetzung und Implementierung von außerunterrichtlichen Bewegungsangebote	WF02 _06	• Möglichkeiten der Partizipation von Kindern und Jugendlichen an der Gestaltung von Bewegungsanlässen	WF03 _06			
• Entspannungs- und Ruhemöglichkeiten als wichtiger Teil von Bewegung	WF01 _07	• Ökonomisierung von Vermittlungsprozessen	WF02 _07	• Grundlagen des Classroom-Managements (z.B. Zeitplanung, Vorbereitung und Organisation des Unterrichts, vor allem präventiver, aber auch reaktiver Umgang mit Unterrichtsstörungen, Raumregie, usw.)	WF03 _07			
• Bedeutung von Bewegung und Gesundheit für den gesamten Schullalltag, das Schulleben und die beteiligten Akteur*innen	WF01 _08			• Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen	WF03 _08			
				• Bedeutung der Partizipation für den außerunterrichtlichen Schulsport	WF03 _09			

Ohne Farbe: in allen 3 vorhanden	Dunkelgrau: 1
Orange: 1 + 2	Grün: 2 + 3
Grau: 1 + 3	Dunkelgrün: 2

Zahnrad Lern- uns Lebensraum Schule

Wissen über ...

Tabelle 41 Zuordnung der Wissensfacetten dem Handlungsfeld Lern- und Lebensraum Schule

Fachwissen		Fachdidaktisches Wissen		Pädagogisches Wissen		Organisationwissen		Beratungswissen	
• Zusammenhänge von Bewegung und Lernen im schulischen Kontext	WF01_01	• Erlass zur Sicherheitsförderung im Schulsport	WF02_01	• Förderung der Motivation zu Bewegung, Spiel und Sport aller am Schulleben Beteiligten	WF03_01	• Aufbau und die Funktionsweise des schulischen Bildungssystems	WF04_01	• Möglichkeiten der Sensibilisierung und Qualifizierung für einen bewegungsorientierten Schulalltag aller am Schulleben Beteiligten	WF05_01
• neurowissenschaftliche Grundlagen und Erkenntnisse (z. B. kognitive Aktivierung durch Bewegung, Effekte der Förderung von exekutiven Funktionen durch Bewegung, usw.)	WF01_02	• Rahmenvorgaben des Schulsports	WF02_02	• Umgang mit heterogenen Gruppen in der Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen	WF03_02	• Akteur*innen und deren Zuständigkeiten im System Schule (z.B. Schulleiter*innen, OGS-Leiter*innen, pädagogisches Personal, usw.)	WF04_02	• Möglichkeiten der Überzeugung von der Bedeutung und Wirkungsweise von Bewegung aller am Schulleben Beteiligter	WF05_02
• Grundlagen von Sportarten und deren Einsatz für Bewegungsangebote außerhalb des Sportunterrichts (u. a. Trend-sportarten wie Inline-Skating, Parkour und Sportarten aus der Erlebnispädagogik, usw.)	WF01_04	• Richtlinien und Lehrpläne der jeweiligen Schulformen	WF02_03	• Entwicklung und spezifischen, motorischen Phasen in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen	WF03_03	• unterschiedliche Schulformen, Klassenstufen und ihre Bildungsziele	WF04_03	• mögliche Widerstände von am Schulleben Beteiligten und über den Umgang mit diesen Widerständen (z. B. Skepsis hinsichtlich der Wirkung von Bewegung, Bewegungspausen = Unterrichtsunterbrechung)	WF05_03
• Bewegungsangebote und Maßnahmen sowie deren Einsatz- und Umsetzungsmöglichkeiten zur Rhythmisierung des Schulalltages	WF01_06	• Handlungs- und Aufgabenfelder des Schulsports	WF02_04	• Möglichkeiten der individuellen Bewegungsförderung	WF03_05	• vorhandene Konzepte und Programme im Bildungssystem (Bewegte Schule, Gute gesunde Schule, Bildung und Gesundheit, usw.) allgemeinsystemisch und in der jeweiligen Bildungseinrichtung	WF04_04	• Formen des kollegialen Arbeitens und der kollegialen Beratung	WF05_04
• Entspannungs- und Ruhemöglichkeiten als wichtiger Teil von Bewegung	WF01_07	• theoretische, methodisch-didaktische Grundlagen zur Inszenierung des rhythmisierten Schulalltages, der Schulwoche und des Schuljahres	WF02_05	• Möglichkeiten der Partizipation von Kindern und Jugendlichen an der Gestaltung von Bewegungsanlässen	WF03_06	• Nutzen, Arbeits- und Funktionsweisen sowie die Strukturen von Kooperationen und Netzwerken	WF04_06	• Strategien der Kommunikation mit externen Partner*innen	WF05_05

<ul style="list-style-type: none"> Bedeutung von Bewegung und Gesundheit für den gesamten Schullalltag, das Schulleben und die beteiligten Akteur*innen 	WF01 _08	<ul style="list-style-type: none"> theoretische, methodisch-didaktische Grundlagen zur Gestaltung, Umsetzung und Implementierung von außerunterrichtlichen Bewegungsangebote 	WF02 _06	<ul style="list-style-type: none"> Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen 	WF03 _08	<ul style="list-style-type: none"> Institutionen, Strukturen und Zuständigkeiten im Bereich Bewegung, Spiel und Sport 	WF04 _07	<ul style="list-style-type: none"> Grundlagen und Möglichkeiten der Beratung von allen am Schulleben Beteiligten 	WF05 _06
<ul style="list-style-type: none"> spezifische Belastungen im Lehrberuf und zielgerichtete bewegungsorientierte Maßnahmen zur Gesunderhaltung von Lehrkräften 	WF01 _10	<ul style="list-style-type: none"> Ökonomisierung von Vermittlungsprozessen 	WF02 _07	<ul style="list-style-type: none"> Bedeutung der Partizipation für den außerunterrichtlichen Schulsport 	WF03 _09	<ul style="list-style-type: none"> das System Ganztag 	WF04 _08	<ul style="list-style-type: none"> Beratungsinstitutionen (z.B. mit Berater*innen im Schulsport, Sportverbände, Unfallkasse) 	WF05 _07
<ul style="list-style-type: none"> bewegungsorientierte Gestaltungsmöglichkeiten des Lern- und Lebensraums Schule (Innen- und Außenräume) 	WF01 _12			<ul style="list-style-type: none"> Möglichkeiten der Schulentwicklung und Schulentwicklungsprozesse für Bewegung, Spiel und Sport 	WF03 _10	<ul style="list-style-type: none"> Akquise und den Einsatz von Fördermitteln 	WF04 _09	<ul style="list-style-type: none"> Möglichkeiten der Schüler*innenqualifizierung (z. B. Sporthelfer*innen-Ausbildung), auch im Sinne der Möglichkeit zur Partizipation 	WF05 _08
<ul style="list-style-type: none"> alternatives Schulmobilier (z.B. Stehtisch, Sitzhocker, -bälle) 	WF01 _13					<ul style="list-style-type: none"> Planung, Organisation, Durchführung und Nachbereitung von Veranstaltungen und Projekten 	WF04 _10	<ul style="list-style-type: none"> Möglichkeiten der Lehrer*innenqualifizierung (z. B. Fortbildungsangebote von bspw. Bezirksregierungen, Ausschüsse für den Schulsport und Universitäten) 	WF05 _09
						<ul style="list-style-type: none"> schulübergreifende Projekte und Programme im Bereich der Bewegungsförderung (z. B. Basketball-Grundschulliga, Jugend trainiert für Olympia, usw.) 	WF04 _11		

Ohne Farbe: in allen 3 vorhanden	Dunkelgrau: 1
Orange: 1 + 2	Grün: 2 + 3
Grau: 1 + 3	Dunkelgrün: 2

Zahnrad Steuern und Organisieren

Wissen über ...

Tabelle 42 Zuordnung der Wissensfacetten dem Handlungsfeld Steuern und Organisieren

Fachwissen		Fachdidaktisches Wissen		Pädagogisches Wissen		Organisationswissen		Beratungswissen	
• Zusammenhänge von Bewegung und Lernen im schulischen Kontext	WF01_01	• Erlass zur Sicherheitsförderung im Schulsport	WF02_01	• Förderung der Motivation zu Bewegung, Spiel und Sport aller am Schulleben Beteiligten	WF03_01	• Aufbau und die Funktionsweise des schulischen Bildungssystems	WF04_01	• Möglichkeiten der Sensibilisierung und Qualifizierung für einen bewegungsorientierten Schulalltag aller am Schulleben Beteiligten	WF05_01
• neurowissenschaftliche Grundlagen und Erkenntnisse (z. B. kognitive Aktivierung durch Bewegung, Effekte der Förderung von exekutiven Funktionen durch Bewegung, usw.)	WF01_02	• Rahmenvorgaben des Schulsports	WF02_02	• Entwicklung und spezifischen, motorischen Phasen in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen	WF03_03	• Akteur*innen und deren Zuständigkeiten im System Schule (z.B. Schulleiter*innen, OGS-Leiter*innen, pädagogisches Personal, usw.)	WF04_02	• Möglichkeiten der Überzeugung von der Bedeutung und Wirkungsweise von Bewegung aller am Schulleben Beteiliger	WF05_02
• Bewegungsangebote und Maßnahmen sowie deren Einsatz- und Umsetzungsmöglichkeiten zur Rhythmisierung des Schulalltages	WF01_06	• Richtlinien und Lehrpläne der jeweiligen Schulformen	WF02_03	• Möglichkeiten der individuellen Bewegungsförderung	WF03_05	• unterschiedliche Schulformen, Klassenstufen und ihre Bildungsziele	WF04_03	• mögliche Widerstände von am Schulleben Beteiligten und über den Umgang mit diesen Widerständen (z. B. Skepsis hinsichtlich der Wirkung von Bewegung, Bewegungspausen = Unterrichtsunterbrechung)	WF05_03
• Entspannungs- und Ruhemöglichkeiten als wichtiger Teil von Bewegung	WF01_07	• Handlungs- und Aufgabenfelder des Schulsports	WF02_04	• Möglichkeiten der Partizipation von Kindern und Jugendlichen an der Gestaltung von Bewegungsanlässen	WF03_06	• vorhandene Konzepte und Programme im Bildungssystem (Bewegte Schule, Gute gesunde Schule, Bildung und Gesundheit, usw.) allgemeinsystemisch und in der jeweiligen Bildungseinrichtung	WF04_04	• Formen des kollegialen Arbeitens und der kollegialen Beratung	WF05_04
• Bedeutung von Bewegung und Gesundheit für den gesamten Schullalltag, das Schulleben und die beteiligten Akteur*innen	WF01_08			• Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen	WF03_08	• schulübergreifende Bewegungsangebote (z. B. Schulsportwettkämpfe)	WF04_05	• Strategien der Kommunikation mit externen Partner*innen	WF05_05
• Zusammenhang von Bewegung und Gesundheit	WF01_09			• Bedeutung der Partizipation für den außerunterrichtlichen Schulsport	WF03_09	• Nutzen, Arbeits- und Funktionsweisen sowie die Strukturen von Kooperationen und Netzwerken	WF04_06	• Grundlagen und Möglichkeiten der Beratung von allen am Schulleben Beteiligten	WF05_06

• spezifischen Belastungen im Lehrberuf und zielgerichtete bewegungsorientierte Maßnahmen zur Gesunderhaltung von Lehrkräften	WF01 _10		• Möglichkeiten der Schulentwicklung und Schulentwicklungsprozesse für Bewegung, Spiel und Sport	WF03 _10	• Institutionen, Strukturen und Zuständigkeiten im Bereich Bewegung, Spiel und Sport	WF04 _07	• Beratungsinstitutionen (z.B. mit Berater*innen im Schulsport, Sportverbände, Unfallkasse)	WF05 _07
• berufsspezifische Bewegungs- und Belastungsanforderungen von Schüler*innen in den Ausbildungsberufen	WF01 _11				• das System Ganztag	WF04 _08	• Möglichkeiten der Schüler*innenselbstqualifizierung (z. B. Sporthelfer*innen-Ausbildung), auch im Sinne der Möglichkeit zur Partizipation	WF05 _08
• bewegungsorientierte Gestaltungsmöglichkeiten des Lern- und Lebensraum Schule (Innen- und Außenräume)	WF01 _12				• Akquise und den Einsatz von Fördermitteln	WF04 _09	• Möglichkeiten der Lehrer*innenqualifizierung (z. B. Fortbildungssangebote von bspw. Bezirksregierungen, Ausschüsse für den Schulsport und Universitäten)	WF05 _09
• alternatives Schulmobilier (z.B. Stehtisch, Sitzhocker, -bälle)	WF01 _13				• Planung, Organisation, Durchführung und Nachbereitung von Veranstaltungen und Projekten	WF04 _10		
• Möglichkeiten, den Einsatz und den Zweck der Begleitforschung	WF01 _14				• schulübergreifende Projekte und Programme im Bereich der Bewegungsförderung (z. B. Basketball-Grundschulliga, Jugend trainiert für Olympia, usw.)	WF04 _11		
					• Schulentwicklungsprozesse und die beteiligten Akteur*innen	WF04 _12		
					• Rolle der Schule und deren Akteure*innen in Netzwerken und Kooperationen	WF04 _13		
					• Konzeption von Schulsportkonzepten in Verzahnung zu Ganztagskonzepten	WF04 _14		
					• zentrale Anforderungsprofile und Funktionen von Sportlehrkräften im Kontext bewegungsorientierter Schule (z.B. Planungs-, Organisations-, Moderations- und Beratungsaufgaben)	WF04 _15		

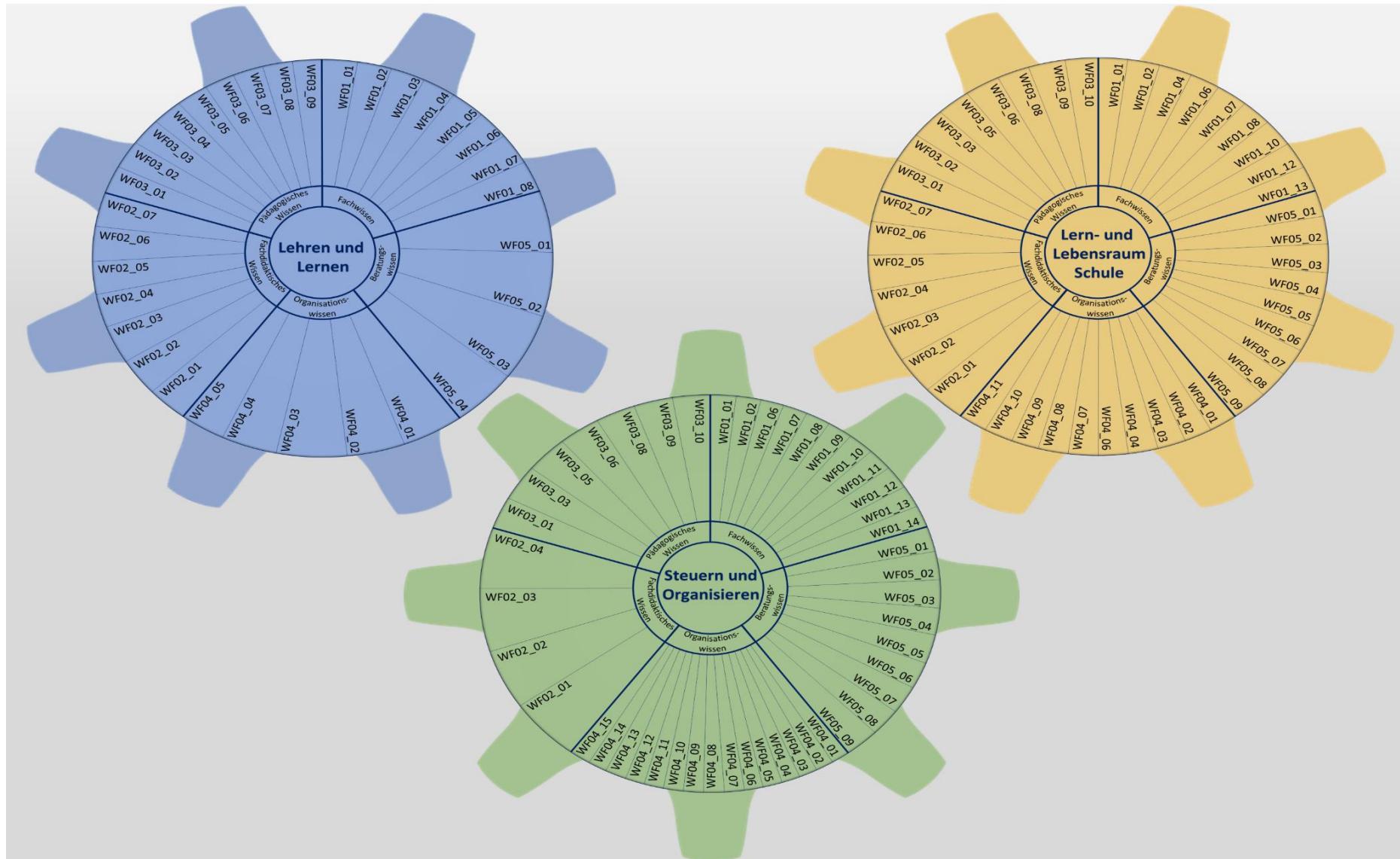


Abbildung 21 Bilanzierende Zusammenföhrung der Ergebnisse – Übersicht

8. Diskussion

Die leitenden Forschungsfragen sollen vor dem Hintergrund der Ergebnisse der vorliegenden empirischen Untersuchung zusammenfassend beantwortet und mit Blick auf den aktuellen Forschungsstand diskutiert werden. In einem ersten Schritt werden die Ergebnisse der qualitativen Forschung (Fokusgruppeninterviews) und der quantitativen Forschung (Fragebogenerhebung) betrachtet (vgl. Kap. 8.1, 8.2). In den darauffolgenden Schritten werden die Zuordnung der erhobenen Wissensfacetten und deren Einordnung zu den einzelnen Wissensbereichen sowie den Handlungsfeldern des Modells von Baumert und Kunter (2011) und des Zahnradmodells von Städtler (2016) in den Blick genommen (vgl. Kap. 8.3). Die Methodendiskussion (vgl. Kap. 8) schließt sich der Ergebnisdiskussion an. Anschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst (vgl. Kap. 9) und aus diesen im Rahmen des Ausblicks Handlungsempfehlungen für die universitäre Ausbildung abgeleitet (vgl. Kap. 10).

8.1 Wissensfacetten des Professionswissen für angehende Sportlehrkräfte

Ziel der Fokusgruppeninterviews war es, empirisch zu erheben, welche Wissensfacetten des Professionswissens angehende Sportlehrkräfte für die Gestaltung eines bewegungsorientierten Schulalltags benötigen. Es ließen sich mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse der fünf Fokusgruppeninterviews insgesamt 46 Wissensfacetten des Professionswissens bestimmen. Die Wissensfacetten ließen sich zu elf Kategorien clustern. Diese Kategorien beinhalten zahlreiche unterschiedliche und vielfältige Wissensbereiche, die für die Gestaltung eines bewegungsorientierten Schulalltags notwendig sind.

Schaut man sich die Kategorien an, die den Wissensfacetten übergeordnet sind, so zeigen sich unterrichtsrelevante Schwerpunkte, die sich in großen Teilen mit den Forderungen aus der Theorie decken:

- Bewegung im Schulalltag,
- Rhythmisierung,
- Basismerkmale für einen bewegten Unterricht

und außerunterrichtliche Themen des Schulsports:

- Gesundheitsförderung aller am Schulleben Beteiligter,
- Orientierung an der Lebens- und Bewegungswelt von Heranwachsenden,
- Sensibilisierung, Überzeugung, Motivation, Qualifizierung, Kooperationen
- und Netzwerke; Kommunikation und Beratung; Strukturen und
- Rahmenbedingungen im Bildungssystem;
- Projekte, Projektmanagement und Planung von Veranstaltungen im Sport und
- räumliche Gestaltung des Lern- und Lebensraums in der Schule.

Es wird anhand der Ergebnisse das Unterrichtsgeschehen und der außerunterrichtliche Bedarf abgedeckt. Das Ziel der Gewinnung des Erkenntnisinteresses für einen bewegungsorientierten Schulalltag wird somit erreicht (vgl. Kap. 5.1.1). Der Bedarf an Wissen für die bewegungsorientierte Gestaltung des Unterrichts zeigt sich in der Anzahl der Facetten. Besonders häufig genannt wurden:

- Wissen über Zusammenhänge von Bewegung und Lernen im schulischen Kontext,
- Wissen über Bewegungsangebote und Maßnahmen sowie deren Einsatz- und Umsetzungsmöglichkeiten zur Rhythmisierung des Schulalltages,
- Wissen über die Grundlagen des Classroom-Managements (z.B. Zeitplanung, Vorbereitung und Organisation des Unterrichts, vor allem präventiver, aber auch reaktiver Umgang mit Unterrichtsstörungen, Raumregie, usw.) sowie
- Wissen über die Möglichkeiten der Überzeugung von der Bedeutung und Wirkungsweise von Bewegung aller am Schulleben Beteiligter.

Unterrichtsrelevante Facetten kristallisieren sich anhand der Ergebnisse heraus. Laut Kröger (2019) ist das Ziel der Lehrer*innenausbildung, ein möglichst umfassendes, praxisrelevantes Professionswissen zu vermitteln (vgl. Kap. 2.2.1). Laut der Studienergebnisse (z.B. StuBSS-Studie) und den erhobenen Facetten⁶ der Fokusgruppeninterviews scheinen angehende und ausgebildete Lehrkräfte ein fehlendes Verständnis von unterrichtlicher Bewegungsintegration zu haben. Die häufig genannte Facette *Wissen über die Möglichkeiten der Überzeugung von der Bedeutung und Wirkungsweise von Bewegung aller am Schulleben Beteiligter* stützt die Behauptung des fehlenden Verständnisses. Um möglichst alle zukünftigen Fachkräfte zu sensibilisieren, muss an dieser Stelle überlegt werden, ob dieses Thema nicht fachübergreifend in alle Lehramtsstudiengänge integriert werden sollte. Darüber hinaus sollten zukünftige Sportlehrer*innen in der Lage sein, Kolleg*innen, Schulleitungen usw. von der Bedeutung und Wirkungsweise der Bewegung zu überzeugen. Wenn die Sportlehrkräfte über das geforderte Professionswissen verfügen, können sie zukünftig schulinterne Fortbildungen durchführen. Anhand der Ergebnisse lässt sich ebenfalls erkennen, dass darüber hinaus viel Überzeugungsarbeit von Nöten ist. Laut Marschner (2014) kann Aufklärung über die Bedeutung von Bewegung im Schulalltag erfolgen und ein umfassendes Konzept der Umsetzungsmöglichkeiten implementiert werden (vgl. Kap. 2.1). Die gemeinsame Teilnahme an Sensibilisierungs- und Qualifizierungsmaßnahmen von Lehrkräften und pädagogischem Personal lässt sich aus den Ergebnissen der Fokusgruppeninterviews weiterhin als ein wichtiger Baustein für die Qualitätsentwicklung und die Aufrechterhaltung von Qualität benennen.

⁶ Wissen über Möglichkeiten der Sensibilisierung und Qualifizierung für einen bewegungsorientierten Schulalltag aller am Schulleben Beteiligten; Wissen über Möglichkeiten der Überzeugung von der Bedeutung und Wirkungsweise von Bewegung aller am Schulleben Beteiligter; Wissen über die Förderung der Motivation zu Bewegung, Spiel und Sport aller am Schulleben Beteiligten; Wissen über Möglichkeiten der Schüler*innenqualifizierung (z. B. Sporthelfer*innen-Ausbildung); Wissen über Möglichkeiten der Lehrer*innenqualifizierung (z. B. Fortbildungsangebote von bspw. Bezirksregierungen, Ausschüsse für den Schulsport und Universitäten).

Die Expert*innen der Praxis fordern laut der erhobenen Wissensfacetten⁷ die Entwicklung eines Bewegungs- und Sportkonzeptes, das unterschiedliche Angebote und Angebotsformen unter einer pädagogischen Leitidee zusammenfasst. Es bedarf dieser Wissensbereiche und dieser Facetten für eine erfolgreiche Schulsportentwicklungsarbeit und einer Qualitätsentwicklung im Bereich des Sports.

Weitere Aussagen der Expert*innen machen deutlich, dass eine Verankerung von Bewegung im Schulprogramm notwendig ist und darüber hinaus für Veränderungen an vielen Stellschrauben gedreht werden muss. Marschner (2014) unterstreicht dies, indem er aufzeigt, dass „eine bloße Verankerung im Schulprogramm noch keine hinreichende Bedingung darstellt, grundlegende Veränderungen im Schulalltag zu bewirken“ (S. 194). So zeigen die Expert*innen auf, dass für Veränderungen Wissen über entsprechende Strukturen und Rahmenbedingungen grundlegend ist und der Gedanke des bewegungsorientierten Schulalltags von allen beteiligten Akteur*innen gelebt und umgesetzt werden muss.

Die Ergebnisse von Studien (vgl. Kap. 2.1) machen deutlich, dass Bewegung in den Schulalltag nur durch gemeinsames Handeln der Akteur*innen und die Entwicklung von Zielsetzungen implementiert werden kann. Dabei bildet das Schulprogramm nur ein Fundament für einen bewegungsorientierten Schulalltag.

Im Hinblick auf die Angebote im Ganztag soll eine Abstimmung mit außerschulischen Anbietern erfolgen (vgl. Kap. 2.1). Wissensfacetten der Kategorie Kooperationen und Netzwerke⁸ sind laut der Interviewpartner*innen den angehenden Sportlehrkräften eine Hilfe, da ungeklärte Verhältnisse der verschiedenen Professionen und Aufgaben bzw. die unterschiedlichen Qualifikationsmerkmale zu Irritationen in der Zusammenarbeit und zu Kooperationsschwierigkeiten führen können (StEG, 2019; Koltermann, 2016).

Dass eine intensive Kommunikation zwischen Lehrkräften, OGS-Fachkräften und Übungsleiter*innen auf der einen Seite und die Kommunikation mit externen Institutionen auf der anderen Seite sinnvoll ist, bestätigen die Ergebnisse⁹ dieser Studie. Der Kommunikationsaspekt gehört „[...] zu den bedeutsamsten Gelingensbedingungen bei der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Kooperationspartnern“ (Laging & Dirks, 2014, S. 234). Dafür muss u. a. das Gesamtkollegium einer Schule „an einem Strang ziehen“ (Laging & Dirks, 2014, S. 231), wie auch die Facette dieser Studie *Wissen über Formen des kollegialen Arbeitens und der kollegialen Beratung* belegt.

Weiterhin zeigt sich, dass für die Planung und die Durchführung sportlicher Angebote eine fachliche und eine entsprechende pädagogische Qualifizierung notwendig sind, um die Heterogenität von Kindern mithilfe von

⁷ Wissen über den Aufbau und die Funktionsweise des schulischen Bildungssystems; Wissen über die Möglichkeiten der Schulentwicklung und Schulentwicklungsprozesse für Bewegung; Wissen über Spiel und Sport sowie Wissen über vorhandene Konzepte und Programme im Bildungssystem (Bewegte Schule, Gute gesunde Schule, Bildung und Gesundheit, usw.).

⁸ Wissen über den Nutzen, Arbeits- und Funktionsweisen sowie die Strukturen von Kooperationen und Netzwerken; Wissen über Institutionen, Strukturen und Zuständigkeiten im Bereich Bewegung, Spiel und Sport sowie Wissen über schulübergreifende Bewegungsangebote (z. B. Schulsportwettkämpfe).

⁹ Wissen über Strategien der Kommunikation mit externen Partner*innen; Wissen über Grundlagen und Möglichkeiten der Beratung von allen am Schulleben Beteiligten; Wissen über Beratungsinstitutionen (z.B. mit Berater*innen im Schulsport, Sportverbände, Unfallkasse).

Differenzierungen aufzufangen und die Kinder zu einer kontinuierlichen Teilnahme an den Angeboten zu motivieren. Dieser Anspruch deckt sich mit den Rahmenvorgaben für den Schulsport (vgl. Kap. 2.1).

Mit einem Blick auf die Kompetenzziele für Sportlehrkräfte der Kultusministerkonferenz (2019) (vgl. Kap. 2.2) und der Studieninhalte der Sportlehrhamtsausbildung zeigt sich, dass die erhobenen Wissensfacetten zur Gestaltung eines bewegungsorientierten Schulalltags und die Ziele nur in Teilen deckungsgleich sind. Für den außerunterrichtlichen Schulsport und damit für den bewegungsorientierten Schulalltag müssen die Kompetenzziele und Studieninhalte ausgearbeitet und -geweitet werden.

Durch die bereits dargestellte Ausdehnung des Bildungsauftrags im Rahmen des Doppelauftrags auf die gesamte Lebensspanne und die zunehmende Vernetzung unterschiedlicher Bildungsanbieter (vgl. Kap. 2.1) verändern sich die Rollen von Lehrkräften, insbesondere jene von den Sportlehrer*innen. Das Kerngeschäft kann weiterhin im Unterrichten und Erziehen ausgemacht werden, aber vor allem in der Ganztagschule kommen zahlreiche Aufgaben in den Bereichen Beurteilen und Innovieren, Planen, Organisieren, Moderieren und Beraten hinzu (vgl. Kap. 2.1). Die Ergebnisse der Interviews verdeutlichen, dass angehende Sportlehrkräfte für die Erfüllung dieser zahlreichen Aufgaben weitere Wissensbereiche benötigen, die sie bisher im Rahmen ihrer Ausbildung nicht vermittelt bekommen haben. Die Ausbildung und die Wissensvermittlung der Lehrkräfte müssen sich zukünftig den neuen Anforderungen und Herausforderungen anpassen.

Es kann zusammenfassend festgehalten werden, dass anhand der Fokusgruppeninterviews mit den Expert*innen der Praxis zahlreiche und vielfältige Facetten für die Gestaltung eines bewegungsorientierten Schulalltags erhoben werden konnten. Die Gruppensynergien der Fokusgruppen konnten dabei bei der Ideengenerierung genutzt werden.

8.2 Beurteilung, Bewertung und Ergänzung der Wissensfacetten durch Expert*innen

Im Anschluss an die Erhebung der Wissensfacetten wurden diese anhand einer Fragebogenerhebung von den Expert*innen der Praxis und der Wissenschaft hinsichtlich ihrer Wichtigkeit und Relevanz bewertet, beurteilt und gegebenenfalls ergänzt. Insgesamt ist festzuhalten, dass alle 46 Wissensfacetten des Professionswissens von den Expert*innen der Wissenschaft und der Praxis für wichtig bis sehr wichtig eingeschätzt wurden. Keine der entwickelten Wissensfacetten ist nach Einschätzung der Expert*innen unbedeutend und kann vernachlässigt werden. Die Relevanzbewertung der Expert*innen der Wissenschaft ist überwiegend vergleichbar mit den Einschätzungen der Expert*innen der Praxis.

Die erhobenen Wissensfacetten der qualitativen Untersuchung und quantitativen Fragebogenerhebung sind für unterrichtende Lehrpersonen äußerst relevant, um den Schulalltag bewegungsorientiert zu gestalten. Der Fokus der generierten Wissensfacetten¹⁰ ist aus Sicht der Expert*innen der Praxis dabei stark praxisorientiert, wie

¹⁰Wissen über die Grundlagen des Classroom-Managements; Wissen über die (An-)Leitung von Gruppen; Wissen über die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen; Wissen über den Erlass zur Sicherheitsförderung im Schulsport.

bereits im vorherigen Punkt diskutiert wurde. Die Facetten¹¹ der Expert*innen der Wissenschaft hingegen zeigen eher einen fachübergreifenden und wissenschaftsorientierten Schwerpunkt. Die Möglichkeit, Wissensfacetten zu ergänzen, nutzten ausschließlich die Expert*innen der Wissenschaft. Die ergänzten Facetten¹² unterstreichen den fachübergreifenden und wissenschaftsorientierten Schwerpunkt.

Es zeigt sich anhand der Ergänzungen, dass aus Sicht der Wissenschaftler*innen übergreifende Facetten (*Schulentwicklung, Rolle der Schule in Netzwerken und Kooperationen, Schulsportkonzepten usw.*) zu wenig bedacht wurden. Im Gegensatz zu den Expert*innen der Praxis, deren Fokus auf dem Unterrichtsgeschehen liegt, zeigt sich an dieser Stelle ein weiteres Forschungsdesiderat in der Schulsportforschung. Eine Erhebung zur Differenzierung des erhobenen Professionswissens aus unterschiedlichen Professionen wäre wünschenswert. Durch Einzelinterviews oder Fokusgruppeninterviews mit den Expert*innen der Wissenschaft könnte das Bild der Wissensfacetten in seiner Gänze abgerundet werden.

Betrachtet man die signifikanten Unterschiede, so unterscheiden sich die Angaben der Expert*innen aus Wissenschaft und Praxis lediglich in zwei Items voneinander. Die Wissensfacette *Wissen über neurowissenschaftliche Grundlagen und Erkenntnisse* (z. B. kognitive Aktivierung durch Bewegung) ist den Expert*innen aus der Praxis wichtiger als den Expert*innen aus der Wissenschaft. Da die Expert*innen der Praxis als Berater*innen im Schulsport in den letzten Jahren zahlreiche Fort- und Weiterbildungen zum Themenbereich Förderung der exekutiven Funktionen durchgeführt haben, kann die Einschätzung und Bewertung dieser Facette durch positive Erfahrungswerte beeinflusst worden sein. Das Wissen über schulübergreifende Bewegungsangebote (z. B. Schulsportwettkämpfe) erachten die Expert*innen aus Wissenschaft als weniger bedeutend. Die fehlende Praxisnähe der Expert*innen der Wissenschaft kann diese Beurteilung begründen.

Insgesamt wurden alle erhobenen Facetten als wichtig erachtet. Es zeigt sich in der qualitativen und in der quantitativen Erhebung in drei Wissensbereichen eine Deckung der Aussagen. Die Facetten *Wissen über die Zusammenhänge von Bewegung und Lernen im schulischen Kontext*, *Wissen über die Grundlagen des Classroom-Managements* und *Wissen über die Möglichkeiten der Überzeugung von der Bedeutung und Wirkungsweise von Bewegung aller am Schulleben Beteiligter* haben in der qualitativen und quantitativen Erhebung eine hohe Anzahl von Aussagen und hohen Mittelwerten. Die drei Facetten sind aus Sicht der Expert*innen der Praxis und der Wissenschaft besonders bedeutsam.

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden in einer ergänzenden Fragestellung die Ergebnisse unter dem Fokus betrachtet, inwiefern die Berufserfahrungen der Expert*innen aus Wissenschaft und Praxis eine Rolle

¹¹Wissen über die Zusammenhänge von Bewegung und Lernen im schulischen Kontext; Wissen über den Umgang mit heterogenen Gruppen in der Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen.

¹² Wissen um Schulentwicklungsprozesse und der beteiligten Akteur*innen; Wissen über die Möglichkeiten, den Einsatz und den Zweck der Begleitforschung; Wissen über die Bedeutung von Bewegung und Gesundheit für den gesamten Schullalltag, das Schulleben und der beteiligten Akteur*innen; Wissen über die Rolle der Schule und deren Akteur*innen in Netzwerken und Kooperationen; Wissen zur Konzeption von Schulsportkonzepten in Verzahnung zu Ganztagskonzepten.

spielen. Es lässt sich feststellen, dass fast alle Facetten von den beiden Gruppen gleich bewertet und eingestuft wurden. Die wahrgenommene Wichtigkeit ändert sich somit aus Expert*innen-Sicht mit zunehmender Berufserfahrung nicht. Lehrpersonen mit wenig Berufserfahrung schätzen die Wichtigkeit der Kompetenz- und Bereitschaftsbereiche kaum anders ein als die Lehrpersonen mit langjähriger Berufserfahrung. Diese Ergebnisse unterstreichen, wie im theoretischen Teil (Kap. 2.2.1) erläutert, dass sich das grundlegende Professionswissen in der ersten Phase der Lehramtsausbildung entwickelt und die Bedeutung dieses Professionswissens mit den Berufserfahrungen nicht verändert.

Bei der Betrachtung der Ergebnisse muss beachtet werden, dass die Stichprobe sehr klein war. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die mittels qualitativer Untersuchungen entwickelten und mittels quantitativer Untersuchungen evaluierten Bereiche relevante Wissensfacetten für angehende Sportlehrkräfte darstellen.

8.3 Wissensfacetten des Professionswissens und das Modell von Baumert und Kunter (2011)

Alle erhobenen Wissensfacetten können dem Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2011) und den entsprechenden Wissensbereichen zugeordnet werden. Die Tabelle drei fasst die Definitionen der Wissensbereiche des theoretischen Hintergrunds zusammen und hat im Zuge der Einordnung der Wissensfacetten in die Wissensbereiche als Orientierungshilfe gedient. Es bestand jedoch an einigen Stellen die Schwierigkeit der eindeutigen Zuweisung der Wissensfacetten zu den Wissensbereichen, da sich Schnittstellen zwischen den Wissensbereichen zeigten. Einige Facetten konnten mehreren Wissensbereichen zugeordnet werden. Die Zuordnung fand in diesen Fällen zu den inhaltlich stärksten Definitionen und Passungen statt.

Im Folgenden werden die Zuordnungen zu den Wissensbereichen Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen und Organisations- und Beratungswissen noch einmal näher betrachtet und diskutiert.

Die Facetten¹³, die nach der Definition des Fachwissens nach Baumert und Kunter (2006) (vgl. Kap. 2.2.2) dem Fachwissen eingeordnet wurden, bestätigen die grundlegende Bedeutung des Wissensbereichs und die Notwendigkeit diese in der Ausbildung von angehenden Sportlehrkräften zu vermitteln. Die Wissensfacetten stellen die Grundlagen für einen bewegungsorientierten Unterricht dar und werden somit als grundlegend betrachtet.

Die ergänzte Facette *Wissen über die Möglichkeiten, den Einsatz und den Zweck der Begleitforschung durch die Expert*innen der Wissenschaft* kann ebenfalls dem Fachwissen zugeordnet werden. Wie Woitkowski et al. (2011) bezüglich des Fachwissens fordern, kann diese Facette als eine Zwischenkategorie gesehen werden, die als verbindendes Glied zwischen Schulwissen und universitärem Wissen steht. Laut Schmidt (2014) kann durch vertieftes Fachwissen ein umfassender Blick auf das Fach eingenommen werden und laut Shulman (1986)

¹³ Wissen über Zusammenhänge von Bewegung und Lernen im schulischen Kontext; Wissen über neurowissenschaftliche Grundlagen und Erkenntnisse; Wissen über Spiel- und Übungsformen und deren Einsatz für Bewegungsangebote außerhalb des Sportunterrichts; Wissen über Bewegungsangebote und Maßnahmen sowie deren Einsatz- und Umsetzungsmöglichkeiten zur Rhythmisierung des Schulalltages; Wissen über Grundlagen von Sportarten und deren Einsatz für Bewegungsangebote außerhalb des Sportunterrichts.

wird Fachwissen als Hintergrundwissen zu schulcurricularen Fachinhalten betrachtet. Die Relevanz des ganzheitlichen Blicks auf den außerunterrichtlichen Schulsport und die damit verbundene Forschungsfrage wird damit gestützt.

Der Fokus auf den außerunterrichtlichen Schulsport spiegelt sich im Doppelauftrag des Schulsports wider (vgl. Kap. 2.1). Er kennzeichnet die grundlegende pädagogische Position, von der aus das Handlungsfeld Bewegung, Spiel und Sport in den Blick genommen wird.

Die erhobenen Facetten¹⁴ zeigen, dass die zukünftigen Sportlehrkräfte ein zusätzliches Hintergrundwissen für die Gesunderhaltung der Schüler*innen und Lehrkräfte und zur Erfüllung der sechs pädagogischen Perspektiven des Doppelauftrags des Schulsports vermittelt bekommen müssen, um allen Anforderungen des Lehrer*innenberufes gerecht zu werden.

Die Gestaltung eines bewegungsorientierten Schulalltages spiegelt sich in den erhobenen Wissensfacetten¹⁵ das fachdidaktische Wissen wider. Aus Sicht der Expert*innen ist es notwendig, wenn diese Facetten des Professionswissens zur Rhythmisierung des Unterrichts durch Bewegungseinheiten fachübergreifend allen Lehrkräften zugänglich gemacht werden. Darüber hinaus findet sich in dem Modell von Baumert & Kunter (2011) unter dem fachdidaktischen Wissen das Element des curricularen Wissens, sodass die Rahmenvorgaben des Schulsports, die Richtlinien und Lehrpläne der jeweiligen Schulformen, das *Wissen über den Erlass zur Sicherheitsförderung im Schulsport* und insbesondere *das Wissen über die Handlungs- und Aufgabenfelder des Schulsports* hier richtig verortet sind.

Das fachdidaktische Wissen ist ein besonders unterrichts- und schüler*innenbezogenes Wissen, welches von hoher Bedeutsamkeit für kognitive Aktivierungspotenziale im Unterricht ist (Baumert & Kunter, 2011; Heemsoth & Wibowo, 2020). Dies bestätigen auch die Äußerungen der Expert*innen. Bezogen auf die Gestaltung eines bewegungsorientierten Schulalltags wurden von den Expert*innen aus der Praxis und aus der Wissenschaft Facetten für unterrichtsbezogenes Wissen genannt, aber es finden sich darunter keine Facetten über Schülerr*innenvorstellungen wieder. Hier zeigt sich eine Forschungslücke und eine nicht vollständige Darstellung der benötigten Wissensfacetten.

Dem fachdidaktischen Wissen von Lehrpersonen kommt eine besondere Rolle zu. Es unterscheidet den Fachspezialisten von der Fachlehrkraft (vgl. Kap. 2.2.2). Dies unterstreicht die Forderung der Expert*innen der Praxis,

¹⁴ Wissen über den Zusammenhang von Bewegung und Gesundheit; Wissen über berufsspezifische Bewegungs- und Belastungsanforderungen von Schüler*innen in den Ausbildungsberufen; Wissen über die spezifischen Belastungen im Lehrberuf und zielgerichtete bewegungsorientierte Maßnahmen zur Gesunderhaltung von Lehrkräften sowie die ergänzten Facetten Wissen über die Bedeutung von Bewegung und Gesundheit für den gesamten Schullalltag, das Schulleben und die beteiligten Akteur*innen.

¹⁵ Wissen über theoretische, methodisch-didaktische Grundlagen zur Inszenierung des rhythmisierten Schulalltages, der Schulwoche und des Schuljahres; Wissen über theoretische, methodisch-didaktische Grundlagen zur Gestaltung, Umsetzung und Implementierung von außerunterrichtlichen Bewegungsangebote; Wissen über die Möglichkeiten zu flexiblen, situativ sinnstiftenden Entscheidungen von Lehrkräften und Wissen über die Ökonomisierung von Vermittlungsprozessen.

dass Sportlehrkräfte der „[...] Experte und Vermittler für Bewegung sein muss [...]“ (Transkript_Gruppe2_Tag1, S. 3: 703).

Baumert und Kunter (2006) nehmen bei der Konzeptualisierung des (fächerübergreifenden) pädagogischen Wissens im Rahmen der COACTIV-Studie eine Gliederung vor (vgl. Kap. 2.2.2). Zur Gestaltung eines bewegungsorientierten Schulalltags können die erhobenen Wissensfacetten den vier Punkten (a-d) zugeordnet werden, gleichzeitig wird aber deutlich, dass die Wissensfacetten in vielen Bereichen (z.B. Wissen über fachübergreifende Prinzipien des Diagnostizierens, Prüfens und Bewertens) noch ergänzt werden müssen, sodass ein vollständiges Bild der benötigten Facetten im Bereich des pädagogischen Wissens nicht durch die Studie abgebildet werden konnte.

Die fachübergreifende Performanz, das fachliche, fachdidaktische und fächerübergreifende Wissen bildet die Topologie von Wissensdomänen der unterrichtsbezogenen Anforderungssituationen (Baumert & Kunter, 2006; Bromme, 1992, 1997; Shulman, 1987). Dabei ist das fächerübergreifende Professionswissen eine wichtige Komponente der professionellen Kompetenz (Baumert & Kunter, 2006). Verschiedene Studien zeigen, dass erst die Vernetzung der drei Wissensdomänen eindeutige Auswirkungen auf die Schüler*innenleistungen mit sich bringen. Die Vernetzung dieser Wissensdomänen konnte nicht im Rahmen der Studie erhoben werden, sodass die Wirksamkeit nicht belegt werden kann.

Laut Voss, Kunina-Habenicht, Hohene und Kunter (2015) ist pädagogisches Wissen die Kenntnis über das Lernen und Lehren, die sich auf die Gestaltung von Unterrichtssituationen bezieht und die fachunabhängig, das heißt auf verschiedene Fächer und Bildungsbereiche anzuwenden sind. Die erhobenen Wissensfacetten¹⁶ können zukünftigen Lehrkräften helfen den pädagogischen geforderten Aufgaben gewachsen zu sein, insbesondere den häufig genannten Facetten *Wissen über den Umgang mit heterogenen Gruppen in der Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen und das Wissen über die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen*. Entsprechende Studieninhalte könnten in der Lehramtsausbildung angeglichen werden.

Es zeigt sich, dass wachsende gesellschaftliche Ansprüche, vielfältige schulische Reformbemühungen, eine zunehmend heterogene Schüler*innenschaft und eine immer komplexer werdende Sportlandschaft einen hoch anspruchsvollen Rahmen der Tätigkeitsanforderungen von Sportlehrkräften bilden (vgl. Kap. 2.1). Insofern werden laut Neuber und Jordens (2012) gerade Sportlehrkräfte mit neuen Aufgaben konfrontiert, die als Planungs-, Organisations-, Moderations- und Beratungsaufgaben zusammengefasst werden können. Die erzielten Ergebnisse der Erhebungen spiegeln diesen Anspruch und die Notwendigkeit wider.

Das Professionswissen nach dem Verständnis von Baumert und Kunter (2011) bezieht sich vorwiegend auf die fachspezifischen Kompetenzbereiche, während das Beratungs- und Organisationswissen außer Acht gelassen

¹⁶ Wissen über die Förderung der Motivation zu Bewegung, Spiel und Sport aller am Schulleben Beteiligten; Wissen über die (An)Leitung von Gruppen; Wissen über die Möglichkeiten der Partizipation von Kindern und Jugendlichen an der Gestaltung von Bewegungsanlässen und Wissen über die Orientierung an der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen.

werden. Hinzu kommt, dass sich die Betrachtung der fachspezifischen Kompetenzen weitestgehend auf den Sportunterricht beschränkt (Valkanover et al., 2014; Sygusch, Hapke et al., 2020; Heemsoth & Wibowo, 2020; Vogler et al., 2017). In der Literatur und Wissenschaft finden das Organisations- und Beratungswissen wenig Beachtung, sind aber laut Baumert und Kunter (2011) essenziell. Im Rahmen der Studie wurden 27 Wissensfacetten von insgesamt 46 Facetten den Wissensbereichen des Organisations- und des Beratungswissen zugeordnet. Ein fundiertes Professionswissen ist damit im Bereich Organisation und Beratung für Sportlehrkräfte relevant für die Gestaltung eines bewegungsorientierten Schulalltags.

Ursächlich für die sich aus der Studie ergebende Relevanz des Organisationswissens sind die spezifischen Anforderungen von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule und die bildungspolitischen Entwicklungen.

Die Ausführungen in Kapitel eins bestätigen, dass sich ein Trend hin zum Ganztagschulbetrieb ausmachen lässt und sportliche Angebote, auch wenn sie überwiegend additiven Charakters sind, einen wichtigen Stellenwert hierbei einnehmen. Nach Fessler und Stibbe (2011) und nach Züchner (2014) gewinnt dadurch die Vernetzung inner- und außerschulischer Lebenswelten im sportlichen Bereich an Bedeutung. Die erhobenen Facetten *Wissen über das System Ganztag, Wissen über die Rolle der Schule und deren Akteur*innen in Netzwerken und Kooperationen und das Wissen zur Konzeption von Schulsportkonzepten in Verzahnung zu Ganztagskonzepten* sind hierfür für Sportlehrkräfte notwendig.

Nach Dereck, Kaufmann und Neuber (2013) kooperieren seit Jahrzehnten Schulen zur Durchführung von Schulsportwettbewerben, zur Förderung sportlicher Talente und zur Bildung von Schulsportgemeinschaften mit Sportvereinen. Diese Aussagen verdeutlichen die Notwendigkeit der erhobenen Facetten *Wissen über schulübergreifende Bewegungsangebote und Wissen über schulübergreifende Projekte und Programme im Bereich der Bewegungsförderung*. Weiterhin werden insbesondere im Bereich des Sports Projekte und Veranstaltungen im Laufe des Schuljahres organisiert. Hierzu sind laut der Interviewten *das Wissen über die Akquise und den Einsatz von Fördermitteln und das Wissen über die Planung, Organisation, Durchführung und Nachbereitung von Veranstaltungen und Projekten* nötig.

Unter Beratungswissen wird die Dimension professionellen Wissens verstanden, über die eine Lehrkraft verfügen muss, um mit einzelnen Schüler*innengruppen, Eltern oder Familien beratend kommunizieren zu können. *Die Facetten Wissen über Möglichkeiten der Sensibilisierung und Qualifizierung für einen bewegungsorientierten Schulalltag aller am Schulleben Beteiligten, Wissen über Grundlagen und Möglichkeiten der Beratung von allen am Schulleben Beteiligten und Wissen über Strategien der Kommunikation mit externen Partner*innen* scheinen hier besonders bedeutsam zu sein. Die Beratung und Sensibilisierung aller Beteiligter für einen bewegungsorientierten Schulalltag ist laut der Expert*innen eine Hauptaufgabe von angehenden Sportlehrkräften. Innerhalb des COACTIV-Modells bildet Beratungswissen eine separate Wissensdimension, weil es in der Regel um „sozial verteiltes und weitgehend fachunabhängiges Wissen“ geht, das „im Vollzug der Beratung gebündelt und adressatenspezifisch interpretiert werden muss“ (Kunter et al., 2011, S. 40). Diese Relevanz zeigt sich

insbesondere dann, wenn es um einen bewegungsorientierten Schulalltag geht. Laut der Expert*innen sind die Facetten *Wissen über die Rolle und Aufgaben als Experte*in für Bewegung im System Schule* und *Wissen über mögliche Widerstände von am Schulleben Beteiligten und über den Umgang mit diesen Widerständen* (z. B. *Skepsis hinsichtlich der Wirkung von Bewegung, Bewegungspausen = Unterrichtsunterbrechung*) entscheidend. Dieses Wissen kann nur durch langjährige Erfahrungen beeinflusst werden und ist dadurch im Laufe der Ausbildung nur bedingt vermittelbar.

Laut Baumert und Kunter (2006) werden unter Beratungswissen das Wissen um Beratungsmethoden und die Adressierung von Personen in und um Schule, Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung verschiedener Beratungsanlässe verstanden. Auf Beratungswissen sind Lehrkräfte in der Kommunikation mit Laien angewiesen (Baumert & Kunter, 2006). Die Benennung des Wissens um adäquate Ansprechpartner*innen für eigene Beratungsbedarfe (*Wissen über Beratungsinstitutionen* (z.B. mit Berater*innen im Schulsport, Sportverbände, Unfallkasse)), speziell im Kontext von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule, lässt sich anhand der in Kapitel 5.2 exemplarisch dargestellten Befunde begründen.

Die aus der Studie abgeleitete Bedeutsamkeit der Wissensfacette *Wissen über Möglichkeiten der Überzeugung von der Bedeutung und Wirkungsweise von Bewegung aller am Schulleben* resultiert daraus, dass bislang nur wenige Schulen Bewegung ganzheitlich in ihren Schulalltag integrieren. Als ein Hinderungsgrund hierfür wird die Priorisierung anderer Aspekte wahrgenommen (vgl. Kap. 5.2). Folglich liegt die Vermutung nahe, dass bewegungsfördernden Maßnahmen ein geringerer Stellenwert zugemessen wird und Sportlehrkräfte in besonderer Weise gefordert sind, alle am Schulleben beteiligten Akteur*innen von der Wichtigkeit ihres Fachgebiets und der Bewegungsförderung im Schulalltag zu überzeugen. Diese Vermutung stützt, dass selbst der Sportunterricht, der eine längere Tradition als die zwei weiteren Säulen von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule aufweist, unter einem ständigen Legitimationsdruck steht (Balz & Kuhlmann, 2015).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass alle erhobenen Wissensfacetten dem Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2011) und den entsprechenden Wissensbereichen zugeordnet werden können. In Bezug auf die Gestaltung eines bewegungsorientierten Schulalltags nimmt insbesondere das Beratungs- und Organisationswissen, welches ansonsten in der bisherigen Literatur und Forschung vernachlässigt wurde, einen besonderen Stellenwert ein.

Es darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass unterschiedliche Interpretationen und Operationalisierungen der erhobenen Wissensfacetten vorgenommen werden und eine Zuordnung der Facetten immer einen subjektiven Interpretationsspielraum unterliegen.

8.4 Wissensfacetten des Professionswissen und das Zahnradmodell von Städtler (2016)

Der Begriff bewegungsorientierter Schulalltag lässt zunächst auf sportpädagogische Intentionen schließen, die mit Aspekten wie der täglichen Bewegungszeit, der bewegungsgerechten Gestaltung von Schulen, mit Bewegungspausen im Unterricht der viel diskutierten Bewegungsarmut in Schulen zu begegnen versuchen. Doch diese Interventionen allein machen noch keinen bewegungsorientierten Schulalltag aus. Das Zahnradmodell von Hermann Städtler (2016) zeigt, dass drei Handlungsfelder Stellschrauben für einen bewegungsorientierten Schulalltag darstellen. Die vielfältigen Facetten konnten den drei Handlungsfeldern im Rahmen der Studie zugeordnet werden.

8.4.1 Bewegungsorientierte Gestaltung des Handlungsfeldes Lehren und Lernen

Wie bereits in Kapitel 2.1 beschrieben, besteht das Handlungsfeld *Lehren und Lernen* aus jeweils acht unterschiedlichen Praxisbausteinen (Städtler, 2016). Das Handlungsfeld tangiert die Kernaufgabe der Lehrkräfte, die aus der Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen besteht. Für die Gestaltung des Handlungsfelds *Lehren und Lernen* benötigt eine angehende Lehrkraft spezifisches Professionswissen. Zum einen das grundlegende Fachwissen *Wissen über die Zusammenhänge von Bewegung und Lernen im schulischen Kontext*, welches als einer bedeutsamsten Wissensfacetten der Expert*innen beurteilt wurde und das *Wissen über neurowissenschaftliche Grundlagen*. Für die Umsetzung und Durchführung von Bewegungsimpulsen, -angeboten und entsprechenden Methoden sind die in der Studie erhobenen Facetten¹⁷ entscheidend. Für die Nutzung und Organisation von außerschulischen Lernorten und dem Projektlernen ist besonders das Organisationswissen gefragt.

In dem COACTIV-Modell von Baumert und Kunter (2011) wurden neben dem Professionswissen, Werte und Überzeugungen, Motivation sowie Selbstregulation verschiedene Aspekte professioneller Kompetenz integriert (Baumert & Kunter, 2011). Für die Gestaltung eines bewegungsorientierten Schulalltags sind neben den erhobenen Wissensfacetten die Einstellung und Motivation zur Bewegung aller Beteiligten maßgeblich, um vor allem die Lehrer*innen und das System Schule in Bewegung zu bringen. Hierzu sind die bereits erwähnten Beliefs von Lehrkräften ausschlaggebend, die im Rahmen der Studie nicht mit erhoben wurden. Der Aspekt der motivationalen Orientierungen stellt mittels der Kompetenzbereiche Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Lehrer*innenenthusiasmus eine psychologische Funktionsfähigkeit sicher. Der Kompetenzbereich

¹⁷Wissen über theoretische, methodisch-didaktische Grundlagen zur Inszenierung des rhythmisierten Schulalltages, der Schulwoche und des Schuljahres; Wissen über theoretische, methodisch-didaktische Grundlagen zur Gestaltung, Umsetzung und Implementierung von außerunterrichtlichen Bewegungsangeboten; Wissen über die Möglichkeiten zu flexiblen, situativ sinnstiftenden Entscheidungen von Lehrkräften; Wissen über die Ökonomisierung von Vermittlungsprozessen und das erhobene pädagogische Wissen; Wissen über die Grundlagen des Classroom-Managements; Wissen über den Umgang mit heterogenen Gruppen in der Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen; Wissen über die (An-)Leitung von Gruppen; Wissen über die Möglichkeiten der Partizipation von Kindern und Jugendlichen an der Gestaltung von Bewegungsanlässen.

Lehrer*innenenthusiasmus ist der intrinsischen Motivation von Lehrkräften zuzuordnen. Er äußert sich in dem Grad des positiven Erlebens während des Unterrichtens und gilt somit als emotionaler Faktor der Motivation (Baumert & Kunter, 2011). In Abgrenzung zum Professionswissen sind diese Bereiche nicht zwingend in sich widerspruchsfrei, argumentativ gerechtfertigt und diskursiv validiert (Baumert & Kunter, 2011), stellen aber sicherlich ein neues und interessantes für sich zu erforschendem Feld eines bewegungsorientierten Schulalltags dar, insbesondere mit dem Blick auf die Gestaltung

8.4.2 Bewegungsorientierte Gestaltung des Handlungsfeldes Lern- und Lebensraum Schule

Kinder und Jugendliche benötigen Bewegungsräume, um ihre Bewegungstrieben ausleben zu können (Brägger et al., 2017). Die Bausteine des Handlungsfelds *Lern- und Lebensraum Schule* fokussieren zum einen die Schaffung und Nutzung räumlicher Rahmenbedingungen zur Förderung und Forderung von Bewegung und Interaktion. Dieser Bereich beinhaltet acht Praxisbausteine (vgl. Kap. 2.1). Einzelne Bausteine beziehen alle Bemühungen und Aktivitäten mit ein, die auf eine bewegungsanregende Gestaltung des Schulgebäudes, der Klassenzimmer, der Schulräume und der sonstigen Freiflächen abzielen. Die bewegungsbezogene Nutzung der Räumlichkeiten steht im Mittelpunkt. Das *Wissen über bewegungsorientierte Gestaltungsmöglichkeiten des Lern- und Lebensraums Schule*; das *Wissen über alternatives Schulmobilier*; das *Wissen über den Erlass zur Sicherheitsförderung im Schulsport* sind die von den Expert*innen genannten Facetten, die in der Ausbildung von angehenden Sportlehrkräften unbedingt Berücksichtigung finden müssen. Die gesellschaftlichen Veränderungen (vgl. Kap. 1) und die damit verbundene Verschiebung des Lebensmittelpunktes des Kindes und des Jugendlichen in die Institution Schule, verstärken den Stellenwert und die Notwendigkeit eines bewegungsfreundlich gestalteten Lern- und Lebensraums, um Kindern und Jugendlichen vielfältige Bewegungsanlässe zu bieten. Vergleicht man unter diesem Fokus die Kompetenzziele der Sportlehreramtausbildung (KMK, NRW) und die Studieninhalte, so zeigen diese keinerlei Überschneidungen für das Handlungsfeld *Lern- und Lebensraum Schule*, sodass hier der Handlungsbedarf besteht, die Ziele und Inhalte zu überarbeiten.

Das Handlungsfeld umschließt weitere Bausteine, die Angebote für den außerunterrichtlichen Schulsport zum Gegenstand haben (Städtler, 2016; Abb. 2.1). Analog zu den Rahmenvorgaben für den Schulsport erstrecken sich die Bausteine hierbei auf Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote in den Pausen und in der Ganztagschule, auf bewegungsbezogene Aktionstage und Schulfeste sowie auf Schulsportwettkämpfe (Brägger et al., 2017; MSW NRW, 2014). Als Akteur*in innerhalb der kommunalen Bildungslandschaft ist die Einzelschule im Sport und im Bereich der Sportstättenentwicklung auf gelingende Kooperationen mit außerschulischen Partner*innen angewiesen. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, sind die erhobenen Wissensfacetten des Beratungs- und Organisationswissen nötig. Im Rahmen der Studie stellte sich heraus, dass diese eine besondere Relevanz für die Gestaltung eines bewegungsorientierten Schulalltags besitzen. Es wird deutlich, dass die inhaltlichen Anforderungen im Rahmen der Lehramtausbildung von Sportlehrkräften und die aufgezeigten

Aufgabenfelder der Sportlehrkräfte, die sich in den Rahmenvereinbarungen wiederfinden, voneinander abweichen. Eine Überschneidung zum Handlungsfeld *Steuern und Organisieren* zeigt sich in vielen Bereichen.

8.4.3 Bewegungsorientierte Gestaltung des Handlungsfeldes *Steuern und Organisieren*

Das dritte Handlungsfeld *Steuern und Organisieren* ist eine Komponente der bewegungsorientierten Schule und besteht aus verschiedenen Bausteinen (Brägger et al., 2017). Wissensfacetten der Kategorien Sensibilisierung, Überzeugung, Motivation, Qualifizierung Kooperationen und Netzwerke Kommunikation und Beratung; Strukturen und Rahmenbedingungen im Bildungssystem Projekte, Projektmanagement und Planung von Veranstaltungen im Sport sowie räumliche Gestaltung des Lern- und Lebensraums in der Schule spielen hier eine bedeutende Rolle. Direkte Maßnahmen sind zum Beispiel die bewusste Gestaltung schulischer Zeitstrukturen, die Ermöglichung von täglichen Bewegungszeiten, die Sicherung des Sportunterrichts und die gezielte Nutzung der Expertise von Sportlehrkräften zur Umsetzung und Weiterentwicklung einer „Bewegten Schule“. Maßnahmen können die nachhaltige schulorganisatorische Verankerung der „Bewegten Schule“ beeinflussen, indem sie Akzeptanz und Unterstützung der Idee der „Bewegten Schule“ interner (Lehrkräfte) und externer Akteur*innen (Eltern, Sportvereine) schaffen und hervorrufen.

Seit dem Jahr 2014 ist der Sport im Ganztag nicht eine eigene „Säule“ im Schulsportsystem, sondern der Säule des außerunterrichtlichen Schulsports zugeordnet (Neuber & Züchner, 2017). Um die Qualität des ganztägigen Sports nachhaltig und systematisch weiterzuentwickeln, gilt es als obligatorisch, diese Rahmenbedingungen zu vereinheitlichen. Die Integration von Sport über den gesamten schulischen Ganztag hinweg verlangt die Sicherstellung bestimmter struktureller Ressourcen. Das hierfür aus Sicht der Expert*innen benötigte Professionswissen von den Sportlehrkräften, zeigt sich in den vielfältigen erhobenen Facetten. Eine schulformspezifische Erhebung wäre an dieser Stelle bedeutsam, da der Ganztag im Grundschulbereich eine höhere Relevanz hat als in der Sekundarstufe I.

Ferner hat der Begriff der Schulsportentwicklung (vgl. Kap. 2.1) in letzter Zeit an Bedeutung gewonnen und kann als systematischer Prozess der Weiterentwicklung des Schulsports innerhalb und außerhalb der Einzelschule mit dem Ziel der Qualitätsverbesserung von Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten auf allen Ebenen verstanden werden (Stibbe, 2015).

Die Wissensfacetten des Organisations- und Beratungswissen finden sich in den zahlreichen Anforderungen des Handlungsfeldes *Steuern und Organisieren* wieder. Hier kann man die zentralen Themen der Schulsportentwicklung Profilierung von Schule und Schulsport, Professionalisierung von Sportlehrkräften, die Standardisierung des Sportunterrichts und die Evaluation von Schule und Sportunterricht nennen. Dabei spielt die multi-professionelle Zusammenarbeit mit Kooperationspartner*innen eine entscheidende Rolle (Brägger et al., 2017). Schulorganisatorische Anordnungen benötigen Entscheidungen, die gemeinsam von der Schulleitung und dem Kollegium getroffen werden (Brägger et al., 2017). Die Zusammenarbeit mit qualifizierten Lehrkräften und mit

außerschulischen Partner*innen (Jansen & Richter, 2016; Munser-Kiefer, 2017), die Öffnung nach innen und außen, kann die „Bewegte Schule“ bzw. Kultur und das Lernen unterstützt (Böttcher et al., 2014; Jansen & Richter, 2016; Brägger et al., 2017; Munser-Kiefer & Göttlein, 2017). Es zeigt sich, dass die erhobenen Wissensfacetten wichtig sind, aber das Handlungsfeld des Zahnradmodells *Steuern und Organisieren* in vielen Handlungsfeldern ein gefordertes Professionswissen auf Schulleitungsebene darstellt. Der Verantwortungs- und Aufgabenbereich einer einzelnen Sportlehrkraft wird hier weit überschritten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass alle erhobenen Wissensfacetten dem Zahnradmodell von Städtler (2016) und den entsprechenden Handlungsfeldern zugeordnet werden können. Hinsichtlich der benannten Wissensfacetten, die den Handlungsfeldern zuzuordnen sind, bleibt jedoch ungeklärt, inwieweit diese auch relevant für die anderen Handlungsfelder sind. Zur Klärung dieses Sachverhalts bietet sich ein analoges Vorgehen (Einzelinterviews, Präzisierung des inhaltlichen Einstiegs) an. Zu problematisieren ist an dieser Stelle, dass die Handlungsfelder eng miteinander verzahnt sind und unter Umständen nicht trennscharf voneinander abgegrenzt werden können. Daher gilt es zu überdenken, inwieweit eine isolierte Betrachtung der einzelnen Handlungsfelder in den Fokusgruppeninterviews sinnvoll und für das Erkenntnisinteresse der Teilstudie notwendig erscheint.

8.5 Zusammenführung der Modelle

Es findet im Folgenden eine Orientierung an dem COACTIV-Modell nach Baumert und Kunter (2006) und dem Zahnradmodell der bewegten Schule von Städtler (2016) statt. Die erhobenen Facetten für die Gestaltung eines bewegungsorientierten Schulalltags, über die eine angehende sportunterrichtende Lehrperson aus Sicht der Expert*innen verfügen sollen, lassen sich den einzelnen Zahnrädern zuordnen und in einer Darstellung abbilden (vgl. Abb. 22)

Aus theoretischer Perspektive ist festzustellen, dass für die Erhebung der Wissensfacetten eine Orientierung an dem COACTIV-Modell stattfand, deren Reichweite hinterfragt werden muss. Hinsichtlich der faktoriellen Struktur kann angenommen werden, dass sich das Professionswissen von angehenden Sportlehrkräften durch das Modell theoretisch abbilden lässt. Die Fokussierung und Einordnung der Facetten auf die fünf unterschiedlichen Wissensbereiche sind eine pragmatische und zugleich aber diskussionswürdige Vorgehensweise. Sie erweckt den Eindruck, dass sich der außerunterrichtliche Schulsport auf die fünf unterschiedlichen Wissensbereiche zu konzentrieren hat.

Weiter muss darauf hingewiesen werden, dass im Rahmen der vorliegenden Erhebung der Wissensfacetten von angehenden Sportlehrkräften eine große Breite von unterschiedlichsten Facetten angegeben wurde. Eine Möglichkeit, dies zukünftig gezielter und systematischer umzusetzen, kann durch eine Konzentration auf einzelne Wissensbereiche oder Bausteine der Handlungsfelder erreicht werden. So können Ziele, etwa für ein

bestimmtes Bewegungsfeld, durch pädagogische Perspektiven oder Kompetenzen ausdifferenziert und des Weiteren als Dimensionen der Testkonstruktion verwendet werden.

Der Anspruch, dass vollständig alle benötigten Wissensfacetten erhoben wurden, kann nicht erfüllt werden. Es zeigen sich in einzelnen Wissensbereichen Forschungslücken.

8.6 Methodendiskussion

Methodenkritisch ist zu erwähnen, dass sowohl in der qualitativen als auch in der quantitativen Forschung der Studie Limitationen zu verzeichnen sind. Im Folgenden werden diese getrennt voneinander betrachtet.

Qualitative Forschung

Ein großer Vorteil der Fokusgruppeninterviews ist der gruppendifferentielle Effekt, der bei anderen Erhebungsmethoden nicht auftritt. Dabei sind spontane Antworten und authentische Reaktionen ein starker Vorteil gegenüber anderen Erhebungsmethoden (Mayerhofer, 2009). Nicht nur eine effektive Gruppendifferenz ist dabei von Vorteil, sondern auch die unterschiedlichen Fokusgruppen. Diese Vorteile zeigten sich in allen durchgeföhrten Fokusgruppeninterviews. Zusätzlich zeigte sich, dass durch die Fokusgruppendiskussionen ein persönlicher Bezug zu den Teilnehmenden entstand, was einen näher an die Zielgruppe gebracht hat als in anderen Erhebungsmethoden. Dies ermöglichte ein umfassendes Spektrum an Ergebnissen, was sich in der Vielfalt der Wissensfacetten widerspiegelt. Ein weiterer wesentlicher Nutzen für die Forschung besteht in der Möglichkeit, die partizipativ gewonnenen Erkenntnisse als Ausgangspunkt für die Entwicklung von Strategien und Handlungsempfehlungen nehmen zu können (Henseling et al., 2006).

Eine kritische Betrachtung der Fokusgruppeninterviews sollte nicht außer Acht gelassen werden. Fokusgruppeninterviews sind von weichen Faktoren und einer hohen subjektiven Interpretation abhängig (Müller, 2000). Es gilt zu beachten, dass in den Interviews Facetten genannt werden, bei denen es sich um subjektive Theorien und Erfahrungen von in der Berufspraxis tätigen Lehrpersonen handelt. Bezüglich der realistischen Unterrichtsszenarien als zentrales Gestaltungsmerkmal erscheint es zwar plausibel, dass dadurch eine gewisse Nähe zur späteren Unterrichtspraxis hergestellt wird (Baumgartner, 2018), gleichwohl fehlen empirische Studien, die systematisch unterschiedliche Antwortmöglichkeiten vergleichen und auf Stärken und Schwächen unterschiedlicher Facetten verweisen.

Die Homogenität des Erfahrungshintergrunds der Teilnehmenden ist insofern gegeben, dass alle Interviewten erfahrene Sportlehrkräfte waren und eine geringe Altersdifferenz zueinander aufwiesen (vgl. Kap. 4.2). Jedoch wird die Homogenität des Erfahrungshintergrunds eingeschränkt, da die Teilnehmenden an diversen Schulformen tätig und unterschiedlichen Schulstufen zuzuordnen sind. (vgl. Kap. 4.2). Zum Beispiel variieren die pädagogischen Leitziele, die zu erwerbenden Abschlüsse und das Schüler*innenklientel in Abhängigkeit von der Schulform und Schulstufe. Ansatzpunkte für eine Anpassung der Studie sind folglich, dass die Verteilung der Stichprobe auf schulformspezifischen Fokusgruppeninterviews erfolgt. Innerhalb der einzelnen

schulstufenspezifischen Befragungsgruppen sollten die Schulformen möglichst divers vertreten sein. Beispielsweise könnten in das Fokusgruppeninterview, welches sich der Sekundarstufe I widmet, Vertreter*innen von Gymnasien, Gesamtschulen, Sekundarschulen, Realschulen, Hauptschulen und Förderschulen eingebunden werden (MSB NRW, 2021). Dies hätte den Vorteil, dass sich die Erfahrungen der Befragten pro Fokusgruppeninterview zumindest dahingehend ähneln, dass sie Schüler*innen gleichen Alters unterrichten. Zugleich würden die Befragten unterschiedliche Blickwinkel einbringen, da sie dennoch an unterschiedlichen Schulformen tätig sind.

Während die schulformübergreifende Zusammensetzung der Befragungsgruppe für die Homogenität des Erfahrungshintergrunds abträglich ist, fördert die Heterogenität die höhere Diversität der vertretenen Blickwinkel. Dies wurde durch die Befragung von Sportlehrkräften unterschiedlicher Schulformen sichergestellt.

Wie die Ergebnisdarstellung zeigt, wurden bei der Rekrutierung erfahrene Sportlehrpersonen für die Teilnahme an der Studie gewonnen. Die Berater*innen des Schulsports wurden angeschrieben und nahmen freiwillig an den Interviews teil. Eine freiwillige Teilnahme signalisiert bereits ein hohes Interesse an der Thematik, sodass die erhobenen Facetten von engagierten und interessierten Teilnehmer*innen erhoben wurden. Fokusgruppeninterviews mit Teilnehmer*innen, die einem bewegungsorientierten Schulalltag kritisch gegenüberstehen, hätten möglicherweise andere Ergebnisse gebracht.

Das Ziel möglichst homogene Gruppen (vgl. Kapitel 4.3) als Teilnehmer*innen zu gewinnen, die einen ähnlichen Erfahrungshintergrund aufweisen, zugleich aber unterschiedliche Meinungen und Blickwinkel vertreten, wurde jedoch erreicht. Die geforderte Gruppengröße (vgl. Kapitel 4.3) von sechs bis zehn Personen war in allen Fokusgruppeninterviews gegeben. Kritisch könnte die Anzahl der Gruppeninterviews betrachtet werden. Gemäß Forschungsliteratur ist für die Entscheidung über die Anzahl der Gruppen vor allem der Grenznutzen zusätzlicher Fokusgruppeninterviews entscheidend. Es gilt zu hinterfragen, ob ein zusätzliches Fokusgruppeninterview einen wesentlichen Zuwachs an Informationen bringt (Bürki, 2000; Prinzen, 2018). Die Größe des Samplings ist in wissenschaftlichen Untersuchungen häufig ein umstrittener Punkt und teilweise besteht die Meinung, dass es besser ist, dass viele Befragte, Interviewte etc. eingebunden werden. In der vorliegenden Erhebung erfolgte jedoch nach einiger Zeit eine Sättigung und die Aussagen wiederholten sich. In der Untersuchungsdurchführung zeigte sich, dass die Anzahl der Befragten mit den gemachten Aussagen übereinstimmte. Die Sättigung der Aussagen trat nach dem zweiten Durchgang ein. Dies zeigte sich in vielen Wiederholungen bei den Äußerungen. Eine Einbindung weiterer Fokusgruppeninterviews mit einer ähnlichen Expertise hätte keine neuen Erkenntnisse gebracht.

Aufgrund der Covid-19-Pandemie wurden die Interviews digital durchgeführt. Das digitale Format hatte einen großen Einfluss auf den Verlauf der Diskussion. Nach Mayerhofer (2007) erschwert ein Online-Fokusgruppeninterview im Vergleich zu einer Befragung in Präsenz die Entstehung einer Gruppendynamik. Zielführender für die Durchführung der Datenerhebung und die Steigerung der Selbstläufigkeit der Diskussion ist eine Face-to-

Face Situation. Aufgrund des hohen Infektionsgeschehens im Zusammenhang mit der Covid-19-Pandemie war eine Präsenzbefragung nicht vertretbar.

Eine weitere Ursache des Nichtzustandekommens einer selbstläufigen Diskussion kann die geringe Erfüllung des Kriteriums zur bedarfsgerechten Steuerung und Lenkung der Teilnehmer*innengruppe durch den/die Moderator*in sein (vgl. Anhang). Nach Bortz und Döring (2016) soll der/die Moderierende nur dann in das Gespräch eingreifen, wenn „sich die Gruppe zu stark vom Thema entfernt oder wenn von der Gruppe bereits angesprochene Aspekte [...] vertieft werden sollen“ (S. 380). Der/Die Moderator*in kommentierte zum Teil die Beiträge, um den Diskussionsverlauf zu unterstützen, wodurch das Fragen-Antworten-Schemata provoziert wurde, welches nach Bortz und Döring (2016) vermieden werden sollte. Grund für dies Eingreifen war das digitale Format der Diskussion, denn eine moderierende Person kann nur steuernde Maßnahmen ergreifen, wenn sie einerseits Begriffe und Argumente inhaltlich einordnen, sensibel mit den Teilnehmenden umgehen und (non-)verbale Aussagen richtig deuten kann (vgl. Kap. 4.3). Aufgrund des digitalen Formats war es als Moderator*in schwierig nonverbale Aussagen wahrzunehmen und diese zielgerichtet zu deuten, auf der anderen Seite war für der/die Moderator*in der Druck, die Kommunikation im Fluss zu halten, extrem hoch.

Wie den Darstellungen aus Kapitel 5 entnommen werden kann, war der Leitfaden insgesamt geeignet, die moderierende Person bei der Gesprächslenkung zu unterstützen und erwies sich für die inhaltliche Gestaltung im Rahmen der Diskussion als hilfreich. Allerdings wichen die befragten Expert*innen in ihren Äußerungen im Zuge der Ergebnispräsentationsphase teilweise vom Erkenntnisinteresse der Studie ab. Einigen Teilnehmer*innen viel es schwer, das sportwissenschaftliche Grundlagenwissen sowie das Professionswissen für den Sportunterricht als vorausgesetzt zu sehen und dies nicht in der Erhebung zu berücksichtigen. Weiterhin gelang es einigen Teilnehmer*innen während des Interviews nicht, die Abgrenzung zu den Beliefs zu finden, sodass zum Teil Aussagen zu Überzeugungen und motivationale Orientierungen getroffen wurden (vgl. Anhang). Es wurden zum Teil motivationale Orientierungen und Überzeugungen genannt, die deutlich vom Professionswissen abzugrenzen sind (vgl. Kap. 2.2). Hier wäre eine Anschlusserhebung zur Ermittlung der benötigten Beliefs für die Gestaltung eines bewegungsorientierten Schulalltags sinnvoll.

In Anlehnung an die Darstellungen aus Kapitel 5.1 scheint hinsichtlich der Auswertung der Fokusgruppeninterviews insbesondere die nachvollziehbare Dokumentation des Fokusgruppeninterviews diskussionswürdig.

Die Videoaufzeichnung, das Protokoll und weitere Dokumentationen, wie beispielsweise der gespeicherte Chatverlauf, ermöglichen es überwiegend die Fokusgruppeninterviews und die generierten Facetten der Gruppenmitglieder nachvollziehen und transkribieren zu können. Sie geben jedoch keinen Aufschluss über die Kleingruppenarbeitsphasen in den Breakout-Sessions (vgl. Anhang). Dieser Aspekt hätte durch eine Videoaufzeichnung der Kleingruppen optimiert werden können.

Um den Forschungsprozess detailliert reflektieren zu können, wird dieser in die drei Phasen der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Interviews und des Fragebogens unterteilt. Die Vorbereitungsphase umfasst

vor allem die Planung der Fokusgruppeninterviews und die Erstellung der Leitfäden. Die Durchführung der Pilot-Tests erwies sich als gewinnbringend, da so der Leitfaden überprüft und die Durchführung eines Fokusgruppeninterviews in digitaler Form technisch getestet werden konnte.

Im Nachhinein zeigte sich, dass die Forschungsfrage zu umfassend gestellt war. Der Leitfaden hätte ebenfalls konkreter auf einzelne Wissensbereiche zugeschnitten werden können. Dies hatte zur Folge, dass die Antworten in den Interviews sehr umfangreich und vielfältig waren. Die Dauer der durchgeföhrten Interviews von 120 Minuten war angemessen. Die Auswertung der Interviews hat deutlich gemacht, dass der Großteil der Antworten bei der Betrachtung der Ergebnisse berücksichtigt werden konnte und interessante sowie wichtige Aussagen enthielt. Die Durchführung der Interviews verlief reibungslos und insbesondere die große Offenheit der Interviewpartner*innen und die Bereitschaft, jede Frage zu beantworten, waren sehr hilfreich und führten zu einer positiven Atmosphäre in der Interviewsituation.

Eine induktive Kategorienbildung zieht nach sich, dass eine Textpassage Inhalte enthalten kann, die mehreren Kategorien zugewiesen werden. Diese Aussage wird dann (mehreren) Kategorien zugeordnet und ist entsprechend der inhaltlichen Prämissen der jeweiligen Kategorie zu lesen. Es ist angezeigt, dass während der zusammenfassenden Inhaltsanalyse das Transkript der Bezugspunkt bleibt, damit durch das Redigieren und Reduzieren der Inhalte durch Zusammenfassung keine Interpretationsfehler entstehen. Die Fülle des Textmaterials, die trotz Zusammenfassung verbleibt, begründet die Relevanz des nächsten Schrittes. Falsche Interpretationen können durch weitere Verkürzung der teilweise äußerst ausführlichen und komplexen Aussagen der Interviewten entstehen. Die Ergebnisse der Zusammenfassung wurden einem/einer bereits in den Aufbereitungsprozess involvierten Mitarbeiter*in vorgelegt, um möglicherweise differierende Interpretationen zu diskutieren und diesbezüglich zu einem Konsens zukommen. Die ausführliche Darstellung der ordnenden und zusammenfassenden Tätigkeiten entspricht gütetechnisch der Regelgeleitetheit und Verfahrensdokumentation. Sie soll den zunehmenden Interpretationsgrad in der Auswertungsphase durch eben diese Gütekriterien qualitativ absichern.

Aus dem Umstand, dass die Wissensbereiche und -facetten des Professionswissens in der Gruppe diskutiert und die Trennbarkeit zum Sportunterricht einigen Teilnehmer*innen schwerfiel, ergibt sich eine Unschärfe, inwieweit die aus der Studie abgeleiteten Wissensbereiche und -facetten des Professionswissens für die Gestaltung eines bewegten Lehrens und Lernens volle Gültigkeit haben (vgl. Anhang). Zur Beseitigung dieser Unschärfen wären potentielle Einzelinterviews mit den befragten Sportlehrkräften wünschenswert. Es gilt zu eruieren, welche der in Kapitel 5.2 dargelegten Wissenskomponenten Bestand haben, wenn sich die Interviewten ausschließlich auf den Fokus von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule stützen, die sich nicht auf den Sportunterricht erstrecken. Demnach können Fokusgruppeninterviews zur Ideengenerierung und als Ausgangspunkt weiterer, vertiefender Forschung genutzt werden (vgl. Kap. 4).

Quantitative Forschung

Im Folgenden wird die Durchführung und Auswertung der quantitativen Erhebungsinstrumente (Fragebögen) kritisch beleuchtet.

Betrachtet man die Stichprobe differenzierter, ergeben sich gleich große Gruppen mit je N=12 und N=13 Teilnehmenden. Somit waren die einzelnen Gruppen mengenmäßig klein, was sich auf die Datenanalyse auswirkte. Bei einer kleinen Stichprobe wirkt sich jeder fehlende Wert gravierender aus als bei einer großen Stichprobe. In einigen Fällen wurden nicht alle Items beantwortet, was das gültige N nochmals sinken ließ. Neben dem doch eher kleinen Stichprobenumfang muss die regionale Eingrenzung berücksichtigt werden. Die Erhebungen wurden allesamt in Nordrhein-Westfalen durchgeführt, was die Ergebnisse nur regional abstützt und keineswegs bundesweit interpretierbar macht.

Die Homogenität des Erfahrungshintergrunds der Teilnehmenden ist insofern gegeben, dass alle im Lehramtsfach Sport tätig sind, entweder in der Ausbildung der Studierenden oder an der Schule. Auch weisen die Befragten eine Altersdifferenz zueinander auf (vgl. Kap. 4.2). Die Homogenität des Erfahrungshintergrunds wird aufgrund der Tatsache, dass die Teilnehmenden an diversen Universitäten und Schulformen tätig sind, eingeschränkt. (vgl. Kap. 4.2). So verfügen die Teilnehmenden über ein unterschiedliches Erfahrungsrepertoire. Ansatzpunkte für eine Anpassung der Studie sind, dass die Verteilung der Stichprobe auf die Expert*innen der Wissenschaften und der Praxis spezifisch erfolgt.

Die Expert*innen der Wissenschaft wurden im Vorfeld telefonisch über die Zielsetzung und die Hintergründe der Studie anhand eines Leitfadens informiert. Optimiert werden könnte die Studie, wenn alle Teilnehmenden zeitgleich über den Hintergrund und die Vorgehensweise informiert werden und somit das gleiche Wissen und dieselben Hintergrundinformationen bekommen, um das Ziel der quantitativen Erhebungen bei verschiedenen Teilnehmenden „möglichst übereinstimmend“ (Zierer et al., 2013, S.109) auszuführen.

Beim Untersuchungsinstrument handelt es sich um einen selbstentwickelten Fragebogen, welcher einem Testlauf unterzogen wurde. Dabei waren insbesondere die teilweise verwendeten Begrifflichkeiten für die Probanden unverständlich. Die Erkenntnisse aus den Pilottestungen zur Untersuchungsdurchführung führten zu Modifikationen des Untersuchungsdesigns und zur Anpassung des Fragebogens.

In der Auswertung der verwendeten Fragebogen wurde festgestellt, dass es fehlende Daten gab, was die Anzahl der gültigen Datensätze minimierte. Als Mangel muss deshalb der Umstand betrachtet werden, dass bei allen Fragestellungen das Antwortformat „keine Angabe“ (oder Ähnliches) fehlte. Eine Erweiterung der Fragebogen mit dieser Antwortmöglichkeit gäbe in der Analyse Aufschluss und zusätzliche Klarheit, warum eine Frage nicht beantwortet worden ist und ließe einen Datensatz als gültig erscheinen.

Gütekriterien der quantitativen und qualitativen Forschung

„Als objektiv gelten Messinstrumente oder empirische Verfahren, wenn die damit erzielten Ergebnisse unabhängig sind von der Person, die die Messinstrumente anwendet“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008, S. 40). Die

Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring sieht dagegen explizit das Überarbeiten des Kategorien-systems und diskursiver Reflexion zwischen verschiedenen Codierer*innen vor. Beide genannten Kriterien wurden in der vorliegenden Untersuchung berücksichtigt. Das Codiersystem wurde diskursiv überarbeitet, die abschließende Auswertung und die beiden Zweitcodierungen auf Grundlage des endgültigen Kategoriensystems vorgenommen. Dadurch wurde die Objektivität der Studie im Rahmen des Möglichen sichergestellt. Die Objektivität zeigt im Rahmen der quantitativen Forschung an, dass die schriftliche Befragung unabhängig vom Einfluss des/der Interviewers/Interviewerin durchgeführt werden soll. Diese Objektivität muss bei der Durchführung, Auswertung und Interpretation der Daten gewährleistet sein. Das identische Vorgehen wurde eingehalten (vgl. Kap. 5.1). Die Antwortmöglichkeiten haben somit immer denselben Wortlaut und die Skalen einen identischen Aufbau. Die Auswertungsobjektivität wird durch die „Dokumentation der Datenaufbereitung gewährleistet, bei der die Daten auf fehlerfreie Eingabe und Vollständigkeit überprüft werden“ (Krebs & Menold, 2014; S.427). Weiterhin wurde die Objektivität weitgehend erfüllt, weil die Instruktionen zur Testdurchführung den Probanden schriftlich vorlagen. Die Dauer des Ausfüllens beeinflusst die Testleistung nicht. Außerdem wird die einheitliche und objektive Auswertung durch ein Kodiermanual sichergestellt

Validität „kennzeichnet, ob und inwieweit die wissenschaftliche, begrifflich theoretische Konstruktion dem empirischen Sachverhalt, dem Phänomen, auf welches sich die Forschungsbemühungen richten, angemessen ist“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008, S.22). Die vorliegende Studie generiert Ausgangsdaten, die nahe am betrachteten Phänomen sind. Damit gewinnt die Konstruktion an Gültigkeit. Weiterhin geht es um alltägliche im Arbeitsleben der befragten Berater*innen im Schulsport betreffende Inhalte. Damit wurde eine große zeitliche und inhaltliche Nähe zum Gegenstand geschaffen. Ein zusätzliches Kriterium für externe Validität ist, dass sich die Befunde praktisch umsetzen lassen. Da sich aus den Ergebnissen dieser Studie unmittelbar praktische Handlungsempfehlungen und didaktische Konzeptionen ableiten lassen, die alle praktisch erprobt werden können, ist das Kriterium der Glaubwürdigkeit umfassend erfüllt.

Das dritte klassische Qualitätskriterium, die Reliabilität, beschreibt die Zuverlässigkeit einer Methode, die empirisch mit Messung der Reproduzierbarkeit belegt wird. Das Professionswissen, welches angehende Sportlehrkräfte benötigen und für die Praxis des Berufslebens brauchen, wird als alltäglicher Standard für die vorliegende Studie beschrieben. Zudem wurde im Rahmen der qualitativen Forschung direkt am unveränderten Material gearbeitet. Die Regeln zur Gewinnung der Kategorien, die theoriebasierte Gewinnung und Überarbeitung der Kategorien, das resultierende Kategoriensystem, die eindeutige Definition der Kategorien über Ankerbeispiele aus dem Material und die dazugehörigen Codierregeln (s. Anhang) wurden offengelegt. Schließlich wurden die Ergebnisse anhand von direkten Ankerbeispielen der Berater*innen im Schulsport aus den Interviews belegt und diskutiert.

9. Zusammenfassung

Die dargestellten Befunde lassen sich in zehn Hauptergebnissen zusammenfassen:

- (1) Die mittels der Fokusgruppeninterviews erhobenen Wissensfacetten, die aufgrund der ihnen zugeschriebenen Bedeutung in elf Kategorien zusammengefasst wurden, werden gemäß den Befunden aus der Fragebogenuntersuchung der Fachdidaktiker*innen durchwegs als wichtig für die Gestaltung eines bewegungsorientierten Schulalltags bezeichnet. Die Einschätzung der Wichtigkeit der Wissensfacetten unterscheiden sich nicht zwischen den Expert*innen der Wissenschaft und der Praxis, sodass keine der entwickelten Facetten unbedeutend ist und vernachlässigt werden kann. Sie alle stellen ein Gesamtbild des Professionswissens dar, über welches aus Sicht der Expert*innen eine sportunterrichtende Lehrperson verfügen sollte. Es gilt allerdings zu beachten, dass es sich dabei um subjektive Theorien von in der Berufspraxis tätigen Fachdidaktiker*innen und Lehrpersonen handelt. Mit den vorliegenden Befunden darf von einer gelungenen Validierung der Erkenntnisse aus der Studie ausgegangen werden.
- (2) Die Wissensbereiche beinhalten Facetten zu allen Bereichen des Professionswissens nach Baumert und Kunter (2006). Sie können den Wissensbereichen des Fachwissens, des fachdidaktischen Wissens, des pädagogischen Wissens und des Beratungs- und Organisationswissen zugeordnet werden. Es zeigen sich jedoch teilweise Schwierigkeiten darin, diese Facetten eindeutig den Wissensbereichen zuzuordnen, da es Überschneidungen der einzelnen Facetten und Wissensbereiche gibt.
- (3) Die Erhebung machte deutlich, dass in der Ausbildung von sportunterrichtenden Lehrpersonen die Wissensbereiche des Beratungs- und Organisationswissens (27 von 46 Facetten), die ansonsten in der Literatur bisher vernachlässigt wurden, besonders relevant sind.
- (4) Drei Wissensfacetten zeigen die höchsten Mittelwerte auf und sind mit einer Vielzahl von Aussagen belegt: *Wissen über die Zusammenhänge von Bewegung und Lernen im schulischen Kontext, Wissen über die Grundlagen des Classroom-Managements und Wissen über die Möglichkeiten der Überzeugung von der Bedeutung und Wirkungsweise von Bewegung aller am Schulleben Beteiligter.*
- (5) Alle Wissensfacetten lassen sich dem Zahnradmodell der „Bewegten Schule“ von Städtler (2016) zuordnen, sodass Facetten in allen Wissensbereichen den Handlungsfeldern *Lehren und Lernen, Steuern und Organisieren und Lern- und Lebensraum Schule* zugeordnet werden können. Einzelne Facetten werden allen drei Handlungsfeldern zugeordnet.

(6) Die Schwerpunkte der in der vorliegenden Studie generierten Wissensfacetten sind aus Sicht der Expert*innen der Praxis fachspezifisch und praxisorientiert. Die Facetten der Expert*innen der Wissenschaft zeigen eher einen fachübergreifenden und wissenschaftsorientierten Schwerpunkt. Die Möglichkeit, Wissensfacetten zu ergänzen, nutzten eine Vielzahl der Expert*innen der Wissenschaft. Die ergänzten Facetten unterstreichen den fachübergreifenden und wissenschaftsorientierten Schwerpunkt.

(7) Inwiefern die Berufserfahrungen der Expert*innen eine Rolle spielen, spiegeln die Ergebnisse der ergänzenden Fragestellung wider. Es lässt sich feststellen, dass fast alle Facetten von den beiden Gruppen gleich bewertet und eingestuft wurden. Die wahrgenommene Wichtigkeit verändert sich nicht mit zunehmender Berufserfahrung. Lehrpersonen mit wenig Berufserfahrung schätzen die Wichtigkeit der Kompetenz- und Bereitschaftsbereiche kaum anders ein. Die These, dass Professionswissen im Rahmen der ersten Ausbildungsphase erworben wird, wird somit gestützt.

(8) Mit der Studie konnte jedoch nicht ermittelt werden, inwiefern sich die notwendigen Wissensbereiche in den verschiedenen Schulformen voneinander unterscheiden. Somit besteht die naheliegende Folgerung darin, einen weiteren wissenschaftlichen Blick auf die jeweilige Schulform zu setzen.

(9) Es ist zu beachten, dass unterschiedliche Interpretationen und Operationalisierungen der erhobenen Wissensfacetten vorgenommen werden und eine Zuordnung der Facetten immer einen subjektiven Interpretationsspielraum unterliegen. Die in den Interviews genannten Facetten beruhen ebenfalls auf subjektiven Theorien und Erfahrungen von in der Berufspraxis tätigen Lehrpersonen, sodass die Ergebnisse unter diesen Aspekten kritisch betrachtet werden müssen.

(10) Es wird deutlich, dass eine Abweichung zwischen den inhaltlichen Anforderungen und Studieninhalten im Rahmen der Lehramtsausbildung von Sportlehrkräften und den aufgezeigten Aufgabenfeldern der Sportlehrkräfte, die sich in den Rahmenvereinbarungen wiederfinden, vorliegt.

Die Kompetenzziele für Sportlehrkräfte sowie für die universitäre Ausbildung von Sportlehrkräften beschränken sich bisher fast ausschließlich auf den Sportunterricht.

Die bisherigen Forschungsarbeiten zum Professionswissen von Sportlehrkräften beschränken sich selten auf den außerunterrichtliche Schulsport. Empirische Forschungen zum benötigten Professionswissen von angehenden Sportlehrkräften zur Gestaltung eines bewegungsorientierten Schulalltags existieren noch nicht.

10. Fazit und Ausblick

Mit der vorliegenden Studie wurde das Ziel verfolgt, Wissensfacetten von angehenden Sportlehrkräften für die Gestaltung eines bewegungsorientierten Schulalltags zu erheben und zu bewerten. Dieses Ziel konnte erreicht werden: Vor dem Hintergrund der erhobenen Facetten wurden mittels Fragebogenuntersuchung 46 Wissensfacetten zu folgenden Kategorien entwickelt: Bewegung im Schulalltag; Rhythmisierung; Basismerkmale für einen bewegten Unterricht; Gesundheitsförderung aller am Schulleben Beteiligter; Lebens- und Bewegungswelt der Kinder und Jugendlichen; Sensibilisierung, Überzeugung, Motivation, Qualifizierung, Kooperationen und Netzwerke; Kommunikation, Beratung; Strukturen und Rahmenbedingungen im Bildungssystem; Projekte, Projektmanagement und Planung von Veranstaltungen im Sport; räumliche Gestaltung des Lern- und Lebensraums in der Schule. Diese werden aus Sicht der Expert*innen der Wissenschaft und der Praxis als relevant betrachtet. Die Ergebnisse der Studie deuten darauf hin, dass die fachübergreifenden Wissensbereiche des Professionswissens verstärkt untersucht werden sollten, insbesondere die Wissensfacetten des Beratungs- und Organisationswissens.

Die vorliegenden Befunde haben Relevanz für die universitäre Ausbildung und dürfen als Orientierungshilfe für die Entwicklung der Wissensbereiche von angehenden Sport unterrichtenden Lehrpersonen betrachtet werden. Der Aspekt der Berufserfahrungen unterstreicht die Aussage von Krauss et al. (2008), die keine Zunahme von mathematischem Fachwissen und fachdidaktischem Wissen von Lehrkräften mit zunehmender Unterrichtserfahrung festgestellt haben (Krauss et al., 2008; Riese & Reinhold, 2012) und stützt die These von Blömeke (2004), dass der Erwerb des Professionswissens an der Universität und somit in der ersten Phase der Lehrer*innenausbildung stattfindet. Es zeigt sich, dass die Berufserfahrungen bei der Beurteilung der Facetten keine Rolle spielen, sodass davon ausgegangen werden kann, dass das Professionswissen in der ersten Ausbildungsphase, wie in der Literatur beschrieben, geschaffen wird. Somit ist es unerlässlich den angehenden Sportlehrkräften im Rahmen der ersten Ausbildungsphase an der Universität Wissensbereiche und somit Wissensfacetten für die Gestaltung eines bewegungsorientierten Schulalltags zu vermitteln.

An dieser Stelle muss kritisch angemerkt werden, dass es sich bei der hier verwendeten Datengrundlage um Selbstberichte und subjektive Theorien der Lehrkräfte handelt, von denen nicht automatisch auf tatsächlich vorhandene Kompetenzen bei den Lehrkräften geschlossen werden kann. In dieser Hinsicht müssen die Ergebnisse relativiert werden. Da dem Anwendungsbeispiel wenig umfangreiches Datenmaterial zugrunde liegt, erscheint es sinnvoll, die Tragfähigkeit der Modelle an Daten aus vergleichbaren und anderen Kontexten weiter zu untersuchen. Denkbar wäre, dass sich durch mehr Datenmaterial zudem die Möglichkeit ergibt, die einzelnen Kompetenz- und Wissensbereiche noch weiter zu spezifizieren.

10.1 Handlungsempfehlungen für die universitäre Ausbildung von angehenden Sportlehrkräften

Es wird offensichtlich, dass Kompetenzen und insbesondere das Professionswissen zur Gestaltung des außerunterrichtlichen Schulsports und zur Verankerung von Bewegung, Spiel und Sport über den Schulsport hinaus im Rahmen der Lehramtsausbildung vermittelt werden sollten. Die Befunde und Ergebnisse der Studie machen deutlich, dass Sportlehrkräfte in der Lage sein sollten, den Sportunterricht, den Schulsport und eine bewegungsorientierte Schulgestaltung zu planen und durchzuführen. Hieraus ergibt sich, dass folgende Punkte in der Lehramtsausbildung berücksichtigt werden sollten:

Tabelle 43 Handlungsempfehlungen für die universitäre Ausbildung

Bewegung im Schulalltag	Im Rahmen der ersten Ausbildungsphase der zukünftigen Sportlehrkräfte sollte auf die Bedeutung der Bewegung im Schulalltag eingegangen werden. Die enorme Relevanz von Bewegung im Schulalltag sollte sich in den Ausbildungsinhalten vieler Lehrveranstaltungen wiederfinden. Große Lerneffekte für Studierende werden besonders erwartet, wenn Bewegungsanlässe im Alltag von Schüler*innen von den Studierenden initiiert und durchgeführt werden. Die entsprechenden gemachten Erfahrungen sollten in Seminaren und Projekten in Bezug zur Theorie gesetzt und auf ihre Durchführbarkeit bzw. praktische Relevanz hin reflektiert werden.
Rhythmisierung	Es wird empfohlen, den Lehramtsstudierenden aller Fächer die Grundzüge, die Möglichkeiten und die große Bedeutung der Rhythmisierung durch Bewegungseinheiten im Schulalltag, -woche, -jahr zu vermitteln.
Basismerkmale für einen bewegten Unterricht	Wissensfacetten der fachübergreifenden Performanz sollen in Bezug zur Bewegung gesetzt und verstärkt in die Ausbildung angehender Sportlehrkräfte implementiert werden. Für ein effektives fächerübergreifendes und pädagogisches Klassenmanagement wird ein Wissen und Können vorausgesetzt. Der Bezug des Classroom-Managements zur lernbegleitenden und lernerschließenden Bewegung sollte hergestellt werden.
Gesundheitsförderung aller am Schulleben Beteiligter	Es wird empfohlen, alle Lehramtsstudierende für das Thema „Bewegung und Gesundheit“ zu sensibilisieren. Dieses Wissen wird als grundlegend für die Gesunderhaltung aller am Schulleben Beteiligten angesehen.
Orientierung an der Lebens- und Bewegungswelt von Heranwachsenden	Die in der Ausbildung angestrebten Wissensfacetten sollten alters- und zielgruppenspezifischer ausgerichtet sein. Der Fokus sollte auf der Bewegungsförderung durch alltägliche Bewegungsanlässe und die damit einhergehende individuelle und ganzheitliche Förderung der Schüler*innen gerichtet sein.
Qualifizierung	Die Qualifizierungsmöglichkeiten für Schüler*innen und Lehrkräfte durch externe Partner (LSB, KSB, Ausschuss für den Schulsport) sollten bereits in der Lehramtsausbildung vermittelt werden.

Sensibilisierung, Überzeugung	Zukünftige Sportlehrkräfte lernen, ihren Kommilitonen*innen die Bedeutung von Bewegung im Allgemeinen, für die Entwicklung im Kindes- und Jugendalter und in Bezug auf den Schulalltag zu vermitteln und diese davon zu überzeugen.
Kooperationen und Netzwerke	Grundlagen, Grundzüge, Strukturen und Gelingensfaktoren für Kooperationen und Netzwerke, insbesondere in Bezug auf den Ganztag, sollten im Rahmen der Ausbildung den zukünftigen Sportfachkräften vermittelt werden. Erfahrungen von Expert*innen der Praxis des organisierten Sports, der Kommune usw. sollten einbezogen werden.
Kommunikation und Beratung	Techniken, Strategien und Methoden der Kommunikation, Beratung und Überzeugung von beteiligten Akteur*innen (Kolleg*innen, Eltern, Schulleitung usw.) sollten im Rahmen von Seminaren und Lehrveranstaltungen gelernt, erprobt und kennengelernt werden.
Strukturen und Rahmenbedingungen im Bildungssystem	Besonders erfahrene Expert*innen der Praxis und des organisierten Sports (Berater*innen im Schulsport) sollten verstärkt für Lehraufträge in Wahl- und Wahlpflichtfächern gewonnen werden. In geeigneten Studienschwerpunkten sollte verstärkt auf den außerunterrichtlichen Schulsport und die damit verbundenen Aufgabenfelder und Zuständigkeiten von zukünftigen Sportlehrkräften eingegangen werden. Ein weiterer Schwerpunktbereich der Ausbildung von Sportlehrkräften sollte der Erwerb einer grundlegenden „Schulentwicklungscompetenz“ sein, die für die Erarbeitung von Schulentwicklungsplänen und die Schulprogrammen notwendig ist. Vor allem universitäre Seminarangebote für Lehramtsstudierende können die Voraussetzungen für die Umsetzung von Bewegungsangeboten im Kontext der Schulprogrammentwicklung unterstützen. Die Notwendigkeit und Grundlagen der Begleitforschung als elementarer Entwicklungsprozesse einer Schule sollte als Lehrinhalt vermittelt werden.
Projekte, Projektmanagement und Planung von Veranstaltungen im Sport	Es wird empfohlen, den Umfang von Gastvorträgen von Vertreter*innen der Wirtschaft, des organisierten Sports, kommunalen Vertreter*innen usw. zum Thema Projekte, Projektmanagement und Planung von Veranstaltungen im Sport deutlich zu erweitern. Durch praxisnahe und aktuelle Anwendungsbeispiele („Best Practices“, „Worst Practices“) wird die Bedeutung und Umsetzung der verwendeten Instrumente für die Studierenden greifbar und kompetent abgebildet. Universitäten müssen den großen Nutzen anwendungsorientierter Lehrveranstaltungen erkennen und entsprechende Maßnahmen einleiten. Diese Entwicklung kann von Lehrenden und den Studierenden für Projekte, Kooperationen und Netzwerke bestens genutzt werden. Zudem bietet sich die Einbeziehung des organisierten Sports bei der Ausrichtung und der Durchführung entsprechender Maßnahmen an. Es wird empfohlen, ein Lehrkonzept „Projektmanagement“ zu konzipieren, zu erproben und zu implementieren. Die Interessenslagen beteiligter Akteur*innen werden auf diese

	Weise für Studierende bestmöglich erlebbar und damit nachvollziehbar gemacht. Zudem lernen Studierende auf diese Weise praxisnah die Planung, Durchführung und Evaluation von Projekten.
Räumliche Gestaltung des Lern- und Lebensraums in der Schule	Gestaltungsmöglichkeiten des Lern- und Lebensraums Schule zur Bewegungsförderung und alltäglichen Bewegungsmöglichkeiten müssen in die Lehrveranstaltungen integriert werden.

Folgende Punkte gilt es ebenfalls in der universitären Ausbildung zu beachten:

- Zahlreiche Indizien sprechen dafür, dass die universitäre Ausbildung eine zentrale Rolle bei der Kompetenzentwicklung, insbesondere bei der Entwicklung des Professionswissens im Allgemeinen, spielt. Eine Untersuchung über den Aufbau des Professionswissens angehender Lehrkräfte sollte daher am Beginn der Ausbildungsphase ansetzen und hinsichtlich der Entwicklung verschiedene Phasen der universitären Ausbildung berücksichtigen.
- Aufbauend auf den fächerübergreifenden Inhalten des Professionswissens ist es notwendig, dass die spezifischen Anforderungen und Ausrichtungen bestimmter Studiengänge bei der Ausrichtung der künftigen Lehre berücksichtigt werden.
- Die Integration von Bewegung in den Schulalltag sowie das Professionswissen für den außerunterrichtlichen Schulsport bietet große Potentiale für die verstärkte Berücksichtigung in Bachelor- und Masterarbeiten. Es wird empfohlen, die Anzahl der Abschlussarbeiten mit bewegungsorientierten Themenstellungen signifikant zu erhöhen.
- Das Professionswissen umfasst nach Baumert und Kunter (2011) zwei Bereiche, die unbedingt in den Standards für die Lehramtsausbildung Berücksichtigung finden müssen. Konkret werden die Kompetenzbereiche des Organisations- und Beratungswissens benannt, sodass der Fokus in der Lehre insbesondere auf diesen Bereichen liegen sollte. Eine Passung zwischen den Ausbildungscurricula, den Kompetenzzügen und den vorgelegten erforderlichen Facetten des Professionswissens sollte anschließend angestrebt werden.
- Ein weiteres Thema sollte die Konzeption von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zur Vermittlung des Professionswissens zur Gestaltung eines bewegungsorientierten Schulalltags und insbesondere des Organisations- und Beratungswissens sein.
- Damit Professionswissen empirisch ermittelt werden kann und um darauf aufbauend Standards und modularisierte Studienstrukturen für die universitäre Lehrer*innenausbildung festzulegen, sind standardisierte Messinstrumente erforderlich (Kehne, Schaper & Seifert, 2013). In diesem Kontext wurde das "Paderborner Instrument zur Erfassung professioneller Kompetenzen von Sportlehrkräften" entwickelt (Kehne, Seifert & Schaper, 2013). Da der Kompetenzerwerb der Lehramtsstudierenden einen Hauptbestandteil der Lehrer*innenausbildung darstellt, ist für Testverfahren eine reliable und valide

Operationalisierung der Instrumente eine wichtige Voraussetzung (Kehne, Seifert & Schaper, 2013). Für die Gestaltung eines bewegungsorientierten Schulalltags sollten zukünftig weitere qualitative Forschungsmethoden bzw. Testinstrumente (z. B. Fokusgruppen, Beobachtung) entwickelt und weiterführende Studien durchgeführt werden, um die notwendigen Kompetenzen für Lehramtsstudierende und Lehrkräfte zu ermitteln.

- Der Fokus der universitären Ausbildung von Sportlehrkräften sollte sich aufgrund des gesellschaftlichen Wandels insbesondere um den außerunterrichtlichen Schulsport erweitern.

Literaturverzeichnis

- Abell, S. K. (2007). Research on science teachers' knowledge. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Hrsg.), *Handbook of Research on Science Education* (pp. 1105–1149). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Abell, S. K. (2008). Twenty years later: Does pedagogical content knowledge remain a useful idea? *International Journal of Science Education*, 30(10), 1405-1416
- Altermann, A., Lange, M., Menke, S., Rosendahl, J., Steinhauer, R. & Weischenberg, J. (2018). Bildungsbericht Ganztagsschule NRW 2018. Institut für soziale Arbeit e.V. und Serviceagentur „Ganztägig lernen“ Nordrhein-Westfalen. (Hrsg.), *BIGA – Bildungsberichtserstattung*. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund an der Fakultät 12 der Technischen Universität Dortmund.
- Altrichter, H. & Posch, P. (1998). *Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 3. Aufl.
- Aschebrock, H. (2013). Lehrpläne und Sportdidaktik. In G. Stibbe & N. Schulz (Hrsg.), *Lehrpläne, Grundlagen, Entwicklungen, Analysen* (S. 23–35). Sankt Augustin: Academia Verlag.
- Aschebrock, H. (2013): Schulentwicklung: Bewegte Schule. In: P. Neumann, E. Balz (Hrsg.), *Sportdidaktik – Pragmatische Fachdidaktik für die Sekundarstufe I und II*. Cornelsen. Berlin.
- Aue, K. & Huber, G. (2014). Sitzende Lebensweise bei Kindern und Jugendlichen. *Bewegungstherapie und Gesundheitssport* 30 (3), 104-108.
- Ball, D. L., Hill, H. C., & Bass, H. (2005). Knowing mathematics for teaching. *American Educator*, 29 (3), 14-46. Zugriff am 05. November 2020 unter https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/65072/Ball_F05.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Ball, D. L., Thames, M. H. & Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching. *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.
- Ball, D. L., Lubienski, S. D., Mewborn, D. S. (2003). Research on teaching mathematics. The unsolved problem of teachers' mathematical knowledge. In: V. Richardson (Ed.). *Handbook of research on teaching*. 4. Auflage. (pp. 433–456) Washington DC: American Educational Research Association.
- Balz, E. & Kuhlmann, D. (2015). *Sportpädagogik – Ein Lehrbuch in 14 Lektionen* (5. Aufl.). Aachen: Meyer & Meyer.
- Balz, E., Krieger, C., Mietling, W.-D. & Wolters, P. (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (3. voll. überarb. Aufl., S. 217- 241). Aachen: Meyer & Meyer.
- Balz, E. & Stibbe, G. (2003). Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm. *Sportpädagogik*, 27(1), 4-9
- Baptista, F., Santos, D.A., Silva, A.M., Mota, J., Santos, R., Vale, S., et al. (2012). Prevalence of the Portuguese population attaining sufficient physical activity. *Medicine and science in sports and exercise*, 44 (3), 466-473
- Baumberger, J. (2018). *Kompetenzorientierter Sportunterricht. Eine explorative Studie an Primarschulen zur Umsetzung des Lehrplans 21 Bewegung und Sport*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(9), 469 – 520.
- Baumert, J., Kunter, M. (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand, (Hrsg.). *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2013). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In I. Gogolin, H. Kuper, H.-H. Krüger, & J. Baumert (Hrsg.). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 277–337). Wiesbaden: Springer VS.
- Baumgartner, M. (2013). Kompetenzprofile von Sportlehrpersonen der Berufsfachschule. In F. Oser, T. Bauder, P. Salzmann & S. Heinzer (Hrsg.), *Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen* (S. 96 – 126). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Baumgartner, M. (2017). «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. Zugriff am 10. Januar 2021 unter: <https://doi.org/10.1007/s12662-017-0453-4>
- Baumgartner, M. (2017). *Performanzentwicklung in der Ausbildung von Lehrkräften. Eine Interventionsstudie zur Verbesserung des Feedbacks bei angehenden Sportlehrkräften*. Münster/New York: Waxmann.Boris
- Baumgartner, M. (2018). „... Kompetenz ohne Performanz ist leer! Performanz ohne Kompetenz blind ...!“ Zu einem integrativen Kompetenzstrukturmodell von Sportlehrkräften. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 6, 49–68.
- Begall, M. & Meier, S., (2016). *Lehrplanforschung – Analysen und Befunde*. K. S. (Hrsg.). Aachen: Meyer & Meyer, S. 80–99 20 S. (Edition Schulsport; Band 30).
- Begall, M. (2018). Welches Fachwissen benötigen Sportlehrkräfte? Eine Analyse des Fachwissens in der Sportlehrkräftebildung. *Sportunterricht*, Schorndorf, 67, 398-402.

- Biddle S.J., Pearson N., Ross, G.M. & Braithwaite R. (2010). Tracking of sedentary behaviours of young people a systematic review. *Prev med*, 51, 345–351.
- Biener, G. (2016). *Schule in Bewegung - Optimierung der kognitiven Fähigkeiten und der Lernleistung durch Sport. Umsetzung des Einradfahrens und der Jonglage in den Schulalltag*. Graz.
- Blömeke, S. (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.). *Handbuch Lehrerbildung* (S. 59–91). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (2008) (Hrsg). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lernelegenheiten deutscher Mathematik-Studierender und -referendare – Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Gustafsson, J. E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3 –13.
- Blömeke, S., Lehmann, R., Seeber, S., Schwarz, B., Kaiser, G., Felbrich, A., Müller& Ch. (2008). Niveau- und institutionenbezogene Modellierungen des fachbezogenen Wissens. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lernelegenheiten deutscher Mathematik-Studierender und -referendare – Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung* (S. 105-134). Münster: Waxmann.
- Bogner, A.; Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Böhm, J., Jungmann, T. & Koch, K. (2017). Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte. In T. Jungmann & K. Koch (Hrsg.), *Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Konzept und Wirksamkeit des KOMPASS-Projektes* (S.9-27). Basingtoke: Springer Nature. Wiesbaden: Springer.
- Böhme, J. (Hrsg.) (2008). *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Boriss, K. (2015). *Lernen und Bewegung im Kontext der individuellen Förderung. Förderung exekutiver Funktionen in der Sekundarstufe I*. Wiesbaden.
- Borko, H., & Putnam, R. (1996). Learning to Teach. In D. Berliner, & R. Calfee (Hrsg.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 673-708). New York: MacMillan.
- Borowski, A., Wirth, J., Neuhaus, B. J., Tepner, O., Fischer, H. E., Leutner, D., Sandmann, A. & Sumfleth, E. (2010). Professionswissen von Lehrkräften in den Naturwissenschaften (ProwiN) - Kurzdarstellung des BMBF-Projekts. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaft*, 16, 341-348.
- Bortz, J. & Döring, N. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. vollst. überarb. und erw. Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin.
- Bortz, J. (2006). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Bös, K. & Brehm, W. (2006). *Handbuch Gesundheitssport* (2. voll. bearb. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Böttcher, W. & Liesegang T. (2009). Das Verhältnis von Institutions- und Organisations-entwicklung und deren Bedeutung für Professionalität von Lehrenden. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität - Bedingungen, Genese, Wirkungen und Messung.*, (S. 517-528). Weinheim: Beltz.
- Böttcher, W., Maykus, S., Altermann, A. & Liesegang, T. (2014). *Individuelle Förderung in der Ganztagschule. Anspruch und Wirklichkeit einer pädagogischen Leitformel*. Münster: Waxmann.
- Brägger, G., Hundeloh, H., Posse, N. & Städtler, H. (2017). *Bewegung und Lernen. Konzept und Praxis Bewegter Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Bransford, J., Darling-Hammond, L. & LePage, P. (2005). Introduction. In J. Bransford & L. Darling-Hammond (Hrsg.), *Preparing teachers for a changing world. What Teachers should learn and be able to do* (pp. 1-39). San Francisco, CA: Jossey- Bass.
- Bräutigam, M. (1997). Leitlinien zur Sportlehrerausbildung. In: G. Fridrich, E. Hildenbrandt, (Hrsg.): *Sportlehrer/in heute – Ausbildung und Beruf.* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 83). Hamburg 1997, 115-122
- Breuer, C. & Rossi, L. (2020). Gegenwärtige Situation. In C. Breuer, C. Joisten, & W. Schmidt (Hrsg.), *Vierter Kinder und Jugendsportbericht: Gesundheit, Leistung und Gesellschaft*. Schorndorf: Hofmann.
- Breuer, C., Joisten, C. & Schmidt, W. (2020). *Vierter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Gesundheit, Leistung und Gesellschaft*. Schorndorf: Hofmann.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens* (1. Aufl.). Bern: Huber.
- Bromme, R. (1995). Was ist "pedagogical content knowledge"? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm. *Zeitschrift für Pädagogik*, (33. Beiheft), 105-113.
- Bromme, R. (1997). Das professionelle Wissen und Können von Lehrern: Die subjektiven Voraussetzungen erfolgreicher Anforderungsbewältigung. Inhaltsbereiche des professionellen Wissens von Lehrern. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 195-198). Göttingen: Hogrefe.

- Bromme, R. (2004). Das implizite Wissen des Experten. In B. Koch-Priewe, F.U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 22-48).
- Brovelli, D., Rehm, M. & Wilhelm, M. (2014). Integrierte naturwissenschaftliche Lehrerbildung Entwicklung professioneller Kompetenz bei Lehramtsstudierenden, In: S. Bernholt (Hrsg.), *Naturwissenschaftliche Bildung zwischen Science- und Fachunterricht. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik*, Jahrestagung in München 2013 (S.40-54). Kiel
- Brühwiler, C., Büchel, S., Egger, P., Hochweber, A.C., Kolovou, D. & Perret, J. (2018). *Professionelle Kompetenzen sportunterrichtender Lehrpersonen. Schlussbericht zum Forschungsprojekt*. Zugriff am 11. Januar 2020 unter https://www.sg.ch/bildung-sport/sport/publikationen/_jcr_content/Par/sgch_accordion_list/AccordionList-Par/sgch_accordion_1074247630/AccordionPar/sgch_downloadlist/DownloadListPar/sgch_download_1478065151.ocFile/Projektbericht.pdf.
- Büchel, S. (2019). *Lehrermotivation im Sportunterricht. Effekte auf das Lernverhalten von Lehrpersonen und Unterrichtsprozesse*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bucksch, J., Häußler, A., Schneider, K., Finne, E., Schmidt, K., Dadacynski, K. & Sudeck, G. (2020). Bewegungs- und Ernährungsverhalten von älteren Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse der HBSC-Studie 2017/18 und Trends. *Journal of Health Monitoring* 5 (3). Zugriff am 12. Juli 2021 unter https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBED_own-loadsJ/Focus/JoHM_03_2020_HBSC_Bewegung_Ernaehrung.pdf?__blob=publicationFile.
- Bühl, A. (2006). *SPSS 14. Einführung in die moderne Datenanalyse*. Pearson Studium, München.
- Bull, F.C., Al-Ansari, S., Biddle, S., Borodoulin, K., Buman, M.P., Cardon, G., Carty, C., Chaput, J.-P., Chastin, S., Chou, R., Dempsey, P.C., DiPietro, L., Ekelund, U., Firth, J., Friedenreich, C. M., Garcia, L., Gichu, M., Jago, R., Katzmarzyk, p. T., Lambert, E., Leitzmann, M., Milton, K., Ortega, F. B., Ranasinghe, C., Stamatakis, E., Tiedemann, A., Troiano, R. P., van der Ploeg, H. P. & Willumsen J. F. (2020). World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour. *Br J Sports Med*, 54, 1451-1462.
- Bürki, R. (2000). *Klimaänderung und Anpassungsprozesse im Wintertourismus*. Band 6. St. Gallen: Ostschweizerische Geographische Gesellschaft.
- Byra, M (2009). Tracking R-PETE from 1980 to 2000: Research on programmatic change, participants' perspectives, and control of PETE programs. In: L. Housner, M. Metzler, P. Schempp, (Ed.) *Historic Traditions and Future Directions of Research on Teaching and Teacher Education in Physical Education*. (pp.315–323) Morgantown, West Virginia: West Virginia University.
- Cochran, K. F., DeRuiter, J. & King, R. A. (1993). Pedagogical Content Knowing: An Integrative Model for Teacher Preparation. *Journal of Teacher Education*, 44 (4), 263-272.
- Collins, A. (1992). Toward a design science of education. In E. Scanlon, & T. O'Shea (Eds.), *New directions in educational technology* (pp. 15-22). New York: Springer-Verlag.
- Creswell, J. W. (1994). Research design: Qualitative and quantitative approaches. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cropley, Arthur J. (2002). *Qualitative Forschungsmethoden: Eine praxisnahe Einführung*. Eschborn: Klotz.
- Cwierdzinski, P. & Kottmann, L. (2017). Bewegung in der Lehrerbildung. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Sportlehrerausbildung heute – Ideen und Innovationen*: Bd. 263. Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft (S. 183-196). Hamburg: Czwalina.
- Darling-Hammond, L., Berry, B. & Thoreson, A. (2001). Does teacher certification matter? Evaluating the evidence. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23,57-77.
- Dawson, P. & Guare, R. (2016). *Schlau, aber... Kindern helfen, ihre Fähigkeiten zu entwickeln durch Stärkung der Exekutivfunktionen*. Bern: Hogrefe.
- Depaepe, F., Verschaffel, L. & Klechtermans, G. (2013). Pedagogical content knowledge: A systematic review of the way in which the concept has pervaded mathematics educational research. *Teaching and Teacher Education*, 34, 12-25.
- Derecik, A., Kaufmann, N., & Neuber, N. (2013). *Partizipation in der Offenen Ganztagschule. Pädagogische Grundlagen und empirische Befunde zu Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Döhrmann, M., Kaiser, G., & Blömeke, S. (2010). Messung des mathematischen und mathematikdidaktischen Wissens: Theoretischer Rahmen und Teststruktur. In S. Blömeke, G. Kaiser, & R. Lehmann (Hrsg.), *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich* (S. 169-194). Münster: Waxmann.

- Dresing, T. & Pehl, T. (2018): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 8. Auflage. Marburg.
- Dubs, R. (2009). Leistungsstrukturen in Bildungsorganisationen. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Ed.), *Lehrerprofessionalität - Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim: Beltz-Verlag.
- Evetts, J. (2003). The Sociological Analysis of Professionalism Occupational Change in the Modern World. *International Sociology*, 18 (2), 395-415.
- Feierabend, S., Plankenhorn, T. & Rathgeb, T. (2015). Always Online? - Die Medienwelt der Jugendlichen. Ergebnisse aus 15 Jahren JIM-Studie. *Televizion*, 28 (1), 7-11.
- Feierabend, S., Rathgeb, T. & Reutter, T. (2019). Multiscreen in jeder Altersgruppe? Ergebnisse der KIM- und JIM-Studien. *Televizion*, 32 (2), 4-6.
- Fertmann, R. (2017). *Hamburger Kinder in Bewegung*. Kurzbericht zur Gesundheit. Hamburg: Behörde für Gesundheit und Verbraucherschutz Hamburg.
- Fessler, N. & Stibbe, G. (2011). Qualität von Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten im Ganztag. In R. Naul (Hrsg.), *Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule. Bilanz und Perspektiven* (S. 98-113). Aachen, Auckland, Beirut: Meyer & Meyer Verlag.
- Finger, J. D., Manz, K., Krug, S. & Mensink G. B. M. (2017). Epidemiologie der körperlichen Aktivität und Inaktivität. In W. Banzer (Hrsg.), *Körperliche Aktivität und Gesundheit* (S. 3-13). Deutschland: Springer Verlag. doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-662-50335-5>.
- Finger, J.D., Varnaccia, G., Borrmann, A., Lange, C. & Mensink, G.B.M. (2018). Körperliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittsergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring* 3 (1). Robert Koch Institut Berlin.
- Fischer, R., Greiner, U. & Bastel, H. (2012). *Domänen fächerorientierter Allgemeinbildung*. Linz: Trauner Verlag.
- Flick, U. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Friedrich, A., Biermann, A., Kaub, K., Wach, F.-S., Reichl, C., Ruffing, S., Hochscheid-Mauel, D., Bedersdorfer, H.-W., Spinath, F. M., Karbach, J. & Brünken, R. (2013). Lehramtsstudium an der Universität des Saarlandes auf dem Prüfstand. *Magazin Forschung*, Universität des Saarlandes, 2, 22-28.
- Früh, W. (2017). *Inhaltsanalyse*, 9. Aufl. Konstanz und München: UVK.
- Gehrman, A. (2003). *Der professionelle Lehrer. Muster der Begründung – Empirische Rekonstruktion*. Opladen: Leske und Budrich.
- Gehrman, A. (2006): Beruf, Rolle und Professionalität von Lehrern. In: K.-H. Arnold, U. Sandfuchs, J. Wiechmann, (Hrsg.): *Handbuch Unterricht*. (S.609-617) Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gehrman, A. (2003): *Der professionelle Lehrer. Muster der Begründung – Empirische Rekonstruktion*. Opladen: Leske und Budrich.
- Gogoll, A., Gerlach, E. & Hermann, C. (2020). Unterrichtsqualität im Fach Sport. In E. Balz, C. Krieger, W. - D. Miethling & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (3. überarb. Aufl., S. 61-81). Aachen: Meyer & Meyer.
- Gogoll, A. (2011). Auf dem Weg zu einem Kompetenzmodell für den Lernbereich „Bewegung, Spiel und Sport“ In: G. Stibbe (Hrsg.), *Standards und Lehrpläne für den Sportunterricht – Beiträge zu Aspekten der Qualitätsentwicklung* (S. 11-23). Schorndorf: Hofmann.
- Graf, C. (2018). Prävention der juvenilen Adipositas durch körperliche Aktivität. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 166 (5). 414-420.
- Gramzow, Y. (2015). *Fachdidaktisches Wissen von Lehramtsstudierenden im Fach Physik. Modellierung und Testkonstruktion*. Berlin: Logos.
- Greier, K. (2013). Empirische Forschung zur "Täglichen Sportstunde". Ergebnisdarstellung ausgewählter nationaler und internationaler Studien. *Erziehung & Unterricht*, 163 (7/8), 665-672.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Gruber, H. & Renkl, A. (2000). Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. In H.-G. Neuweg (Hrsg.), *Wissen, Können, Reflexion*. Innsbruck.
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M. & Bull, F. C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1,6 million participants. *Child & Adolescent Health*, 4 (1), 23-35.
- Harms, U., & Riese, J. (2018). Professionelle Kompetenz und Professionswissen. In D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.), *Theorien in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (Bd. 59, S. 283-298). Springer Berlin Heidelberg.

- Hartmann, C. (2019). *Lehrerprofessionalität im geschichtsbezogenen Sachunterricht. Fachdidaktisches Wissen, motivationale Orientierung und Überzeugungen im Kontext der institutionellen Lehrerausbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hashweh, Maher Z. (1987): Effects of subject matter knowledge in the teaching of biology and physics. In: *Teaching and Teacher Education*. Jg. 3, H. 2, S. 109–120.
- Hattie, J. (2003). Teachers Make a Difference. What Is the Research Evidence? Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality (1-17). Auckland: University of Auckland
- Hattie, J. (2005). What is the nature of evidence that makes a difference to learning? Australian Council for Educational Research. Paper presented at the ‘Using data to support learning’ conference. Zugriff am 19.Januar 2020 http://research.acer.edu.au/research_conference_2005/
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London.
- HBSC-Studienverbund Deutschland (2020). Studie Health Behaviour in School-aged Children – Faktenblatt „Körperliche Aktivität bei Kindern und Jugendlichen“. Zugriff am 5. November 2020 unter http://www.gbe-bund.de/pdf/Faktenbl_koerperl_aktivitaet_2017_18.pdf.
- Heemsoth, T. & Miethling, W.-D. (2012). Schülerwahrnehmungen des Unterrichtsklimas. Entwicklung eines Fragebogens und Befunde zum Sportunterricht. *Sportwissenschaft*, 42, letzte Zugriff am 20.April 2021 228-239. <https://doi.org/10.1007/s12662-012-0245-9>
- Heemsoth, T. & Wibowo, J. (2020). Fachdidaktisches Wissen von angehenden Sportlehrkräften messen. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 50, 308–319.
- Heemsoth, T. (2016). Fachspezifisches Wissen von Sportlehrkräften – Ein Überblick über fachübergreifende und fachfremde Ansätze und Perspektiven für die Professionsforschung von Sportlehrkräften. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 4 (2), 41-60.
- Heim, R. & Sohnsmeyer, J. (2015). Sport in der Schule. In W. Schmidt, N. Neuber, T. Rauschenbach, H.P. Brandl-Breidenbeck, J. Süßenbach & C. Breuer (Hrsg.), *Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Kinder- und Jugendsport im Umbruch* (S. 118–139). Schorndorf: Hofmann.
- Hein, R. (2001). Sportlehrerausbildung! Wie steht's um deine Lehre? In H. Altenberger, S. Hecht, V. Oesterhelt, M. Scholz & M. Weitl (Hrsg.), *Im Sport lernen, mit Sport leben* (S. 447-454). Augsburg: Ziel.
- Heinzel, F. (2009). Gleichwertige universitäre Bildung für den Elementar-, Primar- und Sekundarbereich in Deutschland. In D. Bosse & P. Posch (Hrsg.), *Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung* (S. 265 - 270). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helmke, A. (2009). Unterrichtsforschung. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (2. Aufl., S. 44-50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. 7. überarbeitete Auflage. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Henseling, C.; Hahn, T. & Nolting, K. (2006). Die Fokusgruppen-Methode als Instrument in der Umwelt- und Nachhaltigkeitsforschung. *Werkstatt Bericht* Nr. 82. Berlin: Institut für Zukunftsstudien und Technologie-bewertung.
- Herzog, W. (2011). Professionalität im Beruf der Lehrerinnen und Lehrer. In H. Berner & R. Isler (Hrsg.), *Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln* (S. 49–77). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Herrmann, C., & Gerlach, E. (2020). Unterrichtsqualität im Fach Sport – Ein Überblicksbeitrag zum Forschungsstand in Theorie und Empirie. *Unterrichtswissenschaft*, 48(3), 361–384.
- Hildebrandt-Stramann, R. (2010). *Zeit- und Raumkonzepte in der bewegten Ganztagschule. Rhythmisierung und körperliche Aufführungspraxis in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hildebrandt-Stramann, R. (2017). Bewegte Ganztagschule: Vorstellung von Studienergebnissen. *Sportpraxis*, 58, 12-16.
- Hildebrandt-Stramann, R., Beckmann, H., Neumann, D., Probst, A. & Wichmann, K. (2017). *Bewegtes Lernen. Theoretische Grundlagen und reflektierte Unterrichtsbeispiele*. Hohengehren: Schneider.
- Hildebrandt-Stramann, R., Laging, R., & Teubner, J. (Hrsg.). (2014). Bewegung und Sport in der Ganztagschule – StuBSS. Ergebnisse der qualitativen Studie: Studie zur Entwicklung von Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule (StuBSS). Baltmannsweiler: Schneider.
- Hill, H. C., Ball, D. L., & Schilling, S. G. (2008). Unpacking pedagogical content knowledge: Conceptualizing and measuring teachers' topic-specific knowledge of students. *Journal for Research in Mathematics Education*, 39(4), 372-400.
- Hille, K., Vogt, K., Fritz, M. & Sambanis, M., (2010). Szenisches Lernen im Fremdsprachenunterricht - die Evaluation eines Schulversuchs. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 5, 2010, S. 337-350.
- Hoyle, J. R. (1991). The Principal and the Pear Tree. *Journal of School Leadership*, 1 (2), 106-118.

- Huber, G. & Köppel, M. (2017). Analyse der Sitzzeiten von Kindern und Jugendlichen zwischen 4 und 20 Jahren. *Dtsch Z Sportmed.* 68, 101-106.
- Jansen, P.; Richter, S. (2016). *Macht Bewegung wirklich schlau? Zum Verhältnis von Bewegung und Kognition*. Bern: Hogrefe.
- Jung, E. (2010). *Kompetenzerwerb. Grundlagen, Didaktik, Überprüfbarkeit*. München: De Gruyter Oldenbourg.
- Jungmann, T. & Koch, K. (Hrsg.) (2017). *Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Konzept und Wirksamkeit des KOMPASS-Projektes*. Wiesbaden: Springer
- Kade, J. (1997). Vermittelbar/nicht vermittelbar. Vermitteln. Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem* (S.30-70). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kähler, W.-M. (2004). *Statistische Datenanalyse: Verfahren verstehen und mit SPSS gekonnt einsetzen* (3., völlig neubearbeitete Auflage). Wiesbaden: Vieweg+ Teubner Verlag.
- Kaiser, A. (2003). *Selbstlernkompetenz. Metakognitive Grundlagen selbstregulierten Lernens und ihre praktische Umsetzung*. München, Unterschleißheim.
- Kehne, M. (2011). *Zur Wirkung von Alltagsaktivität auf kognitive Leistung von Kindern. Eine empirische Untersuchung am Beispiel des aktiven Schulwegs*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Kehne, M., Seifert, A. & Schaper, N. (2013). Struktur eines Instruments zur Kompetenzerfassung in der Sportlehrerausbildung. *sportunterricht*, 62 (2), 53-57.
- Killing, W. (2009). Kritik der „Praxis“ an der Sportwissenschaft. In *Leichtathletiktraining* 20 (1), 12-15
- Kirschner, S. (2013). Modellierung und Analyse des Professionswissens von Physiklehrkräften. Berlin: Logos.Zugriff am 2. Februar 2020 https://www.researchgate.net/publication/259901604_Kirschner_S_2013_Modellierung_und_Analyse_des_Professionswissens_von_Physiklehrkraeten_Berlin_Logos
- Klemm, K. (2011): Das Bildungssystem Deutschlands. Strukturen und Strukturenreformen. In.: H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel, B. Gniewosz, (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden*. (S. 153-164). Wiesbaden: VS Verlag,
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik* (11-29). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 876-903.
- Klinge, A. (2007). Entscheidungen am Körper. Zur Grundlegung von Kompetenzen in der Sportlehrerausbildung. In W.-D. Miethling & P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Beruf: Sportlehrer/in. Über Persönlichkeit, Kompetenzen und professionelles Selbst von Sport- und Bewegungslehrern* (S. 25–38). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Klupsch-Sahlmann, R. (1999.): *Mehr Bewegung in der Grundschule. Grundlagen, Bewegungschancen im Schulleben, Beispiele für alle Fächer*, Berlin.
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T., & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung von angehenden Lehrkräften: Die Effekte von Persönlichkeit, praktischer Erfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26, 275 – 290
- Köller, O. (2012): What works best in school? Hatties Befunde zu Effekten von Schul- und Unterrichtsvariablen auf Schulleistungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. 59,72 – 78
- Köller, O. (2014). Entwicklung und Erträge der jüngeren empirischen Bildungsforschung. In R. Fatke & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart* (S. 102–122). Weinheim: Beltz.
- König, J. & Seifert, A. (Hrsg.) (2012). *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.
- König, J. (2014). Designing an international instrument to assess teachers' general pedagogical knowledge (GPK): Review of studies, considerations, and recommendations. Technical paper prepared for the OECD innovative teaching for effective learning (ITEL) – phase II project: A survey to profile the pedagogical knowledge in the teaching profession (ITEL teacher knowledge survey). Zugriffen am 2. Juni 2021 unter: <http://www.oecd.org/official-documents/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/CERI/CD/RD%282014%293/REV1&doclanguage=en>.
- König, J./Blömeke, S. (2009): Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften. Erfassung und Struktur von Ergebnissen der fachübergreifenden Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12., 499–527.
- Koltermann, S. (2016). *Gute Schule und guter Unterricht - ein zentrales und komplexes Anliegen, Schulentwicklung mit Referenzrahmen Schulqualität NRW und Online-Unterstützungsportal*. Frechen Ritterbach Verlag GmbH

- Krauss, S., Lindl, A., Schilcher, A., & Tepner, O. (2017). Das Forschungsprojekt FALKO – ein einleitender Überblick. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann & R. Mulder, et al. (Hrsg.), *FALKO – Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (S. 9–66). Münster: Waxmann.
- Krauss, S., Kunter, M., Bruner, M., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M., Jordan, A. & Löwen, K. (2004). COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz. In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule. Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung* (S. 31-53). Münster: Waxmann.
- Krauss, S., Neubrand, M., Blum, W., Baumert, J., Brunner, M. & Kunter, M. (2008). Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematik-Lehrerinnen und -Lehrer im Rahmen der COACTIV-Studie. *Journal für Mathe-matik-Didaktik*, 29(3-4), 233-258.
- Krebs, D & Menold, N. (2014). Gütekriterien quantitativer Sozialforschung. In: N. Baur, J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Me-thoden der empirischen Sozialforschung*, (S.425-438), VS Verlag.
- Kröger, J. (2019). Struktur und Entwicklung des Professionswissens angehender Physiklehrkräfte. Kiel. zugegriffen am 5.März 2020 unter: https://macau.uni-kiel.de/receive/diss_mods_00025119?lang=de
- Kuhlmann, D. & Scherler, K. (2004). Schulsporthinitiativen: Proklamationen oder Legitimationen. In: E. Balz (Hrsg.): *Schul-sport verstehen und gestalten*. (S.23-38) Aachen 2004.
- Kühn, T., Koschel, K.-V. (2011). *Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch*, Wiesbaden 2011.
- Kultusministerkonferenz (2017). *Gemeinsame Handlungsempfehlungen der Kultusministerkonferenz und des Deutschen Olympischen Sportbundes zur Weiterentwicklung des Schulsports 2017 bis 2022*. Schulsport nachhaltig fördern und systematisch weiterentwickeln – gemeinsame und gleichberechtigte Teilhabe für alle Schülerinnen und Schü-ler. Zugriff am 14. Dezember 2020 unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_16-Schulsport.pdf
- Kultusministerkonferenz (2019). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdi-daktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i d. F. vom 16.05.2019. Zugriff am 21.07.21. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf
- Kultusministerkonferenz (2020). *Neue KMK-Statistiken für Ganztagsschulen 2018/2019*. Zugriff am 25.01.2021unter <https://www.ganztagsschulen.org/de/38045.php->
- Kultusministerkonferenz. (2020). *Individuelle Förderung*. Zugriff am 11. Oktober 2020 unter <https://www.kmk.org/the-men/allgemeinbildende-schulen/individuelle-foerderung.html>
- Kunina-Habenicht, O., Lohse-Bossenz, H., K unter, M., Dicke, T., Förster, D., Gößling &Terhart, E. (2012). Welche bil-dungswissenschaftlichen Inhalte sind wichtig in der Lehrerbildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(4), 649-682.
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2009). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 261-282). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Kunter, M. (2011). Motivation als Teil der professionellen Kompetenz: Forschungsbefunde zum Enthusiasmus von Lehr-kräften. In, M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, S. Krauss, U. Klusmann & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 259–276). Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehr-kräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Kunz, H. (2011). Professionswissen von Lehrkräften der Naturwissenschaften im Kompetenzbereich Erkenntnisgewin-nung. Zugegriffen am 25 Februar 2020 unter <https://kobra.uni-kas-sel.de/bitstream/handle/123456789/2012012040403/DissertationHagenKunz.pdf;jsessio-nid=34BF274D81439C077FE1FB0DAFECE659?sequence=9>
- Kuritz, A. Dinkelacker, M. & Mess, F. (2016). Bewegung und Sport in Ganztagsschulen: Eine systematische Literaturüber-sicht zum aktuellen Forschungsstand in Deutschland. *Sportwissenschaft*, 46 (3), 162-178.
- Kurz, D. (2000). Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen* (S. 9-55). Bönen: Kettler.
- Kurz, D. (2008). Der Auftrag des Schulsports. In H.P. Brandl-Bredenbeck & M. Stefani (Hrsg.). (2009), *Schulen in Bewe-gung –Schulsport in Bewegung* (S. 36-51). Hamburg: Czwalina

- Laging, R. (2014). Einleitung. In R. Hildebrandt Stramann, R., Laging, R. & Teubner, J. (Hrsg.), *Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagsschule. StuBSS: Ergebnisse der qualitativen Studie* (S. 7–13). Baltmannsweiler: Schneider.
- Laging, R. (2017). *Bewegung in Schule und Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Laging, R., & Dirks, F. (2014). Bewegung, Spiel und Sport im Konzept der Ganztagsschule. Rekonstruktionen zur Schulentwicklung. In, R. Hildebrandt- Stramann, R. Laging &, J. Teubner (Hrsg.), *Bewegung und Sport in der Ganztagsschule –StuBSS. Ergebnisse der qualitativen Studie: Studie zur Entwicklung von Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagsschule (StuBSS)* (S. 118–171). Baltmannsweiler: Schneider.
- Laging, R., & Dirks, F. (2014). Bewegung, Spiel und Sport im Konzept der Ganztagsschule. Rekonstruktionen zur Schulentwicklung. In R. Hildebrandt Stramann, R. Laging, & J. Teubner (Hrsg.), *Bewegung und Sport in der Ganztagsschule –StuBSS. Ergebnisse der qualitativen Studie: Studie zur Entwicklung von Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagsschule (StuBSS)* (S. 118–171). Baltmannsweiler: Schneider.
- Laging, R. & Dirks, F. (2014). Sport- und Bewegungsangebote an Ganztagsschulen. Zur Bedeutung von Kooperationen. In: R. Hildebrandt-Stramann, R. Laging &, J. Teubner (Hrsg.), *Bewegung und Sport in der Ganztagsschule – StuBSS. Ergebnisse der qualitativen Studie: Studie zur Entwicklung von Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagsschule (StuBSS)* (S. 206–249). Baltmannsweiler: Schneider.
- Lange, K. (2010). *Zusammenhänge zwischen naturwissenschaftsbezogenem fachspezifisch-pädagogischem Wissen von Grundschullehrkräften und Fortschritten im Verständnis naturwissenschaftlicher Konzepte bei Grundschülerinnen und -schülern* (Dissertation). Universitäts- und Landesbibliothek Münster
- Lange, K., Ohle, A., Kleickmann, T., Kauertz, A., Möller, K. & Fischer, H. (2015): Zur Bedeutung von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen für Lernfortschritte von Grundschülerinnen und Grundschülern im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 8, 23–38.
- Lavay, B., Henderson, H., French, R., & Guthrie, S. (2012). Behavior management instructional practices and content of college, university physical education teacher education (PETE)
- Lavay, B., French, R., & Henderson, H. (2015). Positive Behavior Management in Physical Activity Settings, 3E: Human Kineticsprograms. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(2), 195-210.
- Lee, E., & Luft, J. A. (2008). Experienced secondary science teachers' representation of pedagogical content knowledge. *International Journal of Science Education*, 30, 1343–1363.
- Leitner, M., Schneider, S. & Kocher, G. (2015). Handlungsempfehlungen – wie gelingt die praktische Umsetzung von Bewegung, Spiel und Sport an den Schulen? In G. Waschler & M. Leitner (Hrsg.), *Bewegter Ganztag Band 1. Daten zur Analyse der schulischen Situation in Niederbayern und Oberösterreich. Mit Handlungsempfehlungen* (S. 420-448). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Lenske, G.; Thillmann, H.; Wirth, J.; Dicke, T.& Leutner, D. (2015). Pädagogisch-psychologisches Professionswissen von Lehrkräften: Evaluation des ProwiN-Tests. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Jg. 18, S. 225–245.
- Liebig, B. & Nentwig-Gesemann (2009). Gruppendifiskussion. In S. Kühl, P. Strodt holz & A. Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden* (S. 102-123). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In C. Allemand-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (S.47-70). Weinheim: Beltz.
- Lipowsky, F. (2015): Unterricht. In: Wild, E./ Möller, J. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie* (2.überarbeitete Auflage), Heidelberg, 69-115.
- Lundgreen, P. (1999). Berufskonstruktion und Professionalisierung in historischer Perspektive. In H.-J. Apel, K.-P Horn, P. Lundgreen & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess* (19-34). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Schulcurriculares Fachwissen, S.19-34.
- Lundgreen, P. (2011). Pädagogische Profession. Ausbildung und Professionalität in Historischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft, 57, 9-39.
- Magnusson, S., Krajcik, J., & Borko, H. (1999). Nature, sources and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Ed.), *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education* (pp. 95-132). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Mailer C. (2012). Die tägliche Sportstunde in der Sekundarstufe I. Auswirkungen auf motorische Leistungsfähigkeit, körperbauliche Merkmale und ausgewählte psychosoziale Komponenten. Zugl.: Landau (Pfalz), Univ., Diss., 2011. *Schriftenreihe Studien zur Schulpädagogik*, vol 73. Kovač, Hamburg
- Marotzki, W. (2004). Von der Medienkompetenz zur Medienbildung. In R. Brödel & J. Kreimeyer (Hrsg.), *Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen — Konzeptionen — Handlungsfelder* (63-74). Bielefeld: wbw Bertelsmann.

- Marschner, O. (2014). Bewegung im Entwicklungsprozess von Ganztagschulen. In R. Hildebrandt-Stratmann; R. Laging. & J. Teubner (Hrsg.), *Bewegung und Sport in der Ganztagschule. StuBSS: Ergebnisse der qualitativen Studie* (S. 172-205). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mayerhofer, W. (2007). Das Fokusgruppeninterview. In R. Buber & H. H. Holzmüller (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen* (S. 3-16). Wiesbaden: Gabler.
- Mayring, P. (2007). Mixing qualitative and quantitative methods. In P. Mayring, G. L. Huber, L. Görtler & M. Kiegelmann (Ed.), *Mixed methodology in psychological research* (pp. 27-36). Rotterdam: Sense Publishers.
- Mayring, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse* (12. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Verlag
- Meier, M., Ziepprecht, K., Mayer, J. (2018) (Ed.). *Lehrerausbildung in vernetzten Lernumgebungen*. Waxmann.
- Meier, S. (2015). *Kompetenzen von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.
- Miethling, W.-D. & Gieß-Stüber, P. (2007). Persönlichkeit, Kompetenzen und Professionelles Selbst von Sport- und Bewegungslehrers. In R. Lagig, J. Funke-Wieneke & J. Bietz. (Hrsg.), *Basiswissen Didaktik des Bewegungs- und Sportunterrichts* Bd. 6 (S. 1-24). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Miethling, W.-D. (2011/2013). Sportlehrerforschung. In E. Balz, M. Bräutigam, W.-D. Miethling, & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (S. 120–153). Aachen: Meyer & Meyer.
- Miethling, W.-D. (2018). Werde, der Du bist! Zur berufsbiographischen Entwicklung von Sportlehrenden. In B. Gröben & N. Ukley (Hrsg.) *Das Praxissemester im Sportstudium*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen] (Hrsg.) (1999) *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen*. Sport. Frechen: Ritterbach. MSWWF [Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen] (Hrsg.) (1999b). *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II –Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen*. Sport. Frechen: Ritterbach
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008). Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Zugriff am 29. Oktober 2019 unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/LP_GS_2008.pdf. Frechen: Ritterbach Verlag GmbH.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014): *Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen*. Zugriff am 18. Mai 2021 unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/HS/sp/Rahmenvorgaben_Schulsport_Endfassung.pdf
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019). *Förderung*. Zugriff am 29. Oktober 2021 unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Foerderung/index.html>.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2020). *Der Auftrag des Schulsports*. Zugriff am 15. September 2021 unter <https://www.schulsport-nrw.de/schulsportpraxis- undfortbildung/rechtsgrundlagen/rahmenvorgaben/21-der-auftrag-des-schulsports.html>
- Mischo, C. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2011). Professionalisierung und Professionsentwicklung im Bereich der frühen Bildung. *Frühe Bildung*, 4-12.
- Mischo, S. (2019). *Qualitative Interviews* (2. erw. und akt. Aufl.). Berlin: Walter de Gruyter.
- Mulder, R. H., Messmann, G. & Gruber, H. (2009). Professionelle Entwicklung von Lehrenden als Verbindung von Professionalität und professionellem Handeln. In O. Zlatkin-Troitschanskaia K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, R. Mulder (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (401-409). Weinheim Basel: Beltz.
- Müller, J. (2016). Professionelle Kompetenzen und Professionswissen im Lehrberuf. Zugegriffen am 13. Februar 2020 unter: https://hsbwgt.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/216/file/Dissertation_M%c3%bcller_def_Endversion_2016_10_28.pdf
- Munser-Kiefer, M. & Göttlein, E. (2017). Gesundheitsförderung: Theoretische Grundlagen für die Ganztagschule. (S. 55-67). Hiltpoltstein: AfG media.
- Naul, R. (2011). Der Bildungsauftrag von Bewegung, Spiel und Sport Ganztagschulen. In R. Naul in Zusammenarbeit mit der Deutschen Sportjugend (Hrsg.), *Bewegung, Spiel & Sport in der Ganztagschule: Bilanz & Perspektiven*. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Naul, R. (2017). Sport im Ganztag – für wen und für was, warum und wozu? *SportPraxis, Sonderheft*, 4-7.
- Neuber, N. & Jordens, J. (2012). Verschlafen die Sportlehrkräfte den Ganztag? – Zum Wandel der Sportlehrerrolle in kommunalen Bildungslandschaften. *Sportunterricht* 61
- Neuber, N. (2014). Bewegung, Spiel und Sport im Ganztag. Chancen für den Grundschulsport? *Grundschule Sport*, 1 (1), 30-31.

- Neuber, N. (2015). Aufwachsen im Wandel. In W. Schmidt, N. Neuber, T. Rauschenbach, H. P. Brandl-Bredenbeck, J. Süßenbach & C. Breuer (Hrsg.), *Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht: Kinder- und Jugendsport im Umbruch* (S. 24–49). Schorndorf: Hofmann.
- Neuber, N. (2015). Bewegung, Spiel und Sport im Ganztag – Status quo und Herausforderungen. In Deutscher Olympischer Sportbund e.V. (DOSB) und Deutsche Sportjugend (dsj) (Hrsg.), DOSB/dsj Fachkonferenz Sport & Schule. *Der organisierte Sport zwischen Dienstleister und Mitgestalter im Ganztag*, 37-62. Düsseldorf: Peter Kühne Verlag
- Neuber, N. (2016). „Lernort Sportverein? – Bildungspotenziale des Kinder- und Jugendsports.“ *SachsenSport* 26, Nr. 7/8: 7-9.
- Neuber Nils (2020). Sport in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Sportlehrerbildung zwischen Fachpraxis, Fachdidaktik und Fachwissenschaft. In C. Colin, J. König, M. Rothland, S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, (S.549-556). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Neuber, N. (2020). *Fachdidaktische Konzepte Sport. Zielgruppen und Voraussetzungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Neuber, N., & Züchner, I. (2017). Sport in der Ganztagschule – Chancen und Grenzen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2(4), 403–416.
- Neuber, N., Kaufmann, N. & Salomon, S. (2015). Ganztag und Sport. In W. Schmidt et al. (Hrsg.), *Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Kinder- und Jugendsport im Umbruch*, S. 416-443. Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Neubrand, M. (2006): Professionalität von Mathematik-Lehrerinnen und -Lehrern: Konzeptualisierungen und Ergebnisse aus der COACTIV- und der PISA-Studie. *Beiträge zum Mathematikunterricht* 2006, S. 5–12.
- Neun, P. (2020). *Die kontemporäre universitäre Lehramtsausbildung für das Fach Sport in Deutschland und den USA Eine explorative, melioristisch motivierte Vergleichsuntersuchung*. Zugegriffen am 30. Januar 2020 unter: file:///C:/Users/Nicole/AppData/Local/Temp/Neun_Patrick_Sportlehramtsausbildung-1.pdf
- Neuweg, G. H. (2011). Das Wissen der Wissensvermittler - Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 583-614). Münster: Waxmann.
- Niederkofler, B., & Amesberger, G. (2016). Kognitive Handlungsrepräsentationen als Strukturgrundlage zur Definition von kognitiver Aktivierung im Sportunterricht. *Sportwissenschaft*, 46(3), 188-200.
- Niermann, A. (2017). Professionswissen von Lehrerinnen und Lehrern des Mathematik- und Sachunterrichts. "...man muss schon von der Sache wissen.", Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Nittel, D. (2004). Die 'Veralltäglichung' pädagogischen Wissens - im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), 342-357.
- Oelkers, J. (Hrsg.), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart*. Weinheim: Beltz.
- Ohle, A., Fischer, H.E. & Kauertz, A. (2011). Der Einfluss des physikalischen Fachwissens von Primarstufenlehrkräften auf Unterrichtsgestaltung und Schülerleistung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 17, 357–389.
- Olympischer Sportbund e.V. (DOSB) und Deutsche Sportjugend (dsj) (Hrsg.), DOSB/dsj Fachkonferenz Sport & Schule. *Der organisierte Sport zwischen Dienstleister und Mitgestalter im Ganztag*, 37-62. Düsseldorf: Peter Kühne Verlag.
- Oswald, K. (2021). *Professionalisierung der Lehrerkompetenzen im bewegungsorientierten Schulalltag*. Paderborn (Masterarbeit)
- Pack, R.-P. & Bockhorst, R. (2011). Bewegung, Spiel und Sport in Ganztagschulen als Impulsgeber für die Entwicklung von kommunalen Bildungslandschaften. In R. Naul (Hrsg.), *Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule. Bilanz und Perspektiven* (S. 164-181). Aachen, Auckland, Beirut: Meyer & Meyer Verlag.
- Park, S., & Oliver, S. J. (2008). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in Science Education*, 38 (3), 261–284.
- Pietsch, S. (2009). *Begleiten und begleitet werden. Praxisnahe Fallarbeit – ein Beitrag zur Professionalisierung in der universitären Lehrerbildung*. Kassel: kassel university press.
- Porst, R. (2014): Fragebogen: Ein Arbeitsbuch, 4. Auflage, Wiesbaden: Springer VS
- Prange, K. (2000): Plädoyer für Erziehung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Prinzen, K. (2018). Gruppendiskussionen und Fokusgruppeninterviews. In C. Wagemann, A. Goerres & M. Siewert (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Politikwissenschaft* [Adobe Digital Editions version].
- Prohl, R. (2008). Erziehung mit dem Ziel der Bildung. Der Doppelauftrag des Sportunterrichts. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S.40–53). Balingen: Spitta
- Prohl, R. (2017). Der Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts. In. R. Prohl & V.Scheid (Hrsg.), *Sportdidaktik. Grundlagen - Vermittlungsformen - Bewegungsfelder* (S. 62-84). Wiebelsheim: Limpert.

- Przyborski & Riegler (2010). Gruppendiskussion und Fokusgruppe. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 436-448). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2010). Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg.
- Raab-Steiner, E. & Benesch, M. (2015). Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung (4. Aufl.). Wien: facultas.
- Radakovics, P. (2016). Modellierung und Analyse des Professionswissens von Lehrerinnen und Lehrern im Fach Bewegung und Sport - Eine empirische Studie (Diplomarbeit) Zugriffen am 10. März 2020 unter: <https://theses.univie.ac.at/detail/37329#>
- Raithel, J. (2006). *Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs*. Wiesbaden: VS
- Rauin, U., & Meier, U. (2007). Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung Lehrerbildung/Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 103–131). Münster: Waxmann.
- Rauschenbach, T. & Züchner, I. (2011). Bewegung, Spiel und Sport im aktuellen Bildungsauftrag der Ganztagschule. In R. Naul (Hrsg.), *Bewegung, Spiel & Sport in der Ganztagschule. Bilanz & Perspektiven* (S. 14-29). Aachen: Meyer & Meyer.
- Rauschenbach, T. (2015). Umbrüche im Bildungswesen. In W. Schmidt et al. (Hrsg.), *Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Kinder und Jugendsport im Umbruch*. (S.50-77). Schorndorf: Hofmann Verlag.
- Rauschenbach, T. (2015). Zwischen Schule und Verein – der Sport im Zeitalter der institutionalisierten Kindheit. 2. Impuls vortrag. In Deutscher Olympia Sportbund e.V. (DOSB) und Deutsche Sportjugend (dsj) (Hrsg.), DOSB/dsj-Fachkonferenz Sport & Schule. *Der organisierte Sport zwischen Dienstleister und Mitgestalter im Ganztag*, (S. 13-22). Düsseldorf: Peter Kühne Verlag.
- RdErl. des Ministeriums für Schule und Bildung. (2018). Offene Ganztagschule im Primarbereich sowie Geld oder Stelle – Sekundarstufe I – Zuwendungen zur pädagogischen Übermittagsbetreuung/Ganztagsangebote. A) Teilnahmeregelungen für die offene Ganztagschule im Primarbereich B) Anpassung der Fördersätze an die Beschlüsse des Landtags über den Haushalt 2018. Ritterbach Verlag. Zugriff am 04. November 2019 unter <https://bass.schulwelt.de/pdf/17638.pdf?20191104185445>.
- Reuker, S. (2017). The Knowledge-based Reasoning of Physical Education Teachers. European Physical Education Review, 23 (1), 3–24. <https://doi.org/10.1177/1356336X15624245>
- Riese, J. (2009). *Professionelles Wissen und professionelle Handlungskompetenz von (angehenden) Physiklehrkräften*. Berlin: Logos.
- Riese, J. & Reinhold, P. (2010). Empirische Erkenntnisse zur Struktur professioneller Handlungskompetenz von angehenden Physiklehrkräften. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 16, 167-187.
- Riese, J., & Reinhold, P. (2012). Die professionelle Kompetenz angehender Physiklehrkräfte in verschiedenen Ausbildungsformen – Empirische Hinweise für eine Verbesserung des Lehramtsstudiums. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(1), 111–143.
- Robert-Koch-Institut. (2020). Die Kinder- und Jugendgesundheitsstudie „Health Behaviour in School-aged Children“ (HBSC) der Weltgesundheitsorganisation – Nationale Survey-Ergebnisse 2017/18. *Journal of Health Monitoring*, 3.
- Rütten, A. & Pfeifer, K., (2016). *Nationale Empfehlungen für Bewegung und Bewegungsförderung*. FAU Erlangen-Nürnberg.
- Santagata, R. & Yeh, C. (2015). The role of perception, interpretation, and decision making in the development of beginning teachers' competence. *ZDM*, 48(1), 153 –165. Zugriff am 19. Januar 2021 <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0737-9>
- Schempp, P, Manross, D, Tan, S. (1998) Subject expertise and teachers' knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education* 17,342–356.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2013). Weiterdenken –Umdenken –Neu denken? Argumente zur Fortentwicklung der sportdidaktischen Leitidee der Handlungsfähigkeit. In: H. Asche-brock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 122-147). Meyer & Meyer: Aachen.
- Schirmer, D. (2009): *Empirische Methoden der Sozialforschung – Grundlagen und Techniken*. Paderborn
- Schmelzing, S. et al. (2010): Fachdidaktisches Wissen und Reflektieren im Querschnitt der Biologielehrerbildung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 16, S. 189–207.
- Schmidt, M. (2014). *Professionswissen von Sachunterrichtslehrkräften Zusammenhangs-analyse zur Wirkung von Ausbildungshintergrund und Unterrichtserfahrung auf das fachspezifische Professionswissen im Unterrichtsinhalt „Verbrennung“*. Duisburg-Essen. Zugriff am 24.01.2021 <http://www.logos-verlag.de/cgi-bin/engbuch-mid?isbn=3907&lng=deu&id=>

- Schnell, R.; Hill, P.B.; Esser, E. (2005): Methoden der empirischen Sozialforschung. München: Oldenbourg. Verlag
- Schreier, N. (2001): *Computergestützte Expertensysteme im Kfz-Sektor – eine empirische Untersuchung von Entwicklung, Implementierung und Einsatz rechnergestützter Diagnosesysteme*. Bielefeld
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2014). *Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen*. Zugriff am 30.Juli 2021 unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/HS/sp/Rahmenvorgaben_Schulsport_Endfassung.pdf.
- Schulte, K. (2008). Selbstwirksamkeitserwartungen in der Lehrerbildung –Zur Struktur und dem Zusammenhang von Lehrer Selbstwirksamkeitserwartungen, Pädagogischem Professionswissen und Persönlichkeitseigenschaften bei Lehramtsstudierenden und Lehrkräften.- Universität Göttingen: Dissertation
- Schulz, M. (2012). Quick and easy! Fokusgruppen in der angewandten Sozialwissenschaft. In M. Schulz; B. Mack & O. Renn (Hrsg.), *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft. Von der Konzeption bis zur Auswertung* (S. 9-22). Wiesbaden: Springer VS.
- Schütze, F. (1977): *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien*.- Bielefeld. Universität Bielefeld.
- Schütze, F. (1996): Zwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen - Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns.- In: A. Combe, W. Helpser (Hrsg.) (1996): *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*.- Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 183-275.
- Schwarzer, R. & Warner, L. M. (2011): Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern.- In: E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 496-510) Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Schweer, M., Martin, K. W. (2007): *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schwedenwein, W. (1990). Profession – Professionalisierung – Professionelles Handeln. In: L.-M. Alisch, J. Baumert & K. Beck (Hrsg.), *Professionswissen und Professionalisierung* (S. 359-381). Braunschweig: Copy-Center Colmsee (Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft 28).
- Sedlmeier, P. & Renkewitz, F. (2008). *Forschungsmethoden und Statistik in der Psychologie*. München: Pearson Studium.
- Seebauer, R. (2010). *Kein Jahrhundert des Kindes: Kinderarbeit im Spannungsfeld von Schul- und Sozialgesetzgebung*.- Wien und Berlin: Lit Verlag.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004). Zugriff am 12. November 2020 unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2008). Lehrerbildung in Deutschland – Standards und inhaltliche Anforderungen. Zugriff am 02. Dezember 2020 unter https://www.fu-berlin.de/sites/bologna/dokumente_zur_bologna-reform/KMK_Standards.pdf.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2020). Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2014 bis 2018.- Zugriff am 21. Dezember unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2018.pdf.
- Seyda, M. (2020). Sportlehrer*innenkompetenzen und Lehrer*innenprofessionalität. In E. Balz, C. Krieger, W.-D. Mietling, P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (3. voll. überarb. Aufl., S. 217- 241). Aachen: Meyer & Meyer.
- Shulmann, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Shulmann, L. S. (1987). Knowledge and teaching. Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57 (1), 1-22.
- Sibley, B. A., & Etnier, J. L. (2003). The relationship between physical activity and cognition in children: A meta-analysis. *Pediatric Exercise Science*, 15, 246-256.
- Siedentop, D. (2002). Content Knowledge for Physical Education. *Journal of Teaching in Education*, 21 (4), 368-377.
- Silva, D.A.S., Chaput, J.-P., Katzmarzyk, P.T., Fogelholm, M., Hu, G., Maher, C. et al. (2018). Physical Education Classes, Physical Activity, and Sedentary Behavior in Children. *Medicine and science in sports and exercise*, 50 (5), 995-1004. doi: 10.1249/MSS.0000000000001524
- SpOGATA (Hrsg.). (2012). *Abschlussbericht des Forschungsprojektes „Evaluation des BeSSAngebotes an offenen Ganztagschulen im Primarbereich in seinen Auswirkungen auf die Angebote und Struktur von Sportvereinen, Koordinierungsstellen und die Ganztagsförderung des Landessportbundes NRW in Nordrhein-Westfalen“ (BeSS-Eva NRW)*. Zugriff am 15. Juli 2021 unter https://www.schulsportnrw.de/fileadmin/user_upload/schule_und_sportverein/Ganztag/Bildungsbericht_SpOGATABeSS-Eva_NRW_Studie.pdf.

- StEG (2016). *Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2012-2015*. Zugriff am 15. Juli 2021 unter https://www.pedocs.de/volltexte/2020/19106/pdf/SteG_2016_Ganztagschule_Bildungsqualitaet_und_Wirkungen.pdf.
- StEG (2019). *Ganztagschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen*, StEG. Zugriff am 15. Juli 2021 unter [pedocs.de/volltexte/2019/17105/pdf/Ganztagschule_2017_2018_StEG.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17105/pdf/Ganztagschule_2017_2018_StEG.pdf).
- Städtler, H. (2016). *Bewegte Grundschule. Mehr Bewegung im Schulalltag*. Wiesbaden: Universum Verlag.
- Städtler, H. (2016). Das Konzept der Bewegten Schule fördert Sport und Aktivität im Schulalltag: Eins greift ins andere. DGUV pluspunkt. Magazin für Sicherheit und Gesundheit in der Schule, 41 (3), 3-7. Zugriff am 28.01.2021 unter: https://www.dguv-lug.de/fileadmin/user_upload_dguvlug/DguvPlusPunkt/2016/3/pp316_final.pdf.
- Stamann, C., Janssen, M. & Schreier, M. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 17(3), Art. 16, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-17.3.2581> [Zugriff: 20. November 2021]
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2001). *Bewegungsfreundliche Schule. Bericht über den Entwicklungsstand in den Ländern (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.12.2001)*. Zugriff am 12. November 2020 unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_12_11-Bewegungsfreundliche-Schule.pdf.
- Stibbe, G. (2011). Standards, Kompetenzen und Lehrpläne im Fach Sport – Einführung. In G. Stibbe (Hrsg.), *Standards, Kompetenzen und Lehrpläne* (S.11-15). Schorndorf: Hofmann.
- Stibbe, G. (2015): *Grundlagen und Themen der Schulsportentwicklung*. Sankt Augustin: Academia Verl.
- Stichweh, R. (1996). Science in the system of world society. *Sage Journals*, 35 (2), 327-340.
- Stroth, S., Kubesch, S., Dieterle, K., Ruchsow, M., Heim, R. & Kiefer, M. (2009). Physical fitness, but not acute exercise modulates event-related potential indices for executive control in healthy adolescents. *Brain Research*, 269, 114-124.
- Süßenbach, J. & Klaus, S. (2015). Kommunale Bildungslandschaften und Sport. In W. Schmidt, N. Neuber, T. Rauschenbach, H. P. Brandl-Bredenbeck, J. Süßenbach & C. Breuer (Hrsg.), *Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Kinder- und Jugendsport im Umbruch* (S. 444-465). Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Süßenbach, J., & Klaus, S. (2015). Kommunale Bildungslandschaften und Sport. In W. Schmidt, N. Neuber, T. Rauschenbach, H. P. Brandl-Bredenbeck, J. Süßenbach & C. Breuer (Hrsg.), *Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Kinder- und Jugendsport im Umbruch* (S. 444–465). Schorndorf: Hofmann.
- Süßenbach, J. (2020). Evaluation der Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote im Ganztag in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Grundschulsport. Empirische Einblicke und pädagogische Empfehlungen* (S. 271-284). Aachen: Meyer & Meyer
- Sygusch, R., Brandl-Bredenbeck, H.P. & Tittlbach, S. (2020). Aktive und gesunde Lebensstile – Ausgangspunkt Sportunterricht. In R. Sygusch, H.P. Brandl-Bredenbeck, S. Tittlbach, K. Ptack & C. Töpfer (Hrsg.), *Gesundheit in Sportunterricht und Sportlehrerbildung. Bestandsaufnahme, Intervention und Evaluation im Projekt „Health.edu“* (S. 3-14). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Telama et al., (2014). Tracking of physical activity from early childhood through youth into adulthood. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 46 (5), 955-962. Zugriff am 10. Dezember 2020 unter doi: 10.1249/MSS.0000000000000181
- Telama, R., Yang, X., Leskien, E., Kankaanpää, A., Hirvensalo, M., Tammelin, T., Viikari, J. S. A. & Raitakari, O. T. (2014). Tracking of physical activity from early childhood through youth into adulthood. *Med Sci Sports Exerc.* 46 (5), 955-962. doi: 10.1249/MSS.0000000000000181
- Tenorth, H.-E. (1977). Professionen und Professionalisierung. Ein Bezugsrahmen zur historischen Analyse des ‚Lehrers und seiner Organisationen. In M. Heinemann (Hrsg.), *Der Lehrer und seine Organisation* (457-475). Stuttgart: Klett.
- Tepner, O., Borowski, A., Dollny, S., Hans E. Fischer, Jüttner, M., Kirschner, S., . . . Wirth, J. (2012). Modell zur Entwicklung von Testitems zur Erfassung des Professionswissens von Lehrkräften in den Naturwissenschaften. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 18, 7-28.
- Terhart, E. (2000). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim, Basel.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalyse, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft, 57, 202-224.

- Terhart, E. (2013). Professionalität im Lehrerberuf: Wandel der Begrifflichkeit - Neue Steuerung als Herausforderung. In E. Terhart (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung* (S. 63-88). Münster: Waxmann.
- Theoretische Konzepte und aktuelle empirische Befunde der Professionalisierungsforschung. In S. Ulrich & P. Posch (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität und Schulqualität. Grundlagen der Qualität von Schule*, 4. Münster: Waxmann.
- Thiele, J. (2011). Das Pilotprojekt „Tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW“ – Ausgangssituation, Hintergründe und Diskussionsstand. In J. Thiele & M. Seyda (Hrsg.), *Tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW. Modelle-Umsetzungen-Ergebnisse* (S. 15-30). Aachen: Meyer & Meyer.
- Thierer, R. (2009). Sportlehrerausbildung. In H. Haag & A. Hummel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (2.erw. Aufl., S. 437 - 445). Schorndorf: Hofmann.
- Tremblay, M.S. et al. (2016). Global Matrix 2.0: report card grades on the physical activity of children and youth-comparing 38 countries. *J Phys Act Health*, 2016, 13 (11 Suupl 2), 343-366.
- Tsangaridou, N (2009) Preparations of teachers for teaching physical education in schools: Research on teachers' reflection, beliefs, and knowledge. In: Housner, L, Metzler, M, Schempp, P. (Ed) *Historic Traditions and Future Directions of Research on Teaching and Teacher Education in Physical Education*. (pp.373–382) Morgantown, West Virginia: West Virginia University.
- Valkanover, S., Oswald, E., Blum, M. & Conzelman, A. (2014). Projektschlussbericht. Kompetenzprofile von Sport unterrichtenden Lehrpersonen der Vorschul- und Primarschulstufe (KopS) [Adobe Digital Editions version]. doi: 10.7892/boris.69155
- Van Driel, J., De Jong, O., & Verloop, N. (2002). The development of preservice chemistry teachers' pedagogical content knowledge. *Science Education*, 86(4), 572-590.
- Vogl, S. (2014). Gruppendiskussion. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 581-586). Wiesbaden: Springer VS.
- Vogler, J. (2019). *Professionelle Entscheidungen im Sportunterricht. Eine empirische Untersuchung zum fachdidaktischen Wissen von Lehrpersonen*. Springer.
- Vogler, J., Messmer, R., & Allemand, D. (2017). Das fachdidaktische Wissen und Können von Sportlehrpersonen (PCK-Sport). *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47, 335–347.
- Vogler, J., Messmer, R., Wibowo, J., Heemsoth, T. & Meier, S. (2018). Drei Zugänge zur Modellierung fachdidaktischen Wissens von Sportlehrpersonen. Sportwissenschaft in pädagogischem Interesse. 30. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 15. bis 17. Juni 2017 in Hannover, Bd. 269, 47–55.
- Voss, T., Kunter, M., & Baumert, J. (2011). Assessing teacher candidates' general pedagogical/psychological knowledge: Test construction and validation. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 952–969.
- Voss, T.; Kunina-Habenicht, O.; Hoehne, V.; Kunter, M. (2015). Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (18), 187-223.
- Walk, L. (2011). Bewegung formt das Hirn. *Die Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 18(1), 27-29.
- Walk, L., Evers, W. (2013) *Fex - Förderung exekutiver Funktionen*, Wehrfritz Bad Rodach
- Walzer, M., Fischer, H. E., & Borowski, A. (2014). Fachwissen im Studium zum Lehramt der Physik. In S. Bernholt (Hrsg.), *Naturwissenschaftliche Bildung zwischen Science- und Fachunterricht*. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Jahrestagung in München 2013 (S. 108-110). Kiel: IPN.
- Wang, CL-J, Ha, AS-C (2008) The teacher development in physical education: A review of the literature. *Asian Social Science* 4: 3–18.
- Ward, P. (2009). Content matters: Knowledge that alters teaching. In L. Housner, M. Metzler, P. Shempp, & T. Templin (Eds.), *Historic traditions and future directions of research on teaching and teacher education in physical education* (pp. 345 –356). Morgantown WV: Fitness Information Technology
- Weber, F. E., Czerwenka, K. & Kleinknecht M. (2019). Professionalität von Lehrkräften. Theoretische Konzepte und aktuelle empirische Befunde der Professionalisierungsforschung. In S. Ulrich & P. Posch (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität und Schulqualität. Grundlagen der Qualität von Schule*, 4. Münster: Waxmann.
- Weinert, F. E. (1996). Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie. Bd 2: Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen: Hogrefe
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S.17-32). Weinheim und Basel: Beltz.
- Weinert, Franz E. (2002). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Franz E., Weinert, (Hrsg.). *Leistungsmessungen in Schulen*. Dr. nach Typoskript, 2., unveränd. Aufl., Weinheim [u.a.]: Beltz, 2002, S. 17 - 31

- Weirauch K., (2017). Neue Herausforderungen an das Professionswissen durch Seminarfächer in: Heterogenität und Diversität - Vielfalt der Voraussetzungen im naturwissenschaftlichen Unterricht, GDCP, Band 35, Bremen 2014, S. 325-327.
- Weirauch, K., & Geidel, E. (2014). Selbstständiges Experimentieren mit Egg-Races. Praxis der Naturwissenschaften - Chemie in der Schule, 63(3), 45-49.
- Weirauch, K., & Geidel, E. (2015). Heterogenität als "Kerngeschäft": Neue Herausforderungen an das Professionswissen durch Seminarfächer. In S. Bernholt (Ed.), *Heterogenität und Diversität -Vielfalt der Voraussetzungen im naturwissenschaftlichen Unterricht* (Vol. 35, pp. 325-327). Kiel: Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik.
- Weirauch, K., Geidel, E., Hörnig A.-L. & Seefried H. (2015). Forschen lernen in der Schule. *Praxis der Naturwissenschaften, Chemie in der Schule*. 46(6)
- Weirauch, K., & Geidel, E. (2017). Implementation nur bedingt gelungen: Stärken und Schwächen von Seminarfächern aus der Perspektive der Lehrkräfte. In C. Maurer (Ed.), *Implementationsfachdidaktischer Innovation im Spiegel von Forschung und Praxis* (Vol. 37). Zürich.
- Weyand, B., Schnabel-Schüle, H. (2010). Erhebung von Grunddaten zu Zentren für Lehrerbildung in Deutschland. Projektbericht, Trier.
- WHO (World Health Organization). (2010). Global recommendations on physical activity for health. Switzerland.
- WHO (World Health Organization). (2020). WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour. Genf: World Health Organization.
- Woitkowski, D., Riese, J., & Reinhold, P. (2011). Modellierung fachwissenschaftlicher Kompetenz angehender Physiklehrkräfte. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 17, 289-313. Verfügbar unter http://archiv.ipn.uni-kiel.de/zfdn/pdf/17_Woitkowski.pdf
- Wolfert, S. & Pupeter, M. (2018). Freizeit: Hobbys und Mediennutzung. World Vision Deutschland e. V. (Hrsg.), *Kinder in Deutschland 2018*. 4. World Vision Kinderstudie (S. 95-125). Weinheim: Beltz.
- Wuppertaler Arbeitsgruppe (2008). *Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm und im Schulleben*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Zierer, K., Ertl, H., Phillips, D. & Tippelt, R. (2013). Das Publikationsaufkommen der Zeitschrift für Pädagogik im deutsch-englischen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(3), 400-424.
- Zimmer, R. (2015). MOT 4-6. Motoriktest für 4- bis 6-jährige Kinder (3., überarb. u. neu norm. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K., Sembill, D., Nickolaus, R. & Mulder, R. H. (Hrsg.) (2009): *Lehrprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim: Beltz

Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Dissertation selbständig, ohne unerlaubte Hilfe Dritter angefertigt und andere als die in der Dissertation angegebenen Hilfsmittel nicht benutzt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten oder unveröffentlichten Schriften entnommen sind, habe ich als solche kenntlich gemacht. Dritte waren an der inhaltlichen Erstellung der Dissertation nicht beteiligt; insbesondere habe ich nicht die Hilfe eines kommerziellen Promotionsberaters in Anspruch genommen. Kein Teil dieser Arbeit ist in einem anderen Promotions- oder Habilitationsverfahren durch mich verwendet worden.

(Datum)

(Unterschrift)

Anhang

Beispielhafter Leitfaden (Regieplan) eines Fokusgruppeninterviews

	Thema	Inhalt	Material	Zeit
1	Begrüßung	<ul style="list-style-type: none"> • Begrüßung und Vorstellung • Zusicherung der Anonymität • Hinweis zur Aufnahme (Datenschutz) • Hinweis zu technischen Schwierigkeiten • Erläuterung über den Ablauf des Fokusgruppeninterviewes 		5 Min.
2	Warm up/ Vorstellungsrunde	<ul style="list-style-type: none"> • Jeder greift einem ihm wichtigen Gegenstand • Vorstellung Name, Schulform, Fächer und warum der Gegenstand wichtig ist 	Gegenstand auf dem Schreibtisch	10 Min
3	Inhaltlicher Einstieg	<ul style="list-style-type: none"> • Input zum <ul style="list-style-type: none"> - Forschungsvorhaben - Kompetenzmodell - Zahnradmodell • Klären inhaltlicher Fragen 	PPT	10 Min.
4	Visuelle Einstieg	<ul style="list-style-type: none"> • Gesprächsgrundlage schaffen • Was bedeutet bewegungsfördernder Schulalltag? 	Film: NDR, BBS Wildeshausen	5 Min.
5	Brainstorming	<ul style="list-style-type: none"> • Frage an alle Teilnehmenden: ➔ Wenn Sie an Ihren Schulalltag denken, wie findet bewegungsorientiertes Lehren und Lernen statt?! 		10 Min.
6	Kleingruppenarbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Fragen in den Breakout-Sessions: ➔ Was müssen Lehrkräfte Wissen & Können, um bewegungsorientiertes Lehren & Lernen umzusetzen? ➔ Welche Kompetenzen setzen Sie dabei als Lehrkraft ein? 	Breakout-Session Arbeitsblatt	20 Min.
7	Ergebnispräsentation und Diskussion	<ul style="list-style-type: none"> • Ergebnisse aus der Breakout-Session werden vorgestellt und diskutiert 	Padlet Notizen auf dem digitalen Arbeitsblatt	45 Min.
8	Rating	<ul style="list-style-type: none"> • Priorisierung der wichtigsten Kompetenzen nach der Diskussion 	Kommentarfunktion: Stempeln	5 Min.
9	Abschlussrunde	<ul style="list-style-type: none"> • Verfassung einer WhatsApp-Nachricht für eine*n Freund*In • Fragebogen zu den persönlichen Daten wird beantwortet 	Chat Fragebogen (Link im Chat)	5 Min.
10	Verabschiedung			2 Min.

Gesamtübersicht der Ergebnisse der qualitativen Forschung

Bewegung im Schulalltag	die Zusammenhänge von Bewegung und Lernen im schulischen Kontext	20	5,38%
	neurowissenschaftliche Grundlagen und Erkenntnisse (z. B. kognitive Aktivierung durch Bewegung, Effekte der Förderung von exekutiven Funktionen durch Bewegung, usw.)	6	1,61%
	Spiel- und Übungsformen und deren Einsatz für Bewegungsangebote außerhalb des Sportunterrichts (z. B. themenorientierte Spiel- und Übungsformen für Bewegungsanlässe in den Fächern wie Deutsch, Mathe, Geschichte, Englisch, usw.)	7	1,88%
	die Grundlagen von Sportarten und deren Einsatz für Bewegungsangebote außerhalb des Sportunterrichts (u. a. Trendsportarten wie Inline-Skating, Parkour und Sportarten aus der Erlebnispädagogik, usw.)	8	2,15%
	theoretische, methodisch - didaktische Grundlagen zur Gestaltung, Umsetzung und Implementierung von außerunterrichtlichen Bewegungsangebote	8	2,15%
Rhythmisierung	theoretische, methodisch -didaktische Grundlagen zur Inszenierung des rhythmisierten Schulalltages, der Schulwoche und des Schuljahres	7	1,88%
	Bewegungsangebote und Maßnahmen sowie deren Einsatz- und Umsetzungsmöglichkeiten zur Rhythmisierung des Schulalltages	20	5,38%
Basismerkmale bewegter Unterricht	die Grundlagen des Classroom-Managements (z.B. Zeitplanung, Vorbereitung und Organisation des Unterrichts, vor allem präventiver, aber auch reaktiver Umgang mit Unterrichtsstörungen, Raumregie, usw.)	18	4,84%
Gesundheitsförderung aller am Schulleben Beteiligter	den Zusammenhang von Bewegung und Gesundheit	1	0,27%
	berufsspezifische Bewegungs- und Belastungsanforderungen von Schüler*innen in den Ausbildungsberufen	3	0,81%
	die spezifischen Belastungen im Lehrberuf und zielgerichtete bewegungsorientierte Maßnahmen zur Gesunderhaltung von Lehrkräften	3	0,81%
Orientierung an der Lebens- & Bewegungswelt von Heranwachsende	Möglichkeiten der individuellen Bewegungsförderung	5	1,34%
	den Umgang mit heterogenen Gruppen in der Bewegungswelt von Kinder- und Jugendlichen	8	2,15%
	die (An-)leitung von Gruppen	2	0,54%
	die Entwicklung und spezifischen, motorischen Phasen in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen	7	1,88%
	die Möglichkeiten der Partizipation von Kindern und Jugendlichen an der Gestaltung von Bewegungsanlässen)	9	2,42%
	die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen	4	1,08%

Sensibilisierung, Überzeugung, Motivation, Qualifizierung	Möglichkeiten der Sensibilisierung und Qualifizierung für einen bewegungsorientierten Schulalltag aller am Schulleben Beteiligten	3	0,81%
	Möglichkeiten der Überzeugung von der Bedeutung und Wirkungsweise von Bewegung aller am Schulleben Beteiligter	23	6,18%
	die Förderung der Motivation zu Bewegung, Spiel und Sport aller am Schulleben Beteiligten	5	1,34%
	Formen des kollegialen Arbeitens und der kollegialen Beratung	7	1,88%
	mögliche Widerstände von am Schulleben Beteiligten und über den Umgang mit diesen Widerständen (z. B. Skepsis hinsichtlich der Wirkung von Bewegung, Bewegungspausen = Unterrichtsunterbrechung)	10	2,69%
	Möglichkeiten der Schüler*innenqualifizierung (z. B. Sporthelfer*innen-Ausbildung), auch im Sinne der Möglichkeit zur Partizipation	7	1,88%
	Möglichkeiten der Lehrer*innenqualifizierung (z. B. Fortbildungsangebote von bspw. Bezirksregierungen, Ausschüsse für den Schulsport und Universitäten)	5	1,34%
Kooperation & Netzwerke	den Nutzen, Arbeits- und Funktionsweisen sowie der Strukturen von Kooperationen und Netzwerken	10	2,69%
	Institutionen, Strukturen und Zuständigkeiten im Bereich Bewegung, Spiel und Sport	13	3,49%
	schulübergreifende Bewegungsangebote (z. B. Schulsportwettkämpfe)	3	0,81%
Kommunikation & Beratung	Strategien der Kommunikation mit externen Partnern*innen	9	2,42%
	Grundlagen und Möglichkeiten der Beratung von allen am Schulleben Beteiligten	4	1,08%
	Beratungsinstitutionen (z.B. mit Berater*innen im Schulsport, Sportverbände, Unfallkasse)	11	2,96%
Strukturen & Rahmenbedingungen im Bildungssystem	den Aufbau und die Funktionsweise des schulischen Bildungssystems	8	2,15%
	die Akteure*innen und deren Zuständigkeiten im System Schule (z.B. Schulleiter*innen, OGS-Leiter*innen, pädagogisches Personal, usw.)	6	1,61%
	die Möglichkeiten der Schulentwicklung und Schulentwicklungsprozesse für Bewegung, Spiel und Sport	5	1,34%
	unterschiedliche Schulformen und Klassenstufen und ihre Bildungsziele	12	3,22%
	das System Ganztag	1	0,27%
	vorhandene Konzepte und Programme im Bildungssystem (Bewegte Schule, Gute gesunde Schule, Bildung und Gesundheit, usw.) allgemeinsystemisch und in der jeweiligen Bildungseinrichtung	16	4,3%
	den Erlass zur Sicherheitsförderung im Schulsport	15	4,03%
	die Rahmenvorgaben des Schulsports	1	0,27%
	die Richtlinien und Lehrpläne der jeweiligen Schulformen)	6	1,61%
	Handlungs- und Aufgabenfelder des Schulsports	4	1,08%

Projekte, Projektmanagement & Planung von Veranstaltungen im Sport	schulübergreifende Projekte und Programme im Bereich der Bewegungsförderung (z. B. Basketball-Grundschulliga, Jugend trainiert für Olympia, usw.)	5	1,34%
	die Akquise und den Einsatz von Fördermitteln	12	3,22%
	die Planung, Organisation, Durchführung und Nachbereitung von Veranstaltungen und Projekten	5	1,34%

Räumliche Gestaltung des Lern- & Lebensraums in der Schule	bewegungsorientierte Gestaltungsmöglichkeiten des Lern- und Lebensraum Schule (Innen- und Außenräume)	13	3,49%
	alternatives Schulmobilier (z.B. Stehtisch, Sitzhocker, -bälle)	6	1,61%
	Entspannungs- und Ruhemöglichkeiten als wichtiger Teil von Bewegung	3	0,81%

Gesamtübersicht aller erhobener Wissensfacetten und deren Abkürzungen

	Wissen über...	Abkürzung/Legende
Bewegung im Schulalltag	die Zusammenhänge von Bewegung und Lernen im schulischen Kontext	WF01_01
	neurowissenschaftliche Grundlagen und Erkenntnisse (z. B. kognitive Aktivierung durch Bewegung, Effekte der Förderung von exekutiven Funktionen durch Bewegung, usw.)	WF01_02
	Spiel- und Übungsformen und deren Einsatz für Bewegungsangebote außerhalb des Sportunterrichts (z. B. themenorientierte Spiel- und Übungsformen für Bewegungsanlässe in den Fächern wie Deutsch, Mathe, Geschichte, Englisch, usw.)	WF01_03
	die Grundlagen von Sportarten und deren Einsatz für Bewegungsangebote außerhalb des Sportunterrichts (u. a. Trendsportarten wie Inline-Skating, Parkour und Sportarten aus der Erlebnispädagogik, usw.)	WF01_04
	theoretische, methodisch - didaktische Grundlagen zur Gestaltung, Umsetzung und Implementierung von außerunterrichtlichen Bewegungsangebote	WF01_05
Rhythmisierung	theoretische, methodisch - didaktische Grundlagen zur Inszenierung des rhythmisierten Schulalltages, der Schulwoche und des Schuljahres	WF02_01
	Bewegungsangebote und Maßnahmen sowie deren Einsatz- und Umsetzungsmöglichkeiten zur Rhythmisierung des Schulalltages	WF02_02
Basismerkmale bewegter Unterricht	die Grundlagen des Classroom-Managements (z.B. Zeitplanung, Vorbereitung und Organisation des Unterrichts, vor allem präventiver, aber auch reaktiver Umgang mit Unterrichtsstörungen, Raumregie, usw.)	WF03_01
Gesundheitsförderung aller am Schulleben Beteiligter	den Zusammenhang von Bewegung und Gesundheit	WF04_01
	berufsspezifische Bewegungs- und Belastungsanforderungen von Schüler*innen in den Ausbildungsberufen	WF04_02
	die spezifischen Belastungen im Lehrberuf und zielgerichtete bewegungsorientierte Maßnahmen zur Gesunderhaltung von Lehrkräften	WF04_03
Orientierung an der Lebens- & Bewegungswelt von Heranwachsenden	Möglichkeiten der individuellen Bewegungsförderung	WF05_01
	den Umgang mit heterogenen Gruppen in der Bewegungswelt von Kinder- und Jugendlichen	WF05_02
	die (An-)leitung von Gruppen	WF05_03
	die Entwicklung und spezifischen, motorischen Phasen in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen	WF05_04
	die Möglichkeiten der Partizipation von Kindern und Jugendlichen an der Gestaltung von Bewegungsanlässen)	WF05_05
	die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen	WF05_06

Sensibilisierung, Überzeugung, Motivation, Qualifizierung	Möglichkeiten der Sensibilisierung und Qualifizierung für einen bewegungsorientierten Schulalltag aller am Schulleben Beteiligten	WF06_01
	Möglichkeiten der Überzeugung von der Bedeutung und Wirkungsweise von Bewegung aller am Schulleben Beteiligter	WF06_02
	die Förderung der Motivation zu Bewegung, Spiel und Sport aller am Schulleben Beteiligter	WF06_03
	Formen des kollegialen Arbeitens und der kollegialen Beratung	WF06_04
	mögliche Widerstände von am Schulleben Beteiligten und über den Umgang mit diesen Widerständen (z. B. Skepsis hinsichtlich der Wirkung von Bewegung, Bewegungspausen = Unterrichtsunterbrechung)	WF06_05
	Möglichkeiten der Schüler*innenqualifizierung (z. B. Sporthelfer*innen-Ausbildung), auch im Sinne der Möglichkeit zur Partizipation	WF06_06
	Möglichkeiten der Lehrer*innenqualifizierung (z. B. Fortbildungsangebote von bspw. Bezirksregierungen, Ausschüsse für den Schulsport und Universitäten)	WF06_07

Kooperation & Netzwerke	den Nutzen, Arbeits- und Funktionsweisen sowie der Strukturen von Kooperationen und Netzwerken	WF07_01
	Institutionen, Strukturen und Zuständigkeiten im Bereich Bewegung, Spiel und Sport schulübergreifende Bewegungsangebote (z. B. Schulsportwettkämpfe)	WF07_02
	schulübergreifende Bewegungsangebote (z. B. Schulsportwettkämpfe)	WF07_03

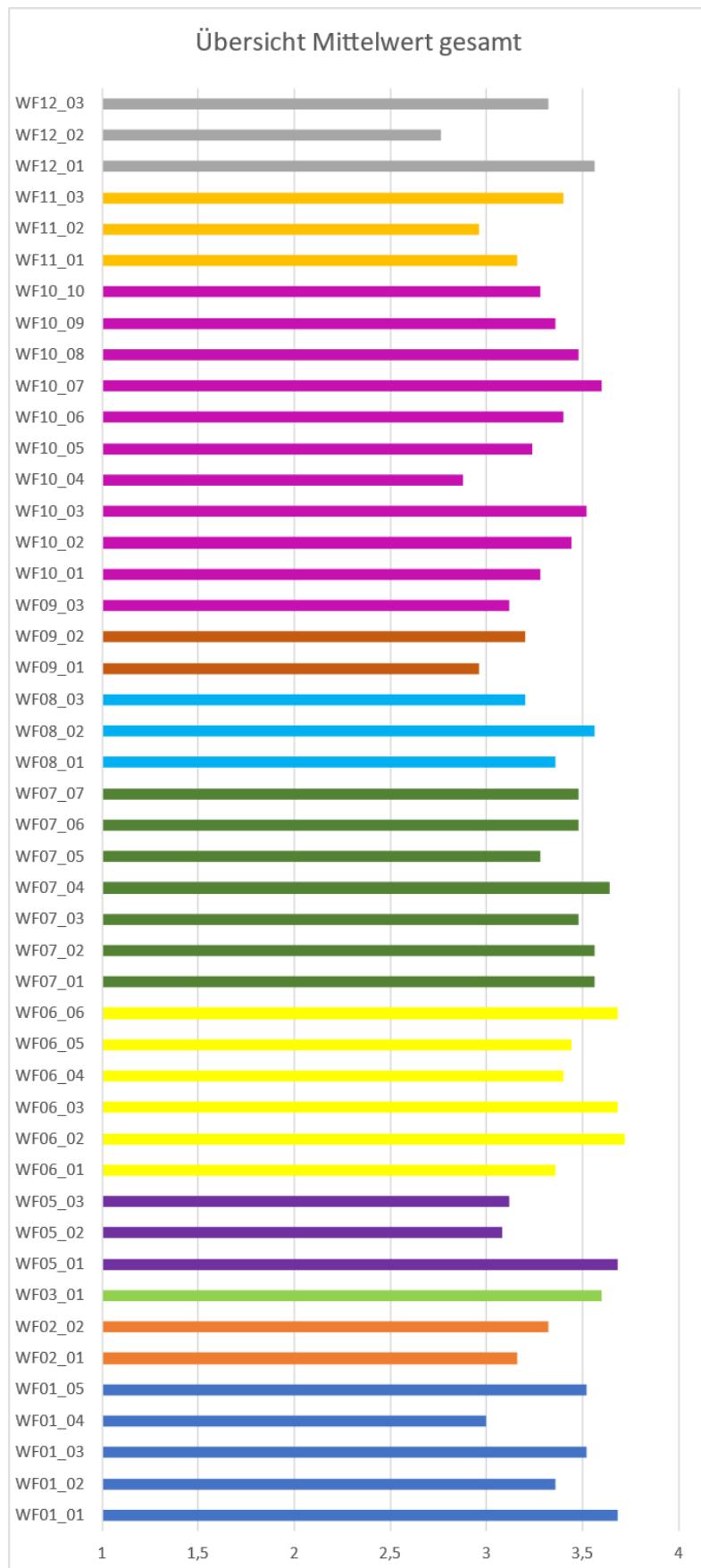
Kommunikation & Beratung	Strategien der Kommunikation mit externen Partnern*innen	WF08_01
	Grundlagen und Möglichkeiten der Beratung von allen am Schulleben Beteiligten	WF08_02
	Beratungsinstitutionen (z.B. mit Berater*innen im Schulsport, Sportverbände, Unfallkasse)	WF08_03

Strukturen & Rahmenbedingungen im Bildungssystem	den Aufbau und die Funktionsweise des schulischen Bildungssystems	WF09_01
	die Akteure*innen und deren Zuständigkeiten im System Schule (z.B. Schulleiter*innen, OGS-Leiter*innen, pädagogisches Personal, usw.)	WF09_02
	die Möglichkeiten der Schulentwicklung und Schulentwicklungsprozesse für Bewegung, Spiel und Sport	WF09_03
	unterschiedliche Schulformen und Klassenstufen und ihre Bildungsziele	WF09_04
	das System Ganztag	WF09_05
	vorhandene Konzepte und Programme im Bildungssystem (Bewegte Schule, Gute gesunde Schule, Bildung und Gesundheit, usw.) allgemeinsystemisch und in der jeweiligen Bildungseinrichtung	WF09_06
	den Erlass zur Sicherheitsförderung im Schulsport	WF09_07
	die Rahmenvorgaben des Schulsports	WF09_08
	die Richtlinien und Lehrpläne der jeweiligen Schulformen)	WF09_09
	Handlungs- und Aufgabenfelder des Schulsports	WF09_10

Projekte, Projektmanagement & Planung von Veranstaltungen im Sport	schulübergreifende Projekte und Programme im Bereich der Bewegungsförderung (z. B. Basketball-Grundschulliga, Jugend trainiert für Olympia, usw.)	WF10_01
	die Akquise und den Einsatz von Fördermitteln	WF10_02
	die Planung, Organisation, Durchführung und Nachbereitung von Veranstaltungen und Projekten	WF10_03

Räumliche Gestaltung des Lern- & Lebensraums in der Schule	bewegungsorientierte Gestaltungsmöglichkeiten des Lern- und Lebensraum Schule (Innen- und Außenräume)	WF11_01
	alternatives Schulmobilier (z.B. Stehtisch, Sitzhocker, -bälle)	WF11_02
	Entspannungs- und Ruhemöglichkeiten als wichtiger Teil von Bewegung	WF11_03

Gesamtübersicht aller Ergebnisse der quantitativen Forschung



Übersicht Mittelwerte der Wissensfacetten

Wissensfacette	MEW	SD	MEP	SD	MGesamt	SD
WF01_01	3,75	.452	3,62	.506	3,68	.476
WF01_02	3,00	.603	3,69	.480	3,36*	.638
WF01_03	3,42	.793	3,62	.506	3,52	.653
WF01_04	2,83	1.115	3,15	.689	3,00	.913
WF01_05	3,50	.798	3,54	.519	3,52	.653
WF02_01	3,08	.900	3,23	.725	3,16	.800
WF02_02	3,17	.577	3,46	.660	3,32	.627
WF03_01	3,42	.669	3,77	.439	3,60	.577
WF04_01	3,67	.492	3,69	.630	3,68	.557
WF04_02	3,00	.603	3,15	.689	3,08	.640
WF04_03	3,00	1.044	3,23	.832	3,12	.927
WF05_01	3,33	.888	3,38	.650	3,36	.757
WF05_02	3,75	.452	3,69	.480	3,72	.458
WF05_03	3,50	.522	3,85	.376	3,68	.476
WF05_04	3,33	.985	3,46	.660	3,40	.816
WF05_05	3,33	.778	3,54	.519	3,44	.651
WF05_06	3,58	.515	3,77	.439	3,68	.476
WF06_01	3,50	.522	3,62	.506	3,56	.507
WF06_02	3,42	.669	3,69	.480	3,56	.583
WF06_03	3,50	.674	3,46	.519	3,48	.586
WF06_04	3,58	.515	3,69	.480	3,64	.4120
WF06_05	3,25	.452	3,31	.751	3,28	.614
WF06_06	3,42	.515	3,54	.519	3,48	.510
WF06_07	3,33	.778	3,62	.506	3,48	.653
WF07_01	3,25	.754	3,46	.519	3,36	.638
WF07_02	3,42	.793	3,69	.480	3,56	.651
WF07_03	2,83	.835	3,54	.519	3,20*	.764
WF08_01	2,92	.669	3,00	.577	2,96	.611
WF08_02	3,08	.669	3,31	.630	3,20	.645
WF08_03	3,00	.000	3,23	.599	3,12	.440
WF09_01	3,00	.739	3,54	.519	3,28	.678
WF09_02	3,25	.866	3,62	.506	3,44	.712
WF09_03	3,50	.674	3,54	.519	3,52	.586
WF09_04	2,67	.651	3,08	.494	2,88	.600
WF09_05	3,08	.793	3,38	.650	3,24	.723
WF09_06	3,42	.515	3,38	.506	3,40	.500
WF09_07	3,33	.778	3,85	.376	3,60	.645
WF09_08	3,33	.778	3,62	.506	3,48	.653
WF09_09	3,00	.953	3,69	.480	3,36	.810
WF09_10	3,17	.718	3,38	.650	3,28	.678
WF10_01	3,08	.669	3,23	.599	3,16	.624
WF10_02	3,00	.853	2,92	.641	2,96	.735
WF10_03	3,25	.622	3,54	.660	3,40	.645
WF11_01	3,58	.515	3,54	.519	3,56	.507
WF11_02	2,75	.622	2,77	.725	2,76	.663
WF11_03	3,33	.888	3,31	.751	3,32	.802