

**SPORTLEHRERKOMPETENZEN –
STATUS QUO UND
HANDLUNGSTHEORETISCHE BETRACHTUNG**

DISSERTATION

**ZUR ERLANGUNG DES AKADEMISCHEN GRADES EINES
DOKTORS DER PHILOSOPHIE
AN DER PHILOSOPHISCHEN FAKULTÄT III
DER UNIVERSITÄT DES SAARLANDES**

vorgelegt von

**Larissa Kettenis
aus Saarbrücken**

Saarbrücken, 2014

Dekan:

Univ.-Prof. Dr. Roland Brünken, Universität des Saarlandes

Berichterstatter:

Univ.-Prof. Dr. Georg Wydra, Universität des Saarlandes

Univ.-Prof. Dr. Robert Prohl, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main

Tag der Disputation: 20. Mai 2014

Die vorliegende Arbeit wurde im Zeitraum
von Januar 2009 bis Dezember 2013
am Sportwissenschaftlichen Institut
der Universität des Saarlandes
unter Anleitung
von Herrn Prof. Dr. Georg Wydra angefertigt.

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG, ZIELSETZUNG UND AUFBAU DER ARBEIT	11
2	KOMPETENZBEGRIFF UND PÄDAGOGISCHES PROFIL DES GUTEN SPORTLEHRERS.....	15
2.1	Zur Entwicklung des Kompetenzbegriffes	16
2.1.1	Begriffsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung	16
2.1.2	Begriffsentwicklung in der Pädagogik	21
2.2	Kompetenz – Eine Synopse von Begriffsdefinitionen	24
2.3	Der „gute“ Sportlehrer.....	35
2.3.1	Anforderungsprofil des Lehrerberufs.....	37
2.3.2	Pädagogisches Profil des guten Lehrers aus Schülersicht und Nicht- Schülersicht	41
2.3.3	Pädagogisches Profil des guten Sportlehrers aus Schülersicht	55
2.3.3.1	Empirische Untersuchungen im deutschen Sprachraum.....	59
2.3.3.2	Empirische Untersuchungen im angloamerikanischen Sprachraum.....	80
2.3.3.3	Zusammenfassung.....	87
2.3.4	Pädagogisches Profil des guten Sportlehrers aus „Nicht-Schüler-Sicht“	88
2.3.5	Bedeutung sportpraktischer Kompetenz für den guten Sportlehrer	92
2.3.6	Exkurs: Burn-Out-Risiko des Sportlehrers	95
2.3.7	Zusammenfassung und kritische Betrachtung	97
2.4	Analyse der zentralen Kompetenzen des guten Sportlehrers	99
2.4.1	Fach-/Sachkompetenz.....	100
2.4.2	Selbstkompetenz.....	103
2.4.3	Sozialkompetenz	106
2.4.4	Methodenkompetenz.....	109
2.4.5	Diagnostische Kompetenz	111
2.4.6	Metakompetenz	113

2.4.7	Handlungskompetenz	115
2.4.8	Schlussfolgerung.....	119
2.5	Kapitelzusammenfassung und kritische Betrachtung.....	119
3	KOMPETENZEN IN DER SPORTLEHRER-AUSBILDUNG.....	122
3.1	Standortbestimmung in der Lehrerbildungsforschung	122
3.2	Allgemeines zur Lehrerausbildung.....	127
3.2.1	Bologna-Prozess und Umstrukturierung der Studienfächer.....	127
3.2.2	Zur Struktur der Lehrerausbildung.....	128
3.2.3	Zur Evaluation der 1. Phase der Lehrerbildung	136
3.2.4	Kompetenzeinschätzung in den Lehramtsstudiengängen.....	141
3.3	Allgemeines zur universitären Sportlehrerausbildung.....	143
3.3.1	Entwicklung und Reformbewegungen der Sportlehrerausbildung.....	143
3.3.2	Struktur und Ziel der Sportlehrerausbildung	145
3.4	Kompetenzverankerung in den modularisierten Studienordnungen Lehramt Sport an bundesweit ausgewählten Universitäten.....	149
3.4.1	Vergleich nach Studienstrukturen und Schulform	150
3.4.2	Analyse des Kompetenzprofils des Sportwissenschaftlichen Instituts der Universität des Saarlandes	152
3.4.3	Ausgewählte Ergebnisse und Schlussfolgerung	158
3.5	Kompetenzmodelle als Basis der Qualitätssicherung der Sportlehrerausbildung.....	160
3.5.1	Kompetenzmodell nach Bräutigam (2003).....	161
3.5.2	FESSkom-Modell nach König (2008)	163
3.5.3	Kompetenzmodell der Kultusministerkonferenz (2005)	165
3.5.4	Kompetenzmodell nach Frey (2008)	169
3.5.4.1	Fachkompetenz	170
3.5.4.2	Methodenkompetenz.....	171
3.5.4.3	Sozialkompetenz	172

3.5.4.4	Personalkompetenz	172
3.5.5	Zusammenfassung.....	173
3.6	Kapitelzusammenfassung	174
4	HANDLUNGSTHEORIE UND SPORTLEHRERKOMPETENZEN.....	176
4.1	Begrifflichkeiten Kognition, Emotion, Motivation, Motorik	177
4.1.1	Kognitionen im Kontext Sportlehrer.....	177
4.1.2	Emotionen im Kontext Sportlehrer	179
4.1.2.1	Exkurs 1: Hypothese der Affektlogik (Ciompi, 1993).....	180
4.1.2.2	Exkurs 2: Neurobiologische Erkenntnisse und schulisches Lernen (Hubrig, 2010).....	182
4.1.2.3	Konsequenzen für den Berufsalltag des Sportlehrers	183
4.1.3	Motivation im Kontext Sportlehrer	185
4.1.4	Motorik	193
4.2	Handlungstheorie und handlungstheoretische Modelle im Kontext Sportlehrer.....	194
4.2.1	Handlung des Sportlehrers.....	196
4.2.2	Handlungstheoretische Perspektive nach Nitsch (2004)	198
4.2.3	Strukturelemente des sportlichen Handelns nach Pöhlmann (1977)	208
4.2.4	Taxonomie-Matrix von Anderson und Krathwohl (2001) auf Grundlage der kognitiven Lernzieltaxonomie von Bloom (1956)	209
4.2.5	Handlungstheoretisches Modell nach Wydra (2007)	211
4.2.6	Schlussfolgerung.....	213
4.3	Überprüfung von Kompetenzmodellen anhand eines eigenen handlungstheoretischen Modells	214
4.3.1	Konstruktion des handlungstheoretischen Modells	214
4.3.1.1	Allgemeine Erläuterungen zum handlungstheoretischen Modell	215
4.3.1.2	Erläuterungen zur Handlungszeit des Sportlehrers von Berufseintritt bis Pensionsalter – Fundament des handlungstheoretischen Modells.....	217

4.3.1.3	Erläuterungen zum Kontext Schule/Sportunterricht – Dach des handlungstheoretischen Modells	218
4.3.1.4	Erläuterungen zur Antizipationsphase – Realisationsphase – Interpretationsphase.....	221
4.3.1.5	Erläuterungen zu den kognitiven, motivationalen, emotionalen und motorischen Bausteinen	222
4.3.1.6	Erläuterungen zur organismischen, technischen, sozialen und ökologischen Ebene	224
4.3.1.7	Verknüpfung der vier Bausteine mit der organismischen, technischen, sozialen und ökologischen Ebene.....	224
4.3.2	Einordnung der Kompetenzmodelle in das handlungstheoretische Modell...	236
4.3.2.1	Zuordnung der Kompetenzen in den kognitiven Baustein	238
4.3.2.2	Zuordnung der Kompetenzen in den motivationalen Baustein	243
4.3.2.3	Zuordnung der Kompetenzen in den emotionalen Baustein	246
4.3.2.4	Zuordnung der Kompetenzen in den motorischen Baustein	249
4.3.3	Kritische Betrachtung und Schlussfolgerung	250
5	ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK.....	254
	LITERATURVERZEICHNIS	266
	ANHANG CURRICULUM VITAE	306

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1	Grunddimensionen des pädagogischen Kompetenzbegriffs (Wollersheim, 1993, S. 121; vgl. Müller, 2009, S. 32)	22
Abb. 2	Die pädagogische Kompetenz nach Nieke (2002, S. 17 f.)	51
Abb. 3	Die fünf Phasen des professionellen Handelns (modifiziert nach Nieke, 2002, S. 17 f.)	52
Abb. 4	Der effektive (befindlichkeitsorientierte) Lehrer (modifiziert nach Voll, 2010, S. 277)	78
Abb. 5	Zusammenfassende Darstellung des pädagogischen Profils des guten Sportlehrers aus Schülersicht (eigene Abbildung)	79
Abb. 6	Dimensionen der Handlungskompetenz des Sportlehrers (modifiziert nach DSB, 1977, S. 42)	89
Abb. 7	Wirkungsgefüge der Fach-/Sachkompetenz (eigene Abbildung)	102
Abb. 8	Wirkungsgefüge der Selbstkompetenz (eigene Abbildung)	105
Abb. 9	Wirkungsgefüge der Sozialkompetenz (eigene Abbildung)	108
Abb. 10	Wirkungsgefüge der Methodenkompetenz (eigene Abbildung)	110
Abb. 11	Wirkungsgefüge der diagnostischen Kompetenz	112
Abb. 12	Wirkungsgefüge der Metakompetenz	114
Abb. 13	Die Dimensionen der Handlungskompetenz des Sportlehrers (DSB, 1977, S. 42, modifiziert nach Bräutigam, 2003, S. 34)	115
Abb. 14	Kompetenzgefüge der Handlungskompetenz (eigene Abbildung)	118
Abb. 15	Kompetenzmodell nach Bräutigam (2003, S. 39)	161
Abb. 16	Synopse der Modelle (modifiziert nach König, 2008b, S. 7)	164
Abb. 17	Die fünf Quellen der Motivation (Barbuto & Scholl, 1998)	187
Abb. 18	Rubikonmodell der Handlungsphasen (Heckhausen & Gollwitzer, 1987, modifiziert nach Achziger & Gollwitzer, 2009, S. 151)	190

Abb. 19	Differenzierung motorischer Fähigkeiten (modifiziert nach Bös & Mechling, 1983)	194
Abb. 20	Zeitperspektivität des Handelns (mod. nach Nitsch, 2000)	199
Abb. 21	Die Doppeldeterminiertheit der Handlung nach Nitsch (Landherr, 1986, S. 37)	200
Abb. 22	Grundstruktur der Handlungsorganisation auf unterschiedlichen personalen Systemebenen (modifiziert nach Nitsch & Munzert, 1997, S. 112; Nitsch, 2004, S. 14)	201
Abb. 23	Sinn-Zweck-Ziel-Schichtung von Handlungsintentionen (modifiziert nach Nitsch, 1986, S. 212)	203
Abb. 24	Grundkomponenten einer Handlungssituation (mod. nach Nitsch, 2000, S. 94; vgl. Handow, 2003, S. 33)	204
Abb. 25	Grundaspekte subjektiver Situationsdefinitionen in der Situations-Handlungs-Kopplung (Nitsch, 2004, S. 16)	205
Abb. 26	Funktionsstruktur einer Handlung – Handlungsphasen und handlungsregulierende Systeme (mod. nach Nitsch, 2004, S. 19)	206
Abb. 27	Summary of the structural changes from the original framework to the revision (Anderson & Krathwohl, 2001, S. 310)	210
Abb. 28	Sportbezogenes Verhalten als Interaktion zwischen Individuum und Umwelt (mod. nach Bös & Mechling, 1983; Pöhlmann, 1986; vgl. Wydra, 2006, S. 9)	212
Abb. 29	Handlungstheoretisches Modell des guten Sportlehrers (eigene Abbildung)	215

TABELLENVERZEICHNIS

Tab. 1	Gegenüberstellung inhaltlicher Charakteristika des Kompetenz- und Intelligenzbegriffs (Hartig & Klieme, 2006, S. 131; vgl. Rauner, 2008, S. 83)	18
Tab. 2	Prozesse zur Kompetenzerfassung mit dem ProfilPASS (modifiziert nach Edelmann & Tippelt, 2007, S. 138)	20
Tab. 3	Kernaspekte der unterschiedlichen Kompetenzdefinitionen (eigene Tabelle)	31
Tab. 4	Begriffs-Heuristik (modifiziert nach Bräutigam, 2003, S. 17)	35
Tab. 5	Basisqualifikationen eines guten Lehrers (modifiziert nach Kommission NRW, 1995, S. 302)	42
Tab. 6	Die vier Bezüge des unterrichtlichen Handelns (Scherler, 1989, 1995, 1996; modifiziert nach Bräutigam, 2003, S. 11)	44
Tab. 7	Die 88 Standards nach Oser und Oelkers (2001, S. 215 - 342)	45
Tab. 8	Synopse der zentralen Aspekte der verschiedenen Autoren zum pädagogischen Profil des guten Lehrers (eigene Tabelle)	54
Tab. 9	Sportlehrertypen im Überblick (Bräutigam, 1999a, S. 100 - 111)	57
Tab. 10	Quantitative Untersuchungen zu Schulsport und Sportunterricht aus der Schülersicht im deutschsprachigen Raum (modifiziert nach Blotzheim, 2006, S. 26 - 34; Krieger & Miethling, 2001, S. 133 - 135; Theis, 2010, S. 40 - 45).	60
Tab. 11	Qualitative Untersuchungen zu Schulsport und Sportunterricht aus der Schülersicht im deutschsprachigen Raum (modifiziert nach Blotzheim, 2006, S. 34 - 42; Theis, 2010, S. 51 - 54).	65
Tab. 12	Rangliste der Merkmale des „guten“ und des „schlechten“ Sportlehrers aus Schülersicht (modifiziert nach Messing, 1980, S. 49 - 69)	69
Tab. 13	Wunscheigenschaften eines guten Sportlehrers aus Schülersicht (modifiziert nach Herzog, 1989, S. 162)	70
Tab. 14	Ziele des Sportunterrichts nach Aussagen der Schüler (modifiziert nach Gerlach et al., 2006, S. 121)	75

Tab. 15	Quantitative und qualitative Untersuchungen zum Sportunterricht aus Schülersicht im angloamerikanischen Sprachraum (modifiziert nach Krieger & Miethling, 2001, S. 139 - 142).	82
Tab. 16	Der Sportunterricht aus Sicht US-amerikanischer Schüler (modifiziert nach Ryan et al., 2003, S. 34)	85
Tab. 17	Der Sportlehrer aus Sicht US-amerikanischer Schüler (modifiziert nach Ryan et al., 2003, S. 35 - 36)	86
Tab. 18	Merkmale guter Sportlehrer nach Dann (1989, S. 87)	89
Tab. 19	Synopse der zentralen Aspekte der verschiedenen Autoren zum pädagogischen Profil des guten Sportlehrers (eigene Tabelle)	91
Tab. 20	Die zentralen Kompetenzen des guten (Sport)Lehrers (eigene Tabelle)	100
Tab. 21	Professionsprofil für ein erziehungswissenschaftliches Studium (Lemmermöhle, 2001)	131
Tab. 22	Standards als Qualifikationskerne für kompetente Lehreraarbeit (Messner, 1999, S. 138)	132
Tab. 23	Die häufigsten Probleme in der zweiten Ausbildungsphase (Referendariat) (modifiziert nach Zimmerman, 2000, S. 283 - 288)	135
Tab. 24	Die 4 Stufen einer an Standards orientierten Evaluation (Terhart, 2002, S. 37)	140
Tab. 25	Kompetenzraster des SWI (modifiziert aus Studienordnung und Modulbeschreibungen)	153
Tab. 26	Kompetenzprofil des SWI 2010 (eigene Tabelle)	157
Tab. 27	Facetten des FESSkom-Modells (modifiziert nach König, 2008b)	164
Tab. 28	Kompetenzkatalog der KMK (2005) für die universitäre Ausbildung (S. 280 - 290)	167
Tab. 29	Allgemeine und affektspezifische Operatorenwirkungen auf das Denken (Welter-Enderlin, 1998, S. 83 - 86, zitiert nach Graf, 2002, S. 3)	181
Tab. 30	Intrinsisch und extrinsisch motivierte Verhaltensweisen (Deci & Ryan, 2000)	188
Tab. 31	The revised taxonomy table (Anderson & Krathwohl, 2001, S. 28)	210

Tab. 32	Überblick über die zu untersuchenden Ebenen (eigene Tabelle)	225
Tab. 33	Inhaltliche Darstellung der Zellen aus dem handlungstheoretischen Modell (eigene Tabelle)	235
Tab. 34	Zuordnung der kognitiven Kompetenzen (eigene Tabelle)	238
Tab. 35	Zuordnung der motivationalen Kompetenzen (eigene Tabelle)	243
Tab. 36	Zuordnung der emotionalen Kompetenzen (eigene Tabelle)	246
Tab. 37	Zuordnung der motorischen Kompetenzen (eigene Tabelle)	249

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

BA/MA-Systems	Bachelor/Master-System
DeSeCo	Definition and Selection of Competencies
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
DIPF	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
DOSB	Deutscher Olympischer Sportbund
DSB	[damaliger] Deutscher Sportbund
DSLVL	Deutscher Sportlehrerverband
dvs	Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft
ECTS-System	European Credit Transfer and Accumulation System
GES	Gesamtschule
GY	Gymnasium
HS	Hauptschule
IES	Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
INTASC	Interstate New Teacher Support and Assessment Consortium
KMK	Kultusministerkonferenz
Mod.	Modifiziert
NBPTS	National Board for Professional Teaching Standards
NCATE	National Council for the Accreditation of Teacher Education
NRW	Nordrhein-Westfalen
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PISA	Programme for International Student Assessment (<i>Programm zur internationalen Schülerbewertung</i>)
RS	Realschule
SGY	Sportgymnasium
SU	Sportunterricht
SWI	Sportwissenschaftliches Institut der Universität des Saarlandes
TIMSS	Third International Mathematics and Science Study
UE	Übungseinheit
VL	Vorlesung

1 Einleitung, Zielsetzung und Aufbau der Arbeit

Welche Kompetenzen braucht ein guter Sportlehrer¹? Was verbirgt sich hinter dem Begriff Kompetenz? Werden die Kompetenzen, die für die professionelle Bewältigung des Berufsalltags erforderlich sind, in der universitären Ausbildung vermittelt und auch erworben? Die Fragen, was das erfolgreiche und erfüllte Sportlehrersein ausmacht, beschäftigen seit einiger Zeit Erziehungswissenschaftler und Sportpädagogen. Der Kompetenzbegriff wird in diesem Zusammenhang mit einer Geläufigkeit und Selbstverständlichkeit verwendet, dass es im Sprachgebrauch schwierig ist, ihn adäquat durch einen anderen Begriff zu ersetzen.

Der [aktuelle] Forschungs- und Diskussionstand zu Kompetenzen in der Sportlehrerausbildung ist unzureichend durch empirische Befunde gesichert und stützt sich oftmals [lediglich] auf pädagogische Leitideen. Das Defizit an empirischer Lehrerbildungsforschung wird dabei oftmals kritisiert. „Wenn es eine Krise der Lehrerbildung gibt, dann ist es wesentlich eine Krise der fehlenden Daten“, formuliert Oelkers (2000, S. 8). Mit dem Mangel an Daten geht jedoch zunächst ein Mangel an theoretischer Fundierung einher. Wie kann auch etwas empirisch untersucht werden, wenn der theoretische Rahmen defizitär und unklar ist? Vordringlich ist daher die Forderung nach systemischer und theoriegeleiteter empirischer Forschung zur Lehrerbildung (Schäefers, 2002, S. 82). Dies ist ein Jahrzehnt nach der Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge noch stets von hoher Brisanz. Wex (2012, N5) spricht sogar vom „leeren Versprechen der universitären Kompetenzprüfung“, einem „großen Schwindel, der bislang nur dem Selbstlob der Universität und ihrer Reformer diene“. So wird zwar nach erfolgreichem Abschluss eines Moduls bescheinigt, dass die beschriebenen Kompetenzen erworben wurden, doch wie diese Kompetenzen erworben und nachgewiesen werden, darauf haben weder die Kultusministerkonferenz (KMK), die Hochschulrektorenkonferenz, der Wissenschaftsrat oder die Akkreditierungsagenturen eine Antwort. Es stellt sich zudem die Frage, ob die zahlreichen Ausführungen zu Kompetenzen nicht lediglich eine „neue

¹ Geschlechtsbezogene Aussagen und Formulierungen (bspw. Lehrer, Schüler, usw.) sind aufgrund der Gleichstellung für beiderlei Geschlecht aufzufassen bzw. auszulegen. Zur besseren Lesbarkeit wird überwiegend die männliche Form verwendet.

Begriffsmode im Reigen einer sich hochschaukelnden Fachrhetorik“ sind (Arnold, 2002, S. 27). Handelt es sich möglicherweise um „alten Wein in neuen Schläuchen“ und eine Umetikettierung altbekannter Probleme bzw. Diskussionen, wie sie bereits vor mehr als vier Jahrzehnten in der Sportpädagogik geführt worden sind? Neben den fehlenden wissenschaftlich bestätigten Daten hinsichtlich Lehrerkompetenzen gibt es auch Unstimmigkeiten über den Umfang der Kompetenzen, die ein guter Lehrer innehaben soll (Zurstrassen, 2009, S. 32 - 45).

Die vorliegende Arbeit, die unter anderem durch den Aufruf zur Qualitätsverbesserung der universitären Ausbildung im *Memorandum des Schulsports* (DOSB, DSLV & dvs, 2009) inspiriert ist, setzt sich kritisch mit folgenden **Fragen zum Status Quo** auseinander:

- Was versteht man unter dem Begriff Kompetenz?
- Was braucht ein guter Sportlehrer zum erfolgreichen, geglückten Sportlehrersein? Gibt es empirische Befunde?
- Sind die für den Berufsalltag des guten Sportlehrers erforderlichen „Kompetenzen“ in der universitären Ausbildung verankert?
- Eignen sich bestehende Kompetenzmodelle als Basis der Qualitätssicherung in der universitären Ausbildung?

Es handelt sich um eine **Literaturarbeit**, die sich mit der Kompetenzthematik und Kompetenzproblematik auseinandersetzt. In diesem Kontext werden einzelne, zentrale Aspekte exemplarisch dargelegt und kritisch beleuchtet. Nach der theoretischen Aufarbeitung erfolgt auf Basis der Literaturrecherche eine **handlungstheoretische Einordnung und Modellbildung** hinsichtlich dessen, was einen guten Sportlehrer auszeichnet. Diese theoretische Fundierung kann nachfolgend die Grundlage für eine empirische Untersuchung bilden. Die Arbeit stützt sich sowohl auf deutschsprachige als auch auf internationale Literatur zur Thematik *Kompetenzen eines Sportlehrers*. Dabei werden national und international vorherrschende Standpunkte und Meinungen zum Kompetenzbegriff und dem pädagogischen Profil eines „guten“ Sportlehrers herausgestellt. Aus Publikationen einzelner Autoren werden die wesentlichen Aspekte herausgefiltert, übersichtlich dargestellt und eigene Verknüpfungen sowie kritische Interpretationen erschlossen. Während an einigen Stellen eine komprimierte Darstellung des Wesentlichen

vorgenommen wird, um den besseren Überblick zu gewährleisten, muss an anderen Stellen eine ausführlichere Darstellung erfolgen, um Gedankengänge nachvollziehen zu können.

Die **Ziele** dieser Arbeit werden mehrstufig angegangen und wie folgt spezifiziert:

- Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff
- Analyse, *was* zum erfolgreichen und erfüllten Sportlehrersein gehört und vom Kompetenzbegriff nicht erfasst wird
- Beleuchtung der Kompetenzverankerung in der modularisierten universitären Sportlehrerausbildung
- Auseinandersetzung mit bestehenden Kompetenzmodellen als Basis der Sportlehrerausbildung
- Nutzung des handlungstheoretischen Modells als Rahmen zur systematischen Strukturierung von Anforderungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten des guten Sportlehrers

Zum **Aufbau** der Arbeit ist zu konstatieren, dass sich die Arbeit in fünf Kapitel gliedert. Im zweiten Kapitel, das sich dem Kompetenzbegriff und dem pädagogischen Profil des guten Sportlehrers widmet, erfolgt, ausgehend von der Darstellung zentraler Aspekte der Kompetenzdebatten im internationalen und nationalen Diskurs (2.1), eine Analyse des Kompetenzbegriffes (2.2) bevor der Frage nachgegangen wird, *was* einen guten Sportlehrer auszeichnet (2.3) und wie die einzelnen Kompetenzdimensionen charakterisiert werden (2.4). Kapitel 3 widmet sich den Sportlehrerkompetenzen in der universitären Ausbildung. Ausgehend von einer Standortbestimmung in der Lehrerbildungsforschung (3.1) und empirischen Ergebnissen von Schäfers (2002) folgen Ausführungen zur Lehrerausbildung (3.2) und zur Sportlehrerausbildung (3.3). Nachfolgend wird die Kompetenzverankerung in den modularisierten Studienordnungen für das Fach Sport thematisiert (3.4), bevor exemplarisch vier Kompetenzmodelle als Basis der Qualitätssicherung der Sportlehrerausbildung dargelegt und kritisch beurteilt werden (3.5). Kapitel 4 rückt die Handlungstheorie im Kontext der Sportlehrerkompetenzen in den Blickpunkt. Das handlungstheoretische Modell stellt eine Möglichkeit dar, die Sportlehrerkompetenzen systematisch zu strukturieren. Das Unterkapitel 4.1. veranschaulicht zunächst die Konstrukte Kognition, Emotion, Motivation und Motorik mit anschließendem Bezug zum

Berufsfeld des Sportlehrers. Darauf aufbauend werden Grundannahmen zur Handlungstheorie und zu handlungstheoretischen Modellen skizziert (4.2), bevor ein handlungstheoretisches Modell konstruiert wird, auf Basis dessen die Schwachstellen und Lücken in den vorherrschenden Kompetenzmodellen zur Sportlehrerausbildung aufgedeckt werden (4.3). Es wird der Versuch unternommen, ein Raster und eine Ordnung von Sportlehrerkompetenzen zu erstellen und eine theoretische Fundierung zu gewährleisten. Die Zusammenfassung in Kapitel 5 stellt die wesentlichen Antworten zu den zu Beginn aufgeworfenen Fragen zum Status Quo heraus und nimmt zudem Bezug zu den festgesetzten Zielen. Ein kritischer Ausblick bildet den Abschluss der Arbeit.

In Bezug auf die thematische **Herangehensweise** ist zu betonen, dass sich die Darstellungen zum Status Quo an einigen Stellen zunächst auf den allgemeinen Lehrberuf beziehen und in einem zweiten Schritt hinsichtlich des Sportlehrerberufs konkretisieren. Dies kann damit begründet werden, dass grundlegende pädagogische Richtlinien und Leitideen zum Lehrberuf auch und insbesondere für den Sportlehrer gelten und übertragbar sind. Dennoch wird in der theoretischen Aufarbeitung zum Status Quo die Unterscheidung zwischen Lehrer und Sportlehrer vorgenommen, um eine klare Erkenntnis zu bekommen, wie sich der aktuelle Forschungsstand bezüglich der Kompetenzen des Sportlehrers darstellt.

2 Kompetenzbegriff und pädagogisches Profil des guten Sportlehrers

Im folgenden Kapitel 2 wird sich kritisch mit den Fragen auseinandergesetzt, *was* sich hinter dem Begriff Kompetenz verbirgt und *was* zum erfolgreichen und erfüllten Sportlehrersein gehört. Auf den ersten Blick scheint die Beantwortung dieser Fragen einfach und nahezu trivial, doch bei näherer Betrachtung zeigt sich die Schwierigkeit und Komplexität. So gibt es in der Literatur zwar zahlreiche Definitionen für *Kompetenz*, durch die Begriffsverwendung entsteht dennoch ein Klärungs- und Ordnungsbedarf (Terhart, 2007).

Im alltäglichen Sprachgebrauch interpretiert man Kompetenz als „Können“ bzw. „Leistung“, doch haben Schüler, Eltern, Lehrer, Politiker oder Erziehungswissenschaftler immer die gleichen Intensionen, wenn sie von Kompetenzen sprechen? Hier zeigt die Recherche in entsprechenden Literaturdatenbanken sehr unterschiedliche Interpretationen. Hinsichtlich der Fragen nach dem Kompetenzerwerb im Sportstudium spiegelt sich das Grundproblem wider, wenn man nach schlüssigen Antworten auf die Fragen sucht, *was* die Berufspraxis des Sportlehrers kennzeichnet und *welche* „Kompetenzen“ für die professionelle Ausübung dieses Berufs notwendig sind (Bräutigam, 2003, S. 7).

Das Unterkapitel 2.1 skizziert zunächst eine Betrachtungsweise der Entwicklung des Kompetenzbegriffs, zum einen in der Erwachsenen- und Weiterbildung, zum anderen in der Pädagogik. Daran anknüpfend wird in Unterkapitel 2.2 der Fokus auf den Kompetenzbegriff und seine Vielzahl von Definitionen gerichtet. Weiterführend wird in Unterkapitel 2.3 auf das pädagogische Profil des guten Sportlehrers eingegangen. In diesem Zusammenhang wird erörtert, wie das Anforderungsprofil des Lehrerberufs allgemein aussieht und was zum erfolgreichen, geglückten Sportlehrersein gehört. Eine Möglichkeit dies zu erörtern stellt die Betrachtung empirischer Untersuchungsergebnisse zum pädagogischen Profil des guten Sportlehrers aus Schülersicht dar. Hierbei wird sich mit deutschsprachigen und anglo-amerikanischen Publikationen auseinandergesetzt. Anknüpfend an das pädagogische Profil des guten Sportlehrers aus Schülersicht wird komplementär auch die „Nicht-Schüler-Sicht“ veranschaulicht. Das Unterkapitel 2.4 analy-

siert die einzelnen Kompetenzen, die im pädagogischen Profil (2.3) genannt werden. Jeweils nach Beschreibung einer Kompetenz und ihrer Dimensionen wird durch eine abschließende schematische Abbildung das Wirkungsgefüge der einzelnen Kompetenzdimensionen übersichtlich dargestellt. Den Abschluss des Kapitels bildet eine kritische Zusammenfassung der wesentlichen Aspekte (2.5). Der inhaltliche Schwerpunkt des Kapitels 2 bilden die Unterkapitel 2.2 sowie 2.3; an jeweils sinnvollen Stellen werden kritische Schlussfolgerungen gezogen.

2.1 Zur Entwicklung des Kompetenzbegriffes

2.1.1 Begriffsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Der *Kompetenzbegriff* entstammt unterschiedlichen theoretischen Ansätzen (Arnold, 2002, S. 28). In den 1960er Jahren wird der *Bildungsbegriff* – bedingt durch die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungen in der Erwachsenen- und Weiterbildung – zunächst durch den *Qualifikationsbegriff* und schließlich durch den *Kompetenzbegriff* abgelöst. Vonken (2005, S. 46; vgl. Müller, 2009, S. 30) konstatiert, dass nicht mehr die „Vervollkommung der Bildung des Erwachsenen, sondern die Anpassung seiner Kenntnisse und Fähigkeiten an die sich ändernde berufliche Wirklichkeit“ im Vordergrund steht. In der berufspädagogischen und berufswissenschaftlichen Diskussion und besonders im beruflichen Prüfungswesen spielt der *Kompetenzbegriff* eine zentrale Rolle (...). Die berufliche Handlungskompetenz gilt dabei als ein Indikator für den Grad der erreichten Berufsfähigkeit, der berufliche Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten umfasst, über die im Berufsfeld und Ausbildungsrahmenplan verfügt werden soll (Rauener, 2008, S. 81).

Ein Wendepunkt in der Unterscheidung zwischen Bildung und Kompetenz liegt nach Vonken (2005) in der Entwicklung vom *Bildungs-* zum *Qualifikationsbegriff*. „Wirtschaftliche Entwicklungen und der Arbeitsmarkt ebneten dem ökonomisch orientierten Kompetenzbegriff den Weg“ (Müller, 2009, S. 30):

„Die sogenannte „Qualifizierungsoffensive Ost“ begünstigt die Begriffseinführung, unter der nach dem Beitritt der DDR in die BRD Weiterbildungsaktivitäten gefasst wurden. Ziel der Offensive war neben der beruflichen Weiterqualifizierung auch die „Anpassung der Wert- und Verhaltensmuster der neuen Bundesbürgerinnen und -bürger an das marktwirtschaftliche westdeutsche System“ (Vonken, 2005, S. 49; vgl. Müller 2009, S. 30).

Der *Kompetenzbegriff* erweitert den in der Erwachsenenbildung verwendeten Qualifikationsbegriff hinsichtlich komplexer Lernprozesse. Dabei werden nach Müller (2009, S. 30) einzelnen Tätigkeitsbereichen jeweils eigene Kompetenzen zugeordnet, so dass „in diesem Verständnis Kompetenz alle diejenigen Eigenschaften, Kenntnisse und Fertigkeiten eines Menschen in einer Kompetenz zusammenbindet, die zur Bewältigung von Problemen in der jeweils korrespondierenden Klasse von Tätigkeiten oder Anforderungen, also zu einer spezifischen Handlungsfähigkeit führen“ (Vonken, 2005, S. 50). Die Weiterentwicklung von Qualifikation zu Kompetenz ist folglich ein qualitativer Schritt von der Fremd- zur Selbstorganisation (Clement & Arnold, 2002; Vonken, 2005; vgl. Müller, 2009, S. 30). Nach Rauner (2008, S. 82) bezieht sich berufliche Kompetenz im Unterschied zu Qualifikation auf die berufsspezifischen kognitiven Leistungsdispositionen. Er verweist auf Erpenbeck und von Rosenstiel (2003, S XV - XVI), die in ihrer Definition vier Kompetenzklassen unterscheiden: 1) personale Kompetenzen: die Disposition, reflexiv und organisiert zu handeln und zu lernen 2) aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenz: die Disposition, aktiv und gesamtheitlich selbst zu handeln 3) fachlich-methodische Kompetenz: die Disposition zur Lösung sachlich-gegenständlicher Probleme 4) soziale Kompetenz: die Disposition, kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln. Hinsichtlich der Abgrenzung von Kompetenz und Intelligenz stellt Rauner (2008, S. 83) nach Hartig und Klieme (2006, S. 131) folgende Charakteristika gegenüber:

Tabelle 1: Gegenüberstellung inhaltlicher Charakteristika des Kompetenz- und Intelligenzbegriffs (Hartig & Klieme, 2006, S. 131; vgl. Rauner, 2008, S. 83)

Kompetenz	Intelligenz
• Kontextualisiert, Fähigkeit, spezifische Situationen und Anforderungen zu bewältigen • Lernbar, wird durch Erfahrung mit den spezifischen Anforderungen und Situationen erworben • Binnenstruktur ergibt sich aus Situationen und Anforderungen	• Generalisierbar, Fähigkeit neue Probleme zu lösen • Zeitlich stabil, zu bedeutsamen Teilen durch biologische Faktoren determiniert • Binnenstruktur ergibt sich aus grundlegenden kognitiven Prozessen

In internationalen Debatten kristallisieren sich differenzierte Meinungen hinsichtlich des Kompetenzverständnisses heraus. Nach dem anglo-amerikanisch geprägten *Competency-Based Training* (= CBT), das die stark schulisch orientierten Berufsausbildungen intensiver und praxisbezogener an die Anforderungen der Arbeitswelt anpassen soll, erhalten Kompetenzen beispielsweise eine andere Bedeutung als im deutschen Bildungskontext (Achatz & Tippelt, 2001, S. 112). Kompetenzen „... stehen für eng definierte, praktische Kenntnisse, Fertigkeiten und Verhaltensweisen, die von dem Beschäftigten unter realen Bedingungen der gegebenen Arbeitsplätze unmittelbar beherrscht werden müssen. Das Erreichen dieser erwünschten und im Vorfeld definierten Kompetenzen ist das Erfolgskriterium der Aus- und Weiterbildung“ (Tippelt, 2002, S. 227).

In einigen Ländern hat sich für die eng an die Berufswelt orientierte Kompetenzdefinition die *DACUM-Methode* (*Developing a Curriculum*) durchgesetzt (Edelmann & Tippelt, 2007, S. 135). Diese Methode, die in den 1970er Jahren in Kanada und in den USA entwickelt wurde, geht davon aus, dass erfahrene Facharbeiter(innen) als „expert workers“ Kompetenzen präzise definieren können, die für eine bestimmte Arbeitstätigkeit erforderlich sind. In Folge dessen können Curricula für eine kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung entwickelt werden, die eine Nähe zur beruflichen Praxis garantieren (Norton, 2000, S. 186; vgl. Edelmann & Tippelt, S. 135). Der Nachteil besteht darin, dass die Ergebnisse subjektiv geprägt sind und Zukunftsprognosen für den analysierten

Beruf und kompetenzbasierte Berufsbilder zu eng gefasst werden (Edelmann & Tippelt, 2007, S. 135 f.). Entsprechend der DACUM-Methode und unter Vernachlässigung ihrer Nachteile wären Sportlehrer mit langjähriger Berufserfahrung im Sinne der „expert workers“ fähig, positive und nachhaltige Impulse für eine kompetenzbasierte, universitäre Sportlehrerausbildung zu geben.

In einem von Bremer, Rauner und Röben (2001) entwickelten *Konzept berufswissenschaftlicher Qualifikations- und Curriculumforschung*² werden – ähnlich wie bei der DACUM-Methode – in Experten-Facharbeiter-Workshops für den jeweiligen Beruf die charakteristischen Arbeitsaufgaben ermittelt und in Form von beruflichen Handlungsfeldern geordnet. Dadurch entsteht ein Bezugsrahmen für die Entwicklung beruflicher Curricula, der es ermöglicht, eine von einem Beschäftigten zu erbringende, spezifische Arbeitsleistung ergebnisbezogen zu beschreiben. „Diese soll sich auf Arbeitszusammenhänge beziehen, die es den Beschäftigten erlauben, sie in ihrer Funktion und Bedeutung für einen übergeordneten betrieblichen Geschäftsprozess zu verstehen und zu bewerten“ (...) „Die Strukturierung und Organisation der beruflichen Arbeit nach Arbeitsaufgaben begründet das Konzept der ein Zusammenhangsverständnis vermittelnden Arbeit“ (Rauner, 2008, S. 90).

In Frankreich haben sich seit 1985 mit der „*bilan de compétences*“ und in Großbritannien seit 1989 mit dem System der „*national vocational qualifications*“ Strategien zur Validierung nicht formal erworbener Kompetenzen durchgesetzt (Dohmen, 2001; DIE/DIPF/IES, 2006, S. 144; vgl. Edelmann & Tippelt, 2007, S. 137). Da in der Bundesrepublik Deutschland [bisher] nonformale und informelle Lernleistungen kaum anerkannt werden, hat man einen sogenannten *ProfilPASS* konzipiert, mit dem die Gesamtheit aller über die Lebensspanne erworbenen Kompetenzen erfasst werden soll (Edelmann & Tippelt, 2007, S. 137 - 138).

² Institut für Technik und Bildung an der Universität Bremen (ITB)

Tabelle 2: Prozesse zur Kompetenzerfassung mit dem ProfilPASS (modifiziert nach Edelmann & Tippelt, 2007, S. 138)

Kompetenzmessung mit dem ProfilPASS								
	Orte formalen, nonformalen und informellen Lernens							
	Hobby Familie	Haus- halt und Familie	Schule	Berufs- bildung	Wehr- dienst, Zivil- dienst, freiwilli- ges, soziales Jahr	Arbeits- leben, und Prakti- ka, Jobs	Polit. und so- ziales Enga- gement	Beson- dere Lebens- situa- tionen
Erfassung	Benennung von Aktivitäten und Beschreibung von Tätigkeiten							
Ermittlung	Umformulierung oder Übersetzung von Tätigkeiten in Fähigkeiten							
Bewertung	Einteilung der Fähigkeiten in Niveaustufen 1 bis 4							
Bilanzierung	Definition von 8 persönlich relevanten Kompetenzen zu Schwerpunkten							
Zielfindung	Entwicklung persönlicher Projekte und Reflexion der Realisierungsmöglichkeiten ↓							

Bilanzierungen von Kompetenzen gewinnen auf europäischer Ebene im Hinblick auf die internationale Mobilität, die eine Vergleichbarkeit und Transparenz von Qualifikationen voraussetzt, an Bedeutung (Edelmann & Tippelt, S. 137). In der Kopenhagener Erklärung (2002) wurde analog zum Kreditpunktesystem der Hochschulen (EZCS) ein europäisches Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung (ECVET) (Bjornavold, 2004) sowie ein europäischer Qualifikationsrahmen (EFQ) zur Vergleichbarkeit unterschiedlicher beruflicher Qualifikationen eingefordert (Kommission der Europäischen Gemeinschaft, 2006, S. 19f.). Im Zuge der Umstrukturierung der Studiengänge im Rahmen des Bologna-Prozesses (siehe weiterführend Kapitel 3) werden Kompetenzen in einem *framework of qualifications* ausformuliert, die für die 45 Länder des Bologna-Prozesses Verbindlichkeit haben (KMK, 2005). Dieser Qualifikationsrahmen beinhaltet Kompetenzen, die in Lehrveranstaltungen vermittelt werden sollen.

2.1.2 Begriffsentwicklung in der Pädagogik

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts versteht man unter Berufskönnen die Gesamtheit der Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zum Zwecke der Ausführung definierter, einzelberuflich gebundener Tätigkeiten. Durch *Robinson* wird Ende der 1960er Jahre der *Qualifikationsbegriff* in die Berufs- und Erwachsenenpädagogik aufgenommen und die Auffassung über berufliche Qualifikationen um Flexibilität und Selbstständigkeit auf breiter Berufsbasis erweitert (Bunk 1994, S. 9). Robinson hat Qualifikation erstmals in Bezug auf Bildung angewendet und beschreibt Bildungsinhalte mit Hilfe von Qualifikationen, welche sich aus den Situationen des menschlichen Handelns ergeben (Wollersheim, 1993). Der [neue] revolutionäre Begriff, „Qualifikation“, wird durch „die Aneignung von Kenntnissen, Einsichten, Haltungen und Fertigkeiten erworben“ und soll den Menschen zur „Bewältigung bestimmter Lebenssituationen“ befähigen. Sie werden durch die „Curricula und – im engeren Sinne – ausgewählte Bildungsinhalte zur Vermittlung derartiger Qualifikationen bestimmt“ (Robinson, 1971, S. 45). Zur Vermittlung dieser Curricula sind entsprechende Methoden notwendig, die Robinson mit Hilfe der Curriculumforschung zu finden versucht hat, um gleichzeitig die „Adäquatheit und Effektivität der Qualifikationen“ zu erforschen (Robinson, 1971).

Nach Auffassung von Wollersheim (1993) hat *Roth* (1971) den *Kompetenzbegriff* in die theoretische Diskussion der Pädagogik gebracht. Neben Reife, Produktivität und Kritikfähigkeit zählt Roth auch Mündigkeit zu den Erziehungszielen (Roth, 1976, S. 176; vgl. Müller, 2009, S. 31). Diese Mündigkeit besteht aus einer subjektbezogenen, einer personalen, einer sachbezogenen und einer gesellschaftsbezogenen Komponente. Das Ziel der sich entwickelnden Kompetenzen ist die freie Urteils- und Handlungsfähigkeit sowie Zuständigkeit. Kompetenz geht somit über kognitive Fähigkeiten, Fertigkeiten und Verhaltensdispositionen hinaus und spricht Willen, Werte, Normen und selbstbestimmte Entscheidungs- und Handlungsfreiheit an (Müller, 2009, S. 31 - 32). Müller (2009, S. 32) greift die Überlegungen Wollersheims (1993, S. 119) auf, der Kompetenz als erfolgreiche Bewältigung von Belastungen definiert und drei Dimensionen beschreibt, die ein pädagogisch modifiziertes Kompetenzkonzept mindestens aufweisen sollte (Abbildung 1). Der große Gewinn für die Pädagogik liegt nach Müller (2009, S. 32) darin, dass Wollersheim (1993, S. 119) „Kompetenz als mehrdimensionales Konzept menschlicher Bewältigungsfähigkeit untersucht und danach fragt, wie eine entsprechende Erziehung

auszusehen hat. Kompetenzerziehung habe das Ziel und den Grund zur Bewältigung zu befähigen, zu der sowohl Wissen, als auch Normen und Handlungen benötigt werden".

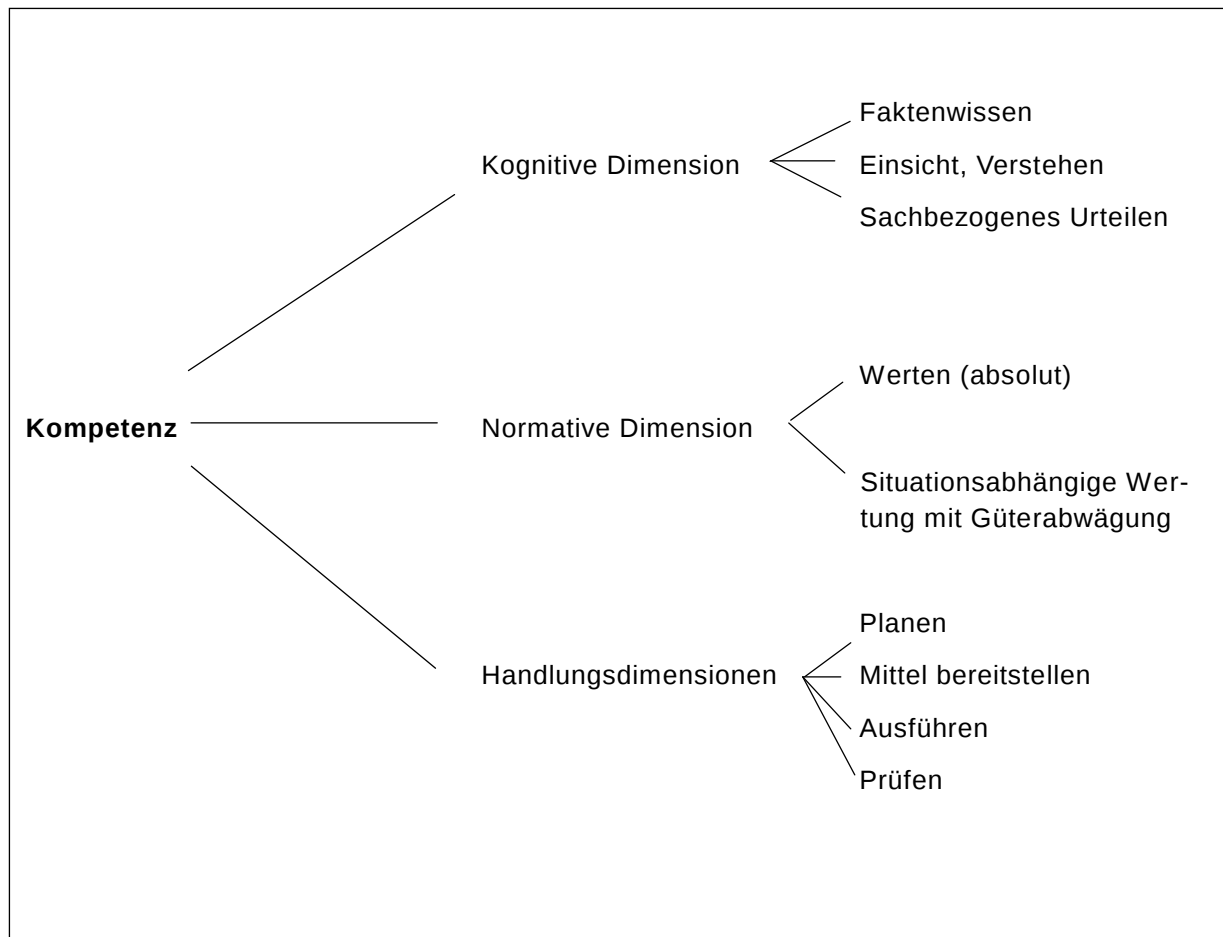


Abbildung 1: Grunddimensionen des pädagogischen Kompetenzbegriffs (modifiziert nach Wollersheim, 1993, S. 121; vgl. Müller, 2009, S. 32)

Vergleicht man die Ausführungen zur Begriffsentwicklung in der Pädagogik mit [aktuellen] Diskussionen um die Kompetenzthematik, dann drängt sich förmlich die Behauptung auf, dass die [aktuellen] Diskussionen keinesfalls „neu“ sind, sondern bereits vor mehr als vier Jahrzehnten in die Pädagogik eingebracht und von verschiedenen Autoren diskutiert wurden. Robinsohn (1972, S. 44ff.) geht bereits davon aus, dass

„in der Erziehung Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen geleistet wird; dass diese Ausstattung geschieht, indem gewisse Qualifikationen und eine gewisse „Disponibilität“ durch die Aneignung von Kenntnissen, Einsichten, Haltungen und Fer-

tigkeiten erworben werden; und dass eben die Curricula – und im engeren Sinn – ausgewählte Bildungsinhalte zur Vermittlung derartiger Qualifikationen bestimmt sind“ (Robinsohn, 1972, S. 44ff.).

Robinsohn beschäftigt sich somit schon damals mit den Fragen, die [aktuell] in den Kompetenzdiskussionen hinsichtlich des Kompetenzbegriffes sowie der Kompetenzen des guten Lehrers aufgegriffen werden. Robinsohn betont eindringlich, dass Qualifikationen durch die Aneignung von spezifischen Kenntnissen, Fähigkeiten und Haltungen und eben nicht durch die Bewältigung von Prüfungen oder Qualifikationsverfahren erworben werden. Prägnant bei Robinsohn ist der Situationsbegriff, der sich generell auf Lebenssituationen bezieht.

In der Konsequenz formuliert Robinsohn (1971) einen theoretischen Begründungszusammenhang für die Curriculumforschung und ein Modell der Curriculumrevision. „Demnach ergibt sich für die Curriculumforschung die Aufgabe, Methoden zu finden und anzuwenden, durch welche Situationen und die in ihnen geforderten Funktionen, die zu deren Bewältigung notwendigen Qualifikationen und die Bildungsinhalte und Gegenstände, durch welche diese Qualifizierung bewirkt werden soll, in optimaler Objektivierung identifiziert werden können“ (Robinsohn, 1971, S. 45). Robinsohns Gedankengänge und Reformansätze finden zwar in der Bildungspolitik sowie in der Pädagogik eine Verankerung, dennoch verschwinden sie bereits in den 1980er Jahren. Das Scheitern wird vor allem durch die Komplexität der Aufgabe, die Analyse der Verwendungssituationen und die Selektion der Inhalte begründet (Zabeck, 1982, S. 66 - 97, vgl. Clement, 2002, S. 71). Zudem konnten Alltagssituationen oder Situationen im beruflichen Kontext nie empirisch nachhaltig erfasst werden. Der Bogen zum [aktuellen] Kompetenzbegriff kann nun gezogen werden, wenn man den Blick auf den [damals] populären Qualifikationsbegriff richtet. Bereits damals zeigen sich – parallel zu den aktuellen Diskussionen – viele Differenzen in der Begriffsintension. Zum einen wird der Begriff formal interpretiert (im Sinne eines zu erwerbenden Abschlusses), zum anderen bildet er die Basis für einen weiteren Begriff, den der Schlüsselqualifikation³.

³ Mit Schlüsselqualifikationen wurden generelle oder überfachliche Fähigkeiten bezeichnet.

Die Skizzierung der Begriffsentwicklung belegt, dass die derzeit aufgebauchten Diskussionen um Kompetenzen und Kompetenzmodelle durchaus „alter Wein in neuen Schläuchen“ bzw. einen Etikettenschwindel darstellen. Überlegungen, die diese Aussagen unterstreichen und ergänzen, werden im Kontext des historischen Abriss der Entwicklung der Sportlehrerausbildung (3.3) aufgegriffen.

2.2 Kompetenz – Eine Synopse von Begriffsdefinitionen

An die skizzierte Begriffsentwicklung (2.1) wird im Folgenden angeknüpft: der Kompetenzbegriff wird worthistorisch und wissenschaftshistorisch überprüft sowie wesentliche Aspekte der Definitionen verschiedener Autoren herausgefiltert und aufgelistet. Es wäre wünschenswert, wenn hinsichtlich „Kompetenz“ ein gesichertes Begriffsverständnis bestehen würde, um Kompetenz und ihre Dimensionen empirisch prüfen und begründen zu können (Schaeper & Briedis, 2004, S. 4). Die Schwierigkeit liegt darin, dass „die Begriffe *Kompetenz*, *Schlüsselkompetenzen* und *Schlüsselqualifikationen* je nach theoretischem Hintergrund und Verwendungszweck unterschiedlich definiert werden und sich häufig durch mangelnde Operationalisierbarkeit auszeichnen“ (Schaeper & Briedis, S. 4).

Hartig (2008, S. 15) stößt bei seiner Recherche des Kompetenzbegriffes in der Literaturdatenbank des FIS Bildung auf 8.889 Treffer, die Stichwortsuche (ab 1985) nach *competence*, *competency* und *competencies* in der Datenbank PsycInfo erzielt 27.255 Treffer. Nach der Zählung des Projekts Deutscher Wortschatz (2006) befindet sich der Kompetenzbegriff unter den 5.000 am häufigsten verwendeten deutschen Wörtern, noch vor „Freizeit“ oder „Unterhaltung“ und gerade diese alltägliche Geläufigkeit macht eine Begriffsdefinition in einem wissenschaftlichen Kontext schwierig (Hartig, 2008, S. 15). Eine allgemein anerkannte und einheitliche Begriffsdefinition wäre allerdings notwendig, um eine Verständigung zu erreichen, insbesondere wenn Bildungssysteme darauf ausgerichtet sind. „Uneinheitliche Definitionen von wissenschaftlichen Konstrukten können nicht nur zu Kommunikationsschwierigkeiten führen, sondern auch die Bewertung und Vergleichbarkeit verschiedener empirischer Befunde unmöglich machen“ (Hartig, 2008, S. 16).

Der worthistorische Ursprung von Kompetenz liegt im Lateinischen. Kompetenz ist abgeleitet von *competens* bzw. *competere*, was mit „angemessen, zuständig, passend, entsprechend“ bzw. „zusammentreffen, zustehen“ übersetzt werden kann (vgl. Menge, 1998, S. 113). Im Englischen wird *competence* bzw. *competency* als Befähigung, Befugnis, Können und Zuständigkeit übersetzt. Gemäß Müller (2009, S. 26) liegt das alltags-sprachliche Begriffsverständnis zwischen Leistung und Können und auch im wissenschaftlichen Sprachgebrauch kann Vonken (2005) keine einheitliche Begriffsverwendung feststellen.

Verfolgt man die Entstehungsgeschichte von Kompetenz wissenschaftshistorisch zurück, so werden in *Roths* theoretischem Modell (1971a) Kompetenzen als die Mündigkeit angesehen, also „das Vermögen, frei über die eigenen Kräfte und Fähigkeiten für jeweils neue Initiativen und Aufgaben verfügen zu können“ (Roth, 1971a, S. 180; vgl. Müller, 2009, S. 31 - 33). Nach Roth stellen Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz die grundlegenden Kompetenzen dar, die jeder Mensch im Wege seiner Bildung auszubilden hat. Roth (1971a) hat diese Kompetenzen von *Whyte* (1965) übernommen, der *competence* zur Bezeichnung des Vermögens einer Person verwendet, die gegebenen Anforderungen der Welt durch die entsprechende Herausbildung von „Fähigkeiten des psychischen Apparats“ zu bewältigen (Nieke, 2002, S. 15). In dieser Interpretation findet sich der Begriff in vielfältigen Bedeutungen der englischsprachigen, pädagogischen Psychologie und daran eng orientierten Erziehungswissenschaft, wie in Konzepten von *competency based education and training* (Lehmann & Nieke, 2000, S. 3). *Whyte* (1965) hat zudem einen engen Zusammenhang zwischen den kognitiven Fähigkeiten und subjektiven Einflüssen (Motivation) des Handelnden „*motivational action tendencies*“ entdeckt (Weinert, 2001a, S. 49). Danach gilt *Motivation* als Voraussetzung, um mit seiner Umwelt zu interagieren, ein sogenannter intrinsischer Zwang kompetent zu handeln. Die Kompetenzmotivation ist eng mit dem Gefühl effektiv zu sein verbunden (Weinert, 2001a, S. 49). Es ist also nicht nur ausschlaggebend die Kompetenz zu besitzen, der Mensch benötigt vor allem Motivation sich diese anzueignen und in eine Performanz zu verwandeln.

Im deutschsprachigen Raum wird zu einem großen Teil die Meinung vertreten, dass die Verwendung von Kompetenz auf *Chomsky* (1980) zurückgeht. Chomsky unterscheidet in seinem theoretischen Modell *Kompetenz* und *Performanz*. Kompetenz ist die Fähigkeit,

seine Muttersprache zu lernen und Performanz der Sprachgebrauch, das Bilden von Sätzen in grammatikalisch verständlicher Weise (Weinert, 2001a; Frey, 2008, S. 19). Dieses Modell bildete den Ausgangspunkt für viele Forschungen, vor allem in der Kognitionspsychologie und Psycholinguistik, obwohl es schwierig ist, sein Modell auf andere Wissenschaftsbereiche zu übertragen: die Grenzen zwischen Performanz und Kompetenz sind willkürlich gezogen und darüber hinaus richtet es sich sehr spezifisch an linguistische Phänomene (Weinert, 2001a, S. 45 - 65). Overton (1985) hat Chomskys Relation zwischen Kompetenz und Performanz auf „kognitive Eigenschaften, Gedächtniskapazität und Kenntnisse der Aufgabensituation“ zurückgeführt und differenziert in begriffliche Kompetenz, in prozedurale Kompetenz und in Leistungskompetenz (Frey, 2008, S. 20; Weinert, 2001a). Während die begriffliche Kompetenz das regelbasierte, abstrakte Wissen darstellt, beinhaltet die prozedurale Kompetenz Operationen und Qualifikationen, um die begriffliche Kompetenz überhaupt nutzen zu können und schließlich die Leistungskompetenz, die nötig ist, um Problemsituationen zu analysieren und die geeignete Lösungsmöglichkeit auszuwählen und anzuwenden (Frey, 2008, S. 20). Overton hat Chomskys Modell erweitert, indem er die Lücke zwischen Kompetenz und Performanz geschlossen hat und erklärt, wie es von der Kompetenz zur Performanz kommt (Vonken, 2005).

Nach Erpenbeck und Heyse (1999, S. 156) besteht im deutschsprachigen Diskurs „weitgehend Konsens, dass Kompetenzen Dispositionen zur Selbstorganisation sind, die sich auf die „führenden, denkenden, wollenden und handelnden Individuen während ihres lebensbegleitenden Lern- und Entwicklungsprozesses beziehen“. Diese individuelle Kompetenzentwicklung bezeichnen Erpenbeck und Heyse (1999) als *Kompetenzbiographie*, ein selbstorganisiertes Netzwerk fachlicher, methodischer, sozialer und personaler Einzelkompetenzen in der stets einzigartigen, lebenslangen real-biographischen Entwicklung (Erpenbeck & Heyse, 1999, S. 14). Weinert (2001a, S. 46) hat an die Problematik der einheitlichen Begriffsdefinition angeknüpft: „It is not possible to discern or infer a coherent theory out of these many uses. There is no basis for a theoretically grounded definition or classification from seemingly endless inventory of the ways the term competence is used“. Weinert (2001b) hat eine umfassende, systematische Aufbereitung der zahlreichen Bedeutungen des Kompetenzbegriffs durchgeführt und verdeutlicht, dass die Verwendungen des Kompetenzbegriffes in wissenschaftlichen Kontexten

sehr unterschiedlich sind, sich teilweise widersprechen oder ausschließen. Nach Weinert sind Kompetenzen „kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001b, S. 27 - 28). Weinerts Definition zeigt Parallelen zu *Robinson*, wonach Qualifikationen als erlernte Kenntnisse und Fertigkeiten beschrieben werden, die dem Individuum helfen, Lebenssituationen zu lösen.

Clement (2002) und das *Bundesministerium für Bildung und Forschung* (BMBF, 2003, S. 65) definieren Kompetenz als einen Begriff, bei dem Wissen und Handeln in bestimmten pädagogischen Situationen im Vordergrund stehen. Der entscheidende Faktor ist der in einer sozialen Anforderungssituation gleichzeitige Einsatz von Wissen und Handeln. *Terhart* (2004, S. 37 - 58) ergänzt diese Definition durch die Begriffe der Handlungsroutine und Lehrerpersönlichkeit, welche einen erheblichen Einfluss auf die Qualität des Unterrichts haben. *Clement* und *Arnold* (2002, S. 29) betonen eine zweifache Bedeutung von Kompetenz und meinen damit zum einen „zuständig, befugt“, zum anderen „sachverständig, handlungsfähig“. Danach ist Kompetenz die Fähigkeit, eine gewisse Aufgabe zu bewältigen und damit handlungsfähig zu sein. Dies zeigt Parallelen zu *Niekes* (2002) wissenschaftshistorischen Ausführungen. *Nieke* (2002, S. 16) stellt für sein Begriffsverständnis von Kompetenz drei Komponenten heraus: 1. die Fähigkeit, gegebene Aufgaben sachgerecht zu bewältigen 2. das Bewusstsein von der Verantwortung, die gegebenen Aufgaben nach geltenden Maßstäben korrekt und bestmöglich zu erfüllen 3. die auf der Grundlage der beiden ersten Komponenten zu beanspruchende Zuständigkeit für die Erfüllung bestimmter Aufgaben, die sich aus der spezifischen Fähigkeit und Berufsethik definieren lassen. *Nolle* (2004, S. 20) subsumiert unter Kompetenz ebenfalls „die Befähigung und die Zuständigkeit für das unterrichtliche Handeln in einer Schule und damit verbunden die Erlaubnis, im Rahmen dieser Zuständigkeit Entscheidungen stellvertretend für die Klientel zu fällen“. *Nolle* (2004) bezieht sich demnach auf die äußere Struktur von Kompetenzen, also die rechtlichen Grundlagen pädagogischen Handelns. Auch *Vonken* (2005, S. 16; vgl. Müller, 2009, S. 27) differenziert in fähigkeits- und tätigkeitsbezogene sowie in zuständigkeits- und berechtigungsbezo-

gene Kompetenz und beschreibt sechs Konnotationen aus verschiedenen disziplinären Richtungen, die auch Müller (2009, S. 27) in ihrer Arbeit darlegt:

1. Soziologische Konnotation (Kompetenz als Zuständigkeit im Sinne Max Webers)
 2. Arbeitswissenschaftliche Konnotation (Kompetenz als Kombination von Können und Dürfen)
 3. Psychologische Konnotation (Kompetenz zusammengesetzt aus deklarativem und prozeduralem Wissen, Metawissen sowie Wollen und Wert)
 4. Betriebswirtschaftliche Konnotation (entspricht den Verhalten generierenden Kompetenzen)
 5. Linguistische Konnotation Chomskys (Differenzierung von Sprachkompetenz und -performanz)
 6. Pädagogische Kompetenz (thematisiert im Anschluss an die Schlüsselqualifikationsdebatte vor allem berufliche Handlungskompetenz)
- (Vonken, 2005, S. 16; vgl. Müller, 2009, S. 27)

Frey (2004, S. 904) analysiert den Kompetenzbegriff als „ein Bündel von körperlichen und geistigen Fähigkeiten, die jemand benötigt, um anstehende Aufgaben und Probleme zielorientiert und verantwortungsvoll zu lösen, die Lösungen zu bewerten und das eigene Repertoire an Handlungsmustern weiterzuentwickeln“. Frey bezieht sich dabei eher auf die inneren Strukturen und unterteilt mit der Zuschreibung „körperliche und geistige Fähigkeiten“ in eine kognitive und motorische Ebene. In den Definitionen von *Frey (2004, S. 904)* und *Weinert (2001b, S. 27 - 28)* ist der Aspekt „Probleme lösen“ von großer Bedeutung. *Weinert (2001b, S. 27 - 28)* betont insbesondere die kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, die unter motivationalen und volitionalen Bedingungen zur Problemlösung dienen. Entscheidend ist der gleichzeitige Gebrauch von „Wissen und Können“ (BMBF, 2002, S. 64). Die Arbeitsgruppe *SaSeKo (Blotzheim, Bräutigam, Collmann, Starischka & Thienes, 2003)* definiert Kompetenz als ein „Aggregat anforderungs(berufs-)relevanter Reflexions- und Handlungspotenziale“ (Bräutigam, 2003, S. 23). „Kompetenz als ein Aggregat zu bezeichnen ergibt sich daraus, dass Kompetenz nicht aus einer Fähigkeit besteht, sondern aus mehreren, sogenannten Fähigkeitskomplexen, die ein Lehrer braucht, um den Anforderungen seines Berufs gerecht zu werden“ (Bräutigam, 2003, S. 24). *Terhart (2005, S. 277)* definiert Lehrerkompetenzen als „be-

rufsbezogene Fähigkeiten einer Person bzw. die im Verlauf der Ausbildung erworbenen Fähigkeiten von Absolventen der 1. und der 2. Phase der Lehrerbildung (...)“. *Bräutigams* und *Terharts* Definitionen unterscheiden sich von den anderen Definitionen, indem sie sich konkret auf einen Professionsbereich beziehen und den Handlungsbereich dieser Profession (Lehrerberuf) abdecken. Terhart (2005) bezieht sich auf Inhalte, die in der Ausbildung (1. und 2. Phase der Lehrerbildung) erworben werden. Er gibt ebenfalls eine weitere Dimension an, um die Ausprägung der Kompetenzen zu ermitteln, die Standards, die je nach Kriterium unterschiedlich skaliert sind. Sie nehmen von der Betrachtung Abstand, Kompetenzen würden nur aus kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten bestehen. Insbesondere Bräutigam (2003) verdeutlicht, dass die Profession des Lehrerberufs aus mehreren Facetten besteht als nur aus Wissen, wie beispielsweise methodischen, sozialen und metakognitiven Teilkompetenzen. *Terhart* (2007, S. 45) beleuchtet in einer neuen Betrachtungsweise die Verbindung von Kontext und Kompetenz. Kontext stellt das Anforderungsprofil des Lehrers dar, das bestimmte Fähigkeiten erfordert. Durch Frey (2004) inspiriert erklärt Terhart (2007) Kompetenz als „ein Bündel von körperlichen und geistigen Fähigkeiten, [...] das jemand benötigt, um anstehende berufliche Aufgaben oder Probleme zielorientiert und verantwortungsvoll zu lösen (Terhart, 2007, S. 45). Diese Interpretation zeigt wiederum Parallelen zu Bräutigam: beide sehen Kompetenz als ein komplexes Konstrukt, das aus mehreren Inhalten besteht, Bräutigam nennt dieses „Aggregat“ und Terhart „Bündel“. Beide sind sich einig, dass Kompetenzen nicht nur aus kognitiven Fähigkeiten bzw. Handlungspotenzialen bestehen. *Carle* und *Berthold* (2006, S. 72) betonen als tragendes Element die „Handlungsfähigkeit eines individuellen, kollektiven oder institutionellen Akteurs in einer Arbeitssituation (...), die sich durch die Entwicklung der Handlungsorganisation in prototypischen Arbeitssituationen – beiläufig oder in einem gezielten Bildungsprozess formt“, ebenso Prozesse und Strukturen des menschlichen Handelns in individuellen und kollektiven Handlungsspielräumen. Es werden somit beispielsweise soziale Bereiche, kommunikative Aspekte sowie eine Arbeitssituation angesprochen, in der Entwicklung oder Reifung von Kompetenzen stattfinden.

Von der *OECD* wird das international und interdisziplinär ausgerichtete Forschungsprogramm *DeSeCo*⁴ mit dem Ziel initiiert, Kompetenzen zu definieren, die für die erfolgreiche Bewältigung der genannten Anforderungen benötigt werden (Braun, Gusy, Leidner & Hannover, 2008, S. 31). Als Ergebnis werden „key competencies“ als “contribution to a successful life and well functioning society, as expresses by universal values“ definiert und in Kompetenzen ”interacting in socially heterogeneous groups”, “acting autonomously” und “using tools interactively” differenziert (Rychen & Salganik, 2003; vgl. Braun et al., 2008, S. 31). Die *OECD* (2005, S. 6) maßt sich mit ihrer Definition an, die vielfach diskutierte und vielfach gesuchte Antwort auf die Frage nach einem guten, erfüllten und gelingenden Leben zu geben und definiert: “Kompetenz ist mehr als nur Wissen und kognitive Fähigkeiten. Es geht um die Flexibilität der Bewältigung komplexer Anforderungen, indem in einem bestimmten Kontext psychosoziale Ressourcen (einschließlich kognitive Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen) herangezogen und eingesetzt werden“. Im *DFG-Schwerpunktprogramm* „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“ werden Kompetenzen als „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“, definiert (Klieme & Leutner, 2005, S. 4). Diese Definition zeigt Parallelen zur Kompetenzdefinition in den *PISA-Studien*, in denen Kompetenz als „prinzipiell erlernbare, mehr oder minder bereichsspezifische Kenntnisse, Fertigkeiten und Strategien“ bezeichnet werden (Baumert, Stanat & Demmrich, 2001, S. 22; vgl. Hartig, 2008, S. 17). Dabei ist auffällig, dass sich die Definition des *DFG-Schwerpunktprogramms* rein auf das Kognitive bezieht.

Die Darstellung von Definitionen des Kompetenzbegriffes ließe sich problemlos weiter fortsetzen. Dies würde allerdings keinen Nutzen hinsichtlich des Kompetenzverständnisses erzielen. Kernaspekte aus den dargestellten Definitionen werden chronologisch in Tabelle 3 aufgelistet. Allgemein ist festzuhalten, dass sich die Definitionen häufig durch eine „allgemeine Vagheit und durch mangelnde Operationalisierbarkeit“ kennzeichnen (Schaeper & Briedis, 2004, S. 4). Es ist jedoch auffällig, dass sich in allen aufgeführten Definitionen eine starke handlungstheoretische Komponente herauskristallisiert.

⁴ Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations

Tabelle 3: Kernaspekte der unterschiedlichen Kompetenzdefinitionen (eigene Tabelle)

Autor	Kernaspekte der Kompetenzdefinition
Whyte (1965)	Vermögen einer Person, gegebene Anforderungen durch entsprechende Herausbildung von Fähigkeiten des psychischen Apparats zu bewältigen. Enger Zusammenhang zwischen kognitiven Fähigkeiten und subjektiven Einflüssen (Motivation) des Handelnden, „<i>motivational action tendencies</i>“
Roth (1971)	Mündigkeit (Vermögen), frei über die eigenen Kräfte und Fähigkeiten für jeweils neue Initiativen und Aufgaben verfügen zu können. Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz als grundlegende Kompetenzen
Chomsky (1980)	Fähigkeit, seine Muttersprache zu lernen (im Ggs. zu Performanz = Sprachgebrauch, das Bilden von Sätzen in grammatikalisch verständlicher Weise)
Overton (1985)	Differenzierung in • Begriffliche Kompetenz: regelbasiertes, abstraktes Wissen • Prozedurale Kompetenz: Operationen und Qualifikationen, um begriffliche Kompetenz nutzen zu können • Leistungskompetenz: notwendig, um Problemsituationen zu analysieren und die geeignete Lösungsmöglichkeit auszuwählen und anzuwenden
Erpenbeck & Heyse (1999)	Dispositionen zur Selbstorganisation, die sich auf fühlende, denkende, wollende und handelnde Individuen während ihres lebensbegleitenden Lern- und Entwicklungsprozesses beziehen
Weinert (2001)	Kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können
Clement (2002) & BMBF	Wissen und Handeln in bestimmten pädagogischen Situationen. Entscheidender Faktor: der in einer sozialen Anforderungssituation gleichzeitige Einsatz von Wissen und Handeln

Clement & Arnold (2002)	Zweifache Bedeutung: „zuständig, befugt“ und „sachverständig, handlungsfähig“
Nieke (2002)	• Fähigkeit, gegebene Aufgaben sachgerecht zu bewältigen • Bewusstsein von der Verantwortung, die gegebenen Aufgaben nach geltenden Maßstäben korrekt und bestmöglich zu erfüllen • Zuständigkeit für die Erfüllung bestimmter Aufgaben, die sich aus der spezifischen Fähigkeit und Berufsethik definieren lassen
Bräutigam (2003)	Aggregat anforderungs(berufs-)relevanter Reflexions- und Handlungspotenziale
Braun et al. (2003)	Contribution to a successful life and well functioning society, as expresses by universal values
Nolle (2004)	Befähigung und Zuständigkeit für das unterrichtliche Handeln in einer Schule und damit verbunden die Erlaubnis, im Rahmen dieser Zuständigkeit Entscheidungen stellvertretend für die Klientel zu fällen
Frey (2004)	Bündel von körperlichen und geistigen Fähigkeiten, die jemand benötigt, um anstehende Aufgaben und Probleme zielorientiert und verantwortungsvoll zu lösen, die Lösungen zu bewerten und das eigene Repertoire an Handlungsmustern weiterzuentwickeln.
Vonken (2005)	Differenzierung in fähigkeits- und tätigkeitsbezogene sowie in zuständigkeits- und berechtigungsbezogene Kompetenz
OECD (2005)	Kompetenz ist mehr als nur Wissen und kognitive Fähigkeiten. Es geht um die Flexibilität der Bewältigung komplexer Anforderungen, indem in einem bestimmten Kontext psychosoziale Ressourcen (einschließlich kognitive Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen) herangezogen und eingesetzt werden.
DFG (2005)	Kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen
Carle & Berthold (2006)	Handlungsfähigkeit eines individuellen, kollektiven oder institutionellen Akteurs in einer Arbeitssituation (...), die sich durch

	die Entwicklung der Handlungsorganisation in prototypischen Arbeitssituationen – beiläufig oder in einem gezielten Bildungsprozess formt
Terhart (2005; 2007)	Berufsbezogene Fähigkeiten einer Person bzw. die im Verlauf der Ausbildung erworbenen Fähigkeiten von Absolventen der 1. und der 2. Phase der Lehrerbildung. Bündel von körperlichen und geistigen Fähigkeiten, [...] das jemand benötigt, um anstehende berufliche Aufgaben oder Probleme zielorientiert und verantwortungsvoll zu lösen

Die additive, tabellarische Darstellung von Definitionen, die sich mühelos weiter fortsetzen ließe, zeigt, dass keine einheitliche, empirisch begründete Definition besteht. Kompetenz wird von vielen Autoren mit unterschiedlichen Inhalten definiert und es zeigt sich, dass über die Jahre immer weitere Inhalte hinzukommen. Diese Inhalte sind so vielfältig, dass es nahezu unmöglich ist, den Kompetenzbegriff durch eine einheitliche Definition zu bestimmen. *Hartig* (2008, S. 23) resümiert treffend, dass „eine allgemeingültige, nach wissenschaftlichen Kriterien zufriedenstellende Definition von Kompetenz oder Kompetenzen kein realistisches Ziel ist – der Begriff hat eine zu starke alltagssprachliche Bedeutungsvielfalt und ist bereits in zu vielen wissenschaftlichen Kontexten unterschiedlich belegt“. Für spezifische Fragestellungen soll vielmehr die Formulierung einer Arbeitsdefinition vollzogen werden, die in einem konkreten Fall Aufschluss darüber gibt, was unter Kompetenz verstanden wird.

Greift man exemplarisch das DFG-Schwerpunktprogramm auf (*Klieme & Leutner*, 2005, S. 4), so werden darin Kompetenzen für Untersuchungen zur „Erfassung individueller Lernergebnisse“ und der „Bilanzierung von Bildungsprozessen“ als „erlernbare, kontextspezifische Leistungsdispositionen“ definiert. *Jude* und *Klieme* (2008, S. 15) stellen für drei unterschiedliche Kontexte⁵ folgende Kompetenzcharakteristika heraus, die an dieser Stelle inhaltlich zitiert werden:

⁵ 1. Deutschsprachige Erziehungswissenschaft, 2. Sprachforschung und Teile der Psychologie, 3. Empirische Bildungsforschung

1. In der *deutschsprachigen Erziehungswissenschaft* wird seit Roth (1971) ein Kompetenzbegriff verwendet, der auch affektive und motivationale Aspekte beinhaltet sowie am Ideal einer umfassenden Handlungsfähigkeit und Mündigkeit orientiert ist und in Sach-, Selbst- und Sozialkompetenzen untergliedert wird.
2. In der *Sprachforschung* und *Teilen der Psychologie* wird Kompetenz in Anlehnung an Chomsky durch ein „system of knowledge and belief“ beschrieben, d.h. durch kognitive Strukturen und Prozesse (...) als Grundlage für konkretes Verhalten (performance).
3. (...) Die *empirische Bildungsforschung* verwendet einen Kompetenzbegriff, der Kompetenz als Befähigung (Disposition) zur Bewältigung unterschiedlicher Anforderungssituationen versteht.

(modifiziert nach Jude & Klieme, 2008, S. 15)

Abschließend ist zu konstatieren, dass nach den vorausgegangenen Ausführungen es weder möglich noch sinnvoll ist, eine einheitliche Kompetenzdefinition zu formulieren. Es ist schwierig und riskant mit einem Begriff zu arbeiten, dessen Inhalte man zunächst im Rahmen einer Arbeitsdefinition im jeweiligen Kontext erklären muss. Sogar in einem einheitlichen Kontext, beispielsweise im Kontext „Lehrer“, gibt es unterschiedliche Interpretationen und Dimensionen von Kompetenz.

Ist der Kompetenzbegriff somit ein Begriff, der eine bloße Hülle für die verschiedensten Inhalte in unterschiedlichen Kontexten darstellt? Krautz (2009, S. 96) „hält das Kompetenz-Konzept entgegen der Einschätzung mancher Kritiker in der Erziehungswissenschaft nicht allein für ein „Plastikwort“ oder einen „Containerbegriff“, den man beliebig formen und füllen kann“. Das machtvolle Instrument, mit dem der [neue] Bildungsbegriff sich in der pädagogischen Praxis und in der bildungspolitischen Debatte durchgesetzt hat, ist die PISA-Studie der OECD (Krautz, 2009, S. 96). „Sie unterläuft nationale Curricula und sogar Verfassungen und etabliert unter Ausschaltung der wissenschaftlichen und öffentlichen Diskussion einen Bildungsbegriff, der weit entfernt ist von dem, was eigentlich demokratisch legitimierter Konsens in unserem Staat ist“ (Krautz, 2009, S. 97; vgl. Ladenthin, 2003, S. 354 - 375).

Trotz der Unsicherheiten, die beim Gebrauch des Kompetenzbegriffes entstehen, wird nun der Fokus auf „Kompetenzen“ des guten Sportlehrers gerichtet. Es wird sich zunächst mit der Frage auseinandergesetzt, was ein guter Sportlehrer zum erfolgreichen und erfüllten Sportlehrersein braucht. Der leichtfertige Gebrauch des Kompetenzbegriffes muss nach den vorausgegangenen Ausführungen kritisch gesehen werden. Aus diesem Grund wird in der Kapitelüberschrift die Umschreibung „der gute Sportlehrer“ gebraucht. Da in einem Großteil der analysierten Studien und Publikationen allerdings von Kompetenzen des (Sport)lehrers die Rede ist, wird der Begriff verwendet. Die kritischen Gedankengänge aus den Unterkapiteln 2.1 und 2.2 sollen jedoch stets bedacht werden.

2.3 Der „gute“ Sportlehrer

Das zentrale Ziel einer Ausbildung und somit auch eines universitären Studiums ist die Vorbereitung auf zukünftige Berufsaufgaben. Die von der *Kultusministerkonferenz* eingesetzte „Kommission Lehrerbildung“ hat vor einem Jahrzehnt Vorstellungen von den übergeordneten und konkreten Aufgaben des Lehrerberufs dargelegt. Die Auseinandersetzung mit dem Leitbild führt zur Benennung von Aufgaben und relevanten Kompetenzen, die sich vor allem an den Bedingungen des Arbeitsplatzes in Schule und Unterricht orientieren (Bräutigam, 2003, S. 15). Zur Unterscheidung der Begriffe empfiehlt Bräutigam (2003, S. 17) die Unterscheidung zwischen einer strukturellen und einer individuellen Ebene sowie die Abgrenzung einer programmatischen von einer pragmatischen Vorstellung.

Tabelle 4: Begriffs-Heuristik (modifiziert nach Bräutigam, 2003, S. 17)

	Programmatische Vorstellung	Pragmatische Vorstellung
Strukturelle Ebene	Leitbild	Anforderung
Individuelle Ebene	Aufgaben	Kompetenzen

Blömeke (2006a, S. 25) definiert Standards als „Festlegung von Leistungserwartungen, die Lernende nach Durchlaufen eines längeren Ausbildungsabschnittes – zum Beispiel am Ende einer Phase der Lehrerausbildung – erfüllen sollen. Sie stellen damit eine gesellschaftliche Norm für Bildungsbereiche dar, die staatlich verantwortet werden“. Standards können sich auf unterschiedliche Bereiche und Ebenen der Lehrerbildung beziehen und dazu dienen, Kompetenzen zu konkretisieren und zu messen. Diese Kompetenzstandards benennen Kompetenzen, die während einer Ausbildung zu einem bestimmten Zeitpunkt und bis zu einem bestimmten Grad erreicht sein sollen.

Nachfolgend wird das Begriffspaar *pädagogisches Profil* verwendet. Unter *pädagogischem Profil* subsumiert man allgemein Kompetenzen, die eine Lehrperson zur Aufgabenbewältigung besitzen sollte. In verschiedenen Empfehlungen (vgl. Bildungskommission 1995, Sachverständigenkommission 1996, Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung 1997) werden entsprechende Qualifikationsprofile entwickelt.

Bedeutende Untersuchungsergebnisse der vergangenen drei Jahrzehnte zum pädagogischen Profil des guten Lehrers und vor allem des guten Sportlehrers werden in den Unterkapiteln (2.3.1-2.3.4) dargelegt. Diese Betrachtungsweise bietet sich an, um die Frage nach dem erfolgreichen, geglückten Sportlehrersein zu beleuchten. Es werden aus einer Fülle an pädagogischen Leitideen zentrale Aspekte gebündelt herausgefiltert und dargestellt. Zunächst wird der Fokus auf das Anforderungsprofil des Lehrerberufs (2.3.1) sowie auf das allgemeine pädagogische Profil des guten Lehrers gerichtet (2.3.2). Anschließend wird das pädagogische Profil eines guten Sportlehrers thematisiert, zunächst aus der Schülerperspektive (2.3.3). Diese Betrachtungsweise wird ausführlich in empirische Untersuchungsergebnisse aus dem deutschsprachigen Raum und dem anglo-amerikanischen Sprachraum differenziert. Daran anknüpfend wird das pädagogische Profil des guten Sportlehrers aus „Nicht-Schüler-Sicht“ dargestellt (2.3.4). Abschließend wird die Frage erörtert, ob bzw. wieviel sportpraktische Kompetenz ein guter Sportlehrer benötigt (2.3.5). In Kapitel 2.3.6 wird in einem Exkurs der Fokus auf den wichtigen Aspekt des Burn-Out-Risikos des Sportlehrers gerichtet. Eine zusammenfassende Darstellung bildet den Abschluss des Kapitels (2.3.7).

2.3.1 Anforderungsprofil des Lehrerberufs

Wann ein Lehrer professionell handelt und *was* Professionalität im Lehrerberuf bedeutet, kann nicht einfach beantwortet werden. Es geht nicht nur darum, erlerntes Wissen anzuwenden, sondern für Schüler den besten Lernprozess zu entwickeln. In diesem Zusammenhang wird der Lehrer ständig mit neuen Herausforderungen und wechselnden Bedingungen konfrontiert. Inwiefern Lehrerverhalten und der Lehrerhabitus Einfluss auf den Lernerfolg der Schüler haben, ist bisher nicht wissenschaftlich geklärt. Es gibt unterschiedliche Ansätze, die Erklärungsversuche liefern⁶. Im Folgenden werden knapp drei Ansätze skizziert:

- 1. Ansatz der pädagogisch-psychologischen Professionsforschung:** Dieser Ansatz besagt, dass professionelles Wissen auf Basis der universitären Ausbildung und der praktischen Berufserfahrung entsteht und sich aus theoretischem Wissen und fachdidaktischem Wissen zusammensetzt. Ergänzt wird dies durch Faustregeln, praktische Erfahrungen, Wertvorstellungen und Einstellungen des Lehrers (Bromme, 1992, S. 1 - 10).

Bromme (1992, S. 105 - 107) führt weiter aus, dass sich curriculares Fachwissen lediglich auf den Umgang mit unerwarteten Anregungen von Seiten der Schüler auswirkt und sich fachspezifisch-pädagogisches Wissen erst durch eigene Erfahrungen im pädagogischen Arbeiten entwickelt und nur teilweise in der Fachdidaktik studiert wird. Er verweist darüber hinaus auf die Notwendigkeit einer Taxonomie für die inhaltliche Beschreibung von professionellem Lehrerwissen und differenziert in pädagogisches, mathematisches und fachdidaktisches Wissen sowie disziplinübergreifende Wissensfelder wie das fachspezifisch-pädagogische Wissen (Bromme, 1992, S. 101 f.). Überträgt man diese Ausführungen auf die Sportlehrerausbildung, so muss zwischen sportwissenschaftlichem Wissen, fachdidaktischem Wissen und pädagogischem Wissen differenziert werden.

⁶ siehe Hofer (1986), Bromme (1992), Radtke (1996), Krummheuer (1992), Kalthoff (1997), Koring (1989) und Helsper (2001).

- 2. Ansatz der Wissensverwendungsforschung:** Radtke (2004, S. 104) definiert Professionalität als theoretische Vorbereitung auf alle nicht technisch zu bewältigenden Tätigkeiten in den Feldern des *people-processing*, also in den Bereichen Recht, Gesundheit und Erziehung. Charakteristisch hierfür sind Nicht-Vorhersehbarkeit, Unübersichtlichkeit und Nicht-Planbarkeit.

Im Kontext des Bologna-Prozesses stehen alle Inhalte auf dem Prüfstand, die keinen direkten Praxisbezug haben und dadurch zur Verkürzung der Lehrerbildung beitragen – im Interesse der Studierenden, die ein besonderes Interesse an dem handwerklichen Können haben (*knowing how*) und lange nichts mit dem theoretischen Wissen (*knowing that*) anfangen konnten. Ergebnisse, die belegen, dass ein linear-kausaler Zusammenhang zwischen theoretischem Wissen und praktischem Können besteht, gibt es bisher allerdings weder in der Sozialwissenschaft noch in der Erziehungswissenschaft (Radtke, 2004, S. 108 - 109). Der Erfolg des Sportlehrers kann also nicht zwangsläufig durch gute Noten in der universitären Ausbildung begründet werden.

- 3. Rekonstruktive Professionsforschung:** Helsper (2002, S. 71) unterscheidet für professionelle Lehrer drei unterschiedliche Wissensschichten:

1. „Die eigenen lebensweltlichen und habituellen Hintergründe, die den Rahmen für Deutungsmuster und Sinnfigurationen bilden.
2. Das soziale und berufliche Routinewissen des Lehrers, welches sich bereits vor dem Beginn des Referendariats entwickelt.
3. Das theoretisch-reflexive und fallkonstruktive Wissen, das sich Lehrer in den beiden Phasen der Ausbildung eigenlogisch aneignen“.

(Helsper, 2002, S. 71)

Für eine erfolgreiche Reflexion in späteren Berufsjahren ist vor allem die dritte Wissensschicht entscheidend. Weiter unterscheidet Helsper (2002, S. 17) eine doppelte Wissensbasis der Lehrprofession: das wissenschaftliche Fachwissen der jeweiligen Disziplin und das erziehungswissenschaftliche, psychologische und sozialwissenschaftliche Wissen. Bromme (1992; vgl. Helsper, 2002, S. 73 - 74) fordert eine Differenzierung von reinem Fachwissen und pädagogischen Sinnentwürfen. Um schulisches Wissen produzieren zu können sind drei Transforma-

tionsschritte erforderlich: 1. Didaktische Reduzierung wissenschaftlichen Inhalts auf das vorliegende Komplexitätsniveau 2. Didaktische Aufbereitung von transformiertem, fachwissenschaftlichem Inhalt in einer Unterrichtsreihe 3. Der konkrete Unterrichtsablauf als ständige Auseinandersetzung mit den konkreten Lernschritten, Verständnisproblemen und Wissensbeständen. Für Bromme (1992) ist Unterricht dann fruchtbar, wenn die Schüler Zusammenhänge verstehen, Wissen erlernen und mit Interesse bei der Sache sind. Um die Anforderungen an Lehrer zu beschreiben, müssen drei Bereiche differenziert werden: Die Organisation und Aufrechterhaltung von Schüleraktivität, die Entwicklung des Stoffes im Unterricht und die Einteilung von Unterrichtszeit (Bromme, 1992; vgl. Helsper, 2002, S. 73 - 74).

Die Frage, was Lehrer wissen und können müssen, kann nach Terhart (2002a, S. 17 - 18) nur angemessen beantwortet werden, wenn man die zu entwickelnde Kompetenz an unterschiedlichen Zeitpunkten der Lehrerausbildung abfragt. Außerdem besteht, so Terhart (2002a, S. 17 - 18), „kein Zusammenhang zwischen wissenschaftlichem Wissen und praktisch gezeigter Kompetenz. Oft würden gerade *die* Junglehrer in der Praxis ansprechende Leistungen zeigen, die in den erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Theorien nicht auf der Höhe sind“. Wissen und Können in der Lehrerbildung entwickeln sich folglich nicht im gleichen Tempo. Ein konkretes Lehrerleitbild, so Terhart, scheitert an den unterschiedlichen Ideen und Vorstellungen, ist darüber hinaus stark milieuabhängig und von den Aufgaben der unterschiedlichen Schulformen abhängig. Für Terhart (2002a) reichen für den Diskussionsbeginn Fachkompetenz, didaktisch-methodische Kompetenzen und die personale Kompetenz aus.

Die Uneinigkeit in der Diskussion um ein *Lehrerleitbild* zeigt sich an folgenden beiden Leitbildern, die überwiegend normativ geprägt sind:

- *Staatlich-gesellschaftliches Leitbild*⁷: Schwerpunkt liegt auf Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie deren individuelle Bewertung und systematische Evaluation. Dazu benötigen Lehrer fachwissenschaftliche,

⁷ formuliert vom Präsident der KMK, Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrgewerkschaft sowie ihren Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB), DBB-Beamtenbund, Tarifunion (2000)

pädagogisch-didaktische und soziologisch-psychologische Kompetenzen sowie kommunikative und soziale Fähigkeiten.

- *Lehrerleitbild der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (2001)*: Schwerpunkt liegt auf dem Leiten, Führen und Steuern sowie auf Eigenaktivität und Verantwortlichkeit. Die Arbeitgeberverbände fordern als Schlüsselqualifikationen für den Lehrerberuf Fachwissen, pädagogische Qualifikation, psychologische Fähigkeiten und eine Neigung zum Beruf.

Altrichter (1998, S. 124) hat sich nach der ausgewerteten OECD-Studie die Frage gestellt, was einen guten Lehrer ausmacht und nennt daraufhin acht Dimensionen von *Teacher Quality*:

1. Wissen um die inhaltlichen Bereiche des Curriculums
 2. Pädagogische Fertigkeiten
 3. Kompetenz zu Reflexion und Selbstkritik
 4. Empathiefähigkeit
 5. Managementkompetenz innerhalb des Klassenzimmers und darüber hinaus
 6. Commitment (Enthusiasmus und ein Gefühl der Verpflichtung gegenüber dem Beruf, eine positiv besetzte Beziehung zu den Lernenden und allgemeine Einstellungsaspekte)
 7. Bewusstsein der sozialen Verantwortlichkeit
 8. Fähigkeit und Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Kollegen, Vorgesetzten, Schulverwaltung, Eltern und Vertretern der Gemeinde und der Wirtschaft
- (Altrichter, 1998, S. 124)

Nach den Ausführungen zum Anforderungsprofil des Lehrerberufs konkretisieren sich die weiteren Darstellungen hinsichtlich des pädagogischen Profils des guten Lehrers. Hierzu findet sich bei der Literaturrecherche eine Vielzahl an Publikationen. Diese werden nicht gänzlich erfasst, sondern exemplarisch ausgewählt und dargestellt.

2.3.2 Pädagogisches Profil des guten Lehrers aus Schülersicht und Nicht-Schülersicht

An die Betrachtungen zum Anforderungsprofil des Lehrerberufs (2.3.1) wird im Folgenden angeknüpft. Zum allgemeinen pädagogischen Profil des guten Lehrers gibt es eine Fülle an Publikationen. Weinert und Helmke (1996, S. 223 - 233) erörtern beispielsweise die Frage, ob alle guten Lehrer die gleichen Eigenschaften und Handlungsweisen haben oder ob man auf unterschiedliche Weise ein guter Lehrer sein kann. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass *fachspezifisches Wissen* und *Können* für den Erfolg im Unterricht unverzichtbar sind. Es kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass sich spezifische Persönlichkeitsmerkmale positiv auf die Entwicklung pädagogischer Kompetenzen auswirken. Interessant ist weiterhin, dass Weinert und Helmke (1996, S. 223 - 233) keine signifikanten Zusammenhänge zwischen Berufsdauer, Wissensstand und Unterrichtserfolg entdecken können. Der *Deutsche Bildungsrat* beschreibt bereits 1972 ein Leitbild mit *Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten* und *Innovieren* als Oberbegriffe für einzelne konkrete Fähigkeiten und Fertigkeiten. Es werden Qualifikationsanforderungen genannt, die nicht nur Basisqualifikationen des Lehrberufs beschreiben, sondern auch Handlungskompetenzen, um die „überlieferten und dauerhaften Aufgaben von Schulunterricht und Schulerziehung unter veränderten und sich stetig weiter wandelnden Bedingungen und Erwartungen besser erfüllen zu können“ (Bildungskommission NRW, 1995, S. 303). Die *Bildungskommission NRW* (1995, S. 302 f.) hat *Selbstverantwortung, pädagogische Grundeinstellungen, Kreativität, Schulverantwortung, kommunikative Fähigkeiten* etc. als „Elemente von Handlungskompetenz“ aufgeführt. Darauf aufbauend wurden folgende Basisqualifikationen (Tabelle 5) benannt, die die Bildungskommission NRW zu den professionellen Grundbefähigungen zählt:

Tabelle 5: Basisqualifikationen eines guten Lehrers (modifiziert nach Bildungskommission NRW, 1995, S. 302)

Basisqualifikationen eines professionellen Lehrers	
Fachlich-didaktische Kompetenz	• Fachliches Wissen • Fähigkeit, Phänomene und Probleme fachbezogen und fächerübergreifend auszuschließen und zu bearbeiten • Fähigkeit, Lernen in Bezug auf größere curriculare Zusammenhänge hin zu organisieren • Fähigkeiten zur Gestaltung eines koedukativen Unterrichts, der beiden Geschlechtern gerecht wird
Methodische Kompetenz	Verfügbarkeit von • Methodenvielfalt für die Unterrichtsgestaltung • Lehr- und Lernstrategien • Gestaltung interaktiver Lehr-Lern-Umgebungen • Kenntnisse sonderpädagogischer Arbeit
Kompetenz zur Leitung von Lerngruppen	Fähigkeiten zur/zum • Organisation und Gestaltung der Lernumwelt • Entwicklung und Nutzung von Materialien, die selbstgesteuertes Lernen fördern • Kommunikation und Menschenführung • Erkennen und Gestalten von Gruppenprozessen
Diagnostische Kompetenz	Fähigkeiten zum/zur • Erkennen von Lernpotentialen, spezifischen Lernvoraussetzungen, Lernhindernissen sowie Prozessen und Reaktionen der Lernenden • Beobachtung und Beurteilung • Erfassung von Möglichkeiten und Beschränkungen beim Erreichen pädagogischer Ziele • Analyse der eigenen Professionalität, der Bewältigung der Arbeitssituation und der beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten • zur Evaluation
Beratungskompetenz	Fähigkeiten zur • Anleitung für das Selbstmanagement von Lernen • Einbringung prozessorientierter Lernhilfen • Anleitung zur Selbstevaluation

Metakognitive Kompetenz	• Kenntnisse über den Ablauf von Lernprozessen und den Erwerb von Wissen • Beobachtung und Reflexion eigener Denkprozesse und Handlungen als Voraussetzung für Strategieentscheidungen • Wahrnehmungsfähigkeit für geschlechtsspezifische Verhaltensweisen bei sich selbst und anderen
Medienkompetenz	• Sensibilität für die Bedeutung der Medien im Leben von Kindern und Jugendlichen • Vertrautheit mit dem Einsatz und Nutzung neuer Medien als interaktive Lernsysteme für den Aufbau und die Übung von Sachwissen und Handlungswissen • Urteilsfähigkeit gegenüber den Botschaften der Medien • Fähigkeiten zur Erschließung der Bildungs- und Gestaltungsmöglichkeiten, die mit Medien gegeben sind
Teamfähigkeit	• Kompetenzen zur kollegialen und interprofessionellen Zusammenarbeit • Fähigkeiten zur Selbststeuerung in sozialen Kontexten und zur Konfliktbewältigung • Motivation zur teamorientierten Gestaltung von Unterricht und Erziehung

Terhart (2000) bezieht sich auf ähnliche Bereiche wie die Bildungskommission NRW (1995) und der Deutsche Bildungsrat (1972), indem er *Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren, Beurteilen* und *Evaluieren* als zentrale Lehrerkompetenzen herausstellt. Diejenigen, die über den Unterricht hinausreichen, bezeichnet er als Meta-Kompetenzen. Kaiser und Kaiser (2001) sprechen von einem erweiterten Strukturmodell des Unterrichts, worin als Kompetenzbereiche *soziale, methodische, schulische, rechtlich/gesellschaftliche, fachliche, evaluative, diagnostische* und *Selbstkompetenz* verankert sind. Nach Meyer (2001, S. 199 - 253) ermöglicht die *biographische Kompetenz* auf der Grundlage selbstreflexiv erworbenen Wissens über die eigene Lern- und Lebensgeschichte das aktuelle pädagogische Handeln kritisch zu reflektieren und die Reflexion zur Weiterentwicklung der Handlungskompetenzen zu nutzen (Meyer, 2001, S. 199 - 253; vgl. Bräutigam, 2003, S. 32). Scherler (1989; 1995; 1996) entwickelt über eine Auswertung von Unterrichtsprotokollen und auf Basis von empirischen Erkenntnissen

über Unterrichtsvorgänge und -prozesse ein Modell, wonach jede unterrichtliche Handlung von Lehrern vier Bezüge haben muss (Bräutigam, 2003, S. 11):

Tabelle 6: Vier Bezüge des unterrichtlichen Handelns (Scherler, 1989, 1995, 1996; modifiziert nach Bräutigam, 2003, S. 11)

Vier Bezüge des unterrichtlichen Handelns	
1.	Schüler- bzw. Sozialbezug: Bedürfnisse, Interessen und Leistungen der Schüler
2.	Sach-, Themen- oder Stoffbezug: Aufbereitung, Anordnung und Darbietung des Lehrstoffes
3.	Schul- bzw. Bedingungsbezug: Größe und Zusammenhang der Lerngruppe, Lernzeit, Lernraum und Ausstattung
4.	Lehrer- oder Selbstbezug: Wesen, Person, Persönlichkeit des Lehrers zum Thema

Die ausführlichste Analyse des pädagogischen Profils findet sich bei Oser (vgl. Oser, 2001; 2004). Oser und Oelkers haben Studien zur Wirksamkeit der Lehrerbildung durchgeführt und 88 Standards entwickelt, die in 12 Standardgruppen zusammengefasst werden. Diese Standards können als Grundlage einer Evaluation der Lehrerbildung unter empirischen Voraussetzungen dienen und „benennen, was ein gut ausgebildeter, auf der Höhe der Kompetenz stehender, gewissermaßen vollständiger Lehrer wissen und v.a. pädagogisch-didaktisch können muss“ (Terhart, 2002b, S. 24). Aufgrund ihrer Bedeutung und Anerkennung, die sie in der Lehrerbildung genießen, ist es im Rahmen dieser Arbeit angemessen, die 88 Standards nach Oser und Oelkers (2001, S. 215 - 342) darzustellen (Tabelle 7).

Tabelle 7: Die 88 Standards nach Oser und Oelkers (2001, S. 215 - 342)

Die 88 Standards nach Oser und Oelkers
I. Lehrer-Schüler-Beziehung und fördernde Rückmeldung <i>Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt,...</i> 1. mich in konkreten Situationen in die Sicht- und Erlebensweise der Schüler oder Schülerinnen zu versetzen; 2. den Schülerinnen und Schülern fördernde Rückmeldung zu geben; 3. schulische und soziale Leistungen in verschiedener Weise (auch symbolisch) zu belohnen; 4. zu verhindern, dass Schülerinnen und Schüler wiederholte Erfahrungen machen, die zu „gelernter Hilflosigkeit“ führen; 5. wie ich mit positiven Erwartungen in die Schülerinnen und Schüler positive Entwicklungen unterstützen kann (Pygmalion Effekt); 6. ängstlichen Schülerinnen und Schülern durch Erfolgserlebnisse Selbstsicherheit zu ermöglichen.
II. Schüler unterstützende Beobachtung (Diagnose) und Schüler unterstützendes Handeln <i>Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt,...</i> 7. zu diagnostizieren, welche Ursachen Misserfolg, Aggression, Ängste, Blockierungen etc. haben und darauf angemessen zu reagieren; 8. den entwicklungspsychologischen Stand der Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Bereichen (Intelligenz, Sprache, Moral, soziales Verhalten usw.) zu diagnostizieren und daran anzuknüpfen; 9. Nachahmungsprozesse unter den Schülerinnen und Schülern zu beobachten und zu beeinflussen; 10. unterschiedliche Gefährdungen (z.B. Gewalt, Drogen, Selbstmord usw.) in jedem Alter, das ich unterrichte, festzustellen und entsprechend einzugreifen; 11. die Ablösung vom Elternhaus zu verstehen und auf unterschiedliche Ablösungsformen zu reagieren; 12. wie man spezifische Lernschwierigkeiten diagnostizieren und beheben kann.
III. Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken <i>Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt,...</i> 13. unterschiedliche Fälle von Disziplinproblemen zu regeln; 14. was man tun muss, wenn ein Schüler oder eine Schülerin umgestuft werden muss;

15. wie ich mit Meinungsmachern und geheimen Diktaturen in der Schule umgehen kann;
16. wann ich bei Verletzungen (Auslachen, Kränkungen, Eifersucht, Diebstahl usw.) den Unterricht zu unterbrechen und unter den Aspekten von Gerechtigkeit, Fürsorglichkeit und Wahrhaftigkeit die Auseinandersetzung zu suchen habe;
17. wann und wie ich außenstehende Expertinnen und Experten (Erziehungsberatung, Schulpsychologischer Dienst, Rechtsdienst usw.) heranziehe.

IV. Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt,...

18. wie Schülerinnen und Schüler durch Belohnung und Bestrafung alte Gewohnheiten verlernen und neue erwerben können;
19. wie ich vielfältiges prosoziales Verhalten (z.B. helfen, unterstützen, beistehen usw.) fördern kann;
20. wie lern- und/oder körperbehinderte Kinder in einer Klasse integriert werden können;
21. Besonderheiten von Ausländerkindern für die Entwicklung der Schulkultur zu nutzen; wie Schülerinnen und Schüler befähigt werden, rational/konstruktiv Konflikte zu lösen;
22. wie ich Kinder dahingehend unterstützen kann, dass sie Freundschaften aufbauen können.

V. Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt,...

23. wie Schülerinnen und Schüler Lernstrategien erarbeiten, ihr Lernen überwachen und über ihre Lerngewohnheiten nachdenken können;
24. wie Schülerinnen und Schüler alleine ein Thema (Wissen) erarbeiten können;
25. wie man mit Schülern und Schülerinnen Fehler so bespricht, dass sie davon profitieren;
26. wie man Schülerinnen und Schülern zeigt, wie sie ihr Lernen in Lernschritte einteilen und davon profitieren können;
27. dem Schüler und der Schülerin zu zeigen, wie er/sie sich selbst kontrolliert;
28. den Schülern und Schülerinnen zu zeigen, wie sie ein Lerntagebuch führen können;
29. wie Schülerinnen und Schüler lernen, sich allein in einer Bibliothek und mit einem fremden Thema zurechtzufinden;
30. wie man vermeiden kann, dass Schüler und Schülerinnen das Gelernte schnell vergessen und wie man das Behalten systematisch unterstützen kann;

31. wie man Lernübertragungen (Transfers) systematisch und ausführlich in den Unterricht einbaut und so dem erworbenen Wissen Sicherheit verleiht;
32. wie vermieden werden kann, dass die stärkeren Schülerinnen und Schüler immer mehr und die schwächeren immer weniger gefördert werden (Differenzierung);
33. Motivationstheorien auf ihre Wirkung hin zu befragen, auszuprobieren und umzusetzen.

VI. Gestaltung und Methoden des Unterrichts

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt,...

34. den Unterricht so zu gliedern, dass den Schülerinnen und Schülern vielfältiges Handeln (schreiben, lesen, sprechen usw.) möglich wird;
35. die Phasen des Unterrichts, in denen Schülerinnen und Schüler aufnehmen, verarbeiten und kontrollieren, klar und eindeutig zu bestimmen und zu gestalten;
36. die Möglichkeiten und Grenzen projektorientierten Unterrichts einzuschätzen;
37. verschiedene Formen des individuellen und selbständigen Lernens im Unterricht zu verwirklichen;
38. Gruppeneinteilungen nach unterschiedlichen Kriterien und Prinzipien vorzunehmen und Gruppenresultate auf vielfältige Weise zu verarbeiten;
39. jahrgangsübergreifend zu unterrichten;
40. wie man eine Lern-Werkstatt vorbereitet und Werkstattunterricht sinnvoll organisiert;
41. wie man Diskussionen von Schülerinnen und Schülern, die spontan entstehen, fruchtbar gestaltet und auch effizient zu einem Ende bringen kann;
42. Methoden zu variieren und die Methodenwahl auf der Basis von Begründungen je unterschiedlich vorzunehmen.

VII. Leistungsmessung

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt,...

43. unterschiedliche Methoden der Evaluation anzuwenden;
44. den Fortschritt der Leistung nach unterschiedlichen Kriterien und mit unterschiedlichen Instrumenten zu messen;
45. wie man schriftliche und mündliche Arbeiten unterschiedlich beurteilen kann;
46. wie der Schüler und die Schülerin die Kriterien dessen, was gefordert ist, kennen lernt, um erfolgreich zu sein;
47. einen Lernbericht nach Kriterien zu verfassen und mit Schülerinnen und Schülern bzw. Eltern zu besprechen.

VIII. Medien des Unterrichts

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt,...

48. Vorteile der neuen Technologien für den Unterricht zu nutzen und Nachteile zu vermeiden;
49. Unterrichtsmaterialien (Arbeitsblätter, Folien, Dias usw.) selbst herzustellen und im Unterricht sinnvoll einzusetzen;
50. Unterrichtsmedien (PC, Bild, Ton, Film, Modell etc.) bereitzustellen und sie so einzusetzen, dass sie der Anschauung dienen.

IX. Zusammenarbeit in der Schule

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt,...

51. wie die Kompetenzen zwischen Schulaufsicht, Schulleitung und Lehrerschaft verteilt sind und wie Konflikte in diesem Bereich bearbeitet werden können;
52. professionelle Regeln des Umgangs mit Schülerschaft, Lehrerschaft, Eltern und Schulaufsicht zu entwickeln (Teilnahme an Schulreformen, gerechten Schulgemeinschaften etc.) und zu realisieren;
53. ein Berufs- und/oder Schulleitbild zu formulieren und im alltäglichen Unterricht zu realisieren;
54. mich gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen auf Standards des Lehrerhandelns zu einigen;
55. auf welchen Gebieten und wie ich mit Kollegen kommunizieren und kooperieren kann und muss;
56. den Unterricht von Kolleginnen oder Kollegen zu beobachten und differenziert Feedback zu geben;
57. wie positiver Wettbewerb innerhalb der Schule gefördert werden kann;
58. wie man die zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel sinnvoll einsetzt.

X. Schule und Öffentlichkeit

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt,...

59. wie die Anliegen von Schule und Lehrerschaft in der Öffentlichkeit und gegenüber den vorgesetzten Stellen vertreten werden können;
60. wie mittels Methoden der Selbst- und Fremdevaluation die Leistungen der Schule öffentlich dargestellt werden können;
61. welche Möglichkeiten der Einflussnahme ich auf bildungspolitische Fragen habe (z.B. Budgetverteilung, Klassengröße, Erlasse und Richtlinien);
62. dass Schulen in ein lokales Umfeld eingebunden sind und wie man fruchtbare Kontakte mit der Öffentlichkeit sinnvoll herstellen kann;

63. die öffentliche Aufgabe der Schule an Elternabenden und ähnlichen Veranstaltungen darzustellen und die Eltern in die Bildungsarbeit einzubeziehen.

XI. Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt,...

64. wie ich mich vor Überlastung (Burn-out-Syndrom, Zynismus, Resignation) wirkungsvoll schützen kann;
65. wie ich mir ein persönliches Fortbildungs- oder Zusatzausbildungsprogramm zusammenstellen und es verwirklichen kann;
66. welche administrativen Arbeiten während des Schuljahres anfallen und wie ich meine „Klassenadministration“ effektiv organisiere;
67. wie ich mich über neue schulgesetzliche Vorgaben, über Verordnungen, Erlasse und Richtlinien informieren und entsprechend handeln kann;
68. unterschiedliche Computerprogramme kräftesparend für Unterrichtsvorbereitung und -durchführung sinnvoll einzusetzen.

Fachdidaktische Standards 1

Ich habe in der Fachdidaktik gelernt...

69. gesellschaftlich und fachlich bedeutsame Lerninhalte auszuwählen und sie zu operationalisieren;
70. Lernziele im kognitiven, emotionalen und/oder psychomotorischen Bereich zu formulieren;
71. die ausgewählten Lerninhalte sach- und lernlogisch (z.B. vom Konkreten zum Abstrakten; vom Einfachen zum Schwierigen) zu gliedern;
72. den Unterricht so aufzubauen, dass verschiedene Formen der sozialen Interaktion möglich sind;
73. mich bei der Unterrichtsdurchführung an meiner Planung zu orientieren und trotzdem bei Unvorhergesehenem flexibel zu reagieren;
74. unterschiedliche Methoden und Sozialformen inhaltsspezifisch angepasst einzusetzen;
75. alternative Lehr-Lern-Formen wie Projektunterricht, Epochenunterricht, handlungsorientierter Unterricht etc. erfolgreich durchzuführen;
76. welches die wichtigsten Schritte des Problemlösens sind und wie man sie im Unterricht verwirklicht;
77. wie man Schülerinnen und Schülern reale Erfahrungen ermöglicht, diese reflektiert und mit vermitteltem Wissen koppelt;
78. wie man mit Schülerinnen und Schülern einen Begriff oder ein Konzept aufbaut und anwendet und sie dabei aktiv mitarbeiten lässt;

79. den Aufbau der Fachinhalte über mehrere Klassen mit Hilfe des Lehrplans und der Schulbücher klar zu strukturieren;
80. die Vor- und Nachteile unterschiedlicher Schulbücher zum Fach aufzuzeigen;

Fachdidaktische Standards 2

Ich habe in der Fachdidaktik gelernt...

81. Fachlehrmittel zu bewerten, auszuwählen und dem Lehrplan entsprechend einzusetzen.
82. mit den Schülerinnen und Schülern übersichtliche und realistische Tages-, Wochen-, Halbjahres- und Jahrespläne zu erstellen;
83. zu einer Lektion oder Lektionsgruppe eine inhaltliche Strukturskizze zu erstellen;
84. exemplarisch Inhalte auszuwählen;
85. die Inhalte des Fachlehrplanes sinnvoll in ein Unterrichtsprogramm zu verarbeiten;
86. selber Übungsmaterialien, ähnlich wie sie sich in einem Lehrbuch finden, herzustellen;
87. wie man sinnvoll Hausaufgaben erteilen und überprüfen kann;
88. den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten zur mehrfachen Verarbeitung (schriftlich, bildlich, sensumotorisch, auditiv) von neuen Lerninhalten zu geben.

Terhart (2002a, S. 22) verdeutlicht, dass der Begriff *Standard* für professionelle Kompetenz und für deren optimale Erreichung steht und führt weiter aus, dass es sich um ein Ideal-Maß handelt, das nicht von allen Lehrern vollständig, sondern in unterschiedlicher Annäherung erreicht wird. Weiterhin ist anzumerken, dass die ausgebildeten Lehrer (...) selbst Auskunft darüber geben sollten, ob und wie weit sie aus ihrer subjektiven Sicht heraus diese Standards als Ergebnis der Ausbildung erfüllen“ (Terhart, 2002a, S. 24). Oser (2001, S. 228) begründet dies damit, dass die Studierenden alleine Auskunft darüber geben können.

Auffällig ist, dass in den Standards *Wissen* und *Kompetenz* nicht erwähnt werden. Oser (2001, S. 243) begründet dies damit, dass „Fachwissen, wenn es noch so gut ist, (...) an sich nicht professioneller Standard sein kann“. Terhart (2002a, S. 25) veranschaulicht die geringe Verarbeitungstiefe der meisten Standards. Dabei sind sich die Studierenden durchaus bewusst, dass die Erreichung gewisser Standards von hoher beruflicher Relevanz für das berufliche Überleben wäre (Terhart, 2002a, S. 25). Interessant ist weiter der Umstand, dass je höher die primäre Motivation für den Lehrerberuf ist, desto stärker ist

auch die Verarbeitungstiefe der Standards eingeprägt. Auffällig ist zudem, dass die Standards bei Absolventen aus sehr praxisnahen, dafür aber wissenschaftsfernen Ausbildungsinstitutionen (Kindergarten und Primarlehrerbildung) stärker ausgeprägt sind als bei Absolventen aus denjenigen Institutionen, die eine eher akademisch orientierte Lehrerbildung betrieben haben (Oser, 2001, S. 304; vgl. Terhart, 2002a, S. 26). Abschließend zu den Standards von Oser und Oelkers folgert Terhart (2002a), dass sie keine Standards für die *Lehrerbildung*, sondern Standards für ein erfolgreiches *Lehrerhandeln* definieren.

Als Bedingungen für pädagogische Kompetenz setzt Nieke (2002, S. 17) das Zusammenwirken von *Gesellschaftsanalyse*, *Situationsdiagnose*, *Selbstreflexion* und *professionellem Handeln* voraus. Abbildung 2 veranschaulicht die verschiedenen Dimensionen der pädagogischen Kompetenz nach Nieke (2002, S. 17f.) und deren Wirkungsgefüge.

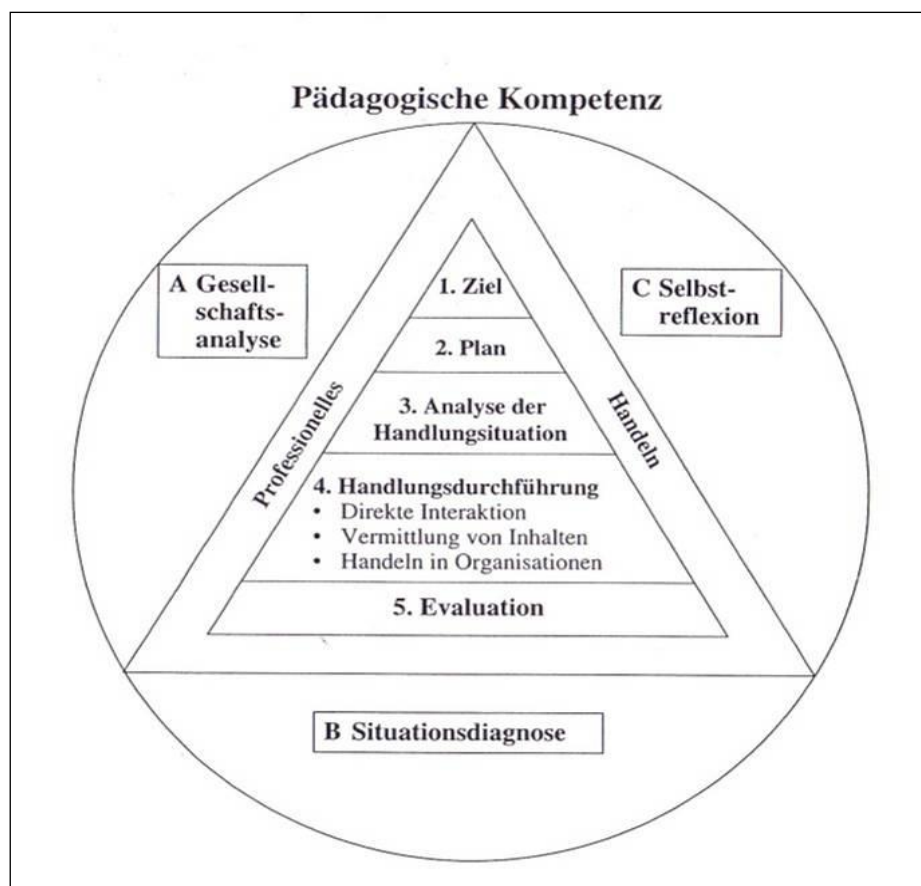


Abbildung 2: Die Pädagogische Kompetenz nach Nieke (2002, S. 17 f.)

- *Professionelles Handeln* aktualisiert das mögliche und situativ erforderliche Weltwissen und die Handlungsmuster, die zur Realisation von systematisch erarbeiteten Handlungsplänen erforderlich sind.
- Ad A: Eine *Gesellschaftsanalyse* ist notwendig, da pädagogische Aufgaben im gesellschaftlichen Kontext entstehen und durch gesellschaftliche Institutionen definiert (staatlicher Bildungsauftrag usw.) oder durch gesellschaftliche Entwicklungen erzeugt werden.
- Ad B: Die *Situationsdiagnose* soll dazu beitragen, in einer konkreten Situation direkt mit der Person oder indirekt im Blick auf sie professionell pädagogisch handeln zu können. Im pädagogischen Kontext geschieht dies oft unsystematisch und intuitiv, so dass die Qualität des darauf einsetzenden Handelns von den spontan aktualisierten Wissensbeständen und dem Einfühlungsvermögen in die Interaktionssituation abhängt.
- Ad C: Die *Selbstreflexion* besteht aus dem beruflichen Selbstkonzept und der Selbstbetroffenheit.
(Nieke, 2002, S. 17ff.)

Die meisten *Handlungstheorien* enthalten nachfolgende fünf Phasen, die formal in jedem professionellen Handeln zu realisieren sind und deren inhaltliche Ausfüllung jeweils berufsspezifisch erfolgt (vgl. Abbildung 3):

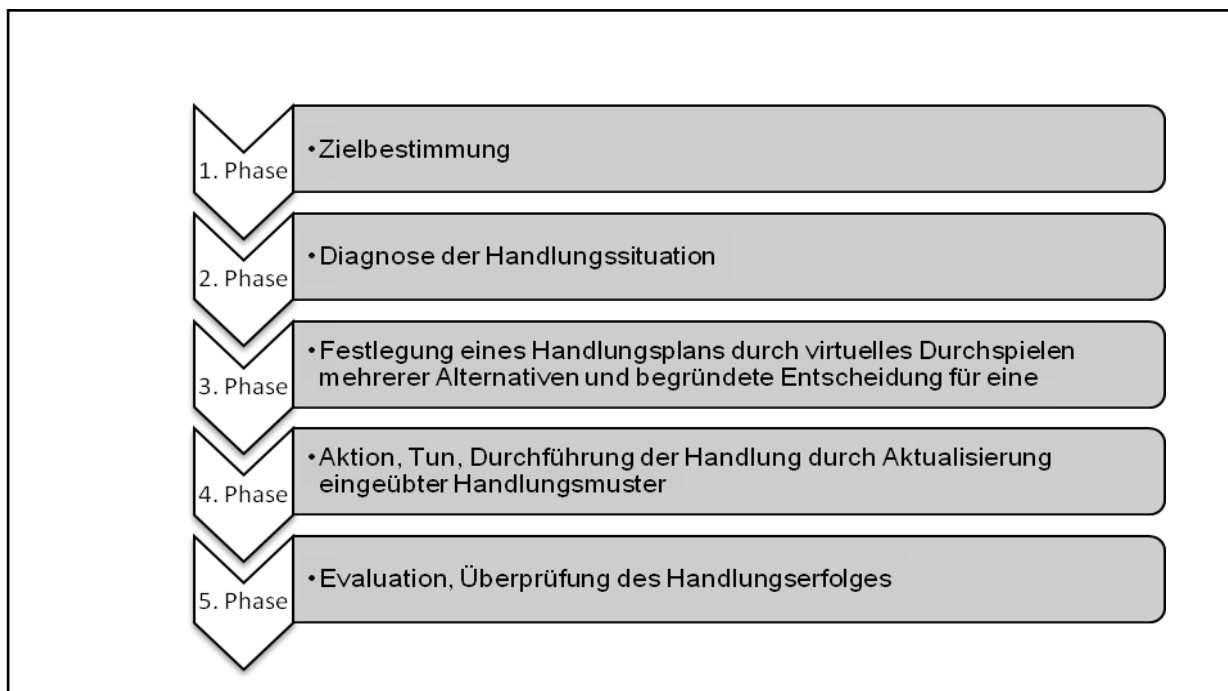


Abbildung 3: Fünf Phasen des professionellen Handelns (modifiziert nach Nieke, 2002, S. 17 f.)

Girmes (2006a, S. 63 - 70) differenziert *diagnostische, institutionelle, curriculare, reflexive, methodische* und *kulturelle Kompetenz*, die durch den „Takt“ miteinander verbunden sind. Sie führt die *Interaktion* der einzelnen Grundkompetenzen als eine eigene Kompetenz an und unterstreicht damit, dass nicht das pure „innehaben“ der Teilkompetenzen, sondern erst deren sinnvolle Verknüpfung einen guten Lehrer kennzeichnet. Müller, Felbrich, Blömeke und Kaiser (2008, S. 281) zählen eine *lehrorientierte Aufgabendefinition*, eine *kompetenzorientierte Aufgabendefinition*, *Erziehung* und *außerschulische Aufgaben* als die vier zentralen Komplexe zum Aufgabenfeld der Lehrperson. Die kompetenzorientierte Aufgabendefinition unterscheidet kognitive, soziale und affektiv-motivationale Kompetenzen. Hinzu kommen allgemeine erzieherische Aufgaben und solche, die außerhalb der Schule stattfinden, beispielsweise die Interaktion mit Eltern, Vereinen, Institutionen, aber auch vorbereitende und forschende Beschäftigungen (Müller et al., 2008). König (2008b, S. 6 - 11) differenziert *Sach-/Fach-, Selbst-, System- oder Schul- und Sozial- bzw. Erziehungskompetenz*. Allen gemein ist die Betonung der Integration und Interaktion in einer kompetenten Handlung. Die erstgenannten Kompetenzklassen beschränken sich weitestgehend auf die Abläufe im Unterricht selbst, während der zweite Komplex das gesamte System in die Betrachtung miteinbezieht. Häufig werden die Kompetenzklassen in einzelne Kompetenzen und Teilkompetenzen aufgesplittet, so dass ein umfangreiches Repertoire an Fähigkeiten und Fertigkeiten entsteht. Kron (2009) setzt pädagogische oder professionelle Kompetenz aus *fachlicher, didaktischer, reflexiver, sozialer, metakommunikativer* und *Medienkompetenz* zusammen.

Aus den verschiedenen pädagogischen Profilen eines guten Lehrers lassen sich die folgenden zentralen Aspekte in einer Übersichtstabelle (Tabelle 8) herausstellen:

Tabelle 8: Synopse der zentralen Aspekte der verschiedenen Autoren zum pädagogischen Profil des guten Lehrers (eigene Tabelle)

Autor (Jahr)	Kernkompetenzen eines guten Lehrers
Dt. Bildungsrat (1972)	Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren
Bildungskommission NRW (1995)	Fachlich-didaktische Kompetenz, methodische Kompetenz, Kompetenz zur Leitung von Lerngruppen, diagnostische Kompetenz, Beratungskompetenz, metakognitive Kompetenz, Medienkompetenz
Weinert & Helmke (1996)	Fachspezifisches Wissen und Können
Terhart (2000)	Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren, Beurteilen und Evaluieren
Kaiser & Kaiser (2001)	Soziale, methodische, schulische, rechtlich/gesellschaftliche, fachliche, evaluative, diagnostische und Selbstkompetenz
Meyer (2001)	Biographische Kompetenz auf der Grundlage selbstreflexiv erworbenen Wissens über die eigene Lern- und Lebensgeschichte, um das aktuelle pädagogische Handeln kritisch zu reflektieren und die Reflexion zur Weiterentwicklung der Handlungskompetenzen zu nutzen
Oser & Oelkers (2001)	88 Standards in 12 Standardgruppen: 1. Lehrer-Schüler-Beziehung und fördernde Rückmeldung 2. Schüler unterstützende Beobachtung und Schüler unterstützendes Handeln 3. Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken 4. Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten 6. Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten 7. Gestaltung und Methoden des Unterrichts 7. Leistungsmessung 8. Medien des Unterrichts 9. Zusammenarbeit in der Schule 10. Schule und Öffentlichkeit 11. Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft 12. Fachdidaktische Standards (1 und 2)
Nieke (2002)	Gesellschaftsanalyse, Situationsdiagnose, Selbstreflexion und professionelles Handeln als Bedingungen für pädagogische Kompetenz Fünf Phasen des professionellen Handelns: 1. Zielbestimmung

	2. Diagnose der Handlungssituation 3. Festlegung eines Handlungsplans durch virtuelles Durchspielen mehrerer Alternativen und begründetes Entscheiden für eine 4. Aktion, Tun, Durchführung der Handlung durch Aktualisierung eingeübter Handlungsmuster 5. Evaluation, Überprüfung des Handlungserfolges
Girmes (2006a)	Diagnostische, institutionelle, curriculare, reflexive, methodische und kulturelle Kompetenz, die durch den „Takt“ miteinander verbunden sind. Interaktion als eigenständige Kompetenz
Müller, Felbrich, Blömeke & Kaiser (2008)	Lehrorientierte Aufgabendefinition, kompetenzorientierte Aufgabendefinition, Erziehung und außerschulische Aufgaben als die vier zentralen Komplexe
König (2008b)	Sach-/Fach-, Selbst-, System- oder Schul- und Sozial- bzw. Erziehungskompetenz
Kron (2009)	Fachliche, didaktische, reflexive, soziale, metakommunikative und Medienkompetenz

2.3.3 Pädagogisches Profil des guten Sportlehrers aus Schülersicht

Im folgenden Unterkapitel konkretisiert sich das *pädagogische Profil* hinsichtlich des guten Sportlehrers aus Schülersicht. Zunächst wird erläutert, warum insbesondere die Schülerperspektive gewählt wird.

Obwohl über 90 % der an einer Schule handelnden Personen Schüler sind, ist die subjektive Sicht der Schüler für eine lange Zeit nicht von allzu großem Forschungsinteresse (Thiemann, 1974, S. 22). Bis in die 1980er Jahre bleibt sowohl in der theoretischen als auch in der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung die Schülersicht weitgehend bedeutungslos – mit einer Ausnahme: die lehrerbezogene Schülerperspektive (Nölle, 1995, S. 34). Dabei gewinnen die Erfassung und Berücksichtigung der Schülersicht in Zeiten, in denen „Qualitätssicherung und -verbesserung schulischer Lehr- und Lernprozesse“ immer wichtiger werden, einen großen Stellenwert (Schmoll, 2007, S. 298). „In der Schulentwicklung gilt die Bezugnahme auf die Einschätzung und Sichtweisen der [...] Schüler zum Unterricht inzwischen als ein Schlüssel für die Verbesserung der Unterrichtsqualität“ (Helmke, 2007, S. 160). Auch bei externer sowie interner Schulevaluation ist die „Beschäftigung mit der Schülerperspektive nicht nur gewinnbringend, son-

dern unbedingt notwendig“ (Neuberger, 2006, S. 87). Die Erfragung von Schülermeinungen kann demzufolge als eine „Form der Evaluation schulischer Bildung“ aufgefasst werden (Keller & Wydra, 2008, S. 284).

Die Frage, ob Schüler ihre Wünsche, Interessen und Hoffnungen sowie Befürchtungen, Ängste und kritische Gedanken äußern können, ob sie adäquat über Schule und Unterricht Auskunft geben können, ob sie die nötige Urteilskompetenz besitzen, wird unumstritten bejaht. Schüler sind „Experten“ ihrer eigenen Praxis, bereits Grundschüler werden als Unterrichtsexperten bezeichnet, die bei kindgerechter Befragung ab dem siebten Lebensjahr zuverlässige Informationen über sich und ihre Lebenswelt artikulieren können (Bräutigam, 1999a, S. 100; Wolters & Cunis, 2000, S. 8; Zinnecker, 1982, S. 8; Zinnecker, 1996, S. 788).

Unter Berücksichtigung aller noch so positiven Aspekte bleibt jedoch zu bedenken, dass Schülerwünsche „nicht per se pädagogisch legitimiert“ sind. Sie sind nicht von vornherein und ungeprüft als entscheidende Bewertungsmaßstäbe für einen didaktisch sinnvollen und qualitativ hochwertigen Unterricht anzusehen (Bräutigam, 1999, S. 100; Gerlach, Kussin, Brandl-Bredenbeck & Brettschneider, 2006, S. 107; Süßenbach, 2009, S. 107). Da Schülerangaben auch Schwachpunkte haben, dürfen sie nicht „verabsolutiert“ werden; die Grenzen einer zweckmäßigen Nutzung sind stets zu bedenken (Helmke, 2007, S. 167). Das Erfassen und Berücksichtigen der Schülerperspektive meint keinesfalls die Aufgabe jeglicher pädagogischer Ansprüche, Motive und Überzeugungen zugunsten einer „naiven“ Schülerorientierung in Form eines „schülerdominanten Laissez-faire-Stils“ (Miethling, 2000, S. 3). Ferner soll der Lehrer nicht zum „Spielball seiner rekonstruierten Schülersichtweisen“ werden, der wider seiner bisherigen Grundsätze und Ansichten handelt (Köppe & Schmidt, 1997, S. 76).

Insgesamt ist die Berücksichtigung der Schülerperspektive allerdings eine Möglichkeit, Rückschlüsse auf ein erfolgreiches, geglücktes Sportlehrersein zu ziehen. Wie unterschiedlich Sportlehrer allerdings wahrgenommen werden, zeigt Bräutigam (1999a, S. 100 - 111) anhand seiner sechs Sportlehrertypen (Tabelle 9):

Tabelle 9: Sportlehrertypen im Überblick (Bräutigam, 1999a, S. 100 - 111)

Sportlehrertypen im Überblick	
Der Tyrann	• Immer mies drauf und grundsätzlich schlecht gelaunt • Ablehnend und zurückweisend Schülern gegenüber • Selbst Banalitäten werden zum Anlass genommen Schüler zurechtzuweisen oder ihr Verhalten ironisch abwertend zu kommentieren • Mehr oder weniger lustlos präsentierte Themen im Unterricht • Themen werden den Schülern ohne nähere Erklärung und ohne erkennbare Einordnung und Begründung vorgesetzt • Auf oft zögerliche und ängstliche Versuche der Schüler passiv abwertend bis ungeduldig gereizt • Schüler sind eingeschüchtert und verletzt oder selbst hochgradig aufgebracht und aggressiv • Letztendlich resignieren die Schüler und lassen die Stunden ohne innere Teilnahme über sich ergehen und entziehen sich zuletzt dem Unterricht durch Abwesenheit
Der Frühpensionär	• Sorgt mit minimalem Aufwand für den formalen Rahmen des Ablaufs von Unterrichtsstunden • Anwesend, aber nicht aktiv • Schüler erkennen sehr schnell, dass er eigentlich nicht mehr will • Innerliche Kündigung vollzogen • Wenn Schüler seine Absichten akzeptieren und „ihn in Ruhe lassen“, ist sogar gutes Auskommen mit ihm möglich • Lässt die Schüler das machen, was sie wollen • Verteilt ausnahmslos gute Zensuren • Lässt abwesende Schüler unbehelligt • Reaktionen der Schüler nimmt er hin oder schon gar nicht mehr wahr
Der lockere Typ	• Fachlich nicht immer auf dem neuesten Stand • Im Umgang mit Schülern freundlich und im Großen und Ganzen guter Stimmung • Sorgt für abwechslungsreichen und motivierenden Unterricht • Seine Ansprüche an das Leistungsniveau, das Engagement und die Disziplin der Schüler sind zwar nicht hoch, aber Schüler, die sich bemühen, bekommen durchaus

	Unterstützung • Tritt nicht fordernd auf; Konflikten geht er aus dem Weg und entschärft sie mit Humor • Geht auf Forderungen und Wünsche der Schüler ein • Gutes Einvernehmen zwischen Schüler und Lehrer • Für beide ist klar, dass Sport nicht zu den wichtigsten Fächern im Kanon gehört und weitgehend dazu da ist, dass Spaß aufkommt
Der Handwerker	• Große Sicherheit und Routine • Strukturierte Unterrichtsabläufe erkennbar • Sportstunden haben für Schüler ersichtlich einen bestimmten immer wiederkehrenden Aufbau • Gleichförmigkeit des Unterrichts ist allerdings nicht störend • Schülern erscheint das ganz normal, dass eine Sportstunde aus Aufwärmen, Lernphase und Üben oder Spielen besteht • „So läuft Schule immer ab“; typisch Lehrer • Weil man mit dem Lehrer klarkommt, geht das, was er macht und wie er das macht, ganz in Ordnung
Der harte Hund	• Durchsetzungsfähigkeit und „Zug im Unterricht“ erkennbar • Klare Linie, achtet auf Disziplin und fordert konsequent ein • Von Schülern nicht immer als angenehm empfunden, aber durchaus akzeptiert • „Der verlangt eben etwas“ • Da seine Anforderungen verständlich sind und seine Bemühungen in der Regel erfolgreich, lernt man etwas bei ihm • Es macht zwar nicht immer Spaß, aber letztendlich zählt die Berechenbarkeit des Lehrers • „Man weiß, was einen erwartet“ • Wenn man sich daran hält, kommt man gut klar • Beträchtliche Distanz zwischen Schüler und Lehrer; Emotionen des Lehrers nicht auszumachen • Lehrer aufgrund seiner – auch fachlichen – Autorität wie selbstverständlich respektiert
Der Enthusiast	• Unterrichtet mit enormem Aufwand und Engagement • Auch für Schüler ersichtlich, dass der Sportlehrer sich auf den Unterricht vorbereitet • Bringt Arbeitsmaterialien mit, organisiert Gruppenarbeiten, macht Theoriephasen, lässt Fragen zu, gibt verständliche und

	aufschlussreiche Antworten • Im Umgang mit Schülern verständnisvoll, hilfreich und freundlich • Geht auf Schüler zu, wenn sie Probleme haben • Auffällig ist seine Freude, mit der er an den Erfolgen seiner Schüler teilnimmt • Erstaunen ruft Konsequenz hervor, mit der er die Verbesserungsvorschläge, Wünsche und Bedürfnisse der Schüler aufnimmt und in den Fortschritt des Unterrichts integriert
--	---

2.3.3.1 Empirische Untersuchungen im deutschen Sprachraum

Bevor sich die Ausführungen hinsichtlich des guten Sportlehrers konkretisieren, wird ein Überblick über Studien zu Schulsport und Sportunterricht aus Schülerperspektive gegeben. Diese Studien werden gegliedert aufgeführt in:

1. Quantitative Studien
2. Qualitative Studien
3. Quantitative und qualitative Studien

Die nachfolgende tabellarische Zusammenfassung empirischer **quantitativer** Schulsportstudien stellt neben Autoren, Fragestellung und Inhalt auch die untersuchten Schulformen und Stichproben sowie die angewandten Forschungsmethoden in chronologischer Reihenfolge dar. Im Anschluss an die Übersichtstabelle werden die grau unterlegten Studien, die sich insbesondere mit dem guten Sportlehrer auseinandersetzen, ausführlicher dargestellt.

Tabelle 10: Quantitative Untersuchungen zu Schulsport und Sportunterricht aus der Schülersicht im deutschsprachigen Raum (modifiziert nach Blotzheim, 2006, S. 26 - 34; Krieger & Miethling, 2001, S. 133 - 135; Theis, 2010, S. 40 - 45)

Jahr	Autor	Fragestellung/Inhalt	Untersuchungsdesign	Schulform und Alter/Klasse	Stichprobe
1972	Blum & Stüber	Einfluss der Sportnote auf die Motivation der Schüler im SU	Fragebogen	GY, 7.-12. Klasse	204 Schüler
1973	Hempfer	Aussagen zu leistungsschwachen Schülern im SU	Fragebogen; Interview; Beobachtung; soziometrische Tests	HS, RS, GY,	1.820 Schüler männlich
1974	Artus	Wollen Schüler in der Schule Freizeitsport ausüben und welche Anregungen erhalten sie dazu in der Schule?	Fragebogen	keine Angabe, 14-21 Jahre	1.625 Schüler
1974	Langen	Einstellungen zu Schulsport und Sport allgemein	keine Angabe	GOS, 15-21 Jahre	202 Schüler
1974	Martin & Ziegler	Einstellungen zum Schulsport bei Schülern, die im Sport LK teilnehmen wollen	Fragebogen	GY, 10. Klasse	122 Schüler
1974	Scupin	Sollte das spielerische Element oder das Leistungsstreben in der Lehrplangestaltung und in der Alltagspraxis mehr Berücksichtigung finden?	Fragebogen	keine Angabe, 7. Klasse	136 Schüler
1975	Schnitzspan & Getrost	Einstellung der Schüler zu Sport, Sportarten, Schulsport sowie zur Planung von SU	Fragebogen; QSS	GY, 8. Klasse	418 Schüler
1976	Klöß	Einfluss des Schul-SU auf die sportbezogene Einstellung der Schüler	Fragebogen; QSS	GOS, 11.-13. Klasse	757 Schüler, 27 Lehrer
1977	Heckers	Einstellungs- und Motivationsanalyse zu den verschiedenen gesellschaftlichen Realisationsbereichen des Sports	Fragebogen	Allg.bild. Schule, 7.-13. Klasse, 13-20 Jahre	1.369 Schüler
1977	Miethling	Verschiedene Aspekte des Lehrer- und Schülerverhaltens im SU	Fragebogen	HS, RE, GY, 9. Klasse	1.400 Schüler, 62 Lehrer
1978	Paches	Vergleich zwischen SU und schulischen Hauptfächern	Fragebogen; mehrdimensionale Varianzanalyse	HS, RE, GY, 10-19 Jahre	1.021 Schüler
1978	Brettschneider & Kramer	Sportliche Interessen der Schüler hinsichtlich verschiedener Inhalte des SU und außerschulischer sportlicher Aktivitäten	Repräsentative Fragebogenuntersuchung; QSS	HS, RS, GY, BS, 14-19 Jahre	3.668 Schüler

1980	Messing	Ergebnisse der Befragung von Schülern über die Eigenschaften und Verhaltensweisen von guten und schlechten Sportlehrern	Standardisierte Fragebogen	RS, GY 8. und 9. Klasse	1.582 Schüler
1981	Storf	Einstellung und Ansichten von Schülern zu den Bundesjugendspielen	Fragebogen; QSS	GY, RS, 5.-11. Klasse	481 Schüler
1981	Bielefeld	Entwicklung eines Messinstruments zur Erfassung sportbezogener Schülereinstellungen und zur Erfassung der Einstellung zur eigenen körperlich-sportlichen Betätigung der Schüler	Fragebogen; QSS	GY, 7.-13. Klasse	670 Schüler
1983	Naul	Präferenzen für Themen des sporttheoretischen Unterrichts; Sporttheorie und Interesse der Schüler	keine Angabe	GY, 11. Klasse	keine Angaben
1984	Berndt	Wie erklären und deuten Schüler Erfolg und Misserfolg im SU?	Fragebogen	keine Angabe, 6. Klasse	195 Schüler
1986	Müller-Wolf & Miethling	1) Schülermotivation zum Schulsport, emotionale Reaktion auf SU, Sportlehrer, Lernziele u. Mitbestimmung 2) Idealvorstellungen von SU und Sportlehrer	Fragebogenuntersuchung	1) HS, RS, GY, 9. Klasse; 2) GY, GES, BS, 6.-13. Klasse	1.406 Schüler, 150 Lehrer
1987	Berndt, Schmidt & Werpup	Wie Mädchen und Jungen den SU erleben.	Fragebogen; QSS	GY, 12. Klasse, 17-19 Jahre	49 Schüler
1989	Fischer	1) Identifizierung und Veränderung einer Struktur in den Einstellungen zu SU 2) Variablen der Sportsozialisation, die Einstellungen zum LK Sport beeinflussen	Fragebogen; QSS, LSS	GY, 11. und 13. Klasse	600 Schüler
1990	Brettschneider & Bräutigam	Welche Einstellungen haben Jugendliche zum Sport in ihrer Alltagswelt? Dazu zählt auch der Schulsport.	Repräsentative Fragebogenuntersuchung; QSS	HS, RS, GY, Azubi, Uni, Beruf, 14-18 Jahre	4.200 Personen
1991	Kleidienst-Cachay	Sportengagements und Einstellungen zu Schulsport und SU von Hauptschülerinnen	Teilstandardisierte Fragebogen; LSS	HS, RS, 7.-9. Klasse 12-18 Jahre	540 Schüler Weiblich
1992	Naul, Falkenberg & Fischer	Ausgewählte Ergebnisse über das kognitive Lernen im LF Sport der GOS werden vorgestellt und diskutiert.	Fragebogen; LSS	GY, 11.-13. Klasse	53 Schüler
1993	Gieß-Stüber	Erlebnisse und Meinungen zu einem befristeten getrennt-geschlechtlichen SU aus Schülerinnensicht	Fragebogen, explorative Studie, QSS	GES, 7. Klasse 13 Jahre	61 Schüler weiblich

1995	Joch	Ermittlung sportbezogener Einstellungen, u.a. zum „selbst erlebten SU in der Retrospektive“	Fragebogen; QSS	GY, 13. Klasse	278 Schüler
1996	Digel	Ergebnisse der Befragung über Wahrnehmung des Schulsports sowie Einstellungen, Inhalte und Wünsche zum Schulsport; Sportlehrerkritik	Fragebogen; QSS	GY (77%), RS (5%), GES (8%), PS (8%), 9 - 27 Jahre, 8. -12. Klasse	536 Schüler
1996a	Opper	Ergebnisse der Befragung über die Rolle der Sportnote und ihre Bedeutung	siehe Digel	siehe Digel	siehe Digel
1996b	Opper	Ergebnisse der Befragung über Koedukation im SU aus Schülersicht	siehe Digel	siehe Digel	siehe Digel
1996	Kruber	Repräsentativerhebung zur Lage des Schulsports in Rheinland-Pfalz	Fragebogen; LSS	GS, HS, RS, GY, 4., 6. und 8. Klasse	2.500 Schüler
1996	Nieber & Mahlitz	Pädagogische Möglichkeiten des Streetballspiels sowie deren Grenzen für den SU	Fragebogen; Interview	HS, RS, GY, 14-17 Jahre	800 Schüler + 300 Teilnehmer eines Streetball-camps
1997	Baumgartner	Was ist Schülern im SU wichtig?	Fragebogen	HS, RE, GY, 5.-10. Klasse	160 Schüler
1997	Weis	Untersuchung zur Einschätzung des SU aus Schülersicht und zu externen Lernbedingungen im Schulsport; weiterhin zum Könnensstand in der LA, zum konditionellen Niveau der Schüler, zur inhaltlichen und organisatorischen Gestaltung des SU	Repräsentative Erhebung; Fragebogen; motorische Tests; Filmaufnahmen	GS, HS, RS, GY, 4., 6. und 9. Klasse	326 repräsentativ ausgewählte Schüler aus 2.500
1997 1998	Klumpp & Miethling	Wie erleben heutige Schüler ihren SU anhand von kritischen Unterrichtssituationen?	Fragebogen	GY, 7.-10. Klasse	58 Schüler
1998	Ebmeyer	Umfrageergebnisse zu Lieblingsfächer, Sportartenwünsche, Ärger und Spaß im SU	Fragebogenuntersuchung; repräsentative QSS	keine Angabe, 12-19 Jahre	1.075 Schüler
1998	Horter	Einstellung und Motivation von Mädchen in der Früh-adoleszenz zum Schulsport	Unterrichtsbeobachtung; Fragebogen und Leitfadeninterviews	HS, GY, 6.-9. Klasse 11-16 Jahre	116 Schüler weiblich

1998	Bleul-Gohlke	Alltäglicher SU: Inhalte	Klassenbuch-eintragungen; LSS	GS, 1.-6. Klasse	keine Angabe
1999	Saß	Ergebnisse einer Befragung von Migranten bzgl. ihren Einstellungen und Sichtweisen zum Schul- und Freizeitsport	Fragebogen; QSS	keine Angabe, 10-18 Jahre	125 Migranten
1999	Buchbauer	Zusammenfassung der Untersuchung von Ebmeier (1998)	siehe Ebmeier	siehe Ebmeier	siehe Ebmeier
1999	Brehm	Ergebnisse bzgl. des Wohlbefindens durch Sport in der Schule aus Schülersicht	Interview- und Legetechnik zur Rekonstruktion kognitiver Handlungsstrukturen	keine Angabe, 8. Klasse	61 Schüler
2000	Schmidt, Haupt & Süßenbach	Einstellungen zum Sport von Schülern in der Freizeit, im Verein und in der Schule	Repräsentative Fragebogenuntersuchung; QSS	HS, RS, GY, 8 -13 Jahre	917 Schüler
2000	Berndt et al.	Unter welchen Umständen kann ein Engagement im Sport die Entwicklung im Jugendalter unterstützen? Untersuchung der Merkmale des Sportengagements der Jugendlichen in Schule und Verein	Repräsentative Fragebogenuntersuchung; QSS	HS, RS, GY, GES, 7.-13. Klasse	3.426 Schüler
2000	Wydra	Vergleich der Ergebnisse einer saarländischen Schulsportbefragung mit den Untersuchungsergebnissen aus Hessen und Rheinland-Pfalz	Repräsentative Fragebogenuntersuchung; QSS	RS, GY, GES, 5.-13. Klasse	1.651 Schüler
2001	Baur & Burrmann	Sport und Schulsport im Kontext ländlicher Infrastrukturen Ostdeutschlands	Standardisierte, schriftliche Befragung; QSS	RS, GES, GY, 7.,9.,11. und 13. Klasse 13-19 Jahre	2.407 Schüler
2001	Rütten & Ziemainz	Zusammenhang von Wohnqualität und SU mit Fitness und Gesundheit	Explorative Studie	keine Angabe, 5. und 9. Klasse	241 Schüler
2002	Müller & Petzold	Auswirkungen des Projekts „Bewegte Grundschule“ auf Schüler, Lehrer und Eltern	Fragebogen; LSS	GS	149 Versuchs- und 81 Kontrollschüler
2003	König	Welche Inhalte des SU wünschen sich die Schüler?	Fragebogen	HS, 8.-10. Klasse	250 Schüler
2004	Klenk	Sichtweisen und Einstellungen der Schüler gegenüber ihrem SU, sowie Fragen zur außerschulischen Sportaktivität	Fragebogen; QSS	GY, 10. und 11. Klasse, 16-20 Jahre	894 Schüler
2004	Hummel et al.	Sächsische Schüler äußern sich zum eigenen Sportverhalten, zu SU und	Repräsentative Fragebogenuntersuchung	GY, MS, 5.,7. und 9. Klasse	1.370 Schüler, 1.060

		Sportlehrer sowie zum außerunterrichtlichen Schulsport			Sportlehrer
2005	Altenberger et al.	Lehrerbezogene und unterrichtsbezogene Aspekte des SU, Projekte, Schulsportveranstaltungen sowie der Stellenwert des Schulsports aus Sicht bayerischer Schüler	Schriftliche Befragung in Form von Interviews	HS, RS, GY, alle Klassenstufen	1.593 Schüler
2006	Voll	Welche Kompetenzen benötigt der Sportlehrer aus der Sicht bayrischer Schüler?	Schriftlich standardisierte Befragung	HS, RS, BS, GY, 8.-10. Klasse	976 Schüler
2006	Gerlach et al.	DSB-SPRINT-Studie: Befragung der relevanten Akteure zum Schulsport: Ziele, Inhalte und klimatische Aspekte im SU. Sichtweisen der Schüler zur Sportnote und zum Sportlehrerverhalten	Repräsentative Fragebogenuntersuchung; QSS	GS, HS, RS, GY, IG, MS, SE, 4., 7. und 9. Klasse	8.863 Schüler, 1.158 Sportlehrer, 191 Schulleiter, 4.352 Eltern
2008	Keller & Wydra	Beliebtheit und Akzeptanz des Sportunterrichts an saarländischen Berufsschulen	Befragung	BS, Ø 17 Jahre	240 Schüler
2009	Angne	Beliebtheit und Akzeptanz des Sportunterrichts sowie körperliche Belastungsgewohnheiten saarländischer Schüler	Repräsentative Fragebogenuntersuchung; QSS	GES, ERS, GY, 5., 7. und 9. Klasse Ø 13 Jahre	1.142 Schüler

Tabelle 11 gibt einen Überblick über **qualitative Studien** zu Schulsport und Sportunterricht aus Schülerperspektive:

Tabelle 11: Qualitative Untersuchungen zu Schulsport und Sportunterricht aus der Schülersicht im deutschsprachigen Raum (modifiziert nach Blotzheim, 2006, S. 34 - 42; Theis, 2010, S. 51 - 54)

Jahr	Autor	Fragestellung/ Inhalt	Unter- suchungs- design	Schulform und Alter/ Klasse	Stich- probe
1980	Messing	Ergebnisse der Befragung von Schülern über die Eigenschaften und Verhaltensweisen von guten und schlechten Sportlehrern	17 protokollierte Gruppendiskussionen; 596 Schülerzeichnungen	GES, 8.-10.Klasse; GS, HS, GY, 3.-7. Klasse	17, 596 siehe Untersuchungsdesign
1985	Heidelberger Sportpädagogen (Hanke, Janalik, Sprenger & Treutlein)	Analyse subjektiver Theorien der Schüler und Sportlehrer, bezogen auf kritische (Leistungs- und Stör-)Situationen im SU	Strukturierter Dialog, teilstrukturierter Leitfadent-Interviews	Sekundarstufe I	über 300 Schüler, 30 Lehrer
1985	Hamburger Arbeitsgruppe (Stahl & Amelsberg u.a.)	Alltäglicher SU – Realitätsdeutungen der Lehrer und Schüler, insbesondere zu den Themen: Schülertaktiken, Schülervorstellungen vom „guten“ und „schlechten“ SU, Lehrer-Schüler-Verhältnis	Kontrolliert-explorative Interviews; Schülerzitate	GY, 9. und 10. Klasse	25 Schüler, 8 Lehrer
1989	Herzog	Die Situation der Turn- und Sportlehrer aus Schüler- und Lehrersicht	Interviews (klassenweise und schriftlich), Q-Sort-Methode zur Eigen- und Fremdeinschätzung	Öffentliche Kantonschulen Zürich, 11. Klasse	220 Schüler, 235 Lehrer
1989	Köppe & Warsitz	Einstellungen von „Nichtsportlern“ zum Sport und Schulsport	Offene, themenorientierte und gering strukturierte Interviews, Netzwerkbildung	HS, RS, GY, 15-19 Jahre	31 Schüler
1990	Thoman	Einstellungen von Schülern zu Schul- und Vereinssport aufgrund von spontanen Äußerungen und Gesprächen mit Eltern	Spontane Äußerungen von Schülern zu Schul- und Vereinssport, Gesprächsniederschriften von Elternaussagen	GY, Schüler und Eltern, sonst keine Angaben	keine Angabe

1990	Brett-Schneider & Bräutigam	Welche Einstellungen haben Jugendliche zum Sport in ihrer Alltagswelt? Dazu zählt auch der Schulsport.	Fokussierte Interviews	HS, RS, GY, Azubi, UNI, 14-22 Jahre	40 Schüler
1990	Brehm	Zusammenstellung von vorliegenden Studien zur Gesundheitseinstellung und -erziehung sowie einer eigenen qualitativen Studie und Darstellung der Perspektiven und Sichtweisen für die Gesundheitserziehung im Schulsport	Strukturierte Interviews, vereinfachte Form der Strukturlegetechnik	GES, 8. Klasse, 13-16 Jahre	16 Schüler
1993	Brehm	Verhaltensweisen unmotivierter Schüler und Erklärungsversuche für unmotiviertes Verhalten	Systematische und gezielte Schüler- und Unterrichtsbeobachtung, zusätzlich Schülerinterviews	GY, 8. Klasse	19 Schüler männlich
1994	Bräutigam	Empirische Befunde zum Spaßverständnis im SU	Interviews	GY, BS, 14-18 Jahre	keine Angabe
1994	Münster	Erste Vorabergebnisse zur Untersuchung der Methodenkonstruktion und der Schülerpartizipation in der LA in der Schule	Unterrichtsbeobachtung, Interviews nach dem Verfahren des „Strukturierenden Dialogs“, außerdem Videosimulation	keine Angabe	10 Schüler, 10 Lehrer
1996	Volkamer	Wie nehmen Lehrer und Schüler die Unterschiede zwischen Schul- und Vereinssport wahr und wie interpretieren sie diese?	Offene Interviews	keine Angabe	30 Jugendliche und 28 Sportlehrer
1996 1997	Prohl & Elflein	Vergleich der leistungssportlichen Fördersysteme der ehemaligen DDR (KJS) und der heutigen „neuen Länder“ der BRD (sportbetonnte Schule, SGY) aus der Sicht der Betroffenen	Tiefeninterviews	SGY, 12. und 13. Klasse 18-20 Jahre	8 Schüler
1997	Frei	Lehrer- und Schülerperspektiven zum SU bzgl. kommunikativ verursachter Konflikte	Narrativer Teil; Leitfadeninterviews; teilnehmende Beobachtungen Grounded Theory	HS, RS, meist GY, sonst keine Angaben	14 Lehrer, 52 Schüler
1997 1998	Klumpp & Miethling	Wie erleben heutige Schüler ihren SU anhand von kritischen Unterrichtssituationen?	Narratives Interview; kontrolliert-exploratives Interview; Leitfadeninterview	GY, 7.-10. Klasse	58 Schüler

1998	Glorius	Wann machen Ballspiele den Schülerinnen Spaß?	Gruppendiskussionsmethode; Leitfadeninterviews, Grounded Theory	keine Angabe, 5.-10. Klasse	63 Schüler weiblich
1998	Bleul-Gohlke	Alltäglicher SU: Inhalte, Ziele, Probleme, außerschulische sportliche Aktivitäten, Koedukation	Interviews; LSS	GS, 1.-6. Klasse	keine Angabe
1998	Bräutigam	Schulalltag, Alltag des SU, Inhalte, Sportlehrer, Mitschüler, Selbsteinschätzung, bedeutsame Situationen im SP u.a.	Fokussierte Interviews	Allg.bild. Schule, BS, 5.-13. Klasse	53 Schüler
1999	Bräutigam	Erste Zugänge auf die Frage nach dem „schlechten“ Sportlehrer aus Schülersicht	Fokussierte Interviews	Allg.bild. Schule, BS, 5.-13. Klasse	53 Schüler
2000	Geist	Vorstellungen, Erlebnisse und Wünsche im und für den SU, v.a. bzgl. des Sportlehrers	Leitfadeninterviews	Allg.bild. Schule, verschiedene Klassenstufen	keine Angabe
2000	Hunger	Wie erleben Schüler, die sich selbst als unsportlich bezeichnen, ihren Sportunterricht? (Rückblick auf die jeweiligen Schulstufen)	Leitfadeninterviews	keine Angabe, ehemalige Schüler 17-22 Jahre	13 Personen
2000	Horter	Einstellung und Motivation von Mädchen in der Früh-adoleszenz zum SU	Fragebogen; Leitfadeninterview	HS, GY, 6.-9. Klasse 11-16 Jahre	216 Schüler weiblich
2000	Wolters & Cunis	Ergebnisse eines Interviews mit 2 Grundschülerinnen bzgl. Koedukation, Leistungsanforderungen, Lernbedürfnissen im SU und zum Unterrichtsstil und Methoden der Lehrerin	Leitfadeninterviews	GS, 4. Klasse	2 Schüler weiblich
2000	Brehm & Voitländer	Welchen Sinn sehen Schüler der 8. Klasse in ihrem SU?	Interview- und Legetechnik zur Rekonstruktion kognitiver Handlungsstrukturen	RS, GY, 8. Klasse	160 Schüler
2001 2002	Hunger	Wie erleben und deuten GS-Kinder ihren Sport?	Leitfadeninterviews, Grounded Theory	GS, 4. Klasse	40 Schüler
2003	Schulz	Ist der Grundkurs Sport ein gleichwertiges Fach zu anderen Abiturfächern?	Teilstandardisierte Interviews	GOS	17 Schüler
2003	Kuhn	Welche Bewegungs-, Spiel- und Sportaktivitäten wünschen sich Kinder für die Schule und welche Vorstellung verbinden sie damit?	Thematische Zeichnungen (395 Kinder); fokussierte Interviews (64)	GS und Allg.bild. Schule, 2.-6. Klasse	395 Schüler

2004	Miethling & Krieger	Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen des SU aus Schülersicht (RETHISIS)	Fragebogen; Offen narrative, kontrolliert-explorative und themenorientierte Leitfaden-Interviews; Grounded Theory	GY, 8.-10. Klasse	117 Schüler
2006	Süßenbach & Schmidt	SPRINT-Studie	Qualitative Einzelfallstudien, Interviewleitfaden	GS, HS, RS, GY, GES, SE, 4., 7. und 9. Klasse	144 Schüler, 50 Sportlehrer, 25 Schulleiter
2008	Hunger	Schülerperspektive im Kontext der „Täglichen Sportstunde an Grundschulen in NRW“	Leitfadenorientierte Interviews; Grounded Theory	GS, 2. Klasse, 7 oder 8 Jahre	30 Schüler
2008	Krieger & Miehtling	Persönlichkeitsmerkmale und Kompetenzen des Sport- und Bewegungslehrers aus Schülersicht	Offene, kontrolliert-explorative und Leitfadeninterviews; Grounded Theory	GY, 8.-10. Klasse	118 Schüler
2010	Theis	Existieren Unterschiede in den Sichtweisen und Wünschen der Schüler zu Schulsport und SU in der Hauptschule und im Gymnasium?	Problemzentrierte, fokussierte und offene Leitfadeninterviews	HS, GY, 8. Klasse 13-15 Jahre	53 Schüler

Aus den tabellarisch aufgelisteten Studien werden nun diejenigen ausgewählt und ausführlicher betrachtet, die sich mit den Merkmalen eines „guten“ Sportlehrers auseinandersetzen. Dies sind die Studien (in den Tabellen 10 und 11 grau unterlegt) von

- Messing (1980)
- Herzog (1989)
- Digel (1996)
- Bräutigam (1998; 1999a)
- Geist (2000)
- Hummel, Erdtel & Adler (2004)
- Krieger & Miehtling (2004, 2008)
- Gerlach, Kussin, Brandl-Bredenbeck & Brettschneider (2006)
- Voll (2006, 2010)

Die Rangfolge der Eigenschaften des guten und schlechten Sportlehrers aus der Studie von Messing (1980, S. 49 - 69) listet Tabelle 12 auf:

Tabelle 12: Rangliste der Merkmale des „guten“ und des „schlechten“ Sportlehrers aus Schülersicht (modifiziert nach Messing, 1980, S. 49 - 69)

Merkmale des „guten“ Sportlehrers	Merkmale des „schlechten“ Sportlehrers
1. Fachkompetenz	1. Geringe Kritikfähigkeit
2. Sportlichkeit	2. Unzugänglich für persönliche Sorgen und Probleme
3. Beliebtheit	3. Unbeliebtheit
4. Kameradschaftlichkeit	4. Rechthaberisch
5. Schwung haben	5. Wenig Schwung haben
6. Verständnisvoll sein	6. Kein Verständnis für Schüler
7. Gerechtigkeit	7. Ungeduldig und kleinlich sein
8. Zuverlässigkeit	8. Einseitiges Interesse

Der gute Sportlehrer zeichnet sich durch *Kritikfähigkeit, Toleranz, Rücksicht* sowie *Großzügigkeit* aus. Gute Lehrer werden als *gerechter, ausgeglichener, selbstbeherrscher, vielseitig interessierter* sowie *fachlich „kompetenter“* charakterisiert. Darüber hinaus konnte Messing (1980, S. 49 - 69) eine Fülle an weiteren Eigenschaften feststellen, die sich Schüler von ihrem Sportlehrer wünschen: der gute Sportlehrer geht eher den Interessen und Bedürfnissen der Schüler nach, gestaltet seinen Unterricht schülerzentriert, versucht zu motivieren und zu ermutigen, wodurch Schüler ihre Angst verlieren und ihre Leistungen verbessern können. Darüber hinaus behandelt er alle Schüler möglichst gleich, bevorzugt oder benachteiligt niemanden, versteht Spaß, bereitet Stunden angeblich besser vor, wählt Inhalte überlegter, steckt klarere Ziele, erklärt genauer und macht neue Übungen vor. Die Zensuren des guten Sportlehrers sind weniger streng und durch angemessene Unterrichtsinhalte vermeidet er Überforderung und daraus resultierende Ablehnung des Sportunterrichts. Der gute Sportlehrer kann für Sport begeistern, ohne ständig Befehle auszusprechen, berücksichtigt zwar Schülerwünsche und orientiert sich dennoch am Lehrplan, leitet Schüler aktiv und sozial integrativ, lobt häufiger und

tadelt in Form freundlicher Ermahnungen, was nicht auf Kosten der Lehrer-Schüler-Beziehung erfolgt. *Herzog* (1989, S. 162 - 165) beschäftigt sich in seiner quantitativ-qualitativen Studie, ebenso wie *Messing*, ausschließlich mit der Person des Sportlehrers. Insgesamt 220 Schüler verschiedener Schulformen sollen sich zu realen und idealen Eigenschaften und Kompetenzen des Sportlehrers sowie zu verschiedenen Aspekten des Sportunterrichts äußern. Es haben sich folgende Wunschvorstellungen eines guten Sportlehrers herausgestellt (Tabelle 13), die Parallelen zu denen von *Messing* (1980) zeigen:

Tabelle 13: Wunscheigenschaften eines guten Sportlehrers aus Schülersicht (modifiziert nach Herzog, 1989, S. 162)

Der gute Sportlehrer...
• ist fantasievoll, spontan, humorvoll, aktiv und vielseitig • ist motiviert • berücksichtigt Wünsche und Interessen der Schüler bei Planung und Durchführung des Sportunterrichts • gesteht Schülern eigene Gestaltungsmöglichkeiten zu • fördert das selbstständige Handeln der Schüler • ist tolerant • legt Wert auf guten Unterrichtsaufbau, fachkompetent • ist gerecht • ist verständnisvoll, rücksichtsvoll, anpassungsfähig, einfühlsam und geduldig • ermöglicht partnerschaftliche, ausgeglichene Beziehung • ist nicht rechthaberisch, eingenommen, eigensinnig und dominant • ist vielseitig interessiert und den persönlichen Kontakt suchend • unterstützt Schüler beim Erreichen ihrer Ziele im Sportunterricht

Kinder und Jugendliche wünschen sich einen stärkeren körperlichen Einsatz ihrer Lehrkraft, wodurch sich der Lehrer auf einer kameradschaftlichen und den Schülern gleichgesetzten Ebene befindet. Zudem wird das Bild geprägt: „Sport macht auch dem Lehrer Spaß“. Schüler wünschen sich weiter einen Sportlehrer, der sie wertschätzt, Verständnis zeigt und ihnen emotionale Wärme entgegenbringt, sie gleichberechtigt ansieht, persön-

liches Interesse zeigt sowie möglichst unkompliziert und offen mit ihnen umgeht. Schüler wollen Spaß, Austoben und Ausgleich vom ewigen Sitzen sowie einmal nicht unter Leistungsdruck stehen. Dies zeigt Ähnlichkeiten zu *Geist* (2000, S. 17): „Durch einen auf dem Leistungsprinzip fundierenden Unterricht kann keine Freude an Bewegung entstehen, so dass die wichtigste Voraussetzung für ein lebenslanges Sporttreiben im Keim erstickt wird“. Auch *Bräutigam* (1994, S. 243) formuliert, „dass Spaß die zentrale Leitidee ist, an der sich Jugendliche bei der Suche nach Lebenssinn orientieren. Spaß suchen sie auch und vor allem im Sport“.

Geist (2000) thematisiert in einer Interviewstudie ebenfalls den Sportlehrer und dessen Wunschverhalten in den Augen der Lernenden. Hierbei kritisieren Schüler, sie würden immer das Gleiche machen; kleine Variationen bieten keinen Anreiz mehr. Sie wünschen sich „etwas Neues und Aufregendes“, ein großes Spektrum vielfältiger „Erfahrungs- und Bewegungsmöglichkeiten“ (*Geist*, 2000, S. 16). Um diesem Wunsch gerecht zu werden, sollten viele Inhalte unter verschiedenen „Sinnperspektiven“ angeboten werden, sodass sich alle Schüler angesprochen fühlen. Der Wunsch nach Abwechslung und Vielfalt wurde schon bei *Messing* (1980, S. 135), *Herzog* (1989, S. 163) und *Bräutigam* (1999a, S. 110) geäußert. Unter dem Begriff „Aktive Beteiligung“ verstehen die Schüler das aktive Mitmachen und sich Bewegen des Sportlehrers im Sportunterricht. Auf diese Art und Weise kann er dazu beitragen, „die durch die Lehrer- und Schülerrolle vorgegebene Distanz teilweise abzubauen“, indem er zeitweise zum „gleichberechtigten Partner“ wird (*Geist*, 2000, S. 17). Die Schüler wollen außerdem sehen, dass der Sportlehrer Spaß daran hat, sich anzustrengen und zu bewegen. Nur so können sie sein „sportliches Engagement“ erfahren und verstehen.

Digel (1996) vergleicht die Beliebtheit von Sportlehrern mit anderen Lehrern. Positiv zu bewerten sind die Aussagen, dass Sportlehrer für Schülerprobleme aufgeschlossen sind und daher als Vertrauenslehrer besonders gut geeignet sind. Die Schüler wünschen sich folglich einen für persönliche Belange zugänglichen, offenen und vertrauensvollen Sportlehrer. Negative Eigenschaften und Verhaltensweisen wie betonte Strenge oder Impponieren durch körperliche Leistung werden von den Schülern überwiegend abgelehnt (*Digel*, 1996, S. 335). Die Gestaltung eines abwechslungsreichen Sportunterrichts, wie dies bei *Messing* (1980, S. 135) und *Herzog* (1989, S. 163) gefordert wird, ist den Schülern sehr wichtig. Ein gutes Schüler-Lehrer-Verhältnis sowie ausreichende Informatio-

nen darüber, was der Lehrer bei einer Lernkontrolle von seinen Schülern erwartet, werden ebenfalls gewünscht. Des Weiteren ist es den Befragten bedeutsam, sich im Unterricht so geben zu können, wie sie wirklich sind, ohne sich zu verstellen. Geduldiges und gerechtes Verhalten wird auch in vorherigen Studien bereits als positiv empfunden. Bereitwilliges Eingehen auf Fragen, gutes Erklären des Inhalts sowie die Gelegenheit zur Meinungsäußerung ist von den Schülern ebenfalls gewünscht (Digel, 1996, S. 329 - 330).

Bräutigam (1999a) stellt in seiner Studie den Schülern dagegen bewusst die Frage nach Eigenschaften des *schlechten* Sportlehrers. Dabei geht es ihm nicht darum, „Lehrer schlecht zu machen“ (...) (Bräutigam, 1999, S. 100), sondern „eine umfassende Katalogisierung negativer Handlungsmuster und Eigenarten“ ausfindig zu machen (Bräutigam, 1999a, S. 107). Mit Hilfe der Schülerperspektive soll die Frage nach dem schlechten Sportlehrer wissenschaftlich untersucht, empirisch gefestigt und analysiert werden, „denn erst die Aufklärung über Problemlagen liefert die Grundlage für die Suche nach Möglichkeiten der Verbesserung“ (Bräutigam, 1999a, S. 101). Entsprechend des „Wunschsportlehrers“, der nicht alle denkbaren, positiven Merkmale in einer Person vereinen kann, geht Bräutigam (1999, S. 107) davon aus, dass es *den* schlechten Sportlehrer, der „als Idealtypus alle möglichen schlechten Eigenschaften“ in sich trägt, ebenfalls nicht gibt. Aufgrund dessen präzisiert er seine Forschungsfrage und sucht nicht weiterhin nach dem einen schlechten Sportlehrertyp, sondern fragt nach „typische[n] didaktische[n] „Kunstfehler[n]“ der Sportlehrer“, die er zu den sechs „Sündenfällen“ zusammenfasst (Bräutigam, 1999a, S. 107).

Im Gegensatz zu Messing (1980), der die wünschenswerten Eigenschaften und Verhaltensweisen von Sportlehrkräften herausstellt, zeigt Bräutigam (1999a, S. 109) Eigenarten und Handlungsmuster, die Schüler nicht wünschen:

1. *„Langweiliger und monotoner Unterricht“*: Dieser ist, nach Ansicht der Schüler, das Ergebnis immer gleicher Unterrichtsthemen sowie einer „sich ständig wiederholende[n] Form des Unterrichtsverlaufes“.
2. *Hinwegsetzen über Wünsche der Lernenden*: Die Schüler kritisieren an ihren Sportlehrern, dass diese zumeist alleine über die Unterrichtsinhalte entscheiden. Auch berechnete Einwände oder begründete Vorschläge stoßen auf wenig Gehör.

Wenn Schülerwünsche berücksichtigt werden, dann nur die von bestimmten Schülergruppen, wie z.B. den Jungen.

3. *Mangelnde Fachkompetenz*: Diese wird vor allem von Schülern beklagt, die aufgrund außerschulischer Aktivitäten bestimmte Kenntnisse in einer Sportart haben und dem Sportlehrer daher überlegen zu sein glauben. Fachliche Inkompetenz zeigt sich, nach Ansichten der Schüler, auch in mangelnden Regelkenntnissen, falscher Technikvermittlung und veralteten Spielhinweisen. Schüler ohne sportartspezifische Erfahrungen führen „eher didaktisch-methodische Fehler als Grund“ für die nicht ausreichende Fachkompetenz der Lehrkräfte an. Nicht-Vormachen und Nicht-Mitmachen wird ebenfalls von den Schülern kritisiert und als inkompetent gewertet. „Und wenn er schon nicht demonstriert, soll er nach Meinung der Schüler mindestens gut erklären können“.
4. *Mangelnde Unterrichtsorganisation*: Die Schüler wünschen sich einen Sportlehrer, der Unterrichtsabläufe effektiv gestaltet und bei auftretenden organisatorischen Schwierigkeiten schnell und zielsicher Lösungen finden kann.
5. *Fehlendes Engagement*: Dieses äußert sich in den Augen der Schüler durch Passivität und Desinteresse des Sportlehrers, sowohl im Bezug auf den Unterricht als auch hinsichtlich der Schüler und des Sportverständnisses allgemein.
6. *Unangemessener Umgang mit den Schülern*: Die Schüler kritisieren, dass sie nicht ernst genommen, stattdessen bloßgestellt, angeschrien und ungerecht behandelt werden. Außerdem erhalten sie keinerlei Unterstützung oder Hilfestellung; die Verständigung ist schwierig bis nicht vorhanden.“

(Bräutigam, 1999a, S. 109)

Die Schüler wollen folglich einen Sportlehrer, der „immer etwas anderes und neues [anbietet], stets auf die Schülerwünsche [eingeht], in jeder Hinsicht fachlich perfekt [ist], andauernd mit höchstem Engagement [arbeitet], Unterrichtsverläufe ständig perfekt [organisiert], tagtäglich und in jeder Situation mit Schülern verständnisvoll und freundlich [umgeht]“ (Bräutigam, 1999a, S. 110). Dies ist allerdings weder möglich noch sinnvoll. Sportlehrer sollen stattdessen versuchen einen Kompromiss zu finden, „der zwischen dem Möglichen des Lehrers (persönliches Vermögen, Begebenheiten, Situationen, Zeit)

und den Bedürfnissen und Notwendigkeiten seitens der Schüler abwägt“ (Miethling, 2000, S. 3). Außerdem unterscheiden Schüler ihrerseits, je nach Situation und Persönlichkeit, zwischen vereinzelt, entschuldbaren Missständen und durchgängigen Schwachpunkten der Sportlehrer, die die Leistung und Motivation immer wieder stören und somit zu nicht verzeihbaren „Todsünden“ werden (Bräutigam, 1999, S. 110).

Vergleicht man die Ergebnisse von Bräutigam (1999a) mit den Ergebnissen früherer Studien, lässt sich erkennen, dass der freundliche, sympathische, vertrauens- und verständnisvolle Umgang mit den Schülern stets eine gewünschte Eigenschaft ist. Dazu zählt auch der Schutz vor Blamage und Diffamierung, der vom Sportlehrer fortwährend gewährleistet werden soll. Die geforderte fachliche Kompetenz sowie die Berücksichtigung von Schülerwünschen rangieren bereits bei Messing (1980, S. 89) unter den Top 5 der erwarteten Merkmale und Verhaltensweisen und auch bei Herzog (1989, S. 165) werden diese beiden Aspekte positiv erwähnt. Eine perfekte Unterrichtsorganisation und inhaltliche Vielfalt stehen auch bei den deutschen und schweizerischen Schülern der 1980er Jahre bereits im Vordergrund. Adjektive wie *geplant*, *gut aufgebaut*, *interessant* und v.a. *abwechslungsreich*, die in allen vorherigen Studien ausdrücklich betont werden, bestätigen die Wichtigkeit dieses Schülerwunsches.

In der sogenannten „Sachsenstudie“ von Hummel, Erdtel und Adler (2004) sollen die Schüler ihre Sportlehrer auf der Grundlage vorgegebener Items bewerten, anschließend ihre Zufriedenheit mit der Lehrkraft äußern und die Beeinflussung zum Sporttreiben durch diese einschätzen. Auf die Frage „Was gefällt dir [...] nicht an deinem Sportunterricht?“, die zur allgemeinen Beurteilung dessen dient, nennen 10 % der Schüler die Person des Sportlehrers. Insbesondere kritisieren sie, dass diese „selten aktiv am Sportunterricht teilnehmen, Übungen nicht gut demonstrieren [und] zu alt sind“ (Hummel et al., 2004, S. 25).

Aus diesen Schülerangaben lassen sich bereits erste Wunschvorstellungen ableiten: Sportlehrer sollen folglich am Unterrichtsgeschehen teilnehmen, gut vormachen können und, wenn möglich, jünger sein. Zusammengefasst lässt sich sagen, dass auch die sächsischen Schüler einen fachlich kompetenten Sportler wünschen, wobei das aktive Mitmachen und gute Vormachen explizit angesprochen wird. Diese sportmotorische Eigenschaft, die in den 1980er Jahren weniger Beachtung findet, deutet sich bereits bei Bräu-

tigam (1999a, S. 109) an und wird erstmals bei Geist (2000) ausdrücklich gefordert. Sie gewinnt im Verlauf der letzten 10 Jahre zunehmend an Bedeutung. Der freundliche und verständnisvolle Umgang mit den Schülern, der auf ein gutes und angenehmes Klassen- und Unterrichtsklima abzielt, ist den Befragten nach wie vor sehr wichtig. Die Betonung der Bewegungsintensität im Sportunterricht kann mit dem bei Messing (1980, S. 135) und Herzog (1989, S. 170) formulierten Wunsch nach einem intensiven und anstrengenden Unterricht gleichgesetzt werden. Abwechslung und Vielfalt werden von den sächsischen Schülern ebenso wie von den Befragten vorheriger Studien als sehr wichtig und notwendig eingestuft. Die Bevorzugung junger Sportlehrkräfte stellt dagegen einen neuen Aspekt dar, der auch in zukünftigen Untersuchungen eine entscheidende Rolle spielen wird.

Innerhalb der *DSB-Sprint-Studie* (2006, S. 121) werden Schüler nach ihren Zielen im Sportunterricht befragt. Tabelle 14 zeigt in modifizierter Form die Rangfolge der gegebenen Antworten. Interessant ist auch hier die Formulierung „Der Sportunterricht soll Spaß machen und ...“ (Gerlach, Kussin, Brandl-Bredenbeck & Brettschneider, S. 120). Das Spaßmotiv kann auch an dieser Stelle als gesichertes Hauptmotiv der Schüler gesehen werden. Den nächsten Sinn finden Schüler im Gesundheits- und Fitnessgedanken, gleichrangig mit sozialen Motiven, wie z. B. Zusammensein mit Kameraden oder in der Gruppe Sporttreiben.

Tabelle 14: Ziele des Sportunterrichts nach Aussagen der Schüler (modifiziert nach Gerlach et al., 2006, S. 121)

Der Sportunterricht soll Spaß machen und ...
• ... die Gesundheit und Fitness fördern • ... zur Verbesserung des Schulklimas beitragen • ... Leistung verbessern und Ausgleich zu anderen Fächern schaffen • ... den fairen Umgang mit anderen fördern • ... Neues aus dem Sport zeigen • ... zu weiterem Sporttreiben motivieren • ... Schüler in den Sportverein bringen

Krieger und Miethling (2004, S. 82) rekonstruieren Persönlichkeitsmerkmale und Kompetenzen des guten Sport- und Bewegungslehrers. Demnach bevorzugen Schüler einen Sportlehrer, der ihnen nah ist und sich an ihnen orientiert, der über eine hohe Dialog-Bereitschaft verfügt und jugendlich ist. Er soll außerdem fachlich kompetent sein und sich mit seinem Fach identifizieren, was sich v.a. durch aktives Vor- und Mitmachen zeigt. Diese Eigenschaft wird auch zuvor in allen anderen Studien angesprochen, wobei die Demonstrationskompetenz explizit bei Hummel (2004, S. 25) aufgeführt wird. Der fürsorgliche und emotional unterstützende Umgang, der speziell in Verletzungs- und Konfliktsituationen gefordert wird, soll selbstverständlich auch in weniger kritischen Situationen gewährleistet sein. Dieser Wunsch wird ebenfalls von allen Schülern, unabhängig von der jeweiligen Studie, geäußert. Der schülerorientierte Sportlehrer soll sich nicht nur um die guten und leistungsstarken Schüler bemühen, sondern gleichermaßen um die schwächeren, sodass ein Gefühl der Gleichberechtigung entsteht, wie es auch in der Studie von Geist (2000, S. 18) verlangt wird. Eine bestimmte Motivationsfähigkeit, wie sie bei Herzog (1989, S. 165) gefordert wird, gehört ebenfalls dazu. Ein aggressives Lehrerverhalten, das überwiegend abgelehnt wird, kann nur im Sinne von Ordnung und Disziplin positiv gewertet werden, wie es ebenso bei Hummel (2004, S. 26) der Fall ist. Neben dem „Lehrerengagement“ wünschen sich die Schüler einen in jeder Hinsicht gerechten Sportunterricht, der sich durch Erfolgserlebnisse und eine aktive Mitgestaltung auszeichnet. Genaue Anweisungen und Erklärungen beugen Konflikten vor und sorgen für ein positives und angenehmes Klima. Eine doppelte Verletzbarkeit im Sinne einer physischen und psychischen Bedrohung sowie Blamagen oder Bloßstellungen sollen vermieden werden.

In einer Sekundäranalyse, in der sie Persönlichkeitsmerkmale und Kompetenzen des Sport- und Bewegungslehrers aus Schülersicht herausstellen, kommen Krieger und Miethling (2008) zu den gleichen Ergebnissen wie in der umfassenden qualitativen Studie vier Jahre zuvor, in der sie u.a. das Lehrerengagement als eines der sieben Hauptergebnisthemen präsentieren:

„Der „gute“ Sportlehrer zeichnet sich aus Schülersicht durch sein „geglücktes“ (fachliches, emotionales, erzieherisches und organisatorisches) Engagement, seine Bereitschaft zur Verständigung und Schüler-Mitbestimmung sowie durch seinen (sportlichen) Habitus aus. Die befragten Schüler wünschen sich einen gerechten, emphatischen, fürsorglichen aktiven, vielseitigen und junggebliebenen Lehrer, der „nah dran“ an ihnen ist und sie insbesondere in Situationen eigener Unsicherheit stützen, begleiten, fordern und fördern kann. In Hinblick auf die theoretischen Konstrukte besitzen aus Schülersicht das Merkmal „Verträglichkeit“ sowie die Sach- und Sozialkompetenz besondere Relevanz“ (Krieger & Miethling, 2008, S. 82).

Aus einem Vergleich der Ergebnisse von Krieger und Miethling (2008) mit denen von Voll (2006), lassen sich folgende Gemeinsamkeiten feststellen:

- Gerechtigkeit, Toleranz und Verständnis sowie das Eingehen auf die Schüler kann mit den Eigenschaften gerecht, emphatisch, fürsorglich, nah dran und emotional unterstützend gleichgesetzt werden.
- Fachliche Kompetenz wird in beiden Studien als Wunschvorstellung angeführt.
- Die unter dem Aspekt „Schülerorientierung“ zusammengefassten Punkte, wobei das Respektieren und Berücksichtigen von Schülermeinungen und -wünschen oberste Priorität hat, kommen der Gesprächsbereitschaft und Schüler-Mitbestimmung gleich.

Nach einer [aktuellen] Studie von Voll (2010, S. 277) wünschen sich Schüler ein gelebtes Vorbild und akzeptieren ihren Sportlehrer vor allem dann, wenn er sich beispielhaft verhält und von seinem Fach überzeugen kann. Empathie, Toleranz, Verständnis, Sensibilität und pädagogischer Charme sind Eigenschaften, die sich die Schüler wünschen. Der „effektive Sportlehrer“ nach Voll (2010, S. 277) kann das Leistungsniveau und die Einstellung seiner Schüler einschätzen, bemüht sich um ein positives Lernklima und ist in der Lage einen variationsreichen Unterricht zu gestalten.

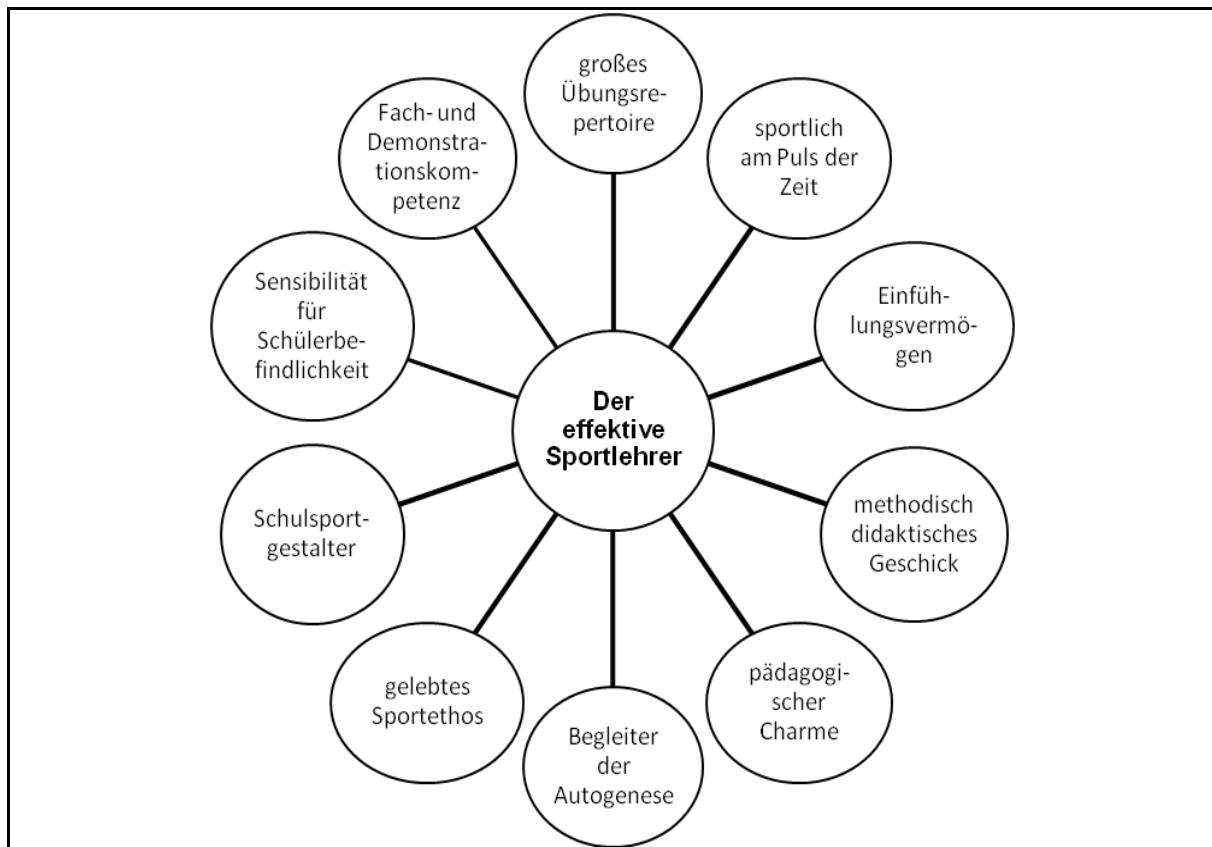


Abbildung 4: Der effektive (befindlichkeitsorientierte) Lehrer (modifiziert nach Voll, 2010, S. 277)

Zusammenfassend ergeben sich aus den beschriebenen Studien im deutschsprachigen Raum viele Eigenschaften, die sich Schüler von einem guten Sportlehrer wünschen: der gute Sportlehrer soll vor allem fachkompetent, verständnisvoll, tolerant, sportlich, rücksichtsvoll, aktiv und motiviert sein, Schülerwünsche und -interessen berücksichtigen, eigenen Gestaltungsraum ermöglichen, geduldig sein, Schüler beim Erreichen der Ziele im Sportunterricht unterstützen sowie Spaß am Sporttreiben vermitteln. Auf einen Blick lassen sich die Eigenschaften des guten Sportlehrers aus Schülersicht folgendermaßen graphisch darstellen (Abbildung 5):

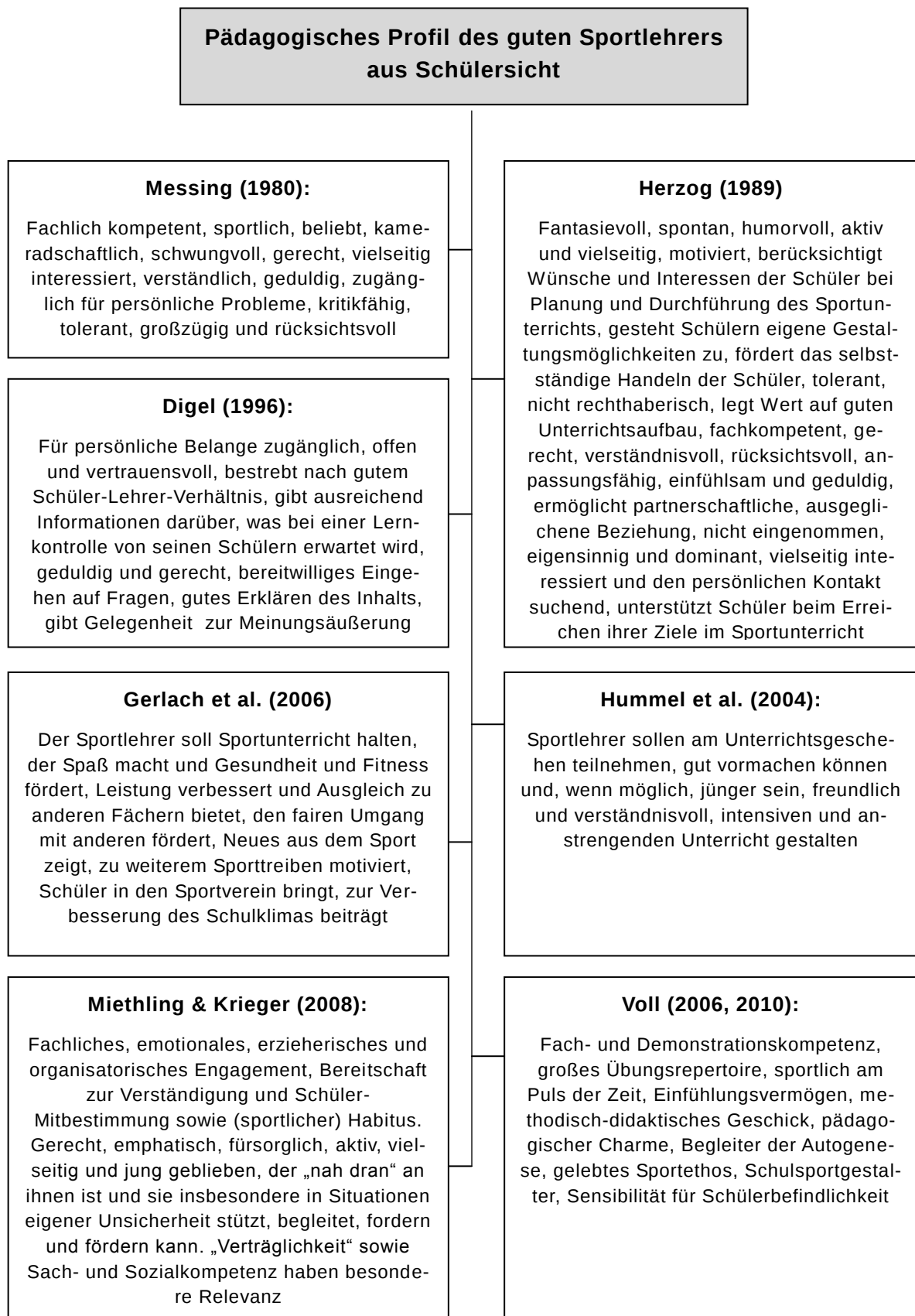


Abbildung 5: Zusammenfassende Darstellung des Pädagogischen Profils des guten Sportlehrers aus Schülersicht im deutschen Sprachraum (eigene Abbildung)

2.3.3.2 Empirische Untersuchungen im angloamerikanischen Sprachraum

In diesem Kontext soll der Blick auch auf den anglo-amerikanischen Sprachraum gerichtet werden. Zunächst ist zu berücksichtigen, dass im amerikanischen Erziehungs- und Bildungssystem zwischen *Interscholastic Sport*⁸ und *Physical Education*⁹ unterschieden wird (Krieger & Miethling, 2001, S. 137 - 138). Seit Anfang der 1990er Jahre zeigt sich in der angloamerikanischen Sportunterrichtsforschung ein verstärktes Interesse an „*pupil's thoughts*“ (Meinungen der Schüler bis zur siebten Klasse) und „*student's thoughts*“ (Ansichten der High School Schüler oder College/ University Studenten), wodurch sich die Erfassung und Berücksichtigung der Schülerperspektive scheinbar „stärker als in Deutschland etabliert“ hat (Krieger & Miethling, 2001, S. 138).

„Zum Verstehen der Schüleraussagen und -motivationen [...] wurden häufig Attributions- und Wahrnehmungstheorien hinzugezogen. Dadurch soll[t]en bei der Analyse der Schülerperspektive Erkenntnisse zur wahrgenommenen Kompetenz, zu den wahrgenommenen Leistungszielen, zum Aufmerksamkeitsgrad der Schüler, zum wahrgenommenen Lehrerverhalten, zur Leistung und zum Leistungsvermögen oder -potential gewonnen werden“ (Pieron, 1998, p. 11; vgl. Krieger & Miethling, 2001, S. 138).

Das Interesse an den Meinungen der Schüler im Sportunterricht spiegelt sich auch in der Vielzahl von empirischen Studien zur Thematik wider, die vermehrt im *Journal of teaching in physical education* während der Jahre 1994 bis 1998 publiziert werden (Krieger & Miethling, 2001, S. 138). Dabei handelt es sich überwiegend um qualitative Untersuchungen; quantitative Studien entstanden eher selten. Herausragend in dieser Zeit ist die Monographie „*Physical education through students' eyes and in students' voices*“ von Graham (1995a; 1995b), die Schüler aus den ganzen USA zu verschiedenen Aspekten ihres Sportunterrichts befragt. Obwohl die Forschungsbestrebungen zur Erfassung und

⁸ *Interscholastic Sport* bezeichnet den auf Wettkampf ausgerichteten Sport, bei dem Schulteams überregional und länderübergreifend gegeneinander antreten. Diese Art des Schulsports erfreut sich vor allem in den USA großer Begeisterung und Zustimmung (Krieger & Miethling, 2001, S. 138).

⁹ Der für die nachfolgende Betrachtung relevante reguläre Sportunterricht, der unter dem Begriff *Physical Education* verstanden wird, spielt dagegen „eine eher untergeordnete Rolle“ (Krieger & Miethling, 2001, 138). Die Teilnahme daran ist in vielen Bundesstaaten freiwillig; verpflichtende Bestimmungen oder einheitliche Lehrpläne gibt es nicht. Aufgrund der Vielfalt der verschiedenen Sportprogramme, die von Schule zu Schule sehr unterschiedlich sein können, fällt ein Vergleich der *Physical Education* oftmals schwer (Krieger & Miethling, 2001, S. 138).

Berücksichtigung der Schülerperspektive im angloamerikanischen Sprachraum größer als in Deutschland sind, lässt sich kein einheitliches Vorgehen erkennen, „wie dem grundsätzlichen Interesse an den subjektiven Deutungsmustern und Realitätsinterpretationen der Schüler [im Sportunterricht] am besten nachgegangen werden kann und soll“ (Krieger & Miethling, 2001, S. 143). Diese Gegebenheit spiegelt sich auch in der Empirie wider: es sind kaum große und umfangreiche Untersuchungen, sondern vielmehr kleinere Studien qualitativer Natur erschienen. Bildungsforscher und Sportpädagogen sind sich zu diesem Zeitpunkt allerdings schon einig, dass „aufgrund der neuen Möglichkeiten der computerunterstützten Inhaltsanalyse [... in naher Zukunft] auch qualitativ-quantitativ Untersuchungen in größerem Rahmen möglich und [... ihres Erachtens] notwendig [werden], die einerseits fallorientierte und tiefenstrukturelle Analysen ergeben und andererseits empirisch breiter angelegte Vergleichsstudien liefern“ (Krieger & Miethling, 2001, S. 144). So entstanden nach der Jahrtausendwende etliche Schulsportstudien, in denen beide Forschungsansätze angewandt und größere Stichproben zu unterschiedlichen Aspekten ihres Sportunterrichts befragt wurden.

Innerhalb der angloamerikanischen Sportunterrichtsforschung können die Studien zur Schülersicht ebenfalls in *quantitative* und *qualitative* Untersuchungen unterteilt werden. Die nachfolgende tabellarische Zusammenfassung (Tabelle 15) gibt einen Überblick über bedeutende empirische Sportunterrichtsstudien aus dem angloamerikanischen Sprachraum.

Tabelle 15: Quantitative und qualitative Untersuchungen zum Sportunterricht aus Schülersicht im angloamerikanischen Sprachraum (modifiziert nach Krieger & Miethling, 2001, S. 139 - 142)

Jahr	Autor	Fragestellung/ Inhalt	Unter- suchungs- design	Schulform und Alter/ Klasse	Stichprobe
1991	Aicinena	Zusammenfassung von 84 Artikeln zur Lehrer- und Schülersicht im SU der vergangenen Jahre	Metadarstellung durchgeführter Studien	Metaanalyse	Metaanalyse
1991	Stewart, Green & Huelskamp	Wie sehen Schüler der Secondary School ihren SU? Fragen zu Entwicklung und Aufbau von Fitness und Fähigkeiten sowie von kognitiven, affektiven und sozialen Fertigkeiten	Quantitative Fragebogenuntersuchung	(Junior) High School, 7. - 12. Klasse	1.130 Schüler
1994	McKenzie u.a.	Schülermeinungen äußern sich über ihre SU-Kurse; zwei Schwerpunkte: gesundheitsorientierte Fitness, fertigkeitsbezogene Fitness; Wie gefallen den Schülern die jeweils durchgeführten Aktivitäten?	Quantitative LSS; Schülermeinungen zu 648 verschiedenen Sportstunden über einen Zeitraum von acht Monaten	Elementary School, 4. und 5. Klasse	242 Schüler
1994	Tannehill u.a.	Was sind aktuelle Schulsportinhalte? Was sollte der Schulsport aus Schülersicht beinhalten? Welche Ziele und welchen Sinn sehen sie im Schulsport? Fragen nach Erlebnissen und Erfahrungen, die die subjektive Einstellung beeinflussen	Quantitative Fragebogenuntersuchung	High School, 10. und 11. Klasse	314 Schüler und Eltern
1994	Luke & Cope	Welche Einstellungen haben Schüler zu Lehrerverhalten und Unterrichtsinhalten im Schulsportunterricht?	Quantitative Fragebogenuntersuchung	Elementary and Secondary School, 3., 7. und 10. Klasse	386 Schüler
1994	Strand & Scantling	SU-Präferenzen von Schülern der Secondary School	Quantitative Fragebogenuntersuchung	(Junior) High School, 7.-12. Klasse	958 Schüler
1995	Portman	Regeln und Routinen im SU; Vorlieben und Abneigungen, Gefühlslagen der Schüler, Selbsteinschätzung und Erwartungen	Qualitative Feldbeobachtungs- und Interviewstudie	6. Klasse	13 Schüler
1995	Scantling, Strand, Lackey & McAleese	Warum lehnen Schüler die Teilnahme am SU ab? Analyse der Vermeidungs- und Entziehungs-	Quantitative Fragebogenuntersuchung; Physical Educa-	52 High Schools	1.438 Oberstufenschüler

		strategien von Oberstufenschülern	tion Participa- tion Survey		
1995	Lee, Carter & Xiang	Wie schätzen Grundschüler ihr Leistungsvermögen (bei sich und bei anderen) ein? Welche Kriterien stellen sie an? Inwieweit spielen normative Informationen eine Rolle?	Qualitative Interviews	Elementary School, 15 Vorschüler, 22 Erstklässler, 17 Viertklässler, 16 Fünftklässler	70 Schüler
1995	Dyson	Wie nehmen Schüler ihren SU wahr? Leitfrage: Was hat dir am besten gefallen? Was würdest du als Lehrer anders machen?	Qualitative LSS; Beobachtung des SU, danach: 15 teilstrukturierte Gruppeninterviews	Elementary School, 3. und 5. Klasse	15, siehe Untersuchungsdesign
1995	Langley	Problemsituationen und Lernerfolgs-Einschätzung bei einem Bowling-Kurs; Wahrnehmung und Erfassung des sozialen Umfelds aus Studentensicht	Qualitative LSS; offene Fragebögen, Feldnotizen, Interviews	Undergraduate-Studenten	20 Personen
1995	Hopple & Graham	Verständnis (Sinn und Zweck) von physischen Fitnesstests; Beliebtheit der Tests, Verbesserungsvorschläge; Einfluss der Leistungsstärke	Qualitative Studie; teilstrukturierte Interviews, Kurzfragebogen, Feldnotizen	Elementary School, 4. und 5. Klasse	52 Schüler
1997	Tjeerd-sma	Wie bewältigen Schüler schwierige Aufgaben? Wie schätzen sie ihre Leistung und ihre Anstrengung ein?	Quantitativ-qualitative Studie	6. Klasse	8 Schüler und ihr Sportlehrer
1998	Carreiro da Costa u.a.	Was denken, fühlen und wissen Schüler und deren Eltern über diverse Aspekte ihrer Physical Education-Programme? Vergleich der (sportiven) Lebensstile der Schüler und ihrer Eltern	Quantitative Fragebogenuntersuchung	keine Angabe	430 Schüler und deren Eltern
2002	Chung & Phillips	Erfassung des Zusammenhangs zwischen Einstellungen zum SU und zum Sport in der Freizeit; Schülerbefragung in den USA und Taiwan	Quantitative Fragebogenuntersuchung; PEAAS und Godin Leisure-Time Exercise Questionnaire	High School; USA, Klasse 9 - 12; Taiwan, Klasse 10 - 12	451 Schüler
2003	Ryan, Fleming & Maina	Einstellungen von Mittelstufenschülern zu ihrem Sportunterricht u. Sportlehrer; Vergleich der Ergebnisse mit denen von Oberstufenschülern	Quantitative Fragebogenuntersuchung	Middle School 6. - 8. Klasse	611 Schüler

2004	Stelzer, Ernest, Fenster & Langford	Existieren interkulturelle oder geschlechtsspezifische Unterschiede bzgl. der Einstellung zum SU? Schülerbefragung in Tschechien, Österreich, England und den USA	Quantitative Fragbogenuntersuchung; Adams Scale	High School, 14 - 20 Jahre	1.107 Schüler
2005	Couturier, Chepko & Coughlin	Gründe, warum Schüler am Sportunterricht teilnehmen möchten und warum nicht	Quantitative Fragbogenuntersuchung	Middle School 6.-8. Klasse, High School 9.-12. Klasse	5.308 Schüler
2006	Dismore, Bailey & Izaki	Wie sehen japanische und englische Schüler ihren Sportunterricht?	Quantitative Fragbogenuntersuchung	Elementary und High School, 7 - 18 Jahre	2.300 Schüler
2007	Bibik, Goodwin & Orsega-Smith	Welche Einstellungen haben Schüler aus Delaware zu ihrem Sportunterricht?	Quantitative Fragbogenuntersuchung	High School, 9.-12. Klasse	223 Schüler
2009	Smith & St. Pierre	Amerikanische und englische Schüler äußern sich zum Spaßverständnis im SU	Qualitative Studie; offen und teilstrukturierte Interviews	Secondary School, 14-15 Jahre	30 Schüler

Aus den tabellarisch aufgelisteten Untersuchungen werden nun, parallel zu den deutschsprachigen Studien, diejenigen ausgewählt und ausführlicher erläutert, die sich insbesondere mit dem Vergleichskriterium Sportlehrer auseinandersetzen. Aufgrund des beschriebenen Selektionskriteriums kommt für die Analyse nur die Studie von *Ryan, Fleming* und *Maina* (2003, S. 34) in Betracht.

Ryan, Fleming und *Maina* (2003) befragen 600 Middle School Schüler aus Kalifornien nach ihren Einstellungen zum Sportunterricht allgemein sowie zum Sportlehrer im Speziellen. Hintergrund der Studie ist die Vermutung, dass gerade die Person des Sportlehrers sowie die Lehrpläne im Fach Sport die Schülereinstellungen und -wahrnehmungen entscheidend beeinflussen, entweder positiv oder auch negativ (Ryan, Fleming & Maina, S. 29). Die Ergebnisse werden anschließend mit denen von High School Schülern einer früheren Studie verglichen. Die Resultate in Bezug auf den Sportunterricht sind in Tabelle 16 dargestellt.

Tabelle 16: Der Sportunterricht aus Sicht US-amerikanischer Schüler (modifiziert nach Ryan et al., 2003, S. 34)

Am Sportunterricht <u>gefällt mir</u> ...	%	Am Sportunterricht <u>gefällt mir nicht</u> ...	%
Vielfalt der Aktivitäten	83	Zu kurze Unterrichtsstunden	38
Lehrperson	80	Umziehen	27
Spaß und Freude	79	Langeweile	22
In Aktivitäten besonders gut zu sein	71	Mangelnde Fairness	18
Gute Organisation	70	Fehlende Motivation	18
Unterhaltsamkeit	67	Fehlende sportliche Ausbildung	16
Auszeit zum restlichen Schulalltag	58	Schlechte Organisation	15
Koedukation	54	Lehrperson	13

Die Tatsache, dass der Sportlehrer auf Platz 2 rangiert, macht deutlich, dass der Sportunterricht nicht unabhängig vom Lehrer betrachtet werden kann, genauso wie der Sportlehrer immer in Abhängigkeit von seinem Unterricht gesehen wird. Der Vergleich dieser Ergebnisse mit denen der High School Schüler ergibt folgendes Bild: in beiden Gruppen rangiert der Wunsch nach einer Aktivitätenvielfalt uneingeschränkt auf Platz 1. Die anderen Punkte listen sich in ähnlicher Reihenfolge dahinter auf, allerdings mit einer bedeutsamen Ausnahme: Die Mittelstufenschüler stufen die „Koedukation“ an letzter Stelle ein, wohingegen die Oberstufenschüler diesen Punkt an Platz 2 der Liste setzen. Der Sportlehrer wird von den jüngeren Schülern etwas besser bewertet als von den älteren (Ryan et al., 2003, S. 31). In Bezug auf die Kritikpunkte ergeben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Zu kurze Unterrichtsstunden, Umziehen und Langeweile sind bei allen Schülern die Top 3, der Sportlehrer steht an letzter Stelle (Ryan et al., 2003, S. 31).

Neben dem Sportunterricht sollen die befragten Schüler auch ihren Sportlehrer beschreiben und bewerten, indem sie Eigenschaften und Fähigkeiten nennen, die sie an ihm mögen und welche, die ihnen nicht gefallen. Tabelle 17 veranschaulicht das Ergebnis.

Tabelle 17: Der Sportlehrer aus Sicht US-amerikanischer Schüler (modifiziert nach Ryan et al., 2003, S. 35 - 36)

Eigenschaften, die ich am Sportlehrer <u>mag</u> ...	Eigenschaften, die ich am Sportlehrer <u>nicht mag</u> ...
• Gute körperliche Fähigkeiten • Freundlichkeit • Mitmachen im Sportunterricht • Sachkompetenz • Nette Persönlichkeit • Humor • Persönliches Interesse an Schülern • Gesprächsbereitschaft • Angenehmes Erscheinungsbild • Kreativität • Experimentierfreudigkeit • Einbeziehen der Schüler in die Aktivitätsauswahl und -planung	• Fehlendes Eingehen auf Schüler • Bevorzugung besserer Schüler • Fehlende Teilnahme am Sportunterricht • Äußerung beleidigender Bemerkungen • Mangelnder Enthusiasmus • Ungeduld • Mangelndes Engagement • Voreingenommenheit gegenüber Geschlecht • Voreingenommenheit gegenüber Herkunft • Schlechte Vorbildfunktion

Ryan et al. (2003) führen zudem eine geschlechts- und herkunftsspezifische Analyse der Einstellungen zu Sportunterricht und Sportlehrer durch. Im Hinblick auf den Sportlehrer sind sich männliche und weibliche Schüler überwiegend einig. Schüler setzen die körperlichen Fähigkeiten an die erste Stelle der Wunscheigenschaften, die Freundlichkeit folgt auf Platz 2; die Schülerinnen wählen dagegen die umgekehrte Reihenfolge. Die übrigen 10 Eigenschaften rangieren bei beiden Gruppen in ähnlicher Abfolge dahinter wie bei der Gesamtheit der Middle School Schüler. Als negative Charaktermerkmale des Sportlehrers, die sie überhaupt nicht mögen, nennen die Jungen die Bevorzugung besse-

rer Schüler sowie eine schlechte Lehrer-Schüler-Beziehung; die Mädchen setzen diese beiden Eigenschaften in gegensätzlicher Abfolge an den Anfang der Liste. Beendet wird diese von beiden Gruppen mit der schlechten Vorbildfunktion sowie der Voreingenommenheit gegenüber Geschlecht und Herkunft. Dazwischen rangieren die ablehnenden Merkmale in ähnlicher Reihenfolge (Ryan et al., 2003, S. 32).

Fasst man die Ergebnisse der Studie zusammen, so wünschen sich die amerikanischen Schüler einen vielfältigen und abwechslungsreichen Sportunterricht, der ihnen Spaß macht, gut organisiert ist und ihnen eine Auszeit vom restlichen Schulalltag bietet. Er soll außerdem motivierend und auf die Ausbildung sportlicher Fähigkeiten ausgerichtet sein. Zu kurze Unterrichtsstunden, Langweile und unfaires Verhalten gilt es dagegen zu vermeiden. Der Wunschsportlehrer soll zudem über gute körperliche Fähigkeiten verfügen, im Sportunterricht aktiv mitmachen und sachkompetent sein. Ein freundlicher und humorvoller Umgang, persönliches Interesse sowie eine gewisse Gesprächsbereitschaft ist den Schülern ebenfalls wichtig. Kreativität und Experimentierfreudigkeit sowie ein angenehmes Erscheinungsbild werden ebenfalls gewünscht. Die Bevorzugung besserer Schüler, Beleidigungen und Vorurteile gegenüber Geschlecht oder Herkunft lehnen die Schüler dagegen ab. Stattdessen soll der Sportlehrer engagiert und geduldig auftreten, mit gutem Beispiel vorangehen, alle gleich behandeln und dadurch insgesamt gesehen eine gute Schüler-Lehrer-Beziehung aufbauen (Ryan et al., 2003, S. 35 - 36).

2.3.3.3 Zusammenfassung

Die Betonung der Bedeutsamkeit körperlicher Fähigkeiten und das damit verbundene Anliegen nach einem angenehmen Erscheinungsbild kann mit dem bei Gerlach et al. (2006, S. 130) geäußerten Begehren nach einer sportlichen Lehrkraft gleichgesetzt werden. Ein aktives Vor- und Mitmachen wird auch bei Krieger und Miethling (2004, S. 183) sowie Voll (2006, S. 272 - 273) angesprochen. Fachkompetenz wird von allen Schülern gewünscht (Gerlach et al., 2006, S. 130; Voll, 2006, S. 272 - 273). Freundlich und humorvoll, persönlicher Umgang mit den Schülern, weder beleidigend noch voreingenommen, ebenso eine gewisse Experimentierfreudigkeit, die das Ausprobieren verschiedener Bewegungen ermöglicht, wünschen sich viele Schüler. Dass der gute Sportlehrer über eine bestimmte Dialog- und Gesprächsbereitschaft verfügt ist den Schülern,

die Krieger und Miethling (2004, S. 178) befragten, ebenfalls sehr wichtig. Diese betonen auch die Gleichbehandlung und Förderung aller Schüler wie es die amerikanischen Befragten ebenfalls äußern (Krieger & Miethling, 2004, S.192). Den Wunsch nach einem geduldsamen, engagierten und motivierten Sportlehrer teilen auch die deutschen Schüler, die in der SPRINT-Studie (Gerlach et al., 2006, S. 130) erfasst werden. Alle geforderten Eigenschaften und Verhaltensweisen des guten Sportlehrers, wie ihn sich die kalifornischen Schüler wünschen, kommen auch in den Beschreibungen deutscher Schüler vor. Aspekte, die diese außerdem ansprechen, die aber bei den amerikanischen Befragten nicht geäußert werden, sind das Alter der Lehrperson, Strenge und Disziplin, Sicherheit und Schutz vor Blamage sowie ein verständnisvolles Lehrerverhalten, wobei der Wunsch nach einem jungen bzw. jung gebliebenen Sportlehrer in besonderem Maße betont wird (Gerlach et al., 2006, S. 131; Krieger & Miethling, 2008, S. 82; Theis, 2010, S. 161).

2.3.4 Pädagogisches Profil des guten Sportlehrers aus „Nicht-Schüler-Sicht“

Nach der ausführlichen Darlegung des pädagogischen Profils des guten Sportlehrers aus Schülersicht ist der Fokus nun auf die Sichtweise von Erziehungswissenschaftlern, Pädagogen und zuständigen Institutionen gerichtet; diese Sichtweise wird nachfolgend als „Nicht-Schüler-Sicht“ bezeichnet.

Der [damalige] *Deutsche Sportbund (DSB, 1972, S. 42)* hat für eine Vereinheitlichung der Sportlehrerausbildung an allen Hochschulen der BRD Bestimmungen festgesetzt, wonach die zentrale Kernaufgabe eines Sportlehrers in seiner unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Tätigkeit innerhalb der schulischen Institution liegt. Im Zentrum steht die *pädagogische Handlungskompetenz*, die den Schüler zur Aneignung der Selbstbestimmung und Mündigkeit in verschiedenen Handlungssituationen befähigt (Bräutigam, 2003).

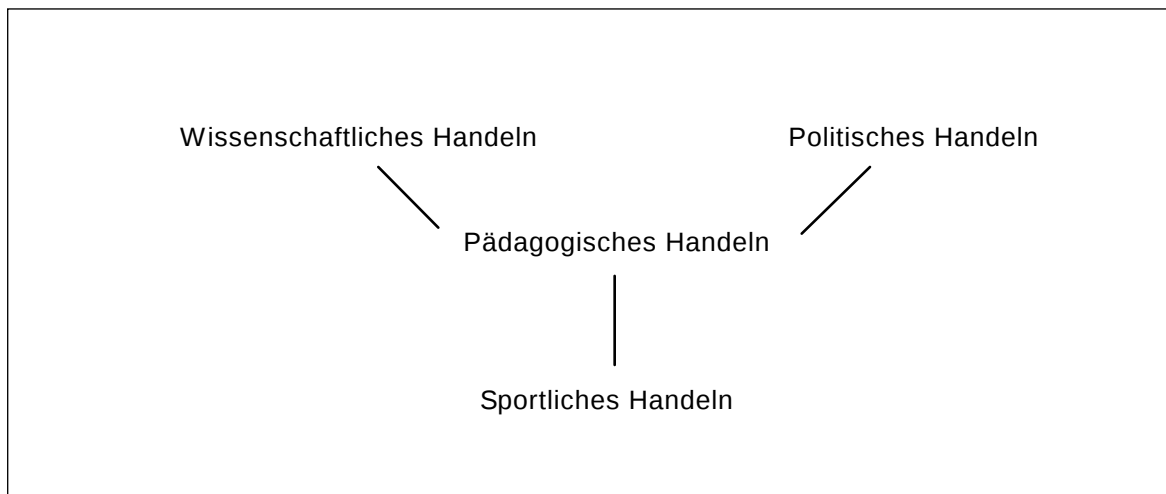


Abbildung 6: Die Dimensionen der Handlungskompetenz des Sportlehrers (modifiziert nach DSB, 1977, S. 42)

Die drei Dimensionen sind zwar eigenständig, dennoch gibt es eine enge Verknüpfung zwischen wissenschaftlichem, politischem und sportlichem Handeln. Nach Forschungsergebnissen von Dann (1989, S. 87) unterscheiden sich gute Sportlehrer in folgenden Merkmalen (Tabelle 18) von schlechten:

Tabelle 18: Die Merkmale guter Sportlehrer nach Dann (1989, S. 87)

Merkmale guter Sportlehrer
• Ergreifen eher sozial-integrative Maßnahmen • Integrieren abgelehnte Schüler und zeigen Interesse für die Probleme der Schüler • Drohen weniger Bestrafungen an • Halten sich mit Herabsetzungen der Schüler zurück • Erreichen seltener eine Fortsetzung negativer Schülerreaktion

Gute und schlechte Sportlehrer unterscheiden sich auch hinsichtlich ihrer Kognitionen, den sogenannten *subjektiven Theorien*. Es handelt sich dabei um professionelles Wissen, die Sichtweise des Lehrers über sein eigenes Handeln sowie dessen Voraussetzungen und Folgen. Gute Lehrer sind häufiger in der Lage mehr oder weniger auf Anhieb optimal zu handeln. Auch Köppe (1998, S. 338 - 345) veranschaulicht, dass sich Sportlehrer

meist an sogenannten subjektiven Theorien orientieren, welche durch und für ihr eigenes Handeln entstanden sind. Oftmals stellt sich der Lehrer eigene, alltagsbewährte Theorien zusammen, welche ihm unterrichtliches Handeln ermöglichen. Zudem erläutert Köppe (1998, S. 338 - 345), dass die Arbeit in der Schule ein hohes technisches Handlungswissen sowie das Beherrschen vielfältiger motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten abverlangt: *sachlich-inhaltliches Wissen, erzieherische und sozial-erzieherische Fähigkeiten* ebenso wie die Fähigkeit *Leistungen zu bewerten*. Ein störungsfreier Unterricht erfordert zudem *Kommunikationsfähigkeit, Durchsetzungsvermögen*, aber auch *Einfühlungsvermögen*. Darüber hinaus muss der Sportlehrer mit *administrativ-bürokratischen* Abläufen (Protokollzusammenstellung, Listenführung, Planung und Durchführung von Fahrten, Wettkampfororganisation, Berichtsbögen usw.) vertraut sein. Pühse (1995, S. 17) führt *Begründungskompetenz, Sach- und Fachkompetenz, didaktisch-methodische Handlungskompetenz, motorische Handlungskompetenz, Selbstkompetenz* und *pädagogische Handlungskompetenz* als die sechs Kompetenzfelder auf, die ein Sportlehrer in seiner täglichen Berufsbewältigung benötigt. Bräutigam (2003) skizziert ein Kompetenzmodell, das sich auf Nieke's Ausführungen (2002, S. 17f.) bezieht. In diesem Modell werden *Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz* unterschieden und Ergänzungen eingearbeitet, die auf dem DSB-Gutachten zur Sportlehrerausbildung (1977) und auf Überlegungen zum Sportlehrerhandeln von Scherler (1996) basieren. Im DSB-Gutachten wird betont, dass unterschiedliche Kompetenzbereiche miteinander verbunden sind. Scherler weist daraufhin, dass die schulischen Bedingungen das Unterrichten nachhaltig prägen. Daher scheint es offensichtlich, dass ein Sportlehrer zusätzlich *Schulkompetenz* benötigt um professionell im Unterricht agieren zu können (Bräutigam et al., 2008). Auf dieses Modell wird weiterführend in Kapitel 3.5.1. eingegangen. König (2008b) nennt *Fachkompetenz, erzieherische Kompetenz, Systemkompetenz* sowie *Selbstkompetenz* als die zentralen Kompetenzen des guten Sportlehrers. Auf das sogenannte FESSkom-Modell wird in 3.5.2 detailliert eingegangen. Ehni (2009, S. 175) beschreibt Bewegung, Belastung, Freizeit, Gesundheit, Koedukation, Körper, Leistung, Soziales, Spiel, Sport, Wagnis als die zentralen Anliegen, die Sportunterricht zu erfüllen hat. Der Sportlehrer hat somit die Bewegung als zentrale Perspektive einzubauen. Klafki (2001) spricht in diesem Fall von der „Bewegungskompetenz“ als notwendiger Bildungsdimension für Schüler. Zusammenfassend sind in nachfolgender Tabelle 19 die

wesentlichen Eigenschaften des guten Sportlehrers aus „Nicht-Schüler-Sicht“ aufgeführt.

Tabelle 19: Synopse der zentralen Aspekte der verschiedenen Autoren zum pädagogischen Profil des guten Sportlehrers (eigene Tabelle)

Autor	Der gute Sportlehrer aus Nicht-Schüler-Sicht...
DSB (1977)	besitzt pädagogische Handlungskompetenz, die den Schüler zur Aneignung der Selbstbestimmung und Mündigkeit in verschiedenen Handlungssituationen befähigt Dimensionen der pädagogischen Handlungskompetenz: wissenschaftliches, politisches und sportliches Handeln
Dann (1989)	• ergreift eher sozial-integrative Maßnahmen • integriert abgelehnte Schüler und zeigt Interesse für die Probleme der Schüler • droht weniger Bestrafungen an • hält sich mit Herabsetzungen der Schüler zurück • erreicht seltener eine Fortsetzung negativer Schülerreaktion
Köppe (1998)	besitzt sachlich-inhaltliches Wissen, erzieherische und sozial-erzieherische Fähigkeiten ebenso wie die Fähigkeit, Leistungen zu bewerten, Kommunikationsfähigkeit, Durchsetzungsvermögen, aber auch Einfühlungsvermögen
Pühse (1995)	besitzt Begründungskompetenz, Sach- und Fachkompetenz, didaktisch-methodische Handlungskompetenz, motorische Handlungskompetenz, Selbstkompetenz und pädagogische Handlungskompetenz
Bräutigam (2003)	besitzt Fach-, Sach-, Sozial-, System- und Selbstkompetenz
König (2008b)	besitzt Fach- und Sachkompetenz, Systemkompetenz, erzieherische Kompetenz, Selbstkompetenz

2.3.5 Bedeutung sportpraktischer Kompetenz für den guten Sportlehrer

Die Bedeutung der sportpraktischen Kompetenz wurde bereits in den vorangegangenen Studien zum guten Sportlehrer aus Schülersicht aufgezeigt, die an dieser Stelle untermauert werden soll.

Die Sportlehrerausbildung nimmt eine Sonderstellung in der Lehrerbildung ein, da in sonst keinem anderen Fach motorisches Können über den Lernerfolg der Schüler entscheidet. Motorischen Kompetenzen kommt folglich eine nicht zu unterschätzende Bedeutung zu – auch und vor allem in der Sportlehrerausbildung. Wirft man den Blick zurück in die Vergangenheit, so wird in den 1970er Jahren in einem von *Blischke, Daus, Güldenpfennig, Hümmerlink* und *Ungerer* (1974) entwickelten Modell jedoch die starke Reduzierung der sportpraktischen Ausbildung empfohlen. Einige Autoren sprechen sich dafür aus, dass das Studium der Sportarten immer den methodischen Aspekt beinhaltet, wobei eher ein hochqualifiziertes Bewegungsrepertoire angestrebt werden soll. Die Vertreter des „*DSB-Konzeptes*“ sind der Meinung, die Schule soll dieses auch im Unterricht anbieten und Innovationsträger moderner Sportarten werden (vgl. Dietrich, Dassel, Haag, Kurz, Menze & Wolf, 1975). Zudem wird vorgeschlagen, an den Hochschulen Schwerpunktfächer einzuführen, um den individuellen Neigungen der Schüler später besser gerecht zu werden (vgl. Rühl, 1972). Allerdings sollen die theoretischen Veranstaltungen nicht zu kurz kommen (Baur, 1981, S. 68 - 72). Die Kritik richtet sich nicht nur auf das Für und Wider der sportpraktischen Ausbildung, sondern wirft auch die Frage nach der Wissenschaftlichkeit des Studiums auf: die Theorie der Leibeserziehung soll einen wissenschaftlichen Status erlangen. Des Weiteren erwähnt Baur (1981, S. 72 - 77), dass sich die zunehmend verselbstständigende und vielschichtiger werdende Sportwissenschaft nicht mehr vornehmlich auf die Lehrerausbildung konzentrieren kann und will. Die Fragestellungen der Sportwissenschaft reichen über die Belange des Sportunterrichts hinaus. Die Frage nach wissenschaftlichen Qualifizierungen der Sportlehrer ist ein weiterer Diskussionspunkt. Aus der Theorie der Leibesübung haben sich mehrere Teildisziplinen entwickelt, die die Sportwissenschaft zu einem Sammelbegriff werden lässt. Da die Probleme aus der Schulpraxis eher komplex sind, wird eine mehrperspektivische Betrachtungsweise gefordert. Hierzu kritisiert *Christmann* (1976), dass die wissenschaftlichen Veranstaltungen zu sehr fachspezifisch und zu wenig problemorientiert

seien, so dass kein feststellbarer Bezug zwischen den Problemen und Gegebenheiten aus der Schulpraxis und Ergebnissen aus der Sportwissenschaft bestehe.

Doch hat die sportpraktische Kompetenz für die Berufspraxis des Sportlehrers überhaupt eine so immense Bedeutung? Oftmals wird sportpraktische Kompetenz auf das *Vormachen-Nachmachen* reduziert. Hierbei lassen sich verschiedene Bewegungs-demonstrationen unterscheiden: das Vormachen durch eine sich bewegende Person, die Präsentation der Bewegung durch digitale Medien (Video, DVS oder PC) und die Darbietung durch Bilder. Durch die Bewegungs-demonstration können verschiedene Bewegungsmerkmale vermittelt werden.

Der Vorteil der *Demonstration* durch eine Person (beispielsweise den Lehrer) liegt darin, dass das Vormachen jederzeit und überall verfügbar ist sowie situationsgerecht und gezielt eingesetzt werden kann, das heißt „es kann auf eine bestimmte Zielgruppe, eine bestimmte Situation oder einen bestimmten Abschnitt des Bewegungsablaufs ausgerichtet werden (Söll, 2003, S. 221). Der Nachteil besteht darin, dass eine langsamere Ausführung bei vielen Bewegungen nicht möglich ist, so dass komplexere Bewegungen für die Lernenden nur schwer erkennbar sind. Zusatzinformationen können bei der Demonstration durch den Lehrenden meist nur kurz vor oder nach der Bewegungsausführung gegeben werden. Des Weiteren ist der Lehrer oftmals nur in jungen Jahren in der Lage, sein körperliches Können, das möglicherweise auf einzelne Sportarten beschränkt ist, den Schülern zu demonstrieren, zudem können gute Schüler die Bewegung nach Anweisung des Lehrers meist genauso gut demonstrieren (Tiegel & Krüger, 1998).

Jedoch betont Söll (2003, S. 218) den wichtigen Umstand, dass „die wirklich richtige Demonstration [...] nur vom Lehrer selbst geleistet werden kann“, weil nur er genau abschätzen kann, „was, wie viel und in welcher Form in einer bestimmten Situation jeweils vorgemacht, vorgezeigt oder angedeutet werden soll“. Die Vorteile des Vormachens durch den Lehrer überwiegen somit im Schulalltag die Nachteile. Die anderen Medien wie Beamer, TV etc. stehen dem Lehrer in den meisten Fällen nicht ausreichend zur Verfügung und sind meist nur mit einem höheren Zeitaufwand realisierbar. Somit ist das eigene sportliche Können, die sogenannte sportpraktische Kompetenz des Sportlehrers, für das Demonstrieren von Bewegungen in der Schule eine wichtige Voraussetzung

zur Vermittlung, auch wenn es „in bestimmten Lernsituationen anderen Formen der Informationsvermittlung unterlegen ist“ (Tiegel & Krüger, 1989, S. 18).

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der die Bedeutung der sportpraktischen Kompetenz unterstreicht, ist die Vorbildfunktion des Lehrers, die vor allem durch das *Mitmachen* des Lehrers verstärkt wird. Nach Söll und Kern (2005) liegt der eigentliche Sinn des Vormachens im „Mitmachen“. Durch das Mitmachen und durch das damit verbundene Engagement des Lehrers kann die Schülermotivation gesteigert werden.

„When teachers present a topic with enthusiasm, suggesting that it is interesting, important or worthwhile, students are likely to adopt this same attitude. Effective teachers convey their enthusiasm with sincere statements of the value they place on a topic or activity”.
(Gettinger & Kohler, 2006, p. 87; vgl. Helmke, 2009, S. 219)

Zusammenfassend zur Bedeutung der sportpraktischen Kompetenz belegen Volkamer und Zimmer (1997, S. 27) sowie Wenzl (1993, S. 26), dass das motorische Lernen unterstützt wird, zudem Denk- und Verhaltensschemata (emotionales und kognitives Verhalten, beispielsweise Problemlöseverhalten und Ertragen von Niederlagen), Einstellungen sowie Norm- und Wertvorstellungen (Einstellung zu Sport und Leistung, Rücksichtnahme und Hilfsbereitschaft) übernommen werden können und der Sportlehrer als physisches Modell dient, der den Schülern suggeriert, ob es sich lohnt, sportlich zu sein. Einen weiteren Einfluss hat die sportpraktische Kompetenz auf die Bewegungserklärung und -wahrnehmung. Die eigenmotorische Vorstellung der Bewegung hilft dem Sportlehrer wichtige Phasen zu erkennen, diese dem Schüler zu vermitteln und ihn darauf hinzuweisen. Bei der Beobachtung kann ein Abgleich mit der eigenen Bewegungsvorstellung vollzogen und Korrekturen gegeben werden. Dies ist zudem ein Vorteil bei der Unterrichtsplanung, da der Lehrer Probleme und Schwierigkeiten aus eigener Erfahrung kennt und sich Methoden und Hilfsmittel zu deren Vermeidung bereitlegen kann. Abschließend lässt sich erneut bekräftigen, dass die sportpraktische Kompetenz einen großen Einfluss auf die erfolgreiche Berufspraxis hat. Ausschließlich theoretisches Wissen über den Sport ist keinesfalls ausreichend, da neben direkt sichtbaren Einflüssen (wie Vormachen und Mitmachen), die Eigenmotorik eine große Wirkung auf die Bewegungswahrnehmung und -beschreibung sowie die Unterrichtsplanung hat.

2.3.6 Exkurs: Burn-Out-Risiko des Sportlehrers

Es würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen, sich an dieser Stelle mit der Burnout-Thematik umfassend und in der notwendigen Ausführlichkeit auseinanderzusetzen. Dennoch darf der Aspekt nicht gänzlich ignoriert werden, wenn es um den guten Sportlehrer und die Frage nach dem erfolgreichen und geglückten Sportlehrersein geht. Die Tatsache, dass zirka 30% der Lehrer in Deutschland vom Burnout-Syndrom bedroht sind und lediglich zirka 10 % der Lehrer das Pensionsalter als Berufstätige erreichen, ist erschreckend. Schaarschmidt (2005) konnte in Studien belegen, dass kein anderer Lehrerberuf so belastend und so „Burnout gefährdet“ ist wie der des Sportlehrers.

Das Burnout-Syndrom, das im englischsprachigen Sprachraum als chronischer Erschöpfungszustand bezeichnet wird, ist bis heute nicht einheitlich definiert (Tresselt, 2011). Eine hohe emotionale Bindung an den Beruf, eine hohe Erfolgserwartung durch das eigene Tun sowie eine hohe Zeitinvestition für die Erfüllung der Zielvorstellungen sind ein charakteristischer Nährboden für das Burnout-Syndrom.

„Der auslösende Faktor für das Burnout ist sehr oft die Diskrepanz zwischen den selbst gestellten Zielen und der Konfrontation mit der schulischen Realität. Wie oft stellt man als Lehrer fest, dass man sich so gut vorbereitet hat und nach der Unterrichtsstunde doch so wenig erreicht hat, weil die Schüler und Schülerinnen an diesem Tag völlig andere Interessen hatten oder überhaupt nicht für das Thema zu begeistern waren. Das frustriert ganz schön. Dazu kommen dann die schlechten Arbeitsbedingungen und die Konflikte mit den Kolleginnen und Kollegen oder der Schulleitung. Es steht nämlich außer Frage, dass eine schlechte Arbeitsatmosphäre durchaus Burnout-fördernden Charakter hat. Die Ursachen werden also gleichermaßen im persönlichen wie auch institutionellen Bereich liegen. Der gesamte Prozess des Ausbrennens vollzieht sich in mehreren Phasen, die mit der Reduzierung des eigenen Engagements beginnen und bis zur völligen Hilflosigkeit reichen.“ (Tresselt, 2011)

Die *Überforderung* ist die Hauptursache für die hohe Zahl an Frühpensionierungen. Eine Erklärung liegt für Tresselt (2011) darin, dass Fortbildungen nicht wahrgenommen würden, die auf den neuesten Stand der gesellschaftlichen und technischen Entwicklung bringen könnten. In der negativen Konsequenz fehlt den Lehrern Wissen, wie Unter-

richtsmethoden sinnvoll eingesetzt werden können, sie verlieren den Kontakt zu den Schülern, werden ihnen nicht mehr gerecht und von ihnen nicht mehr ernstgenommen.

Des Weiteren wird moniert, dass bereits die Lehrerausbildung zu einseitig auf die Wissensvermittlung ausgerichtet ist und zu wenig für Supervision und Präventionsmaßnahmen investiert wird. Es scheint somit für das Bestehen im Beruf von unabdingbarer Notwendigkeit, entsprechende Kompetenzen bereits in der universitären Ausbildung auszubilden. Welche Bewältigungsmechanismen Sportstudierende entwickeln und bevorzugen, auf welchem biographischen Hintergrund subjektive Ressourcen ins Sportstudium eingebracht werden und welche strukturellen Ressourcen für Studierende Unterstützungsqualität besitzen sind Forschungsfragen, auf die Bräutigam bereits vor über einem Jahrzehnt (1999) Antworten sucht. Das Bemühen um die Analyse und Aufklärung solcher Belastungen mündet in der [aktuellen] Stressforschung.

Nach interaktionistischen oder transaktionalen Konzepten der Stressforschung ist Stress die Auswirkung einer Dysbalance zwischen Anforderungen einer Situation und den Möglichkeiten der Person, auf diese zu reagieren (Bräutigam, 1999). Stress ist im Allgemeinen nach Zimbardo (1995, S. 575)

„ein Muster spezifischer und unspezifischer Reaktionen eines Organismus auf Reizereignisse, die sein Gleichgewicht stören und seine Fähigkeiten zur Bewältigung strapazieren oder überschreiten. Diese Reizereignisse umfassen eine ganze Bandbreite externer und interner Bedingungen, die allesamt als Stressoren bezeichnet werden. Ein Stressor ist ein Reizereignis, das vom Organismus eine adaptive Reaktion verlangt“.

Unter Transaktion wird die „... Verbindung zwischen einer sich verändernden Situation und einer denkenden, fühlenden und handelnden Person...“ verstanden (Schwarzer, 1993, S. 14). Hierbei ist nach Lazarus (1995, S. 204) allerdings zu beachten, „... dass nicht nur die Situation auf eine Person einwirkt, sondern auch die Person selber die Situation bestimmt; beide beeinflussen sich wechselseitig im Zuge ihres Aufeinandertreffens“¹⁰. Richartz und Brettschneider (1996, S. 22) haben die Grundzüge stresstheoretischer Konzepte aufgenommen und in Anlehnung an Faltermaier (1987, 1988) für die Sportwissenschaft rezipiert (Bräutigam, 1999b). Bräutigam (1999b) beschreibt, dass ein

¹⁰ Weitere Ausführungen hierzu in Kapitel 4.3

Sportstudium durch Belastungskomplexe, relevante Ereignisse, Dauerbelastungen und Entwicklungsaufgaben geprägt ist. Sportstudierende setzen sich bereits in ihrem Studium mit den Belastungskomplexen auseinander, sie initiieren Bewältigungsprozesse. Daraufhin entwickeln sich anforderungsspezifische Fähigkeiten, verschiedene Persönlichkeitsmerkmale sowie ein Repertoire von Bewältigungsmechanismen, die sich als Ressource differenziert beschreiben und analysieren lassen (Bräutigam, 1999b).

Es stellt sich die Frage, warum in den verschiedenen pädagogischen Profilen des guten Sportlehrers entsprechende Kompetenzen zur Prävention des „Burnouts“ keine stärkere Bedeutung finden, wenn sie für das erfolgreiche, geglückte Sportlehrersein, für das Bestehen im Beruf und die Gesundheit des Pädagogen so entscheidend sind. Es sollte vor allem der Leitsatz bedacht werden, dass „nur ein gesunder Lehrer auch ein guter Lehrer ist“. Daraus kann gefolgert werden, dass diese Thematik eine starke Beachtung in der universitären Ausbildung finden sollte und angehenden Sportlehrern Wege und Strategien aufgezeigt werden sollten, wie der Überforderung und dem „Ausgebranntsein“ präventiv begegnet werden kann.

2.3.7 Zusammenfassung und kritische Betrachtung

Zu der Frage, was zum erfolgreichen, geglückten Lehrersein gehört, lassen sich verschiedene Standpunkte und Konzepte aufführen, die sich auch auf den Sportlehrer übertragen lassen. Die Konzepte, die sich speziell auf den Sportlehrer beziehen, sind ebenfalls zahlreich vorhanden. Es ist auffällig, dass es in den aufgeführten Publikationen zwar Überschneidungen, aber dennoch keine eindeutigen Zuschreibungen gibt, welche Kompetenzen ein Sportlehrer braucht, um professionell agieren zu können. Auch hier zeigt sich – parallel zu den Definitionen zum Kompetenzbegriff – eine Fülle an Begrifflichkeiten.

Die ausgewählten Autoren *Messing (1980)*, *Herzog (1989)*, *Digel (1996)*, *Bräutigam (1998, 1999)*, *Geist (2000)*, *Hummel, Erdtel und Adler (2004)*, *Gerlach et al. (2006)*, *Voll (2006, 2010)* sowie *Krieger und Miethling (2004, 2008)* stellen in ihren Studien die Unterschiede zwischen guten und schlechten Sportlehrkräften aus der Schülerperspektive heraus. An erster Stelle stehen Verhaltensattribute wie gerecht, kameradschaftlich, sicher, höflich, beliebt, kritikverträglich, zugänglich, interessiert, rücksichtsvoll, sich

physisch beteiligen, nicht bloßstellen, motivieren. Vor allem die Fachkompetenz genießt einen hohen Stellenwert. Nach Geist (2000) kann der Sportunterricht nur zu lebenslangem Sporttreiben motivieren, wenn Ziele, Inhalte sowie Leistungsbewertung in Absprache mit den Schülern fixiert werden und angepasste organisatorische und methodische Hilfen die Angst vor verschiedenen Übungen nicht aufkommen lassen.

Verhaltensweisen, die von heutigen Schülern wichtiger denn je empfunden werden, sind: Engagement zeigen, unvoreingenommen alle gleich behandeln, humorvoll sein, gut vorbereitet sein, motivieren können, vielfältige Mitgestaltungsmöglichkeiten offerieren, Durchsetzungsfähigkeit besitzen, vor- und mitmachen, gut erklären, Hilfestellungen geben und jung sein. Der Wunsch nach einem engagierten Sportlehrer, den die Schüler Anfang der 1980er nicht explizit äußern (Messing, 1980, S. 101), wird bei Gerlach et al. (2006, S. 130) und bei Krieger und Miethling (2004) angesprochen. Der wichtigste Aspekt, der bei den Schülern der 1980er Jahre (Messing, 1980, S. 89) noch keine Rolle spielt, aber im Verlauf der letzten Jahre zunehmend an Bedeutung gewonnen hat, ist das Alter der Sportlehrkräfte. Die Schüler aller Studien bescheinigen jüngeren Lehrern ein höheres Ansehen: sie seien motivierter, würden im Sportunterricht häufiger vor- und mitmachen, wären gegenüber Neuerungen positiver eingestellt und würden den Schülern mehr Verständnis entgegenbringen als ältere Kollegen (Gerlach et al., 2006, S. 131; Krieger & Miethling, 2008, S. 82; Theis, 2010, S. 161). Dies entspricht den Eigenschaften und Verhaltensweisen, die sich auch die amerikanischen Schüler wünschen. Deutsche Schüler sprechen außerdem Strenge, Disziplin, Sicherheit und Schutz vor Blamage sowie ein verständnisvolles Lehrerverhalten an (Gerlach et al., 2006, S. 131; Krieger & Miethling, 2008, S. 82; Theis, 2010, S. 161).

Die bedenkenlose Übernahme der aufgeführten Wunschmerkmale ist allerdings keine Garantie für einen guten Sportlehrer; auch ist es unmöglich und nicht sinnvoll, dass eine Lehrkraft alle genannten Eigenschaften bzw. Kompetenzen in einer Person vereinen kann. Die genannten Schülerwünsche können lediglich als Orientierung dienen und mögliche Handlungsanweisungen beinhalten. Dabei ist es jedem Sportlehrer selbst überlassen, wie er die einzelnen Verhaltensweisen bewertet, ob er sie eventuell zu übernehmen versucht oder ob er lieber an seinen bisherigen Vorstellungen und Konzepten festhält. Oft sind es gerade die Fehler, Makel und Schwächen, die eine Lehrperson sympathisch machen. Unabhängig vom Alter sollen sich Sportlehrer stets aufgeschlossen und

offen gegenüber Neuerungen zeigen, um so den Schülerwunsch nach einer jungen bzw. jung-gebliebenen Lehrkraft zu erfüllen.

In Tabelle 19 werden die Kernaspekte zum pädagogischen Profil des guten Sportlehrers aus der Sicht verschiedener Autoren zusammenfassend dargestellt. Abschließend ist ausdrücklich zu berücksichtigen, dass sportpraktische Kompetenz wesentlich dazu beiträgt, ein „guter“ Sportlehrer zu sein. Die genannten Schlussfolgerungen sollen von den entsprechenden Personenkreisen und Institutionen (bspw. Universitäten) wahr- und ernst genommen werden, um den zukünftigen Sportlehrerberuf schülernah und an den Interessen und Wünschen der Schüler orientiert durchführen zu können. Es wäre ebenso wünschenswert, dass sich eine starke Verankerung von Burn-Out-Präventionsmaßnahmen in den Studienordnungen im Lehramt Sport widerspiegelt, vor allem vor dem Hintergrund, dass Sportlehrer besonders gefährdet sind an einem Burnout zu erkranken.

2.4 Analyse der zentralen Kompetenzen des guten Sportlehrers

Im Folgenden werden die zentralen Kompetenzen des pädagogischen Profils analysiert. Der *Kompetenzbegriff* ist auch in diesem Kapitel kritisch zu überdenken. Dennoch wird der Begriff verwendet, da er in den analysierten Modellen zum pädagogischen Profil verwendet wird. Durch eine abschließende schematische Darstellung der einzelnen Komponenten und Dimensionen, die charakteristisch für jede Kompetenz sind, wird eine verbesserte inhaltliche Übersicht hergestellt. Für die professionelle Bewältigung des Unterrichts haben sich aus den Ausführungen in Kapitel 2.3 folgende zentrale Kompetenzen herauskristallisiert:

Tabelle 20: Die zentralen Kompetenzen des guten (Sport)Lehrers (eigene Tabelle)

Zentrale Kompetenzen des guten Sportlehrers
• Fach-/Sachkompetenz • Selbstkompetenz • Sozialkompetenz • Methodenkompetenz • Diagnostische Kompetenz • Metakompetenz • Handlungskompetenz

2.4.1 Fach-/Sachkompetenz

Pühse (1995, S. 125 - 145) definiert Fachkompetenz als die Fähigkeit, die Anforderungsstrukturen des Sports zu erkennen und daraufhin eine geeignete Auswahl, Aufbereitung und Darbietung des Lehr- und Unterrichtsstoffes vorzunehmen. *Nolle* (2004, S. 23) subsumiert unter Fachkompetenz eher allgemein die Zuweisung von Kenntnissen und Fertigkeiten zur Lösung problemorientierter Aufgaben in bestimmten Tätigkeitsfeldern. Es wird ausdrücklich auf die kognitive Ebene dieser Kompetenz und deren direkten beruflichen Bezug verwiesen. *Frey* (2004, S. 904) betont den ständigen Wandel disziplinerorientierter Erkenntnisse und Fähigkeiten. Er unterstreicht die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens und setzt 12 Standardgruppen nach *Oser* (2001) als Basis für eine gut ausgebildete Fachkompetenz fest. Die Sachkompetenz wird als Teilstück der übergreifenden Fachkompetenz angesehen: sie setzt sich aus den Erfahrungen in einzelnen Sportarten, deren typischen Merkmalen und wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen zusammen. Auch hier gewinnen die ablaufenden Prozesse von Wissensbeständen, Handlungsmustern und Reflexionsformen an Bedeutung. Die Fachkompetenz kann als eine Art Handlungskompetenz betrachtet werden, die alle nötigen Fähigkeiten abdeckt, die zu einer kompetenten Lehrerhandlung führen.

Die *Bildungskommission NRW* (1995, S. 304) zählt neben dem fachlichen Wissen und Können auch curriculare Kompetenz zur Fachkompetenz. Lernen soll in größeren curricularen Zusammenhängen organisiert werden und Phänomene fächerübergreifend ausge-

arbeitet werden können. Zusätzlich wird die Fähigkeit, einen koedukativen Unterricht für beide Geschlechter sinnvoll zu gestalten, als fachliche Fähigkeit anerkannt. Damit sind auch hier unter Fachkompetenz fachliche und didaktische Kompetenzen vereinigt.

Bei *Girmes* (2006b, S. 14 - 29) findet sich eine andere Deutung der curricularen Kompetenz. Sie bezieht sich darauf, Lehrplanvorgaben sach- und adressatengerecht aufbereiten und den Schülern mit geeigneten Mitteln präsentieren zu können. *Terhart* (2000, S. 55) hebt fachliche Komponenten unter dem Begriff Unterrichten in den Vordergrund. Als Grundlage dient wissenschaftlich fundiertes Wissen über Handlungsstrukturen, Anwendungsbedingungen oder inhaltliche Aspekte. Ausdruck findet jenes Wissen in Form von umfangreichen Handlungsmustern und Routinen, die sich in der Praxis entwickeln. *Kron* (2009, S. 256) unterstreicht diese Sichtweise und definiert Fachkompetenz als „das gesammelte Wissen und Können und deren Einordnung in größere Zusammenhänge, in den Bereichen Philosophie, Geschichte oder schlicht der Fachwissenschaft“.

Die vorausgegangenen Betrachtungen verschiedener Autoren zur Fach-/Sachkompetenz münden in nachfolgende Abbildung 7. Dabei wird ersichtlich, dass die Fach-/Sachkompetenz der Kern der professionellen Lerntätigkeit ist, sich allerdings von der didaktischen und diagnostischen Beratungskompetenz, der Sozial-, der System-, der Selbst- und der Sachkompetenz nährt, die das wissenschaftlich fundierte Wissen darstellen (*Bräutigam*, 2003). Des Weiteren gliedert sich die Fachkompetenz in das fachliche Wissen und Können, in die curriculare Kompetenz sowie in die umfangreichen Handlungsmuster und Routinen im Unterricht sowie Kenntnisse und Fähigkeiten zur Lösung problemfeldorientierter Aufgaben. In dieser Kompetenz sind fachspezifische Kenntnisse und Kompetenzen vertreten, was im Fall des Sportlehrers die sportspezifische Kompetenz darstellt. Diese unterteilt sich in motorische Kompetenz, sportartbezogene Kompetenz und pädagogische Perspektiven. Es wird besonders durch *Bräutigams* Ausführungen deutlich, dass sich diese Kompetenz aus vielen Kompetenzbereichen profiliert und eigentlich im Mittelpunkt jedes Modells zum guten Sportlehrer stehen müsste.

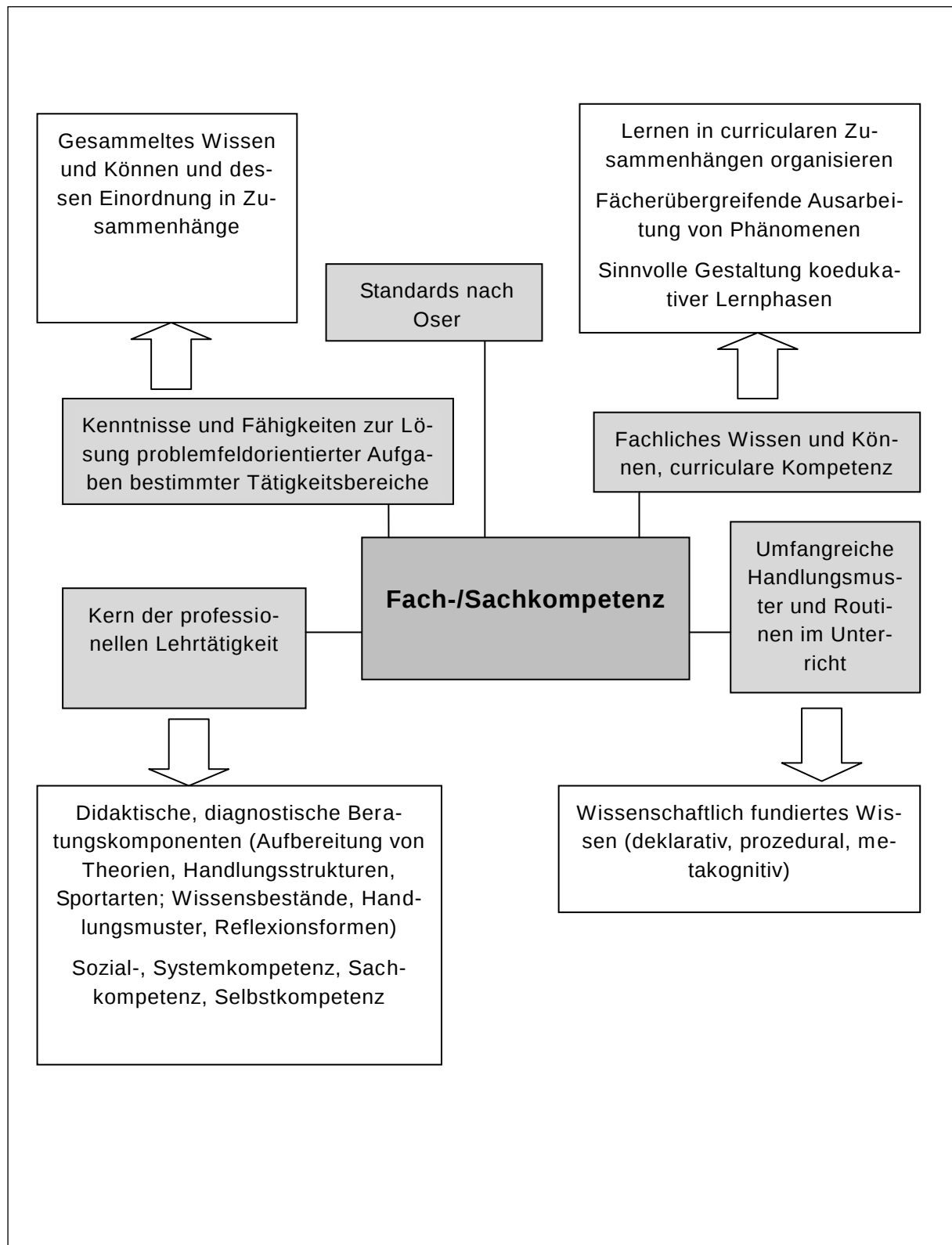


Abbildung 7: Wirkungsgefüge der Fach-/Sachkompetenz (eigene Abbildung)

2.4.2 Selbstkompetenz

Unter Selbstkompetenz werden häufig Persönlichkeitsmerkmale angesprochen, wobei klare Unterschiede zwischen den Intentionen der einzelnen Autoren feststellbar sind. Die *Selbstkompetenz* befähigt den Lehrer zur bewussten Auseinandersetzung mit den eigenen Möglichkeiten und Ansprüchen, auch in Form gezielter Selbstevaluation und spiegelt grundsätzlich die inneren Anlagen des Individuums wider: Einstellungen und Eigenschaften, aber auch physische Voraussetzungen und die geistige Disposition (Nolle, 2004).

Terhart (2000) spricht ebenfalls von Persönlichkeitsmerkmalen unter dem Gesichtspunkt des Berufsethos als Grundlage professionellen Auftretens. Bräutigam (2003, S. 46) subsumiert unter Selbstkompetenz die biographische Kompetenz und die metakognitive Kompetenz. Letztere meint die Auseinandersetzung mit den eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten auf der Grundlage wissenschaftlicher Theorien und zugleich die Ausarbeitung eines eigenen Leitbildes (Bräutigam, 2003). Die biographische Kompetenz beschränkt sich auf die Reflexion des eigenen Handelns sowie einen Selbstfindungsprozess unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Methoden und Vorgehensweisen. Bei der Wahrnehmung des eigenen Selbst unterscheidet man die vertikale und die horizontale Sichtweise (Bräutigam, 2003, S. 46):

- „In der *vertikalen* Sichtweise wird die biographische Entwicklung der Person von der Vergangenheit über die Gegenwart bis hin zur Zukunft thematisiert. Demnach ist ein Teil der Selbstkompetenz die biographische Kompetenz, die sich mit dem Selbst auseinandersetzt und die Persönlichkeit für die Zukunft formt und entwickelt.
- Die *horizontale* Sichtweise bezeichnet die Reflexion über das eigene Wissen und Können und die psycho-physischen Vorgänge. Die Beobachtung, Wahrnehmung und Bewertung der eigenen Person in pädagogischen Situationen ist ein entscheidender Faktor, der die sogenannte metakognitive Kompetenz bestimmt“. (Bräutigam, 2003, S. 46)

Eine Variante tritt in der kulturellen Kompetenz von Girmes (2006b, S. 14 - 29) auf. Diese soll in Lernsituationen und in den Umgang mit den Schülern übernommen werden. Es handelt sich um eine geforderte Selbstwirksamkeit, die der Lehrer vertreten

muss, um authentisch aufzutreten. Der Lehrer wird befähigt sich selbst als Lehrperson (Selbstwirklichkeit) zu finden und somit authentisch zu unterrichten. Des Weiteren werden Selbstbetroffenheit (Nieke, 2002) und die inneren Anlagen des Individuums genannt. Man könnte die Personalkompetenz nach Frey (2008) ebenfalls mit in die Selbstkompetenz aufnehmen, obwohl es sich hier eher um Tugenden des Lehrers handelt.

Auch bei *Kron* (2009) findet sich mit der reflexiven Kompetenz ihre Entsprechung. Hierbei wird vor allem die Fähigkeit, das eigene Handeln zu überdenken, angeführt. Die Selbstreflexion soll dabei vor dem Hintergrund verschiedenster Bezüge (fachlich, didaktisch, biographisch, gesellschaftlich und politisch) stattfinden und spricht die von Nieke (2002, S. 13 - 27) genannte Selbstbetroffenheit an. Aus den vorangegangenen Ausführungen ergibt sich folgendes Wirkungsgefüge (Abbildung 8).

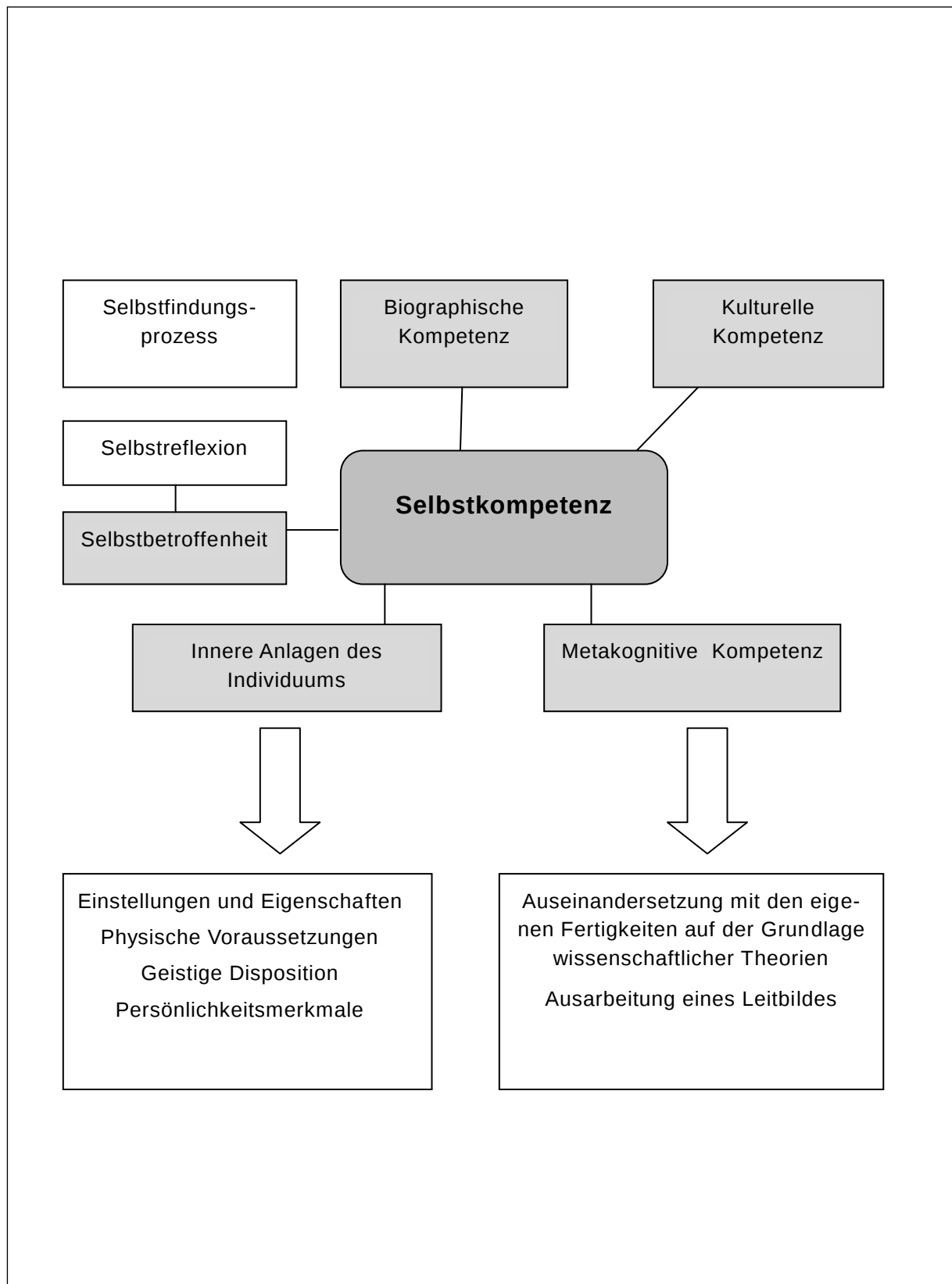


Abbildung 8: Wirkungsgefüge der Selbstkompetenz (eigene Abbildung)

2.4.3 Sozialkompetenz

Große Differenzen findet man in den Ausführungen zur Sozialkompetenz. Die *Bildungskommission NRW* (1995, S. 305) gibt zwei Kompetenzbereiche an, die Beratungskompetenz und die Kooperations- oder Teamfähigkeit, die unter *Sozialkompetenz* zusammengefasst werden können:

- *Teamfähigkeit*: Bereitschaft mit Kollegen den Unterricht gemeinsam zu gestalten, aber auch die Planungsphase gemeinschaftlich organisieren zu können. Zudem Fähigkeiten zur Konfliktbewältigung
- *Beratungskompetenz*: bezieht sich auf die konkrete Unterrichtssituation. Hierzu zählen Fähigkeiten, die zu einer erhöhten Eigenaktivität der Schüler führen.

Bräutigam (2003) weist der Sozialkompetenz ebenfalls Teamkompetenz und Interaktionskompetenz zu. Diese entwickeln und verändern sich durch ständige Einbindung von Wissensbeständen, Handlungsmustern und Reflexionsformen in die konkreten Situationen. Bei *Frey* (2004, S. 305) ist die Sozialkompetenz ebenfalls stark von zwischenmenschlichen Interaktionen geprägt. Es werden Kooperations-, Konflikt- oder Kommunikationsfähigkeit, aber auch Selbstständigkeit genannt. Hinzu kommen situationsgerechtes Auftreten sowie Kritik- und Führungsfähigkeit. Wichtig ist die Übernahme der sozialen Verantwortung für die im Unterricht ablaufenden Prozesse. *Nolle* (2004) betont ebenfalls den Aspekt der Interaktion. Neben den bereits genannten Eigenschaften werden Kontaktfähigkeit, Einfühlungsvermögen und die Fähigkeit zur Selbstreflexion aufgezählt. Da eine Interaktion stark von kommunikativen Komponenten geprägt ist, beschreibt *Girmes* (2006b, S. 14) die Lehrerprofessionalität als einen „Spezialfall von Kommunikation bzw. kommunikativer und interaktiver Kompetenz“. Nach *Girmes* stellen die übrigen Teilkompetenzen (institutionelle, curriculare, methodische, personale-kulturelle, diagnostische und reflexive/evaluative Kompetenzen) die Bedingungen bzw. Dimensionen einer Professionalität und damit auch einer gelungenen Kommunikation dar. Der Lehrer ist des Weiteren in der Lage, Lerninhalte, Methoden und Umgangsformen (Inhalte der Fachkompetenz) mit den Bedürfnissen der Schüler abzustimmen (Kron, 2009). Es handelt sich folglich um Empathie den Schülern gegenüber, den jeweiligen Lernstoff adäquat zu präsentieren. Dies unterstreicht wiederum das Zusammen-

wirken der einzelnen Kompetenzen und die Tatsache, dass Kompetenzbereiche nicht isoliert betrachtet werden sollen.

Die KMK (2005) nennt Sozialkompetenz unter dem Schlagwort „Erziehen“, wie auch König (2008b) diese Kompetenz „Erziehungskompetenz“ nennt. *Terhart* (2000) bezieht sich in seinen Ausführungen zu den Punkten Erziehen und Beraten eher auf die Einwirkung auf den Schüler. Voraussetzungen hierfür bilden die Vorbildfunktion des Lehrers und deren Übernahme durch die einzelne Person sowie pädagogische und psychologisch-pädagogische Handlungsgrundlagen. *Weinert* (2000) entfernt sich von der Sozialkompetenz, in seinem Modell gibt es lediglich die Klassenführungskompetenz, die sich auf das Handeln während des Unterrichts beschränkt. Aus den vorangegangenen Ausführungen wird zusammenfassend die Aussage bestätigt, dass hinsichtlich der Sozialkompetenz große Differenzen [...] in den Fähigkeitszuweisungen bestehen. Aus den zentralen Aussagen ergibt sich folgendes Wirkungsgefüge (Abbildung 9).

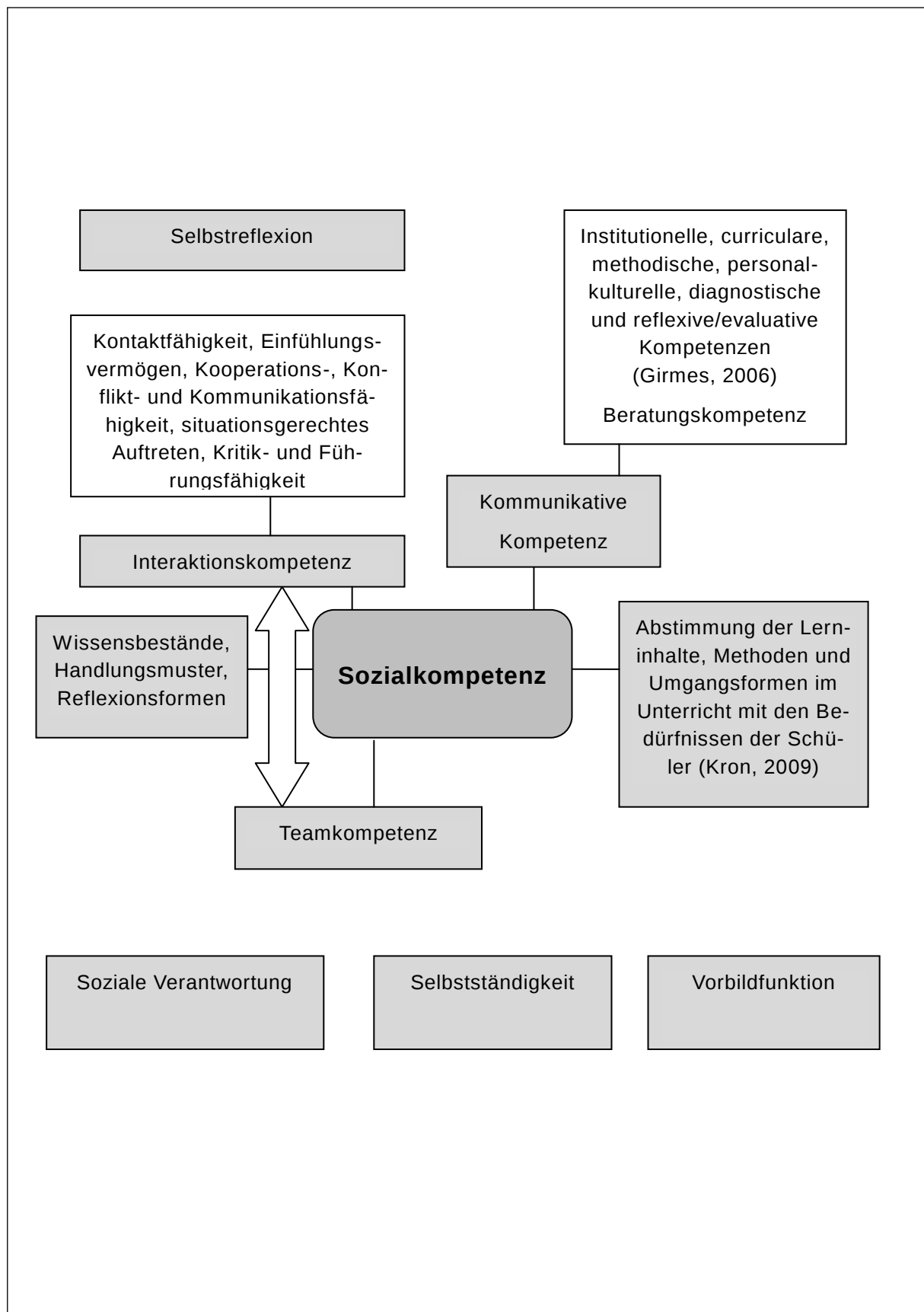


Abbildung 9: Wirkungsgefüge der Sozialkompetenz (eigene Abbildung)

2.4.4 Methodenkompetenz

Die *Methodenkompetenz* umfasst Lehr-/Lernstrategien, um den Unterricht möglichst abwechslungsreich zu gestalten. Voraussetzungen dafür sind die Verfügbarkeit einer großen Methodenvielfalt sowie Kenntnisse sonderpädagogischer Arbeit (Bildungskommission NRW, 1995). Frey (2004, S. 905) erweitert dieses Begriffsverständnis durch die Analyse der Arbeitsgegenstände und eine Strukturierung der Arbeitsprozesse. Eine Reflexion der Rahmenbedingungen wird als Grundlage für die planerische Umsetzung erachtet. Frey führt weiter aus, dass häufig Merkmale wie Analysefähigkeit, Flexibilität, Reflexivität, zielorientiertes Handeln und Arbeitstechniken aufgelistet werden. Nolle (2004, S. 23) betrachtet Methodenkompetenz unter einem individuellen Gesichtspunkt und bezieht sich auf eine persönliche Leistungssteigerung. Folglich werden „Wissen selbst aneignen“, Selbstorganisation, Zeitmanagement, Nutzung neuer Medien und Technologien als Charakteristika dieser Kompetenz aufgeführt. Girmes (2006a, S. 63 - 70) spricht unter methodischer Kompetenz sogenannte Schlüsselqualifikationen der unterrichtlichen Vorbereitung und Umsetzung an. Kron (2009, S. 156) versteht unter Methodenkompetenz die didaktische Kompetenz, die dazu befähigt, das vorhandene Fachwissen sinnvoll in „Erziehungs-, Unterrichts- und Vermittlungsprozessen“ umsetzen zu können.

Insgesamt kann man erkennen, dass die Methodenkompetenz ein sehr eindeutiges Aufgabenfeld repräsentiert und sich teilweise mit der Fachkompetenz überschneidet. Einerseits werden mit sonderpädagogischer Arbeit sowie Lehr- und Lernstrategien erziehungsspezifische Aspekte angesprochen, mit der Fähigkeit Unterricht zu gestalten und durchzuführen allerdings auch Aspekte der didaktischen Kompetenz. Aus den Ausführungen ergibt sich folgendes Wirkungsgefüge (Abbildung 10).

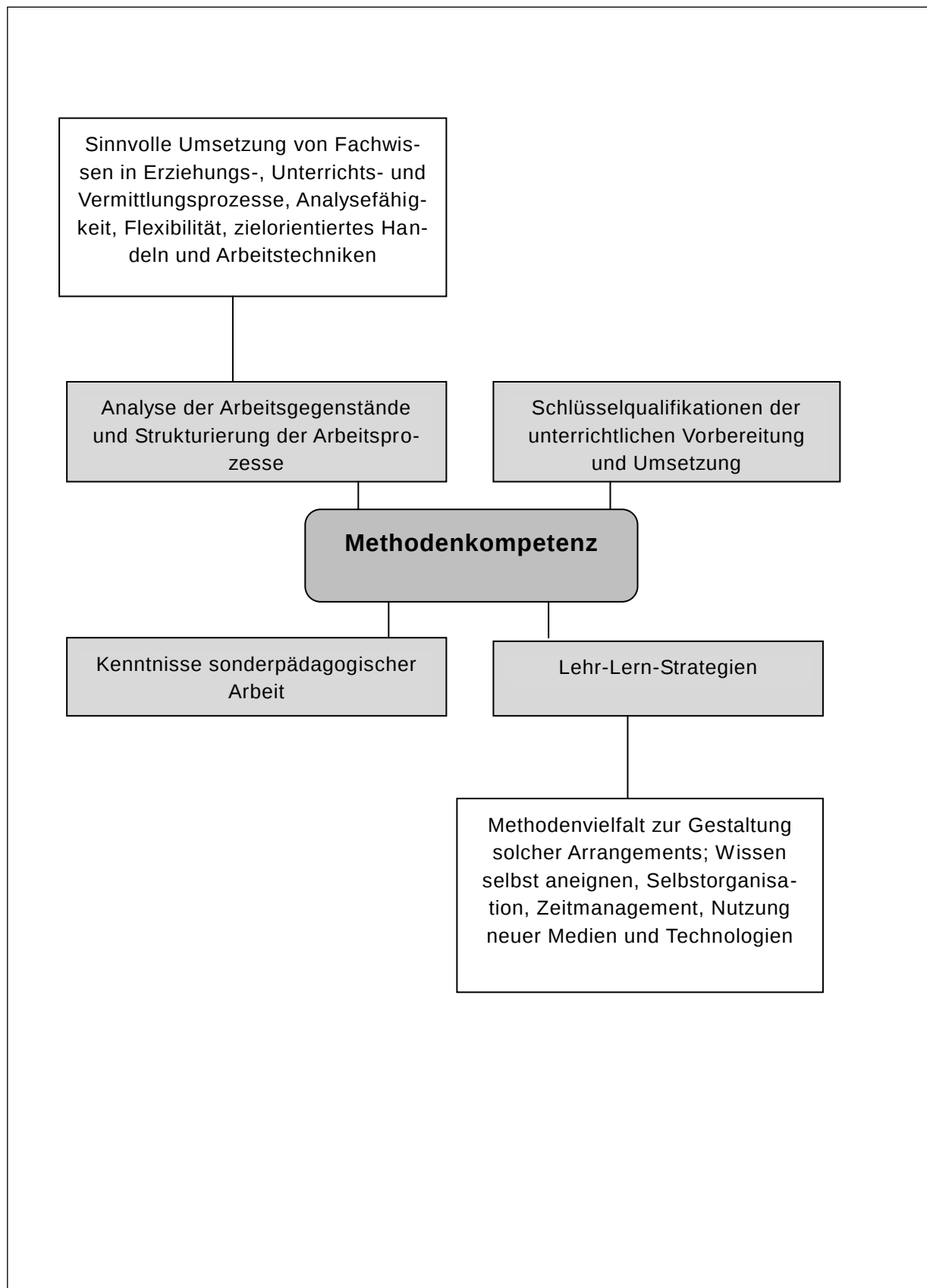


Abbildung 10: Wirkungsgefüge der Methodenkompetenz (eigene Abbildung)

2.4.5 Diagnostische Kompetenz

Die *diagnostische Kompetenz* ermöglicht dem Lehrer Unterrichtsvoraussetzungen und sein eigenes Handeln zu analysieren und danach die Schüler zu bewerten und den Unterricht als Gesamtkonstrukt zu reflektieren.

Die *Bildungskommission NRW* (1995) zählt Erkennen von Lernpotentialen/-voraussetzungen, -hindernissen, Beobachtung und Beurteilung der Schüler, aber auch Analyse der eigenen Tätigkeit und deren Rahmenbedingungen zu den diagnostischen Fähigkeiten. Dies zeigt Parallelen zu *Terhart* (2000), der ebenfalls Diagnostizieren, Beurteilen und Evaluieren unter diagnostische Kompetenz subsumiert. Er unterscheidet die Analyse der Lernvoraussetzungen zwecks Förderung oder Selektion. *Girmes* (2006a) weist der diagnostischen Kompetenz einen eher gesellschaftlich verankerten Charakter zu. Es sollen Lernmöglichkeiten wahrgenommen und berücksichtigt werden, aber auch gesellschaftliche Voraussetzungen der eigenen Arbeit überprüft werden. Zur diagnostischen Kompetenz sind folglich diejenigen Handlungsmuster zu zählen, die bei Bewertungen, Evaluationen und Feedback zum Einsatz kommen. Es ergibt sich folgendes Wirkungsgefüge (Abbildung 11):

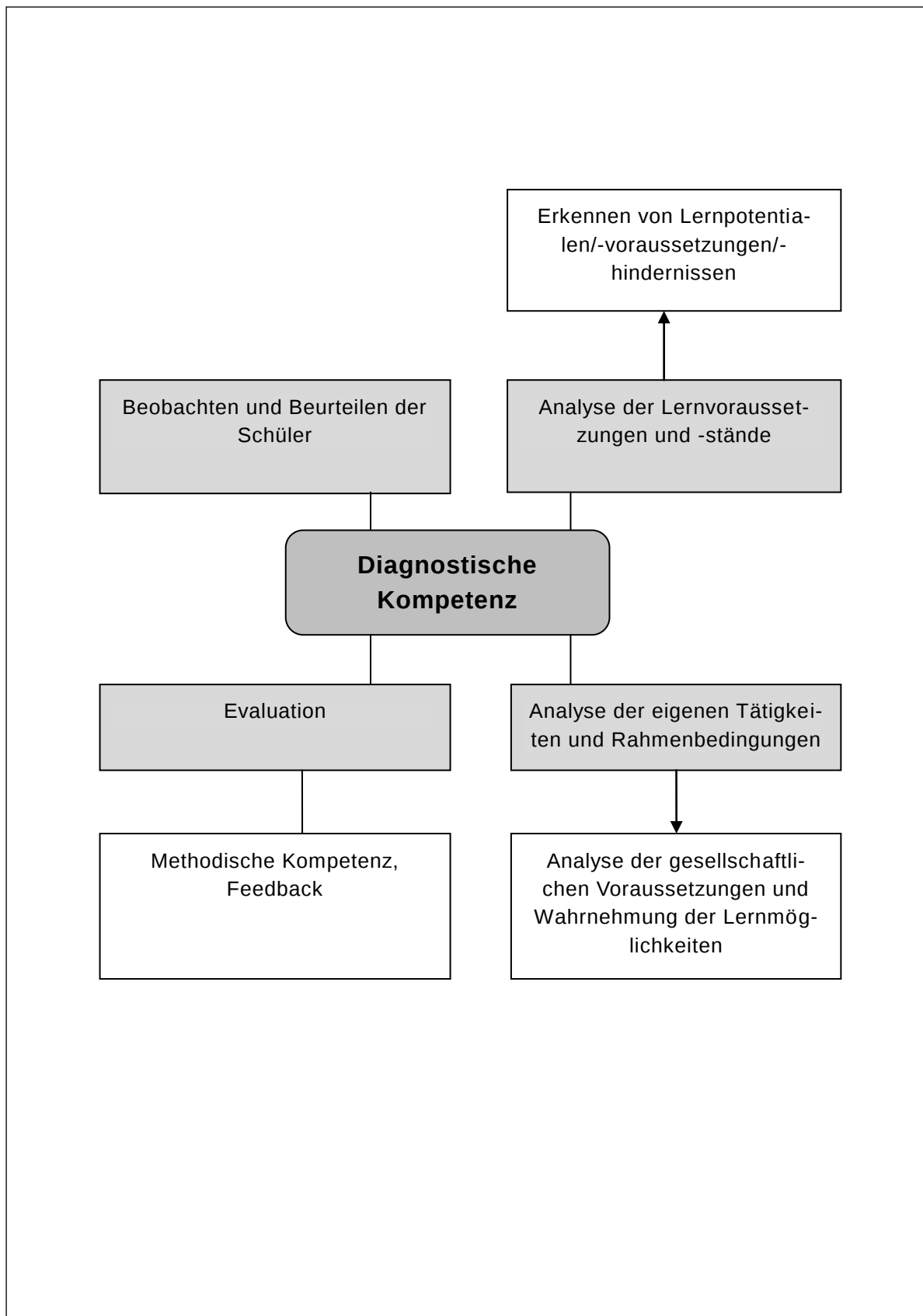


Abbildung 11: Wirkungsgefüge der diagnostischen Kompetenz (eigene Abbildung)

2.4.6 Metakompetenz

Die *Bildungskommission NRW* (1995) subsumiert unter *Metakompetenz* Teile der Selbstkompetenz mit fachspezifischem Wissen und der Wahrnehmungsfähigkeit ablaufender Prozesse. Bei *Terhart* (2000) findet man eine ausführliche Aufführung. Die Metakompetenzen setzen sich danach aus unterschiedlichen Aufgaben und Fähigkeitsbereichen zusammen, die nicht auf die konkrete Unterrichtssituation, sondern auf das schulische Umfeld und dessen Rahmenbedingungen ausgerichtet sind. Hinzukommt eine gute Kooperation im Kollegium, mit Eltern und außerschulischen Einrichtungen, aber auch Selbstreflexion, Fort- und Weiterbildung. Es ist auffällig, dass die Aspekte der Metakompetenz von den Autoren recht willkürlich angesprochen werden. Häufig werden sie in enger Verknüpfung mit weiteren Kompetenzen aufgeführt oder als übergeordnete Fähigkeiten bzw. Einstellungen deklariert. Auch *Bräutigam* (2003) spricht in seinem Modell von Metakompetenzen. Er bezeichnet die Selbstkompetenz als eine Metakompetenz, „Meta“ versteht er als dem eigentlichen Lehrerhandeln übergeordnet. *Kron* (2009) legt unter Metakompetenz die Fähigkeit aus, auftretende Konflikte in den Interaktionen so zur Sprache zu bringen, dass alle Beteiligten gleichermaßen eingebunden werden. Aus den vorausgegangenen Betrachtungen lässt sich schlussfolgern, dass sich die Metakompetenz aus metakommunikativer Kompetenz, metakognitiver Kompetenz, Selbstkompetenz, personaler Kompetenz, reflexiver/evaluativer Kompetenz und Systemkompetenz zusammensetzt. Diese Kompetenzen konnten bereits anderen Kompetenzdimensionen zugeordnet werden und sind somit doppelt genannt. Eine Erklärung hierfür kann sein, dass verschiedene Autoren diese als eigenständige Kompetenzen auszeichnen und somit nicht eindeutig der Metakompetenz zuordnen. Das Wirkungsgefüge der Metakompetenz kann folgendermaßen dargestellt werden:

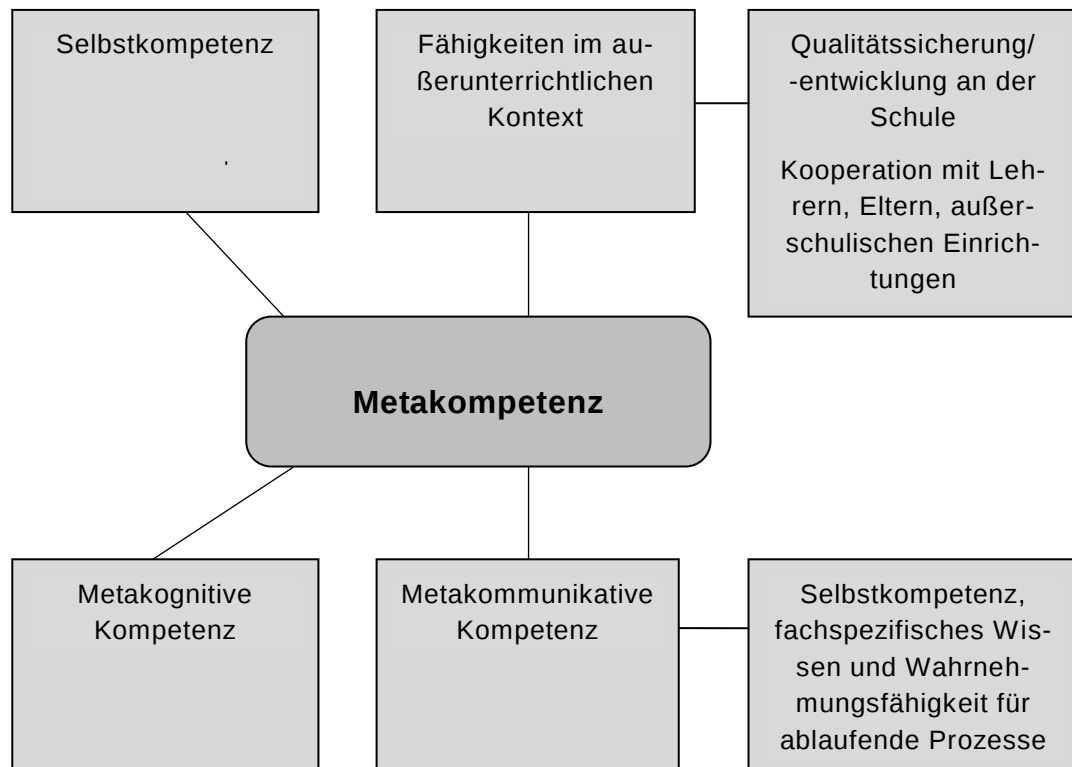


Abbildung 12: Wirkungsgefüge Metakompetenz (eigene Abbildung)

2.4.7 Handlungskompetenz

Trotz der Verknüpfung sportlichen, wissenschaftlichen und politischen Handelns ist die *pädagogische Handlungskompetenz* eine eigenständige, von den anderen Qualitätsaspekten abgrenzbare, Dimension und bildet das Kernstück und Fundament des gesamten Qualifikationsprozesses (Bräutigam, 2003, S. 34). Die Dimensionen der Handlungskompetenz des Sportlehrers sind in Abbildung 13 dargestellt.

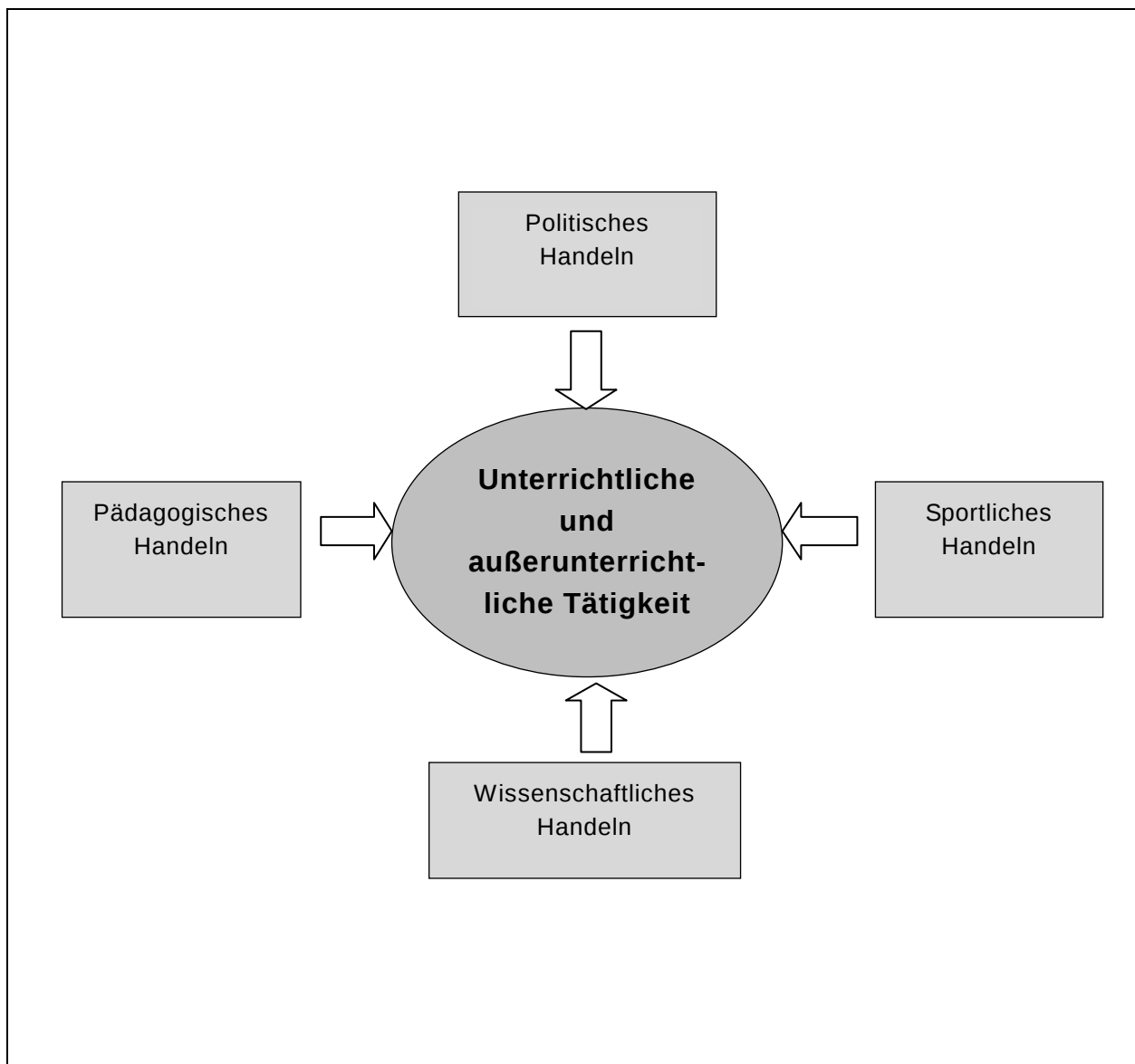


Abbildung 13: Die Dimensionen der Handlungskompetenz des Sportlehrers (DSB, 1977, S. 42, modifiziert nach Bräutigam, 2003, S. 34).

Erklärungen nach Bräutigam (2003, S. 34):

- Die *wissenschaftliche Handlungskompetenz* ist eine notwendige Voraussetzung für pädagogisches Handeln. Der Sportlehrer soll sich nicht von Ansichten und Erlebnissen aus dem eigenen Erfahrungsrepertoire als Sportler oder Schüler lenken lassen. Je differenzierter der wissenschaftliche Hintergrund einer Lehrperson, desto eigenständiger können Vorschläge aus der Wissenschaft bezüglich des pädagogischen Wirkens kontrolliert und gegebenenfalls übernommen werden.
- Die *politische Handlungskompetenz* bildet die Grundlage um der politischen Pflicht gerecht zu werden. Diese Kompetenz befähigt den Lehrer, die Rahmenbedingungen des Sportunterrichts nach seinem didaktisch-methodischen Auftrag festzulegen.
- Die *sportliche Handlungskompetenz* befähigt, Bedürfnisse und Spannungen des Sports zu kennen, was nur mit der Verbindung mit eigenem Sporttreiben oder dem Interesse an Sport vorhanden ist. Durch individuelle Erlebnisse und Erfahrungen lassen sich Erwartungen und Forderungen an den Sportunterricht einfacher und besser legitimieren. Zudem kommt der eigenen sportlichen Handlungsfähigkeit eine wichtige Rolle für das Vermitteln von Sportarten und Sport allgemein zu.

Beckers, Hercher und Neuber (2000) verdeutlichen, dass neben den bereits aufgelisteten Kompetenzen für das Fach Sport unter anderem sportartbezogene Aspekte vertieft verstanden werden müssen, damit eine angemessene Aufbereitung für die Schüler stattfinden kann. Kiper (2002a, S. 55) konkretisiert die Handlungskompetenz als Kompetenz „über die nur Lehrer/innen – als Experten/innen – verfügen. Es sind theoretisch fundierte, empirisch überprüfte, unter Anleitung eingeübte, systematisch verbesserte, immer wieder trainierte und reflektierte Kompetenzen“. Die Handlungskompetenz spricht folglich alle Kompetenzen eines Lehrers an. Es werden dementsprechend Schlüsselqualifikationen vorausgesetzt, die dazu befähigen, im Beruf entsprechend agieren zu können (Wottreng, 1999). Hinzukommt der Prozesscharakter, der bei der Ausbildung einer Handlungskompetenz tragende Bedeutung hat. Nolle (2004, S. 23f.) erfasst unter Handlungskompetenz „die Gesamtheit der beruflich relevanten Kompetenzen, die es dem Individuum ermöglichen, handlungsfähig bezüglich der jeweiligen beruflichen Aufgaben

zu sein und zu bleiben“. Damit wird angedeutet, dass es „die“ eine Handlungskompetenz nicht gibt, sondern von Beruf zu Beruf unterschiedliche Voraussetzungen erfüllt werden müssen. *Altrichter* und *Fichten* (2005, S. 94 - 105) ordnen einer qualifizierten Lehrertätigkeit ein sicheres Auftreten und das Vorhandensein von Reflexionskompetenzen unter. Ein solches Verhalten steht unter ständiger Reflexion und Evaluation und festigt sich erst über eine langfristige, praktische Erfahrung.

Die Handlungskompetenz bildet sich somit aus all denen Kompetenzen heraus, die man benötigt, um den Anforderungen (des Lehrerberufs) gerecht zu werden. Sie unterscheidet sich in jeder Profession, da jeder Beruf ein anderes Anforderungsprofil mit sich bringt (Nolle, 2004). Die Handlungskompetenz eines (Sport)lehrers ergibt sich aus insgesamt sechs übergeordneten Kompetenzdimensionen, die sich wiederum in verschiedene Kompetenzbereiche und Standards aufteilen. Die nachfolgende Abbildung verdeutlicht das komplexe Wirkungsgefüge mit allen bisher angesprochenen Aspekten zur Handlungskompetenz.

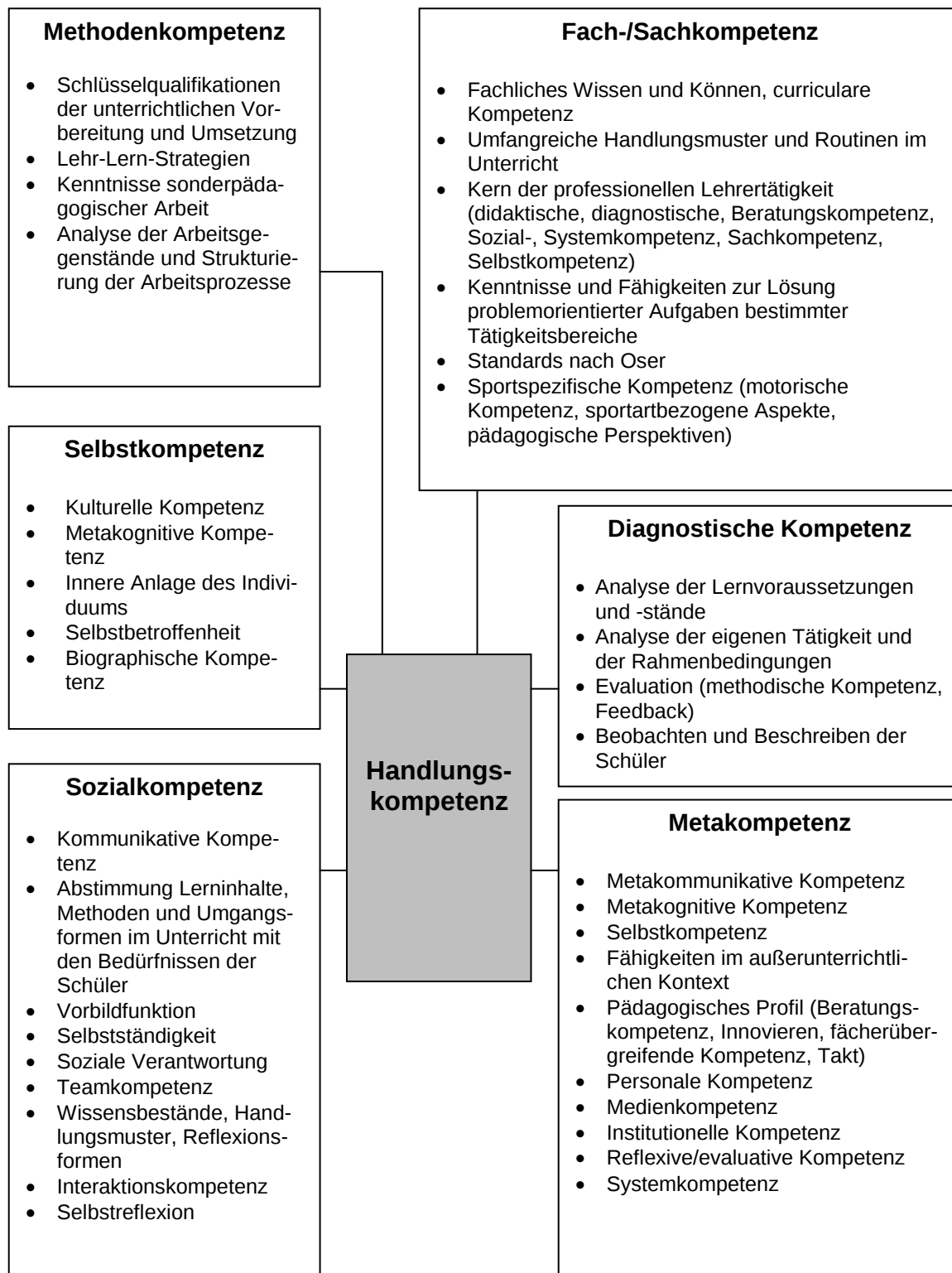


Abbildung 14: Kompetenzgefüge der Handlungskompetenz (eigene Abbildung)

2.4.8 Schlussfolgerung

An dieser Stelle muss eine kritische Schlussfolgerung aus der Betrachtungsweise der Kompetenzklassifikationen vorgenommen werden, die sich aus den vorausgegangenen Publikationen ergeben. Wie bereits in Kapitel 2.2 moniert, besteht keine einheitliche, empirisch begründete Definition bezüglich des Kompetenzbegriffes. Der Kompetenzbegriff stellt eine leere Hülle dar, die eine Vielzahl von Autoren nahezu beliebig mit Inhalt füllt. Diese Kritik kann auf die Kompetenzdimensionen transferiert werden. Es gibt keine einheitliche Zuschreibung, was beispielsweise unter „Fachkompetenz“ verstanden wird. In den unterschiedlichen Kontexten wird sie, ebenso wie der Kompetenzbegriff, unterschiedlich definiert. Es ist weiterhin zu berücksichtigen, dass die verschiedenen Kompetenzdimensionen nicht isoliert voneinander definiert und betrachtet werden können und sich ihre Inhaltsbereiche vielmehr überschneiden, wenn es um die Beantwortung der Frage geht, was ein Sportlehrer zu einem geglückten, erfolgreichen Sportlehrersein benötigt.

Wiederum steht man vor dem Dilemma, dass mit verschiedenen Kompetenzbegriffen gearbeitet wird, die man nicht einheitlich definieren kann bzw. kontextabhängig betrachten und definieren muss. Je intensiver man sich nun mit Literatur und Publikationen zu Kompetenzen und den verschiedenen Kompetenzdimensionen auseinandersetzt, desto verwirrender und unübersichtlicher werden zum einen die Betrachtung und zum anderen das Verständnis. Auch Hartig (2008, S. 22) kritisiert, dass noch verstärkt Grundlagenforschung betrieben werden muss, bevor ein Klassifikationssystem theoretisch und empirisch als fundiert betrachtet werden kann.

2.5 Kapitelzusammenfassung und kritische Betrachtung

Die zu Beginn des Kapitels aufgeworfenen Fragen, *was* sich hinter dem Begriff Kompetenz verbirgt und *welche* Eigenschaften einen guten Sportlehrer kennzeichnen, können nicht eindeutig beantwortet werden.

Die additive Darstellung und Analyse der verschiedenen Kompetenzdefinitionen belegen, dass nach wie vor keine einheitliche, empirisch begründete Definition besteht und diese auch kein realistisches Ziel sein kann. „Aufgrund der Bedeutungsvielfalt des Be-

griffs ist es nicht möglich, den Kompetenzbegriff trennscharf und einheitlich zu definieren. Der Kompetenzbegriff wird nicht nur unterschiedlich definiert, es kommen über die Jahre immer mehr Inhalte dazu“ (Müller, 2009, S. 27). *Roth* hat den Kompetenzbegriff in den 1970er Jahren in die pädagogische Diskussion gebracht, eine bildungstheoretisch-fundierte Definition blieb dagegen erfolglos (Rekus, 2007, S. 156). Vergleicht man die Ausführungen zur Begriffsentwicklung in der Pädagogik mit aktuellen Debatten um die Kompetenzthematik, dann zeigt sich, dass die Aspekte und Überlegungen bereits vor über 40 Jahren in der Pädagogik Einzug gehalten haben. Der Qualifikationsbegriff von damals wird von dem heutigen Kompetenzbegriff ersetzt, wobei sich Kompetenz auf die persönliche Fähigkeit bezieht und insbesondere den Aspekt der Persönlichkeit aufgreift. Ebenso gibt es keine empirischen Befunde, die belegen, wie das pädagogische Profil des guten Sportlehrers auszusehen hat. Es besteht weder Einigkeit darüber, über welche Kompetenzen ein Sportlehrer verfügen soll, noch welche Inhalte die einzelnen Kompetenzen haben. Eine weitere Uneinigkeit findet sich beim Zusammenwirken der Kompetenzen. *Bräutigam* (2003) führt aus, in welchem Maße Kompetenzen zusammenwirken könnten. Dies erörtert *Bräutigam* (2003) zwar subjektiv, jedoch beziehen sich andere Autoren überhaupt nicht auf die Möglichkeit, dass Kompetenzen zusammenwirken. Diese Tatsache könnte erklären, warum sich Kompetenzdefinitionen meistens überschneiden und eine Strukturierung ebenfalls erschweren. Würde hinsichtlich der Kompetenzinhalte Einigkeit bestehen, wäre eine Prüfung möglich, ob ein Lehrer diese Kompetenz überhaupt besitzen muss. Im Umkehrschluss bedeutet dies: wäre bekannt, welche Inhalte ein Lehrer beherrschen sollte, könnte man eine einheitliche Bezeichnung für diese Kompetenz finden. Da beide Tatsachen nicht erfüllt sind, steht man weiterhin vor einem Sammelsurium an Begriffen und Inhalten, ohne dass man diese einheitlich ordnen kann und ohne zu wissen, wo die empirische Prüfung beginnen soll (Blömeke 2006b; Zurstrassen, 2009; Schaeper & Briedis, 2004).

Die Erfassung und Berücksichtigung der Schülerperspektive ist aus dem theoretischen und praktischen Schulalltag nicht wegzudenken. Es bleibt allerdings die Frage nach Konsequenzen, die aus den Schüleräußerungen gezogen werden können. Aus den dargestellten Ergebnissen und Vergleichen werden für den guten Sportlehrer wünschenswerte Eigenschaften und Verhaltensweisen abgeleitet, deren bedenkenlose Übernahme der aufgeführten Wunschmerkmale allerdings keine Garantie für einen guten Sportlehrer

darstellt; auch ist es utopisch anzunehmen, dass eine Lehrkraft alle genannten Eigenschaften und Kompetenzen in einer Person vereinen kann. Zudem ist der Sportlehrer nicht ausschließlich für das Gelingen einer guten Sportstunde verantwortlich. Neben schulinternen Folgerungen, die sich auf die einzelnen Lehrkräfte, das Kollegium sowie die Schulleitung beziehen, lassen sich auch externe Schlussfolgerungen ableiten. Diese betreffen die zuständigen Lehrplankommissionen und die an der Sportlehrerausbildung beteiligten Universitäten, um so den zukünftigen Sportlehrerberuf schülernah und an den Interessen und Wünschen der zu Erziehenden orientiert gestalten zu können.

Obwohl die begriffliche Eingrenzung des Kompetenzbegriffes zu keiner einheitlichen Definition führt, sind die aktuellen Studienordnungen kompetenzorientiert. Auch an dieser Stelle ist die bedenkenlose Übernahme des Kompetenzbegriffes skeptisch zu betrachten. Im folgenden Kapitel 3 wird der Fokus auf die Kompetenzverankerung in der Sportlehrerausbildung gerichtet. Es werden ebenfalls zunächst allgemeine Aspekte zum Lehrerberuf dargestellt und im zweiten Schritt eine Konkretisierung hinsichtlich des Sportlehrers vorgenommen.

3 Kompetenzen in der Sportlehrerausbildung

Das folgende Kapitel 3 setzt sich schwerpunktmäßig mit den Kompetenzen in der Sportlehrerausbildung auseinander. Zunächst wird eine Standortbestimmung in der Lehrerbildungsforschung durchgeführt und beachtenswerte Ergebnisse aus den Studien von Schaefers (2002) dargestellt (3.1), bevor die für diese Arbeit zentralen Aspekte zur Lehrerausbildung (Bologna-Prozess, Struktur und Evaluation der 1. Phase der Lehrerbildung, Kompetenzeinschätzung in den Lehramtsstudiengängen) hervorgehoben werden (3.2). Daran anknüpfend wird in Kapitel 3.3 Allgemeines zur universitären Sportlehrerausbildung (Entwicklung, Reformbewegungen, Struktur und Ziele) und in Kapitel 3.4 die Kompetenzverankerung in den neuen deutschen Studienordnungen im Fach Sport beleuchtet. Vier exemplarisch ausgewählte Kompetenzmodelle als Basis der Sportlehrerausbildung werden in Kapitel 3.5 thematisiert. In einer Zusammenfassung werden die wesentlichen Aspekte des Kapitels nochmals hervorgehoben (3.6).

3.1 Standortbestimmung in der Lehrerbildungsforschung

Die staatlichen Verantwortlichkeiten für Bildung und Wissenschaft liegen vorrangig bei den 16 Bundesländern. Die Föderalismusreform hat 2006 den Ländern die Alleinzuständigkeit für den Hochschulbereich eingeräumt. Damit wächst ein Wettbewerb zwischen den Ländern um die besten Bedingungen für Bildung und Forschung, aber auch eine Verantwortung zur Zusammenarbeit und Abstimmung bei nationalen Herausforderungen (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2009).

Oelkers (1996, S. 39 - 53) betont die Notwendigkeit eines breiten wissenschafts- und berufsbezogenen Diskurses hinsichtlich Fragen der Inhalte, Zielsetzungen, Gewichtungen, Transferleistungen oder Überprüfungen in der Lehrerbildung. Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat vor mehr als einem Jahrzehnt festgestellt, dass „wenig detailliertes und empirisch begründetes Wissen über den tatsächlichen Zustand der Lehrerausbildung und die tatsächlichen Wirkungen von Lehrerbildung vorhanden sind“ (KMK, 1999, S. 10). Terhart (2001, S. 51) begründet dies damit, dass in den 1980er Jahren „die empirische Lehrerforschung bis auf wenige Ausnahmen ein Nicht-Ereignis gewesen ist“,

Tillmann (2002, S. 37) nennt die Lehrerbildung ein „Stiefkind der empirischen Bildungsforschung“. *Schlee* (1992) bringt dieses Dilemma, das auch heute nicht an Brisanz verloren hat, bereits vor rund 20 Jahren auf den Punkt:

„Zu den konzeptionellen Kernfragen und Brennpunkten der Lehrerbildungsreform wurde keine systematische, theoriebezogene und experimentelle Forschung durchgeführt. Die Entscheidung über die Neugestaltung der Lehrerbildung in der Bundesrepublik basiert nicht auf empirisch gewonnenen Erkenntnissen zur Wirksamkeit unterschiedlicher Modelle, sondern richtet sich nach den parteipolitischen Mehrheitsverhältnissen in den jeweiligen Länderparlamenten“. (*Schlee*, 1992, S. 559)

Blömeke (2004) stellt fest, dass die Studien zur lehrerbildungsbezogenen Forschung häufig regional begrenzte, quantitativ und querschnittlich angelegte Einzeluntersuchungen sind, die Generalisierungen nicht ermöglichen. Nach *Terhart* (2007, S. 38; vgl. *Müller*, 2009, S. 12) besteht inzwischen auf Basis der empirischen Forschung bezüglich Zielen und Qualitätskriterien guten Unterrichts Übereinstimmung, hinsichtlich der Ziele der Lehrerbildung nehmen nach wie vor normativ geprägte Vorstellungen großen Raum ein. *Terhart* (2007, S. 38) führt weiter aus, dass Lehrerhandeln grundsätzlich nicht in Wirkungszusammenhängen technologisierbar und daher nicht beurteilbar sei. „Damit steht grundsätzlich in Frage, ob sich die *Lehrerbildung* am (kompetenten) *Handeln* der Lehrer(innen) messen lassen kann und soll“. Die Qualität der Lehrertätigkeit ist nicht immer ursächlich auf die Lehrerbildung zurückzuführen (*Müller*, 2009, S. 12). Neben dem Fehlen von empirischen Befunden existiert auch kein Konsens über ein Qualitäts- und Wirksamkeitsmodell. Es gibt heterogene Wirksamkeitsannahmen, unterschiedliche Kriterien, Konzeptionen und Operationalisierungen. *Oser* formuliert Wirksamkeitskonzeptionen für die Lehrerbildung, auf die an dieser Stelle verwiesen wird (*Oser* 2001, S. 70 - 80; 2004, S. 189 - 191; vgl. *Müller*, 2009, S. 12 - 26). Nach *Müller* (2009, S. 8) wurde durch die Untersuchung der Effektivität der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz eine entscheidende Neuerung im deutschsprachigen Raum erreicht: die Wirksamkeit eines Lehrerbildungssystems wurde daran gemessen, in welchem Maß es in der Lage ist, professionelle Kompetenzen bei Studierenden anzubahnen. Die Ergebnisse brachten die Ernüchterung zu Tage, dass aus Sicht der Studierenden die durch die Aus-

bildung initiierte Verarbeitungstiefe der berufsfeldbezogenen, professionellen Standards kaum ausgeschöpft wurde (Müller, 2009, S. 8).

Problematisch für die qualitative Beurteilung universitärer Ausbildung ist nach *Beyer* (2008), dass Studierende auch außerhalb des Fachstudiums – in ihrem Alltag – vielfältige Erfahrungen erwerben, die zur Kompetenzentwicklung beitragen. Nach *Schaeper* und *Bridis* (2004, S. 23) wird „für eine Vielzahl von Kompetenzen, insbesondere soziale, kommunikative und personale Kompetenzen das Fundament in der frühen Kindheit und außerhalb formalisierter Lernprozesse bzw. im Verlauf der primären Sozialisation gelegt“. An Universitäten und pädagogischen Hochschulen finden Studierende zudem unterschiedliche Studienbedingungen vor und erfahren dort unterschiedliche Lernerfahrungen. Die Höhe des Kompetenzniveaus bei Studienabschluss setzt sich folglich aus unterschiedlichen Faktoren zusammen (Beyer, 2008). Daraus resultiert zwangsläufig die Frage, wie Hochschulen zur Entwicklung von Kompetenzen beitragen bzw. ob Hochschulen überhaupt deren Entwicklung fördern können.

Ende der 1970er Jahre wird gefordert, dass sich ein Sportlehrer durch einen professionellen Habitus auszeichnen müsse, eine Summe von Dispositionen und zentralen Erwartungen wie Kinder und Jugendliche gern haben, aufgeschlossen sein, Freude am Sport(unterricht) haben, Fortbildungsbereitschaft aufweisen und Arbeit nicht (immer) als Last empfinden (Beyer, 2008, S. 93). Es scheint mittlerweile offensichtlich und fast schon trivial, zu behaupten, dass ein guter Sportlehrer Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz sowie pädagogisches Geschick besitzen muss und von einem Hochschulabsolventen nach dem ersten Staatsexamen professionsbezogene Wissensbestände und Kompetenzen erwartet werden können (Beyer, 2008, S. 90). Weshalb gibt es dennoch keine eindeutigen Zuschreibungen, welche Kompetenzen ein Sportlehrer besitzen soll? Bräutigam (2003) hält Sach-, Selbst-, Sozial- und Schulkompetenz für hinreichend, um den professionellen Sportlehrer zu kennzeichnen. *Schierz* und *Thiele* (2003, S. 233) sprechen sich dafür aus, dass „ein systematisches, methodisch und geschichtlich abgestütztes Fachwissen, ein am Fallverstehen geschulter Gebrauch dieses Wissens, also die Entwicklung von Urteilskraft und ein von reflektierter Erfahrung geleitetes berufliches Können“ notwendig sind, um den Sportlehrer „kompetent“ werden zu lassen. Allein diese zwei Sichtweisen bezüglich eines kompetenten Sportlehrers belegen, wie unter-

schiedlich die Zuschreibungen sein können. *Wolters, Klinge, Klupsch-Sahlmann* und *Sinnig* (2009, S. 67 - 72) formulieren erst gar keine definitiven Sportlehrerkompetenzen, „lediglich“ Kriterien eines guten Sportunterrichts, wobei sie sich mal mehr mal weniger auf konkret nötige Kompetenzen eines Sportlehrers beziehen.

Schaefers (2002, S. 65 - 90) leistet mit ihrer Arbeit vor rund einem Jahrzehnt eine Bestandsaufnahme über Erkenntnisse der deutschen Bildungsforschung zur ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung. Das Hauptziel von *Schaefers* (2002, S. 66) ist, „Antworten auf die Fragen zu bekommen, welches empirische Wissen über das deutsche Lehrerbildungssystem vorhanden ist, welche Schwächen, Kritikbereiche und Reformpotentiale empirisch gesichert sind, welche Forschungsschwerpunkte sich herauskristallisiert haben, wie sich die vorhandenen Lehrerbildungsstudien aus forschungsmethodischer Sicht bewerten lassen und welcher dringende Forschungsbedarf sich aufgrund der Bilanz des empirischen Forschungsstandes ergibt“. Alle von *Schaefers* (2002, S. 67) analysierten Studien belegen, dass ein „klarer Berufswunsch zur Aufnahme des Studiums führt (*Terhart, Czerwenka, Ehrich, Jordan & Schmidt, 1994; Ulich, 2000*) und die pädagogische Motivation die Berufswahlentscheidung in Vergangenheit und Gegenwart, in Ost- wie in Westdeutschland dominiert“ (*Flach, Lück & Preuss, 1995; Horst, 1994; Knauf, 1992; Oesterreich, 1987; Terhart et al., 1994; Ulich, 1996, 2000*). Die Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in Verbindung mit fachlichem Interesse bedingen zu Studienbeginn eine positive Motivkonstellation (*Horst, 1994; Flach, Lück & Preuss, 1995*), materielle Gründe wie Gehalt, Ferien und Beamtenstatus spielen dagegen eine deutlich geringere Rolle (*Jäger & Behrenz, 1994*). *Schaefers* (2002, S. 68) greift Ergebnisse einer Längsschnittstudie von *Gold und Giesen* (1993) auf, wonach sich „ein differenziertes Bild der individuellen Leistungsvoraussetzungen von Lehramtskandidaten zeichnet und damit das Vorurteil relativiert, nur die Leistungsschwächeren eines Abiturjahrganges entschieden sich für ein Lehramtsstudium“. Auch die Erfahrung mit Lehrerinnen und Lehrern während der eigenen Schulzeit kann für die Berufswahl von Bedeutung sein. Das gewünschte, eigene zukünftige Lehrerverhalten wird von Erinnerungen an beliebte Lehrpersonen und (häufiger) auch durch Kontrastbildung zu unbeliebten Personen bestimmt (*Hagemann & Rose, 1998; vgl. Schaefers, 2002, S. 68*).

In allen von *Schaefers* aufgeführten Studien (*Flach, Lück & Preuss, 1995; Horst, 1994; Mürmann, 1996; Oesterreich, 1988; Rosenbusch, Sacher & Schenk, 1988; Steltmann,*

1986; Ulich, 1996) werden der „defizitäre Praxisbezug des Lehramtsstudiums als die zentrale Schwachstelle genannt, die mangelnde Verzahnung der Kernbereiche des Studiums wird vehement kritisiert und laut Befragten besteht ein gravierendes Defizit in der unzureichenden Vermittlung sozialer Kompetenzen für den qualifizierten Umgang mit Klassen, Schülern, Kollegen und Eltern“ (Schaefers, 2002, S. 69). Die Kritik richtet sich insbesondere auf die Anzahl der angebotenen Praktika (Mürmann, 1996; Sander, 1996). Des Weiteren werden das fachdidaktische Ausbildungsangebot, die Koordinationsprobleme zwischen den Fächern, die mangelnde Transparenz der Studienanforderungen und die starke Aufsplitterung des Lehramtsstudiums in eine Vielzahl von Einzeldisziplinen moniert. Vorbereitende universitäre Veranstaltungen wie „Techniken der Beobachtung und Analyse“, „Vorbereitung und Planung“ sowie „Nachbereitung und Reflexion von Unterricht“ werden als unbefriedigend erlebt (Jäger & Milbach, 1994; Seipp, 1999; vgl. Schaefers, 2002, S. 70). Hier wäre eine engere Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Schule wünschenswert, wodurch eine höhere Wirksamkeit erreicht werden könnte (...). Ebenso gewinnt die Bearbeitung der implizierten Lehrerbilder, der subjektiven Theorien von Studierenden im Rahmen von Fallarbeit an Bedeutung in der universitären Ausbildung. Schaefers (2002, S. 75) greift zudem Ergebnisse des Selbstforschungsprojekts von Dirks (1999) auf, wonach sich die selbstreflexive Kompetenz durch parallel zum fallorientierten Seminar stärken lässt. Abschließend beschreibt Schaefers (2002, S. 80 - 81) folgende forschungsmethodische Probleme:

- Der [bisherige] empirische Forschungsstand ermöglicht nur punktuelle Einsichten in das deutsche Lehrerbildungssystem.
- Eine theoriegeleitete, systematisch empirische Forschung zur Lehrerausbildung existiert nicht.
- Wirkungsuntersuchungen wie in der deutschsprachigen Schweiz von Oser und Oelkers (2002) sind im deutschen Raum nicht vertreten.
- Es fehlt eine Diskussion über methodologische und methodische Fragen
- Die vorhandenen empirischen Daten beruhen hauptsächlich auf subjektiven Einschätzungen und Bewertungen und nicht auf systematisch-methodisch kontrollierten Forschungsbefunden.

3.2 Allgemeines zur Lehrerbildung

3.2.1 Bologna-Prozess und Umstrukturierung der Studienfächer

Die [aktuelle] Diskussion um die Lehrerbildung entfacht – nicht zuletzt aufgrund der schlechten Ergebnisse in den internationalen Vergleichsstudien¹¹ – mit der Unzufriedenheit Ende der 1990er Jahre. Defizite sieht man damals im fehlenden Berufsfeldbezug der Erziehungswissenschaft, dem Fehlen eines Curriculums für diesen Fachbereich sowie der großen Trennung der Ausbildungsphasen (Hermann, 2004; Blömeke, 2004; Spanhel, 2004). Bemängelt werden zudem geringe Anteile fachdidaktischer und allgemeindidaktischer Aspekte, eine fehlende Verknüpfung mit schulpraktischen Studieneinheiten und die zu geringe Evaluationsmöglichkeit der Qualifikationsprozesse (Bellenberg & Thierack, 2003).

Der *Vertrag von Bologna* (1999) hat das Ziel zu einer europaweiten Strukturanpassung der Studienfächer mit allgemein anerkannten Abschlüssen zu führen, dadurch einen gemeinsamen Hochschulraum entstehen zu lassen und den Absolventen bessere Berufsmöglichkeiten zu bieten (Stifterverband für die deutsche Wissenschaft, 2009). Es soll eine Angleichung der Hochschulabschlüsse in den 45 beteiligten europäischen Ländern erreicht werden. In den Folgejahren wurden Konzepte zur Umsetzung der neuen Strukturierung entwickelt und an den Universitäten eingeführt. Hierzu zählen die gestuften Studiengänge des Bachelor/Master-Systems (BA/MA-Systems) in modularisierter Form und das ECTS-System (Habel, 2002, S. 149 - 163). Man kann trotz der grundsätzlichen Anpassung unterschiedliche Modelle feststellen (Zimmermann, 2000, S. 283 - 288), wie die konsekutiven oder die grundständigen Studiengänge, die sich hinsichtlich der zeitlichen Abfolge der Berufsfeldorientierung unterscheiden (Merkens, 2003, S. 9 - 22; Blömeke, 2004, S. 59 - 92).

Zentrale Aspekte der neuen Studienstrukturen sind die Kompetenzvermittlung sowie ein größerer Praxisbezug bei gleichzeitiger breiter Grundlagenbildung (Heinzel, 2009, S. 265 - 270). Um Vergleichbarkeiten der Hochschulabschlüsse zu gewährleisten werden in einer Lehrveranstaltung zu erwerbende Kompetenzen benannt. Hierzu liefert ein „framework of qualifications“ Aufschluss. In der Folge haben sich zahlreiche Publikationen

¹¹ Vergleichsstudien wie PISA, TIMSS und IGLU

zum Verständnis bzw. Leitbild des Lehrerberufs entwickelt, die den Versuch machen, nötige Grundkompetenzen für die Ausbildung zu kategorisieren und in diese einzubauen (Friedrich, 2009, S. 430; Ehni, 2009, S. 175 f., Schecker, 2003, S. 105f.). Ein Hochschulstudium wird künftig daran zu messen sein, welche Kompetenzen durch das Studium gefördert werden. Die KMK hat im Kontext der Umstrukturierung Standards für die Lehrerbildung herausgegeben, anhand derer die Universitäten die Ausbildung auszurichten haben (Schaeper, 2008, S. 27 - 35). Kernaspekte der Ausbildungsstruktur werden in einem Eckpunktpapier 2005 aufgelistet. Darin werden eine Vernetzung aller Ausbildungsinhalte untereinander, eine Erhöhung der schulpraktischen Studien und eine Mobilitätserhöhung durch gegenseitige Anerkennung von Studienleistungen gefordert (Sekretariat der Ständigen Konferenz, 2005, S. 2 - 4).

Die ersten Vergleiche der Länder hinsichtlich Umsetzung des BA/MA-Systems zeigen große Differenzen in der konkreten und in der formalen Umsetzung. So verdeutlichen Untersuchungen des Deutschen Stifterverbandes für die deutsche Wissenschaft (2009), dass der Norden in der Umsetzung gestufter Studiengänge weiter fortgeschritten ist als der Süden, wobei es lokale Abweichungen gibt. *Welbers* (2008, S. 68) kritisiert die schlechte Strukturierung der Studiengänge sowie ein Nicht-Einlösen qualitativer Zielvorgaben und eine zu große Umstrukturierung durch die Modularisierung. Auch *Terhart* (2003, S. 167 - 178; 2004, S. 37 - 58) verweist auf Defizite in der strukturellen Umsetzung der Lehrangebote und die Notwendigkeit der Evaluation auf Grundlage von Standards. Die Vergleiche zielen meist allgemein auf die Lehrerausbildung ab, sind jedoch noch nicht fachspezifisch unterschieden worden. Interessant bleibt daher, welche Kompetenzen in den Curricula der Sportlehrerausbildung als wichtig erachtet und in den neuen Strukturen verarbeitet werden.

3.2.2 Zur Struktur der Lehrerausbildung

Die Länder entscheiden zwar über die Lehrerausbildung, um allerdings ein Mindestmaß an Einheitlichkeit zu garantieren, werden Schul- und Lehrerbildungsfragen auf Bundesebene in der KMK organisiert.

Allgemein gliedert sich die Lehrerausbildung in zwei Phasen: die universitäre Phase mit abschließendem Ersten Staatsexamen sowie die zweijährige Ausbildung an der jeweili-

gen Schulform mit abschließendem Zweitem Staatsexamen. Inhaltlich bestehen Lehramtsstudiengänge – national wie international – aus unterschiedlichen Elementen (Studien in den zukünftigen Unterrichtsfächern oder Lernbereichen assoziierten Fachdidaktiken, Studien in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften, schulpraktische Studien), die hinsichtlich ihres Gesamtumfangs, ihres jeweiligen Anteils, ihrer zeitlichen Anordnung, ihrer internen Struktur und ihrer Verknüpfung untereinander in unterschiedlicher Weise gestaltet sein können (Terhart, 2002b, S. 16 - 17).

Thierer (2009, S. 438) betont, dass „die zentrale Aufgabe des Studiums (...) die Vermittlung jener Kompetenzen (ist), die grundlegend zur Herausbildung des professionellen Könnens sind“. *Kurz* (2000, S. 36 - 53) sowie *Rauin* und *Meier* (2007, S. 103 - 131) stellen heraus, dass die universitäre Ausbildung keine fertigen Lehrer „produzieren“ soll, sondern lediglich eine möglichst gute Vorbereitung für den Berufseinstieg bieten kann. Das vollständige Bild der beruflichen Anforderungen entwickelt sich erst nach dem Berufseinstieg.

Inhaltlich wird in der *ersten Phase* der Ausbildung eine breite Wissens- und Reflexionsbasis vermittelt, wobei der Schwerpunkt auf dem Erwerb von fachbezogenem und erziehungswissenschaftlich-didaktischem Wissen liegt. Die *zweite Phase* fokussiert sich auf eine praxisorientierte Berufsvorbereitung. Inwiefern das erlernte Wissen aus der ersten Phase dabei in die zweite Phase übertragen werden kann, ist in der [aktuellen] Forschung umstritten. Nach *Hericks* (2006) werden vor allem dann gute Ergebnisse erzielt, wenn das in der ersten Phase erworbene Wissen einen praktischen Bezug zu späteren Anforderungen im Lehrerberuf hat. Die Qualität universitärer Lehrerbildung entscheidet sich nach *Terhart* (2002b) gerade (...) an der Frage des Zustands der Fachdidaktiken in Forschung und Lehre. *Terhart* (2002b, S. 19 - 20), der für die Einteilung der Lehrerausbildung in drei unterschiedliche Phasen (1. Phase an der Universität, 2. Phase im Studienseminar und 3. Phase lebenslangen Weiterlernens im Beruf) plädiert, fordert in der ersten Phase eine stärkere Verbindung von fachdidaktischem und erziehungswissenschaftlichem Wissen. Das fachdidaktische Wissen soll dafür nicht von den Unterrichtsfächern getrennt, sondern im Umfang erhöht werden. Vor allem die zweite Phase der Lehrerausbildung steht für *Terhart* (2002b) unter enormem Veränderungsdruck. Der Schwerpunkt liegt auf einer verbesserten Qualifizierung der Fach- und Seminarleiter sowie auch der betreuenden Lehrer an den jeweiligen Schulen. Auch die dritte Phase der

Lehrerbildung muss gemäß Terhart (2002b) verändert werden, da die Arbeit im Bereich der Lehrerfort- und -weiterbildung ein entscheidender Punkt für eine erfolgreiche Lehrerbildung ist. Da die Universitäten ihren Beitrag dazu bisher vernachlässigt haben, sind sie nun aufgefordert, sich stärker bei der curricularen Verknüpfung von Erstausbildung und Weiterbildung zu beteiligen (Terhart, 2002b). Giesecke (2001, S. 19) legt den Schwerpunkt auf den allgemeinbildenden Charakter der Ausbildung (...). Die *Allgemeinbildung* bildet die Grundlage, mit deren Hilfe man sich später in die unterschiedlichen Berufe einarbeiten muss. Dagegen entwickelt Lemmermöhle (2001) einen professionsbezogenen Ansatz. Es handelt sich dabei um eine Konzeption für einen einjährigen Masterstudiengang für Quereinsteiger, bei der die Kompetenzentwicklung im Vordergrund steht. Es werden erziehungswissenschaftliche, psychologische und fachdidaktische Kenntnisse vermittelt; darüber hinaus erlernen die Quereinsteiger in den Lehrerberuf methodische Fähigkeiten und berufsbezogene Kompetenzen. Das Ziel ist die Befähigung zum erfolgreichen pädagogischen und fachdidaktischen Agieren im Handlungsfeld Schule. Lemmermöhle (2001) formuliert hierfür fünf Kompetenzbereiche, die von angehenden Lehrern erwartet werden können und ordnet diese in pädagogische Lehrveranstaltungen (Tabelle 21).

Tabelle 21: Professionsprofil für ein erziehungswissenschaftliches Studium (Lemmermöhle, 2001)

Kompetenzen	Module	
Pädagogische Praxis for- schend beobachten und theo- riegeleitet reflektieren	Modul 1	Vorbereitung, Durchführung und Auswertung eines allgemeinen Schulpraktikums
	Modul 2	Einführung in die Pädagogik, Methoden pädagogischer Forschung
Erziehen und pädagogisches Handeln	Modul 3	Pädagogisches Handeln in der Schule
	Modul 4	Kindheit und Jugend - Gesellschaftliche Bedingungen und Entwicklung
	Modul 5	Sozialpsychologie der Schule
Lehren und Lernen	Modul 6	Förderung kognitiver und motivationaler Lernbedingungen
	Modul 7	Didaktische Theorien und Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen einschließlich Medieneinsatz
	Modul 8	Einführung in die Fachdidaktik und in fachdidaktische Ansätze
	Modul 9	Fachdidaktische Konzepte, Methoden und Medien
Diagnostizieren, beurteilen, beraten	Modul 10	Theorien und Methoden der Leistungsbeurteilung
	Modul 11	Konzepte und Methoden pädagogischer Beratung
Schule entwickeln, organisieren, managen	Modul 12	Schulorganisation und -entwicklung
	Modul 13	Kommunikation und Interaktion in der Schule

Im Vergleich zu *Giesecke* (2001), der den Focus auf die Allgemeinbildung durch ein geisteswissenschaftliches Studium legt, entwickelt *Lemmermöhle* (2001) ein auf Kernkompetenzen basierendes Curriculum. In diesem Raster finden sich viele wichtige Teilbereiche des Lehrerhandelns wieder (Kiper, 2002, S. 34). Messner (1999, S. 138) hat den Versuch unternommen, Standards als Qualifikationsbasis für kompetente Lehrarbeit zu entwickeln. Diese beziehen sich auf das Verhältnis von Wissen und Können und basieren auf den von Oser (1997) entwickelten Standards.

Tabelle 22: Standards als Qualifikationskerne für kompetente Lehrarbeit (Messner, 1999, S. 138)

Standards kompetenter Lehrarbeit
1. Lehrer-Schüler-Beziehungen 2. Schülerunterstützende Beobachtung und Diagnose 3. Bewältigung von Schwierigkeiten und Konflikten 4. Aufbau und Förderung von prosozialem Verhalten 5. Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten 6. Gestaltung und Methoden des Unterrichts 7. Leistungsmessung (Lernerfolgsbeurteilung) 8. Medien des Unterrichts 9. Zusammenarbeit in der Schule 10. Schule und Öffentlichkeit 11. Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft 12. Allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen

Nach *Hericks* (2006, S. 81) kann die individuelle Professionalisierung trotz einer „guten“ Ausbildung misslingen und trotz einer „schlechten“ Ausbildung gelingen. Die berufliche Entwicklung verläuft in den ersten beiden Jahren höchst unterschiedlich, obwohl alle Absolventen nach vergleichbaren Studien- und Prüfungsordnungen studiert und das Referendariat absolviert haben. Lehramtsstudierende erleben ihre Ausbildung nur dann als sinnvoll strukturiert und gegliedert, wenn sich diese in allen Phasen an den

spezifischen Entwicklungsaufgaben orientiert (Hericks, 2002, S. 80 - 81). Dies bestätigt die Grundthese der Bildungsforschung für den Bereich der Lehrerbildung: „Lehramtsstudierende werden dann in eine subjektiv ertragreiche Auseinandersetzung mit dem universitären Lehrangebot der Fächer, der Fachdidaktiken und der Erziehungswissenschaft eintreten, wenn sie diese mit der Bearbeitung einer oder mehrerer ihrer Entwicklungsaufgaben als angehende Lehrkraft in Beziehung bringen können“ (Hericks, 2006, S. 82). Demnach ergeben sich *Entwicklungsaufgaben* auch für die universitäre Phase, die sich an den benötigten Kompetenzen in der späteren Berufsphase orientieren (Hericks, 2006, S. 83):

- Perspektivenwechsel vom ehemaligen Schüler zur angehenden Lehrkraft. Hierbei handelt es sich um die Entwicklungsaufgabe *Selbstverständnis*.
- (...) *Aufbau von Fachkompetenz*. Dabei müssen die Inhalte in Bezug auf die später folgende Vermittlungstätigkeit erlernt und ständig reflektiert werden. *Selbstverständnis* und *Fachkompetenz* schließen unmittelbar an die Entwicklungsaufgaben in der Berufseingangsphase *Vermittlung* an.
- Formulierung und Umsetzen solcher Aufgaben in der ersten Phase ist nicht nur Aufgabe der Fachdidaktik und der allgemeinen Didaktik, sondern auch der jeweiligen Fachwissenschaft.

Entwicklungsaufgaben sollen die curriculare Grundlage der Lehramtsstudiengänge bilden, die sich an den Inhalten der Fächer, Fachdidaktiken und der Erziehungswissenschaft orientieren. Um Studieninhalte früher am späteren Berufsfeld zu orientieren, kann methodisch mit fallorientierten Arbeitsformen gearbeitet werden, um so einen Bezug von der Praxis zur Theorie herzustellen, ohne auf wichtige erziehungswissenschaftliche oder fachdidaktische Theorieelemente zu verzichten. Hericks (2006) hat weiter nachweisen können, dass theoretisches Erklärungswissen besser transformiert werden kann, wenn angehende Lehrer im Referendariat dieses Wissen umgehend praktisch anwenden müssen. Das theoretische Wissen im Sportstudium besteht zum Großteil aus motorischen Anforderungen. Nach Hericks (2006) wäre es sinnvoll, diese motorischen Anforderungen nicht nur unter dem Aspekt des Leistens zu entdecken, sondern unter dem Aspekt der Vermittlung. Streng (2003; S.42ff., vgl. Hericks, 2006, S. 84) hat in einer

Staatsarbeit gezeigt, dass Studieninhalte (...) als kompetenzfördernd wahrgenommen werden, wenn sich diese an der Entwicklungsaufgabe *Selbstverständnis* orientiert haben. Stellt man sich die Frage, wie theoretisches Wissen auf die Praxis übertragen werden kann, wird in diesem Zusammenhang der bereits bei Girmes (2006) beschriebene pädagogische Takt erwähnt (Terhart, 2006, S. 43). Dieser schiebt sich zwischen die beiden Ebenen der Theorie und Praxis und gewährleistet die Fähigkeit zur schnellen Entscheidung und Beurteilung in der Praxis (Radtke, 2004, S. 114 - 116).

Zimmermann (2000, S. 283 - 288) beschreibt sechs Probleme, mit denen Referendare nach ihrer Hochschulausbildung konfrontiert werden (Tabelle 23). Die Berücksichtigung dieser Probleme bereits in der universitären Ausbildung kann helfen, den Berufsalltag des guten (Sport-)lehrers erfolgreich zu gestalten.

Tabelle 23: Die häufigsten Probleme in der zweiten Ausbildungsphase (Referendariat) (modifiziert nach Zimmerman, 2000, S. 283 - 288)

Häufige Probleme im Referendariat
1. Die Balance zwischen Sach- und Schülerorientierung. Die Entscheidung muss gelernt werden, inwieweit sie an Bewegungskriterien, Regeln und Normen festhalten sollen. 2. Trotz der langwierigen und komplexen Ausbildung an der Hochschule müssen sich Referendare immer wieder Lücken eingestehen und diese selbstständig aufarbeiten. Damit wird der gleiche Aspekt angesprochen wie bei Thierer (2009), der von der zeitlichen Begrenzung und deshalb von einer beliebigen Auswahl von Studieninhalten spricht. 3. Die professionelle fachliche Qualifizierung der Referendare, die es ihnen erschwert, sich spontan an die Gegebenheiten des Unterrichts anzupassen. Sie sind bestrebt, alles perfekt zu machen und werden aus dem Konzept gebracht, wenn äußere Bedingungen eine professionelle Vermittlung nicht erlauben. 4. Defizite im Hinblick auf die Fertigkeit, die nonverbale Sprache der Schüler zu verstehen und zu deuten. 5. Rollenkonflikte, da mit dem Übergang von der ersten Ausbildungsphase in die zweite die Referendare einem krassen Rollenwechsel ausgesetzt sind. Sie wechseln schlagartig von der Schülerrolle (Student) in die Lehrerrolle (Referendar). 6. Mangelnde Entscheidungskompetenz: Gefahr, von ihren Aufgaben gänzlich eingenommen zu werden. Sie können keine Grenzen zwischen Freizeit und Beruf setzen.

Bei der [früher] bundesweit üblichen Lehrerbildung wurden vom ersten bis zum letzten Semester die beiden Schulfächer und der erziehungswissenschaftliche Anteil parallel studiert. Bei der neuen konsekutiven Lehrerbildung (siehe ergänzend hierzu Kapitel 3.3) wird zunächst nur eine Kombination von zwei Fächern studiert, die nach sechs Semestern mit dem Bachelor of Arts in einem Beruf außerhalb der Schule münden. Wer Lehrer werden will, muss anschließend eine zweite Studienphase von zwei bis vier Semestern mit dem Master of Arts anhängen, in der erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Inhalte im Mittelpunkt stehen und auf den Lehrberuf vorbereiten.

Keuffer (2002, S. 102 - 105) vergleicht die grundständige Lehrerausbildung mit dem konsekutiven Modell der Lehrerausbildung:

- In einem *grundständigen* Studium werden parallel Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft studiert. Durch frühzeitig verpflichtende Praktika an Schulen sollen die Studenten einen Zugang zu ihrem späteren Berufsfeld entwickeln. Als Begründung dient die höhere Motivation von angehenden Lehrern, wenn sie direkten Bezug zu ihrem Berufsfeld früh erleben.
- Eine *konsekutive* Lehrerausbildung sieht ein Fachstudium mit einem BA-Abschluss vor, an den ein berufsqualifizierender MA-Abschluss „Lehrer“ angehängt wird. Das vorgeschobene Fachstudium entbindet die Fächer von ihren fachdidaktischen Verpflichtungen. Um diesem Prozess entgegen zu wirken, versucht man, fachdidaktische und vermittlungswissenschaftliche Anteile in das Bachelor-Studium zu integrieren und die fachwissenschaftlichen Inhalte unter dem Gesichtspunkt der Verwendung in der Schule im Master-Studium weiterzuführen.
- Es gibt allerdings noch keine empirischen Befunde, ob das konsekutive Modell die Qualität der Lehrerbildung verbessern kann.

Für Keuffer (2002) ist die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge vor rund einem Jahrzehnt noch kein Mittel zur Verbesserung der Ausbildung. Nach Keuffer (2002) gibt es [bisher] zu wenig Grundlagenforschung und keine flächendeckende Evaluation der Lehrerausbildung in den einzelnen Bundesländern. Aussagefähige Studien zur Wirksamkeit der Lehrerbildung sucht man in Deutschland vergebens. Keuffer (2002, S. 106) macht eine Scheu vor der Ernüchterung durch die erhobenen Daten dafür verantwortlich.

3.2.3 Zur Evaluation der 1. Phase der Lehrerbildung

In Terharts *Standards für die Lehrerbildung*, eine Expertise für die Kultusministerkonferenz, geht es auch um die Fragen, „Was die Qualitätskriterien für gute Lehrerbildung sind“ und „ob sich übergreifende Ausbildungsstandards entwickeln und benennen lassen, die als Grundlage der Evaluation der ersten und zweiten Phase herangezogen wer-

den können“ (Terhart, 2002a, S. 3). Dem geht das Fehlen an „ernsthafter empirischer Evaluation und Wirkungsanalyse“ in verschiedenen Phasen und Institutionen der Lehrerbildung voraus.

„Was Lehramtsstudierende tatsächlich beim ersten bzw. beim zweiten Staatsexamen wissen und können, wie sie dieses Wissen und Können in den ersten Berufsjahren auf die Berufswirklichkeit beziehen, wie sich Professionalität entwickelt und bis zu welchem Niveau der Kompetenz, welche Folgen dies für das Lernen der Schüler hat bzw. haben kann – diese Fragen umreißen einen recht großen weißen Fleck auf der Ergebnis-Landkarte der empirischen Bildungswissenschaften in Deutschland.“ (Terhart, 2002a, S. 10)

In Terharts Expertise (2002a) werden sowohl „Standards für die erste, universitäre Phase der Lehrerbildung sowie für die zweite Phase im Studienseminar“ formuliert und auch „die Wirkung von Lehrerbildung bis zur Ebene der berufsbezogenen Kompetenz der Absolventen nach Abschluss der ersten bzw. zweiten Phase verfolgt“ (Terhart, 2002a, S. 5). Im Anhang der Expertise erläutert Terhart (2002a, S. 41 - 63) Beispiele für Standards in der Lehrerbildung: die *teacher quality* der OECD (1994), das Berufsleitbild des Schweizer Lehrerverbandes (LCD, 1993), der sokratische Eid (v. Hentig, 1985), die Standardregeln des Schweizer Lehrerverbandes (1998), das National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS), National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE), Interstate New Teacher Support and Assessment Consortium (INTASC, 1992).

In den nachfolgenden Ausführungen werden die für diese Arbeit zentralen Standpunkte der Expertise von Terhart (2002a) herausgestellt. *Prondczyntyky* (2001) kommt aufgrund der Analyse der US-amerikanischen Entwicklung zu dem Ergebnis, dass „die Evaluationswelle generell wie insbesondere in der Lehrerbildung ein vornehmlich rhetorisches Unternehmen ist, welches keineswegs bewiesen habe, dass es zu einer folgenreichen Veränderung in der Praxis der Lehrerbildung führe“ (Prondczyntyky, 2001; vgl. Terhart, 2002a, S. 14).

„Wer sich einredet, akademische Lehrerbildung sei in der Lage, zukünftigen Lehrern berufliche Kompetenzen der konkreten Organisation von Prozessen des Lehrens und Lernens zu vermitteln, wer sich darüber hinwegtäuscht, dass diese Kompetenzen schon immer in arbeitsplatzbezogenen Lernprozessen während der Berufsausübung erworben worden sind (und nirgendwo anders), lebt in einer Welt der Illusion und Träume. Indem die neuere Debatte gerade diese Kompetenzen in das Zentrum der Evaluationsprozeduren stellt, konstruiert sich Evaluation der Lehrerbildung als realitätsfremde, fiktive, utopische Aufgabenkataloge und Leistungsbeschreibungen, denen Einrichtungen der Lehrerbildung niemals gerecht werden können – was immer sie auch tun mögen.“ (Sander, 2002, S. 94)

In den letzten Jahrzehnten hat sich in der US-amerikanischen Fachliteratur zu Fragen der Lehrerbildung, Struktur, Inhalten und angestrebten Wirkungen ein Übergang von einer an Kompetenzen und Leistungen orientierten Lehrerbildung (*competency- oder performance based teacher education*) zu einer an Leistungsstandards orientierten Lehrerbildung (*performance standards based teacher education*) vollzogen (Terhart, 2002a, S. 19). Die Kritik an dem kompetenzbasierten Ansatz richtete sich an „das mechanistische Bild von Lehrerarbeit, die Aufsplittung des komplexen Arbeitsfeldes des Lehrers in einzelne Skills sowie die Ausblendung organisatorischer und gesellschaftlicher Rahmungen von Lehrerarbeit“ (Terhart, 2002a, S. 19). Dem gegenüber ist die an Leistungsstandards orientierte Lehrerbildung an unterschiedlichen Lehrplantheorien, an kognitiven und konstruktivistischen Lerntheorien und neuen Formen der Lernprozessbegleitung und der Beurteilung von Auszubildenden bzw. ausgebildeten Lehrern orientiert.

Die Definition von Standards bietet einen Beitrag zur Qualitätssicherung, sowohl zur Beurteilung des Ist-Zustandes eines Systems als auch für die Weiterentwicklung. Von gut ausgebildeten Lehrern wird erwartet, dass sie höhere Lerngewinne bei den Schülern erzielen als schlechter ausgebildete Lehrer. „Aus Vorstellungen über den guten Lehrer (Lehrerleitbild) werden diejenigen Kompetenzen abgeleitet, die dieser gute Lehrer haben soll (Lehrerkompetenzen)“ (Terhart, 2002a, S. 10). Darauf basierend werden Konzepte für die Ausbildung entwickelt, in deren Verlauf diese Kompetenzen erworben werden sollen (Lehrerbildung).

In US-amerikanischen Diskussionen um gute Lehrerbildung stehen sich der *Ansatz der Professionalisierung* und der *Ansatz der Deregulierung* gegenüber. Während der Professionalisierungsansatz die Auffassung vertritt, dass „eine anspruchsvolle, wissenschaftsbasierte, Erfahrungselemente aufnehmende Lehrerbildung zu gut qualifizierten Lehrern führe, und dass deren berufliches Handeln wiederum positive Effekte für das Lernen der Schüler nach sich ziehen“, sprechen sich die Vertreter des Deregulierungs-Ansatzes dafür aus, dass sich der Staat aus der Verantwortung für Lehrerbildung zurückzieht und staatlich keine Ausbildungsprogramme definiert und finanziert (Terhart, 2002a, S. 12). „Bewerber wären dann an den Zulassungsstandards zu bemessen und zunächst auf Probe einzustellen. Qualitätsausweis der Eingestellten wären hauptsächlich die vom Lehrer erzeugten Schülerleistungen“ (Terhart, 2002a, S. 12). Terhart (2002a, S. 12) empfiehlt nur den ersten Schritt zu tun und Zusammenhänge zwischen Lehrerausbildung (1. und 2. Phase) und der daraus erwachsenden Kompetenz der Absolventen zu ermitteln. Nachfolgend wird von Terhart (2002a) nach Standards für ausgebildete Personen, Standards für Institutionen der Ausbildung sowie für das Steuerungssystem differenziert, das für Lehrerbildung zuständig sei. Für jede der drei Ebenen sind spezifische Standards zu formulieren, ebenso sind unterschiedliche Evaluationsinstrumente anzusehen (Terhart, 2002a, S. 30). In der universitären Ausbildung sollten folgende Ziele erreicht werden: 1. Wissensbasis 2. Reflexionsfähigkeit 3. Kommunikationsfähigkeit 4. Urteilsfähigkeit.

Die Standards für die ausgebildeten Lehrer orientieren sich an bestimmten inhaltlichen Bereichen (Unterrichtsfächer, Fachdidaktiken, Erziehungswissenschaften und schulpraktischen Studien) und unterschiedlichen Ebenen. Für die 1. Phase ergeben sich 10 Standards für die Unterrichtsfächer, 10 Standards für die Fachdidaktiken, 10 Standards für das erziehungswissenschaftliche Studium, 5 Standards für schulpraktische Studien (siehe ausführlich Terhart, 2002a, S. 31 - 35). Damit sind personenbezogene Standards benannt, die am Ende der 1. Phase erfüllt sein sollen. Bei der Überprüfung des Grades der Erreichung von Standards sind bei der Personenevaluation verschiedene Formen praktikabel und praktiziert worden.

Tabelle 24: Die 4 Stufen einer an Standards orientierten Evaluation (Terhart, 2002a, S. 37)

4 Stufen einer an Standards orientierten Evaluation	
1. Selbsteinschätzung	Die Personen geben selbst an, wie weit sie ihrer Selbsteinschätzung zufolge die Standards erfüllen. Vorteil: Einfache Durchführung Nachteil: äußerst unsichere Informationsbasis
2. Testverfahren	Die Personen werden durch geeignete diagnostische Instrumente hinsichtlich ihrer Wissens-, Reflexions- und Urteilskompetenz erfasst. Vorteil: Unabhängigkeit der Information von der Selbsteinschätzung Nachteil: hoher testdiagnostischer Aufwand in Vorbereitung, Durchführung und Auswertung; in Deutschland praktisch keine Vorerfahrung
3. Beobachtung und Beurteilung	Die Personen werden in ihrem beruflichen Handeln von Schulleitern, Ausbildern, Kollegen o. ä. beobachtet und beurteilt, inwieweit sie Standards erfüllen. Hierbei sollten auch von den zu evaluierenden personenerstellte Portfolios Berücksichtigung finden
4. Lernleistung/Erfahrung der Schüler	Anhand der Befragung von Schülern und/oder der Ermittlung von Schülerleistungen wird ermittelt, welche Lehrer die Standards am deutlichsten erfüllen. Allerdings: Unsichere Wirkungskette zwischen Lehrerkompetenz, Lehrerhandeln und Schülerlernen/Schülererfahrung. Wie erwähnt wird in dieser Expertise diese Evaluationsform noch nicht anvisiert.

Die testdiagnostische Verfahrensweise sollte – im Gegensatz zur Schweizer Studie von Oser und Oelkers (2001) – dominieren, da mit ihr aussagekräftigere Informationen gewonnen werden können. Sie sollte aber durch Beobachtungs-/Beurteilungsverfahren ergänzt werden (Terhart, 2002a, S. 38). Die Erfassung der Wirkungen bei Schülern stellt einen großen Aufwand dar und bringt dagegen nur unsicheren Ertrag. Terhart (2002) verweist darauf, dass die Standards weiter konkretisiert werden müssen und auf dieser Basis sowohl geeignete diagnostische Instrumente wie auch ergänzende Beobachtungsverfahren zu entwickeln sind. Qualitätsmerkmale für die Lehrerbildungsinstitution wer-

den nach Terhart (2002a, S. 40) vermutlich nur entwickelt, wenn auch die leitende Instanz (bspw. Bildungsministerien) für das Gesamtsystem Lehrerbildung spezifische Standards erfüllt. Hinsichtlich Fragen an die Institutionen der 1. und 2. Phase wird an dieser Stelle auf Terhart (2002a, S. 40 - 48) verwiesen.

3.2.4 Kompetenzeinschätzung in den Lehramtsstudiengängen

Das folgende Unterkapitel greift interessante Untersuchungsergebnisse von *Müller* (2009) auf (alle dargestellten Ergebnisse und Aspekte in Kapitel 3.2.4 basieren auf der Arbeit von Müller, 2009, S. 69 - 85). Müller (2009) richtet in ihrer Arbeit unter anderem den Fokus auf die Kompetenzeinschätzung in den beiden Ausbildungsphasen. Sie verweist hierbei auf Forschungsprojekte der Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und in Deutschland, in denen man der Frage nachgegangen ist, wie sich selbst eingeschätzte Kompetenzen vom Beginn des Studiums bis zum ersten Jahr der Berufseinführung entwickeln (vgl. Müller, 2009; Oser & Oelkers, 2001; Baer et al., 2006a, 2006b, 2007, 2008; Gröschner, 2008; Boekhoff et al., 2008).

Es konnte gezeigt werden, dass der Gesamtwert ebenso wie die Werte in Didaktik und Diagnostik in der Studienzeit signifikant steigen. Der Anstieg der zu Beginn niedrigen Ausgangswerte ist zwischen dem 1. und 3. und zwischen 3. und 5. Semester statistisch bedeutsam. Zwischen Studienabschluss und Einstieg in den Berufsalltag kommt es zu einem teils signifikanten Absinken der Werte (Baer et al., 2008). Die Ergebnisse belegen, dass Studierende das Ausmaß des Kompetenzerwerbs zwischen dem 1. und 3. Semester als stark zunehmend bezeichnen. Die Kenntnisse bezüglich der Standards sind zunächst gering (Gröschner, 2008).

Analog zu Oser und Oelkers (2001) sowie Seipp (2003) analysiert Gröschner (2008) auf Grundlage der KMK-Standards (2004) und kommt zu dem Ergebnis, dass die theoretischen und praktischen Kenntnisse sowie Fähigkeitseinschätzungen bei Studierenden und Referendaren insgesamt sehr niedrig sind, die Relevanz dieser Standards insgesamt allerdings als hoch eingeschätzt wird (Gröschner, 2008, S. 340). Referendare mit einer Studiendauer von mehr als zehn Fachsemestern zeigen bei über der Hälfte der Standards der Gruppe „Innovieren“ signifikant höhere Werte bei den Fähigkeitseinschätzungen. Diese Gruppe gibt im Vergleich zu den Studierenden in signifikant höherem Maße an,

die Kenntnisse theoretisch zu kennen und praktisch anzuwenden. Bei der Standardgruppe „Erziehen“ zeigen sich ähnliche, wenn auch nicht so deutliche Effekte (Gröschner, 2008, S. 342; Gröschner & Nicklaussen, 2008, S. 147). Hinsichtlich des Lernortes kann für beide Standardgruppen festgestellt werden, dass Studierende ihre Kenntnisse im außerschulischen, d.h. nicht universitären Bereichen, den Bildungswissenschaften und den schulpraktischen Studien zu erwerben glauben. Auch Referendare geben an, dass die eigene Unterrichtspraxis und das Allgemeine Studienseminar als Lernort sowie schulpraktische Studien und Praktika bereits während des Studiums von großem Nutzen sind. Fachwissenschaftliche Veranstaltungen werden nur selten als Lernort bezeichnet. Gröschners Ergebnisse legen nahe, dass Praxislernerneuerungen bei der Kompetenzselbsteinschätzung bedeutsam sind. Insgesamt kann eine Steigerung der selbst eingeschätzten Kompetenzen im Studienverlauf bestätigt werden (Baer et al., 2006; Boeckhoff et al., 2008). Vignettentests, die „das deklarative Wissen bezüglich Kompetenzen der Unterrichtsplanung erheben, konnten eine Kompetenzsteigerung nachweisen“ (Baer et al., 2008).

Müller (2009, S. 85) verdeutlicht als Resümee den gewinnbringenden Nutzen praktischer Lernerneuerungen, die sich während des Studiums in den schulpraktischen Studien und im Vorbereitungsdienst durch den eigenverantwortlichen Unterricht ergeben. Die Studierenden im Vorbereitungsdienst schätzen sich kompetenter ein als Studierende der ersten Phase, sie geben auch an, über mehr theoretische und praktische Kenntnisse zu verfügen (Gröschner, 2008; Gröschner & Nicklaussen, 2008). Frey (2008) kann beim Vergleich der Studierenden mit den Referendaren zwar hinsichtlich der methodischen und sozialen Kompetenzen bei den Referendaren bessere Werte feststellen, hinsichtlich der fachlichen Fähigkeitskonzepte geben die Studierenden der ersten Phase in fast allen Fällen bessere Werte an als die Referendare (Müller, 2009, S. 85).

3.3 Allgemeines zur universitären Sportlehrerausbildung

3.3.1 Entwicklung und Reformbewegungen der Sportlehrerausbildung

Der Gymnasiallehrer gehört zu Beginn des 20. Jahrhunderts aufgrund der Tätigkeit in der sehr angesehenen Bildungsinstitution, seiner Grundbildung und der sozialen Exklusivität seines Klientels der „feinen Gesellschaft“ an. Nach der Wiederaufnahme der Leibesübungen als Schulfach nach 1945 stehen die Schulen vor den Problemen des Lehrermangels und der fehlenden Sportstätten. Die Rekrutierungsprobleme setzen sich bis in die 1960er Jahre fort, aufgrund verschiedener Faktoren wird eine größere Zahl an Sportlehrern benötigt. In den 1950er Jahren orientiert sich die Ausbildung von Leibeserziehern weitestgehend am „Kanon der Leibesübungen“, wie er in den Schulen gelehrt wird (Prohl, 2006, S. 69). Die Ausbildung findet an Instituten für Leibeserziehung statt. Um bei der Vermittlung der Inhalte des Kanons der Leibesübungen „kompetent“ agieren zu können, gibt es Standardwerke, welche den Auszubildenden näher gebracht werden (Kurz, 1982, S. 318; Prohl, 2006).

Die Diskussion um Bildungsgehalte der Lehrämter überträgt sich Ende der 1950er Jahre auch auf das Fach Sport. Der hermeneutisch geprägte, bildungstheoretische Ansatz führt zur Entstehung und Ausarbeitung der Fachdidaktik sowie einem neuen Verständnis der *Theorie der Leibeserziehung* (Schmitz, 1979, S. 126). Klafki unterstreicht den exemplarischen, kategorialen Gehalt der Leibesübungen, wodurch die Bildungs- und Erziehungsziele der Schule als Synthese zwischen individuellen und gesellschaftlichen Anliegen erfahren werden können (Prohl, 2006, S. 73). Ende der 1960er Jahre gerät der Begriff der Leibeserziehung zunehmend in Kritik (Schmitz, 1979, S. 73), obwohl das Fach endgültig im Fächerkanon integriert und akzeptiert wird.

Das Phänomen *Sport* gewinnt in den 1960er Jahren zunehmend an Bedeutung. Parallel dazu entwickelt sich aus der Theorie der Leibeserziehung der wissenschaftliche Studiengang Sportwissenschaft. Die neu entstandene Sportwissenschaft ist nicht mehr nur auf die Ausbildung von Lehrern ausgerichtet. Die Entwicklungen lassen sich auch als Verwissenschaftlichung des außerschulischen Sports charakterisieren. Im Jahre 1967 tritt mit der bereits in Kapitel 2.1.2 angesprochenen *Curriculumtheorie* eine neue Richtung der Sportpädagogik hinzu. Dieser empirisch, rational ausgerichtete Ansatz drängt auf eine Neuausrichtung der Lehrpläne und Bildungsgehalte. Berücksichtigung finden bei

der Planung nach Robinsohn „Lebenssituationen, hierfür nötige Qualifikationen und Vermittlungselemente“, welche als Basis der Curriculumsentscheidung gelten sollen (Robinsohn, 1971, S. 79). Damit sollen „gesellschaftliche Erfordernisse der absehbaren Zukunft“ und die gegenwärtigen Lebenssituationen der Schüler als Bezugsgröße für didaktische Entscheidungen herangezogen werden, was eine ständige Revision des Curriculums bedingt (Prohl, 2006; Schmitz, 1979; Robinsohn, 1971). Der Interaktion zwischen Lehrern und Schülern als rational begründbarem Qualifikationsprozess kommt eine höhere Bedeutung zu. Es resultiert eine Ausformulierung von Lernzielen und zugehörigen Dimensionen, anhand derer die Lehrpersonen ihren Unterricht zu orientieren haben (Prohl, 2006, S. 79 f.). Baur (1981, S. 57 - 83) nennt Anfang der 1970er Jahre als Ursachen der Reform der Sportlehrerausbildung die Hochschulreform, die Reform der Lehrerausbildung und Veränderungen der gesellschaftlichen Bedeutung von Sport. Es kommt zeitgleich zur Gründung der ersten Institute und Fakultäten für Leibeserziehung, welche Anfang der 1970er Jahre in Sportwissenschaft(en) umbenannt werden (Prohl, 2006; Krüger, 2009). Die Hochschulreform stellt die Berufsrelevanz des Studiums in Frage. Es wird diskutiert, wie man die Balance zwischen kritischer und funktionaler Berufsvorbereitung erhalten könne. Das große Ziel ist die Verbindung von Theorie und Praxis.

„1972 berief der Wissenschaftliche Beirat des Deutschen Sportbundes eine ad-hoc-Kommission, die den Auftrag hatte, Rahmenrichtlinien für eine Vereinheitlichung der Sportlehrerausbildung an wissenschaftlichen Hochschulen der Bundesrepublik zu entwickeln. Der mit namhaften Experten besetzten Kommission ist es gelungen, eine vielbeachtete Konzeption zu erstellen, die in ihren Kerngedanken auch 25 Jahre danach an Argumentationskraft, Schlüssigkeit, Ausdifferenzierungsgrad und Praktikabilität ihresgleichen sucht“. (Bräutigam, 2003, S. 33)

Ab Mitte der 1970er Jahre gibt es weniger schulpflichtige Kinder und viele Unterrichtende, (fast ein Drittel) ohne Lehrerbefähigung (Baur, 1981, S. 31). Dennoch unterrichten auch viele Diplomsportlehrer, Übungsleiter und Gymnastiklehrer. An den Universitäten bleibt die Lage aufgrund der vielen Studierenden angespannt. Man befürchtet ab den 1980er Jahren eine „Lehrerschwemme“, so dass bereits ab Mitte der 1970er Jahre gesellschaftliche und politische Steuermaßnahmen einsetzen: ein Numerus Clausus für

die erste und zweite Phase der Ausbildung. In der Diskussion um die Reform der Sportlehrerausbildung hat man sich schon damals – wie in Kapitel 2.2.2 festgestellt – mit Fragestellungen beschäftigt, bei denen es um Qualifikationen und Orientierungen im Sportstudium, die Strukturierung der Elemente und die Gesamtkonzeption geht (Baur, 1981, S. 63 - 68). Eine Vielzahl von Reformkonzepten versucht Antworten auf diese Fragen zu liefern (Baur, 1981, S. 57 - 83). In der Nachfolgezeit gibt es zahlreiche Ansätze, wodurch die Fachlegitimation in den 1980er/90er Jahren erneut in Frage gestellt wird. Besonders *Elflein* (1992) vertritt die Ansicht vieler, indem erläutert wird, dass das Ziel der wissenschaftlichen Ausbildung die Vermittlung der Fertigkeit sei, selbstständig und pädagogisch verantwortlich handeln zu können. *Elflein* (1992) vertritt weiter die Auffassung, dass die Ausbildung diesen Auftrag nicht erfüllt, denn das Lehrerhandeln sei hauptsächlich auf Leistungskontrollen, die Vermittlung von einseitiger Bewegungs- und Körperschulung sowie der Bevorzugung stoffzentrierter Methoden beschränkt. Für *Elflein* (1992) kommen Anfang der 1990er Jahre die fachdidaktischen Elemente während der wissenschaftlichen Ausbildung zu kurz. Des Weiteren kritisiert *Elflein* (1992), dass an der Hochschule zu viel Einzelwissen produziert wird, ohne dass die Elemente unter einem Sinnzusammenhang zusammengefasst werden. Seit der Jahrtausendwende herrscht das Konzept des „Erziehenden Sportunterrichts“ mit dem sogenannten Doppelauftrag vor, was auch in den Lehrplänen seinen Niederschlag gefunden hat. Hinzu kommt eine Abwendung von den klassischen Sportarten zu einer breiteren Betrachtung des Faches durch sogenannte Perspektiven, welche ebenfalls in der Ausbildung ihre Berücksichtigung finden (Beckers, Hercher & Neuber, 2000).

3.3.2 Struktur und Ziel der Sportlehrerausbildung

Im Mittelpunkt des Sportstudiums steht die Sportwissenschaft mit ihren unterschiedlichen Teildisziplinen. Dabei gibt es zwei verschiedene Ansätze, um das Sportstudium zu strukturieren. Zum einen können die verschiedenen Teildisziplinen adaptiv studiert werden. So müssen Scheine in Sportmedizin, Sportpädagogik oder Sportgeschichte erworben werden. Zum anderen kann ein integrativer Zugang gewählt werden. In diesem Fall werden die einzelnen Disziplinen mit Hilfe von Themenfeldern verbunden. So werden

im Themenfeld Sport und Erziehung sowohl sportpädagogische als auch sportpsychologische Inhalte vermittelt.

Das Studium der Sportwissenschaft gliedert sich in der Regel in drei Felder: 1. Sportwissenschaftlicher Teil, 2. Sportpraktischer Teil und 3. Schulpraktischer Teil (Thierer, 2009, S. 438). Im sportpraktischen Teil der Ausbildung liegt die Besonderheit der Sportlehrerausbildung im Vergleich zu anderen Fächern. Knapp die Hälfte des Stundenvolumens eines Sportstudiums umfasst die sportpraktische Ausbildung. Demnach ist der Stellenwert der praktischen Ausbildung gegenüber dem theoretischen Teil gleichwertig. In diesem Zusammenhang darf der *Praxisbegriff* allerdings nicht mit der späteren Berufspraxis in der Schule verwechselt werden. Beim Begriff Praxis geht es in diesem Zusammenhang um die Konfrontation mit der sportspezifischen Bewegungspraxis. Der Sportartenkanon in den Lehrplänen der verschiedenen Bundesländer dient als Grundlage der Sportauswahl in der Sportlehrerausbildung. Von deutschen Sporthochschulen wird ein zu enger Sportartenkanon kritisiert.

Das Sportangebot am Sportwissenschaftlichen Institut der Universität des Saarlandes (SWI) umfasst, neben den traditionellen Sportarten, auch Kampfsportarten, Wasser- und Wintersport. Von dieser Vielzahl von Sportmöglichkeiten müssen aber nur wenige Sportarten verpflichtend belegt werden. Dazu gehören die Individualsportarten Schwimmen, Leichtathletik, Gymnastik und Geräteturnen, die Mannschaftsspiele Basketball, Volleyball, Handball und Fußball und die Rückschlagspiele Badminton, Tennis und Tischtennis. An anderen Universitäten im Bundesgebiet sieht es ähnlich aus. Das Hauptziel ist die Erweiterung der eigenen motorischen Erfahrungen. Dabei kann das Sportangebot an den einzelnen Universitäten auch auf neuere Sporttrends zurückgreifen (Thierer, 2009, S. 239 - 240).

Der dritte Teil der Sportlehrerausbildung umfasst die schulpraktische Ausbildung, in der ein Bezug zum Schulalltag geschaffen wird. Dieser Teil nimmt in der Regel nur einen Bruchteil des gesamten Studiums ein und fällt deutlich gegenüber den beiden anderen Ausbildungsblöcken ab. Häufig wird er durch Blockpraktika oder über semesterbegleitende Tagespraktika geleistet. Ergänzt wird dieses Angebot oft durch begleitende Seminare, in denen die Theorie vor- und aufbereitet wird. Ziel ist es, den angehenden Sport-

lehrern ein Einblick in den Alltag des Lehrerberufs zu geben und eine Reflexion im Hinblick auf die Studiengestaltung anzuregen (Thierer, 2009, S. 441).

Durch die *Modularisierung* der Sportlehrerausbildung soll es heute zunehmend gelingen, diese drei Teile der Sportlehrerausbildung sinnvoll zu verknüpfen und somit beim angehenden Sportlehrer „Kompetenzen“ auszubilden. Die Sportstudierenden sollen sich sowohl in die sportwissenschaftlichen Themenbereiche einarbeiten als auch ihre praktischen Erfahrungen im Handlungsfeld Sport erweitern. Zudem sollen sie ihr sportliches Können verbessern, ihre Kenntnisse von Sport erweitern und die Basisfähigkeiten erwerben, um Sport vermitteln zu können. Im Modul „Spielen“ am Sportwissenschaftlichen Institut der Universität des Saarlandes (SWI) werden beispielsweise nicht nur sportpädagogische Inhalte vermittelt, sondern gleichzeitig die spielmotorischen Kompetenzen erworben und Vermittlungskonzepte zur Umsetzung in der Schule gelernt. So entwickeln die Studierenden eine fachdidaktische Kompetenz, die auf dem Wissen der Sportpädagogik, Spielmotorik und Spieldidaktik basiert.

Neben der praktischen Ausführung stehen auch Vermittlungskonzepte im Mittelpunkt des Studiums. Im Gegensatz dazu wird in anderen Lehramtsstudiengängen lediglich Fachwissen vermittelt und im Bezug auf Vermittlung meist auf das anschließende Referendariat verwiesen (Gabler, 2005, S. 333). Es bleibt die Frage unbeantwortet, wie die sportpraktische Ausbildung an den einzelnen Sportinstituten genau strukturiert ist und ob der Schwerpunkt der Prüfungsanforderungen auf dem Fachwissen oder dem fachdidaktischen Wissen liegt. Bräutigam formuliert das Ziel der Sportlehrerausbildung folgendermaßen:

„Das Sportstudium ist ein wesentliches Element der Berufsvorbereitung. Die Qualifizierung der Sportlehrer hat sich grundsätzlich an dem Doppelauftrag von Schule zu orientieren, sowohl Unterrichts- als auch Erziehungsaufgaben zu erfüllen. Die zukünftigen Lehrer sollen über die Fähigkeit zum pädagogischen Handeln hinaus in der Lage sein, ihr berufliches Handeln rational zu begründen und die Geltungsansprüche ihres Handelns zu reflektieren und kritisch zu prüfen. Die Komplexität und Widersprüchlichkeit der beruflichen Anforderungen machen ein wissenschaftliches Hochschulstudium erforderlich, das neben der Vermittlung fachwissenschaftlicher Inhalte vor allem auch die Ausbildung wissenschaftsmethodischer Fähigkeiten betreibt.

Sportlehrer müssen in Zukunft fähig sein, sich jeweils neue Problemgebiete flexibel und sachgerecht zu erarbeiten“.
(Bräutigam, 1997, S. 116)

Bräutigam (1997) sieht also in der Vermittlung der *fachwissenschaftlichen Inhalte* eines der Hauptziele der Sportlehrerausbildung. Aber können diese Inhalte mit der Vermittlungs- und Leistungskompetenz gleichgesetzt werden?

Am Beispiel des „neuen“, modularisierten Lehramtsstudienganges am SWI wird im Folgenden das Konzept der [aktuellen] Sportlehrerausbildung detaillierter erläutert. Bei diesem Konzept wird das alte Studienkonzept im Sinne des Bologna-Prozesses umgestaltet. Lediglich der Eingangstest zur Zulassung zum Sportstudium an der Universität des Saarlandes wird bei der neuen Konzeption übernommen. Das Ziel der Überarbeitung ist es, das Fach Sport im Kanon der Fächer als einen Bereich schulischer Bildung und Erziehung zu verstehen. Der Schwerpunkt liegt auf der Verbindung von Praxis und Theorie. Außerdem steht das sportliche Handeln unter der pädagogischen Idee der Mehrperspektivität im Zentrum. Dabei sollen die Sportstudierenden zum einen ihr individuelles Bewegungskönnen erweitern, verbessern und anwenden und zum anderen auch die Vermittlung von körper- und bewegungsbezogenen Fähigkeiten erlernen. Dieses zu erwerbende Wissen findet sich im Modulhandbuch für das Lehramt in den dort beschriebenen Kompetenzen wieder. Die Fachkompetenz befähigt Sportlehrer dazu, sportbezogene Bewegungen und Handlungen realisieren, demonstrieren, korrigieren und sicher unterstützen zu können. Somit finden sich in dieser sportmotorischen Fachkompetenz beide zuvor genannten wichtigen Hauptkompetenzen für den Sportlehrer. Zum einen muss ein Lehrer sportliche Bewegungen im Sinne der Leistungskompetenz realisieren und zum anderen im Sinne der Vermittlungskompetenz korrigieren und unterstützen können. Allerdings kann sich die Vermittlung nicht nur auf die Bewegungskorrektur beschränken. Dazu gehören auch die Strukturierung von Lernprozessen und die Förderung individueller Fähigkeiten. Die didaktische Kompetenz wird im Modulhandbuch für das Lehramt unter der Fachdidaktischen Kompetenz subsumiert. Die genannten Fähigkeiten erwerben die Sportstudierenden in zehn unterschiedlichen Modulen. Dabei werden in den einzelnen Modulen Theorie und Praxis miteinander verknüpft und somit im Zusammenhang in der Theorie gelernt und im Anschluss in der Praxis umgesetzt (siehe Kapitel 3.4).

3.4 Kompetenzverankerung in den modularisierten Studienordnungen Lehramt Sport an bundesweit ausgewählten Universitäten

Nach den bisherigen Ausführungen ist es offensichtlich, dass differenzierte Meinungen darüber bestehen, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten ein guter Sportlehrer braucht (siehe Kapitel 2) und welche somit in der Ausbildung vermittelt werden müssen. Girmes (2006) deutet eine Diskrepanz der Verinnerlichung der einzelnen Kompetenzen und deren tatsächlicher Umsetzung im pädagogischen Kontext an. Grundlage für die Ausarbeitung der Standards sind die Bildungs- und Erziehungsziele der Länder (Sekretariat der Ständigen Konferenz, 2004, S. 3).

Für eine Analyse der Kompetenzverankerung in den modularisierten Lehramtsstudienordnungen im Fach Sport wird eine Auswahl deutscher Hochschulen (Universität des Saarlandes, Justus Liebig Universität Jena, Universität Augsburg, Justus-Liebig-Universität Gießen, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main, Universität Leipzig, Universität Flensburg, Humboldt-Universität zu Berlin, Carl Ossietzky Universität Oldenburg und die Ruhr-Universität Bochum) herangezogen. Auswahlkriterien sind unter anderem der Rangplatz im Ländercheck, das Vorhandensein einer Studienordnung, eines Modulhandbuches und/oder fachspezifische Ausformulierungen. Der Ländercheck dient als Grundlage, so dass Bundesländer aller Bereiche (von Fortschrittlichen über das Mittelfeld bis zu den Verlierern der Studie) analysiert und mögliche Defizite explizit im Fach Sport für Lehramt dargestellt werden können. Es werden die Studienordnungen der Lehrämter für Gymnasien/Gesamtschulen und Studienordnungen für Real-/Hauptschulen bzw. Regelschulen oder Mittelschulen hinsichtlich des Aufbaus des Studiums, der einzelnen Module und den darin zu erwerbenden Kompetenzen betrachtet.

Zunächst werden die zentralen Aspekte aus der Analyse herausgefiltert. Ein Vergleich erfolgt zunächst nach den Gesichtspunkten Studienstruktur und Schulform, anschließend wird exemplarisch das Kompetenzraster und -profil des Sportwissenschaftlichen Instituts der Universität des Saarlandes sowie zentrale Ergebnisse der Gesamtanalyse dargestellt.

3.4.1 Vergleich nach Studienstrukturen und Schulform

Hinsichtlich der Studienstruktur wird – wie bereits erläutert – zwischen konsekutiven und grundständigen Studiengängen unterschieden, der Hauptunterschied liegt im Studienaufbau. Beim Vergleich nach **Studienstruktur** lassen sich die analysierten Universitäten in vier Gruppen unterscheiden:

1. Berlin, Bochum und Oldenburg: konsekutive Studiengänge mit dem Ziel Lehramt für Gymnasien.
2. Augsburg, Frankfurt und Gießen: grundständige Studiengänge mit Erstem Staatsexamen als qualifizierendem Abschluss für das Lehramt an Gymnasien.
3. Jena und Saarbrücken: grundständig aufgebaut; betrachtet werden die Lehrämter für Real-/Regelschulen.
4. Leipzig und Flensburg: konsekutiv aufgebaute Studiengänge für das Lehramt an Real-, Regel- oder Mittelschulen.

Für das **Lehramt an Gymnasien** werden die Universitäten Berlin, Bochum, Oldenburg, Augsburg, Frankfurt und Gießen betrachtet. Ein Vergleich der beiden Studientypen zeigt einige Überschneidungen und Unterschiede. An den Universitäten in Berlin, Augsburg, Frankfurt und Oldenburg werden Module nach Pflicht- und Wahlpflichtbereichen bzw. in Basis- und Vertiefungskomplexe unterteilt. In Gießen und Bochum besteht keine Aufteilung. Es bestehen Unterschiede in den zu erreichenden Credit Points und den zu absolvierenden Veranstaltungen. Es werden durchschnittlich 90 CPs für das Studienfach Sport angesetzt. Die Zahl der Lehrveranstaltungen hat eine große Spannweite; Augsburg hebt sich mit 79 möglichen Veranstaltungen von den anderen deutlich ab, Oldenburg bildet mit nur 35 das Schlusslicht. Die Teildisziplinen der Sportwissenschaft sind meist namensgebend für die grundlegenden Theorieteile, weshalb sich einige Veranstaltungstitel zumindest ähnlich sind.

Bezüglich der zu erwerbenden Kompetenzen zeigt sich eine Basis von sechs Kompetenzkomplexen: Fachkompetenz, diagnostische, Methoden-, Reflexions- und Forschungskompetenz sowie (mit Ausnahme von Oldenburg) soziale Kompetenz.

Das **Lehramt an Realschulen** wird durch die Universitäten Leipzig, Jena, Saarbrücken und Flensburg vertreten. Die Unterschiede und Gemeinsamkeiten entsprechen überwiegend denen, die beim Lehramt an Gymnasien beschrieben werden. Es gibt ein breites

Angebot an Veranstaltungen und erreichbarer Leistungspunkte. Alle behandeln in den theoretischen Veranstaltungen ein großes Feld der sportwissenschaftlichen Teildisziplinen, differieren allerdings stark in den Veranstaltungstiteln. Im sportpraktischen Bereich ist bei allen Universitäten ein breites Spektrum an Sportarten erkennbar. Auffallend ist zudem eine starke Verknüpfung praktischer und theoretischer Veranstaltungen durch kooperative Veranstaltungsformen „Seminar mit Übung“.

Hinsichtlich der jeweiligen Kompetenzprofile gibt es auch hier eine Basis von sechs Bereichen: fachliche Kompetenzen in den wissenschaftlichen Teildisziplinen, Methoden-, Vermittlungs-, Planungs-/Bewertungs- und Selbstkompetenz sowie praktische Fähigkeiten in den Sportarten. Je drei Universitäten behandeln zudem Veranstaltungen, die die soziale Kompetenz, die Medienkompetenz und die diagnostische Fähigkeiten schulen. Neben diesen Überschneidungen gibt es Kompetenzbereiche, die bei zwei Universitäten unterschiedlicher Grundstruktur auftreten; die Reflexionskompetenz in Saarbrücken und Leipzig sowie die pädagogische Handlungskompetenz in Flensburg und Jena. Die übrigen Kompetenzen stellen individuelle Akzente dar.

Grundständige und konsekutive Studiengänge: Unabhängig von der Schulform ist der unterschiedliche Schwerpunkt der konsekutiven und grundständigen Studiengänge deutlich zu erkennen. Die *grundständigen Studiengänge* orientieren sich bei der Kompetenzvermittlung eng am späteren pädagogischen Berufsfeld. Die praktischen Kurse richten sich dabei teilweise nach den Bewegungsfeldern, ein Großteil der theoretischen Kurse nimmt direkten Bezug zur Schule. Die *konsekutiven Studiengänge* zeichnen sich durch eine breite Grundlage aus. Es werden Sportarten eingebunden, die im Schulsport nicht zu finden sind. Das theoretische Feld ist so angelegt, dass ein Beruf außerhalb der Schule problemlos absolviert werden kann. Der Anspruch einer Berufsfeldorientierung scheint somit ansatzweise verwirklicht worden zu sein.

Hinsichtlich der *Kompetenzorientierung* sowie der entsprechenden Veranstaltungen gibt es im Vergleich aller Ordnungen Überschneidungen und Differenzen. Der gemeinsame Nenner reduziert sich auf die Fach- und Methodenkompetenz. Andere Kompetenzen wie soziale, diagnostische, Reflexions- oder Vermittlungskompetenz sind mit den meisten Übereinstimmungen fast flächendeckend gegeben. Alle weiteren Kompetenzen treten nur vereinzelt auf. Es zeigt sich, dass die Lehramtsstudiengänge für Real- oder Mittel-

schulen spezieller auf die schulformspezifischen Belange eingehen, während die Studienordnungen für das Lehramt an Gymnasien einen sehr allgemeinwissenschaftlichen Charakter haben. Hier werden die Inhalte zwar vor dem Hintergrund des pädagogischen Kontextes behandelt, eine Schulformspezifität ist nicht zu erkennen. Betrachtet man die zu durchlaufenden Sportarten und Theoriefelder, so ergeben sich nur geringe Unterschiede. Bis auf wenige Ausnahmen bieten alle Universitäten ein großes Sportartenkonzept und die Basisdisziplinen der Sportwissenschaft für das Studium an.

3.4.2 Analyse des Kompetenzprofils des Sportwissenschaftlichen Instituts der Universität des Saarlandes

Als Vergleichsbasis für die Analyse der inhaltlichen Vollständigkeit der Kompetenzprofile dient die *Handlungskompetenz*. Die Handlungskompetenz besteht aus den bereits erörterten sechs großen Komplexen Selbst-, Sozial-, Methoden-, Fach-, diagnostische und Metakompetenzen. Diese teilen sich in viele Teilkompetenzen und Fähigkeiten auf, die eine Lehrperson besitzen sollte. Im Anschluss an die Analyse wird in den Ordnungen die Umsetzung des KMK-Katalogs überprüft, wobei sich auf die insgesamt 11 Kompetenzklassen beschränkt wird. Im *Modulhandbuch* und in der *Studienordnung* des SWI werden zu Inhalt und Lernzielen Kompetenzen aufgeführt und beschrieben. Die zu erwerbenden Fähigkeiten und Fertigkeiten werden übergeordneten Kompetenzkomplexen zugeordnet, wodurch eine bessere Übersicht entsteht (Mathis, 2010; SWI, 2010).

Tabelle 25: Kompetenzraster des SWI (modifiziert aus Studienordnung und Modulbeschreibungen)

Module/ Teilmodule	Veranstaltungen	Kompetenzen	CP/SP/LP
Training	VL Sportmedizin 1+2 VL Trainingswissenschaftliche Grundlagen UE Training in der Leichtathletik UE Training im Schwimmen UE Konditions- und Koordinationstraining	<i>(keine konkret ausgewiesenen)</i> Theoretisches Grundlagenwissen (Methoden, Basiswissen...) sportpraktische Erprobung kritische Reflexion und Auswertung von Trainingsprozessen und deren Wirkung Planung, Durchführung und Bewertung von Trainingsprozessen	12 CP
Motorisches Lernen	VL Bewegungswissenschaft (Motorisches Lernen) VL Sportpädagogik (Lehr-/Lernprozesse) UE Individualsportart Geräteturnen UE Individualsportart Gymnastik UE Bewegungsfelder	<i>(keine konkret ausgewiesenen) Ableitbar:</i> Physiologische und psychologische Grundlagen des Bewegungslernens; Lerngegenstände, -klassen und -arten kennen und lenken können Vermittlungsmethoden Strukturierung von Lernprozessen Selbsterfahrung	10 CP
Spielen	VL Spieldidaktik u. -methodik VL Sportpsychologische und sportsoziologische Grundlagen UE Spielformen UE Rückschlagspiele	Grundkenntnisse zu pädagogischen, psychologischen und soziologischen Aspekten von Spielen und Sportspielen Wissen über leistungs determinierende Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgewählter Sportarten Spiele adressatengerecht	13 CP

	UE Mannschaftsspiele	erklären, vermitteln und demonstrieren können Auf der Basis eigener Fähigkeiten am Sport regulierend teilnehmen Kenntnis zu Verfahren und Methoden der Spielvermittlung, Lernerfolgs- und Leistungskontrolle Kenntnis über Funktionen und Einsatz der Spiele in verschiedenen Altersstufen und Absichten Didaktische Kompetenz	
Unterrichten	VL Sportpädagogische Grundlagen SE Unterrichtsplanung UE Unterrichten und bewerten in Sportarten und Bewegungsfeldern Exkursion	Legitimation eines Themas des Sportunterrichts für bestimmte Bereiche (Lehrgang, Unterrichtseinheit, Einzelstunde) Berücksichtigung von Lernvoraussetzungen und Unterrichtsbedingungen Vermittlungskompetenz Methodenkompetenz Beobachtung und Beurteilung von Unterrichtssituationen und Entwicklung von Handlungsalternativen Beurteilungs- und diagnostische Kompetenz Kommunikative Kompetenz Reflexive Kompetenz Anwendung von Fachwissen und dessen Reflexion und Weiterentwicklung	9 CP
Diagnostik und Evaluation	SE Diagnose von Verhalten (Sozialwissenschaften) UE Beobachten, mes-	Fachkompetenz im Bereich Diagnostik (Verfahren, Kriterien) Beurteilungs- und Bewer-	9 CP

	sen, analysieren und bewerten in Sportarten und Bewegungsfeldern	tungskompetenz schulischer Leistungen Beurteilung und Beeinflussung von Sozialverhalten Selbstkompetenz Spezielle Vermittlungskompetenz (Unterrichtssituationen so gestalten, dass sie evaluiert werden können) Methodenkompetenz zur Evaluation Methodenkompetenz	
Sport und Gesellschaft	VL Soziologische und historische Grundlagen SE Sportsoziologie SE Sportgeschichte	(keine konkret ausgewiesenen) Ableitbar: Anthropologische Bedingungen und Voraussetzungen des Sports kennen Gegenwärtige Theorieansätze in Geschichts- und Sozialwissenschaften kennen und reflektieren Ethische Überlegungen und Reflexionen Grundsätze von Methodik und Methodologie der Sozialwissenschaften	5 CP
Methodologie und Methoden	VL Wissenschaftstheorie UE Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten VL Beschreibende und analytische Statistik UE Beschreibende und analytische Statistik	Beherrschung elementarer Techniken wissenschaftlichen Arbeitens Kenntnisse über Voraussetzungen, Methoden und Ziele von Wissenschaft und Theorien wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung Kenntnisse über Problembereiche und Methoden von Sportwissenschaft und Sportmedizin Analyse und Beurteilung vorliegender Dokumente hinsichtlich ihrer Wissenschaft-	5 CP

		lichkeit Planung kleinerer Untersuchungen und deren theoretische Ausarbeitung	
Fachdidaktik 1	VL Allgemeine Fachdidaktik Semesterbegleitendes fachdidaktisches Praktikum SE/UE Microteaching und Schulmethodik UE Unterrichten in Sportarten und Bewegungsfeldern	<i>(keine konkret ausgewiesenen) Ableitbar:</i> Präsentationstechniken, Medienkompetenz Verbesserung von Bewegungsvorstellung und Selbstwahrnehmung Analyse und Entwicklung von Sprachverhalten Lehrversuche unter verschiedenen Bedingungen (Bsp.: Teamteaching) Kommunikative und soziale Kompetenzen (Motivationstechniken, Konfliktmanagement)	13 CP
Fachdidaktik 2	VL Pädagogische Psychologie Vierwöchiges fachdidaktisches Blockpraktikum Begleitseminar	<i>(keine konkret ausgewiesenen) Ableitbar:</i> Wissen zu Lerntheorien, Persönlichkeit und Motivation, Leistungsmotivation und Attribuierung Kenntnisse zu Werten, Normen, Einstellungen und daraus resultierenden Verhaltensweisen Instruktionsplanung Kenntnis von Entwicklungsstrategien zu selbstgesteuertem Lernen Stressbewältigung Übernahme von Verantwortung	12 CP
9	36		88

Tabelle 26: Kompetenzprofil des Sportwissenschaftlichen Instituts der Universität des Saarlandes (2010) (eigene Tabelle)

Kompetenzprofil SWI			
Fachkompetenz in den Teildisziplinen der Sportwissenschaft (Medizin, Trainingswissenschaft, Bewegungswissenschaft, Psychologie, Geschichte, Soziologie, Pädagogik)	Methodenkompetenz	Beherrschung motorischer Fertigkeiten in den Sportarten	Didaktische Kompetenz
Kommunikative Kompetenz	Vermittlungskompetenz	Beurteilungs- und diagnostische Kompetenz	Reflexionskompetenz
Selbstkompetenz	Sozialkompetenz	Planungs-, Durchführungs- und Bewertungskompetenz	Kompetenzen zur Evaluation
Kompetenzen zu Forschungsmethoden und Arbeitsweisen	Medienkompetenz	Kenntnisse zu Regelwerken	Verantwortungsübernahme und Stressbewältigung

Das Saarbrücker Kompetenzprofil zeigt fünf Überschneidungen mit der *Handlungskompetenz*. Zu diesen Fünf zählen die Fach-/Sach-, Methoden-, Selbst-, Sozial- und diagnostische Kompetenz. Des Weiteren sind die Reflexions- und Medienkompetenz den Metakompetenzen zuzuordnen, wodurch auf den zweiten Blick alle sechs Bereiche der Handlungskompetenz angesprochen werden. Motorische Fertigkeiten, Kenntnisse von Forschungsmethoden und Regelwerken sind Aspekte der Sachkompetenz. Die diagnostische Kompetenz präzisiert sich durch Fähigkeiten der Planung, Durchführung und Bewertung von Unterricht sowie der Evaluation. Zu den Sozialkompetenzen sind kommunikative Fähigkeiten, Verantwortungsübernahme und Stressbewältigung zu zählen, wobei Stressbewältigung auch zur Selbstkompetenz gerechnet werden kann. Die Vermittlungskompetenz lässt sich der Methodenkompetenz zuordnen.

Insgesamt kann konstatiert werden, dass das Kompetenzprofil des SWI zentrale Elemente der Handlungskompetenz abdeckt. Trotzdem zeigen sich einzelne Schwachstellen. Im gesamten Studium werden keine Veranstaltungen angeboten, die sich mit institutionellen oder außerschulischen Kontexten befassen, ebenso fehlen fächerübergreifende Angebote und innovative Aspekte. An dieser Stelle bedarf es Nachbesserungen.

Die Kompetenzen des *KMK Katalogs* sind bis auf „Innovieren“ im Raster vertreten: Planung, Durchführung und Bewertung von Trainings- und Unterrichtsprozessen decken die erste Kompetenz des Katalogs ab. Die adressatengerechte Vermittlung von Spielen und die kommunikative Kompetenz beinhalten motivationale und unterstützende Faktoren. Mit dem Lernziel „Kenntnisse von Entwicklungsstrategien zu selbstgesteuertem Lernen“ findet die dritte Kompetenz des Katalogs eine fast wörtliche Entsprechung. Der Komplex „Erziehen“ tritt in der Studienordnung durch ethische Überlegungen, Kenntnisse von Werten und Normen sowie Problembereichen vollständig auf. Gleiches gilt für „Beurteilen“ mit der Berücksichtigung von Lernvoraussetzungen und Unterrichtsbedingungen bzw. diagnostischer Kompetenz. Aus dem letzten Katalogteil ist nur die Verantwortungsübernahme im Profil verankert. Ein Bewusstsein über lebenslanges Lernen und die Beteiligung an schulischen Projekten gehören nicht zum Kompetenzprofil des SWI. Da beides in der heutigen Zeit unabdingbare Elemente des Lehrerberufs sind, sollte die Studienordnung diesbezüglich ebenfalls nachgebessert werden.

3.4.3 Ausgewählte Ergebnisse und Schlussfolgerung

Die Ergebnisse der analysierten Universitäten¹² zeigen, dass die *Fachkompetenz* in den meisten Studienordnungen durch eine Vielzahl zu erlernender Sachverhalte abgedeckt wird, wobei ein ausgeglichenes Verhältnis von wissenschaftlichen und berufsbezogenen Inhalten besteht.

Große Mängel liegen in der *kommunikativen Kompetenz*. Hier besteht ebenso ein Nachbesserungsbedarf wie bei Fähigkeiten im außerunterrichtlichen Kontext. Nur teilweise werden Schwerpunkte in der Qualitätssicherung oder Schulentwicklung sowie dem Um-

¹² Justus Liebig Universität Jena, Universität Augsburg, Justus-Liebig-Universität Gießen, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a. M., Universität Leipzig, Universität Flensburg, Humboldt-Universität zu Berlin, Carl Ossietsky Universität Oldenburg und Ruhr-Universität Bochum

gang mit unterschiedlichem Klientel gelegt. Des Weiteren werden Lernzielformulierungen mit Zuschreibungen wie „Sozialkompetenz“ sehr allgemein gehalten. Es gibt keine Erläuterungen, welche konkreten Fähigkeiten unter jene Bereiche subsumiert werden und wie diese erarbeitet werden. Kooperations- und Konfliktfähigkeit, Interaktionsformen oder die Fähigkeit zur Abstimmung von Lerninhalten mit den Bedürfnissen der Schüler fallen beispielsweise in eine Veranstaltung bzw. ein Modul. In Anbetracht der Komplexität scheint es unwahrscheinlich, dass eine Lehrveranstaltung oder ein Modul diese genügend ausbilden kann. Die *Selbst-* und *Metakompetenz* sind nicht ausführlich dargestellt. In der Literatur werden kulturelle Kompetenz, Berufsethos oder Selbstbetroffenheit als Oberbegriffe der personalen Tugenden und Eigenschaften angegeben, die eine Lehrperson vorzuweisen hat. Betont wird die Notwendigkeit, sich mit den eigenen Fähigkeiten auseinanderzusetzen, Gegebenheiten zu reflektieren und vor dem Hintergrund des gewählten Arbeitsfeldes entsprechend umzugestalten bzw. zu revidieren.

Steigende Prozentzahlen psychischer Schäden durch den Lehrerberuf (wie beispielsweise das Burnout-Syndrom) verdeutlichen, wie wichtig eine solche Auseinandersetzung mit der eigenen Person ist. Die analysierten Studienordnungen messen diesem Bereich allerdings sehr geringe Anteile bei. Die Selbstbetroffenheit wird nicht weiter differenziert.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass [bisher] keine Studienordnung soweit ausgearbeitet wurde, dass die *Handlungskompetenz* als gut umgesetzt bezeichnet werden kann. Die beste Realisierung der analysierten Universitäten ist im Gießener Modell zu finden. Ebenfalls positiv ist die Umsetzung am SWI der Universität des Saarlandes. Große Mängel findet man insgesamt auf technischer und ökologischer Ebene sowie hinsichtlich Angaben über pädagogische Inhalte, ablaufende Prozesse, Zusammenhänge sowie bezüglich kommunikativer Aspekte. Auf der ökologischen Ebene treten Defizite überwiegend bezüglich der Rahmenbedingungen des schulischen Alltags auf. Das SWI nennt als Einzige die Stressbewältigung im Kompetenzbereich. Schulentwicklung und Qualitätssicherung sind ebenfalls nur vereinzelt vertreten. Abschließend lässt sich eine große Variantenvielfalt der inneren Ausarbeitung der Studiengänge erkennen.

Die in der Einleitung bemängelte Einbindung fachdidaktischer und allgemeindidaktischer Inhalte wird gut realisiert, ebenso die Berufsfeldorientierung. Unterschiede treten

vor allem aufgrund der unterschiedlichen Strukturen grundständiger und konsekutiver Studiengänge auf. Die Analyse hat Defizite, gleichzeitig aber auch Übereinstimmungen gezeigt. Für eine flächendeckende Bewertung müssen in einem nächsten Schritt weitere Universitäten in den Blick genommen sowie eine detailliertere Analyse angestrebt werden.

3.5 Kompetenzmodelle als Basis der Qualitätssicherung der Sportlehrerausbildung

Ein Kompetenzmodell, bestehend aus Komponenten, Dimensionen, Aspekten und Niveauabstufungen, soll als theoretische Grundlage der Qualitätssicherung dienen. Kompetenzmodelle werden in zwei Untermodelle unterschieden: das Komponentenmodell und das Stufenmodell (BMBF, 2003, S. 22). Das Komponentenmodell beschreibt die Anforderungen, die Schüler in einer Klassenstufe bewältigen können sollen, während das Stufenmodell Abstufungen der Anforderungen angibt. Im schulischen Kontext sind diese Modelle mittlerweile fest in das Bewertungssystem eingegliedert (Maag-Merki, 2005, S. 12 - 13).

Auch in der Lehrerbildung arbeitet man mit Kompetenzmodellen. Sie formulieren analog zu den Kompetenzmodellen für Schüler Kompetenzen, die Lehrer zum Ende ihrer Ausbildung beherrschen sollen (König, 2008b, S. 6 - 11). Trotz umfangreicher Recherche können keine empirisch geprüften Kompetenzmodelle für die Sportlehrerausbildung gefunden werden. Aufgrund der fehlenden empirischen Befunde konzentriert sich diese Arbeit auf normative Modelle. Im Folgenden werden exemplarisch vier Kompetenzmodelle dargestellt:

1. Das Kompetenzmodell nach Bräutigam (2003)
2. Das FESSkom-Modell von König (2008b)
3. Die Kompetenzvorgaben der KMK für die Lehrerausbildung (2005)
4. Das Kompetenzmodell nach Frey (2008)

Das Kompetenzmodell nach Bräutigam (2003) und das FESSkom-Modell nach König (2008b) sind zwei Modelle, die sich speziell auf die Sportlehrerausbildung beziehen, wohingegen die KMK-Kompetenzen (2005) sowie das Modell von Frey (2008) sich auf die Lehrerbildung allgemein beziehen.

3.5.1 Kompetenzmodell nach Bräutigam (2003)

Die zentrale Kompetenz (Kernkompetenz) in diesem Modell ist die *Fachkompetenz*, eine eigenständige Kompetenz mit integrierendem Charakter und einer inhaltlichen Ausrichtung auf unterrichtliches Handeln (Bräutigam, 2003, S. 39).

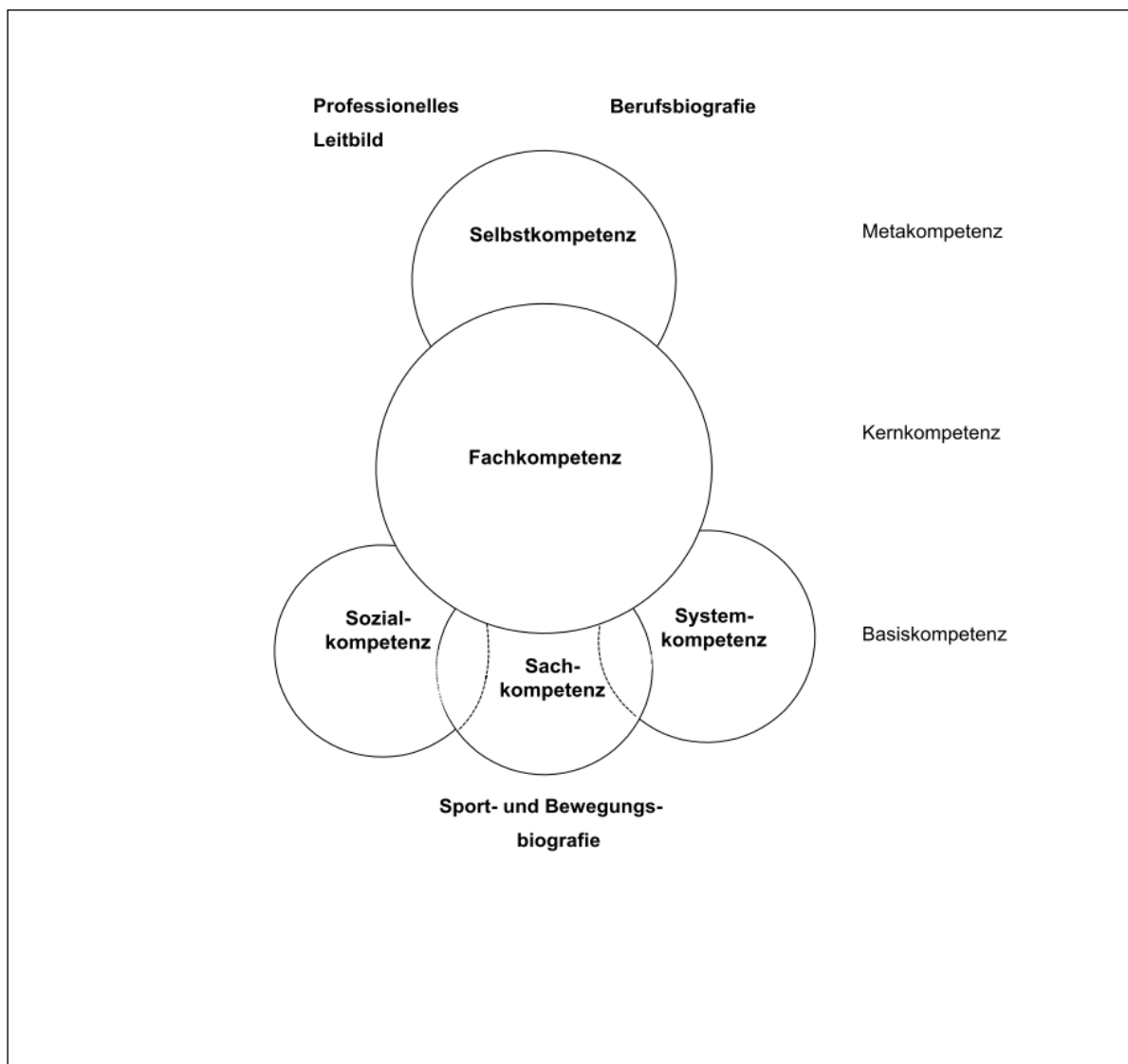


Abbildung 15: Das Kompetenzmodell nach Bräutigam (2003, S. 39)

Die **Fachkompetenz** ermöglicht dem Lehrer, Unterricht zu gestalten und Inhalte zu vermitteln. Im Wesentlichen ist die Fachkompetenz durch die didaktische Kompetenz sowie die diagnostische und Beratungskompetenz charakterisiert.

- Die *didaktische Kompetenz* befähigt, die auf der Basis sportwissenschaftlicher Einsichten und Theorien entwickelte Vorstellung über die Kennzeichen, Strukturen und Handlungsanforderungen von Bewegung, Spiel und Sport auf das Fähigkeitsniveau und -potential unterschiedlicher Schüler abzustimmen und in pädagogischer Absicht für unterrichtliche Inszenierungen aufzubereiten (Bräutigam, 2003, S. 41). Grundlage der didaktischen Kompetenz ist demnach sportwissenschaftliches Wissen zur Unterrichtsvorbereitung. Der Lehrer kann Unterricht gestalten, begründen, in größere Einheiten einarbeiten und eine Analyse von Erscheinungsformen und Erlebnisdimensionen des Sports betreiben.
- Die *diagnostische und Beratungskompetenz* ist die Fähigkeit, auf der Basis sportwissenschaftlicher Erkenntnisse und mit Hilfe wissenschaftlich fundierter Verfahren die individuellen Voraussetzungen der Schüler und ihre gegenwärtige und zukünftige Lebenssituation zu analysieren und darüber hinaus pädagogisch begründete Maßnahmen und Hilfen für die Entwicklungsförderung von Heranwachsenden zu entwickeln und zu ergreifen. Somit soll der Lehrer die Fähigkeiten haben, Schüler individuell zu diagnostizieren, zu bewerten, zu beraten und zu korrigieren. Der Lehrer kann Unterricht schülerzentriert gestalten und danach evaluieren.
(Bräutigam, 2003, S. 42)

Die *Sachkompetenz*, *Sozial-* und *Systemkompetenz* bilden einen Teil der integrierenden Fachkompetenz. Die **Sachkompetenz** als die „Fähigkeit, Anforderungsstrukturen des Sports zu erkennen und daraufhin eine geeignete Auswahl, Aufbereitung und Darbietung des Lehr- und Unterrichtsstoffes vorzunehmen“ (Bräutigam, 2003, S. 38), unterteilt sich in das sportwissenschaftliche Fundament und die sportpraktische Erfahrung. Die **Sozialkompetenz** umfasst die Gesamtheit der Fertigkeiten, die für die soziale Interaktionen nötig sind (Bräutigam, 2003, S. 38). Der Lehrer ist in der Lage zu kommunizieren, zu interagieren und kooperationsfähig zu sein. Damit ist die Zusammenarbeit mit Schülern, aber auch der Aufbau eines guten Verhältnisses mit Kollegen gemeint. Die Sozialkompetenz unterteilt sich in *Teamkompetenz* (Fähigkeit der produktiven und angeneh-

men Zusammenarbeit mit Kollegen) und *Interaktionskompetenz* (Fähigkeit der Interaktion mit Schülern, Eltern, Kollegen oder Vorgesetzten).

Die Fachkompetenz wird des Weiteren von der **Selbstkompetenz** mitbestimmt, die sich auf der Metaebene befindet. Die Selbstkompetenz qualifiziert den Lehrer zu einer bewussten Auseinandersetzung mit den eigenen Möglichkeiten und Ansprüchen (Bräutigam, 2003, S. 39). Solche Evaluationsprozesse sind nach Bräutigam (2003), Bräutigam, Blotzheim und Swoboda (2005) sowie Blotzheim et al. (2006) entscheidend, da sich der Lehrer so mit dem Ursprung seines eigenen zukünftigen Handelns beschäftigt. Er ist sich seines Wissens und seines Engagements bewusst und kann darauf aufbauend seinen Unterricht, sogar sein Berufsleben, planen und organisieren (Blotzheim & Kamper, 2007; Blotzheim, Kamper & Schneider, 2008). Nach Bräutigam (2003, S. 43) ist die Selbstkompetenz die Fähigkeit eine „Außenperspektive einzunehmen und sich aus dieser heraus – gleichsam stellvertretend – zum Gegenstand der eigenen Betrachtung zu machen“. Die Selbstkompetenz teilt sich in die *biographische Kompetenz* und die *metakognitive Kompetenz*. Dieser Ansatz ist [relativ] neu und wird unter anderem von Blotzheim und Kamper (2007) erforscht.

3.5.2 FESSkom-Modell nach König (2008)

König (2008b) weist auf ein aus der Erziehungswissenschaft abgeleitetes Modell für die Sportlehrerausbildung hin, das sich aus mehreren Ansätzen verschiedener Erziehungswissenschaftler und Sportwissenschaftler und deren Auffassung zur Professionalität eines (Sport)Lehrers entwickelt hat (Abbildung 16).

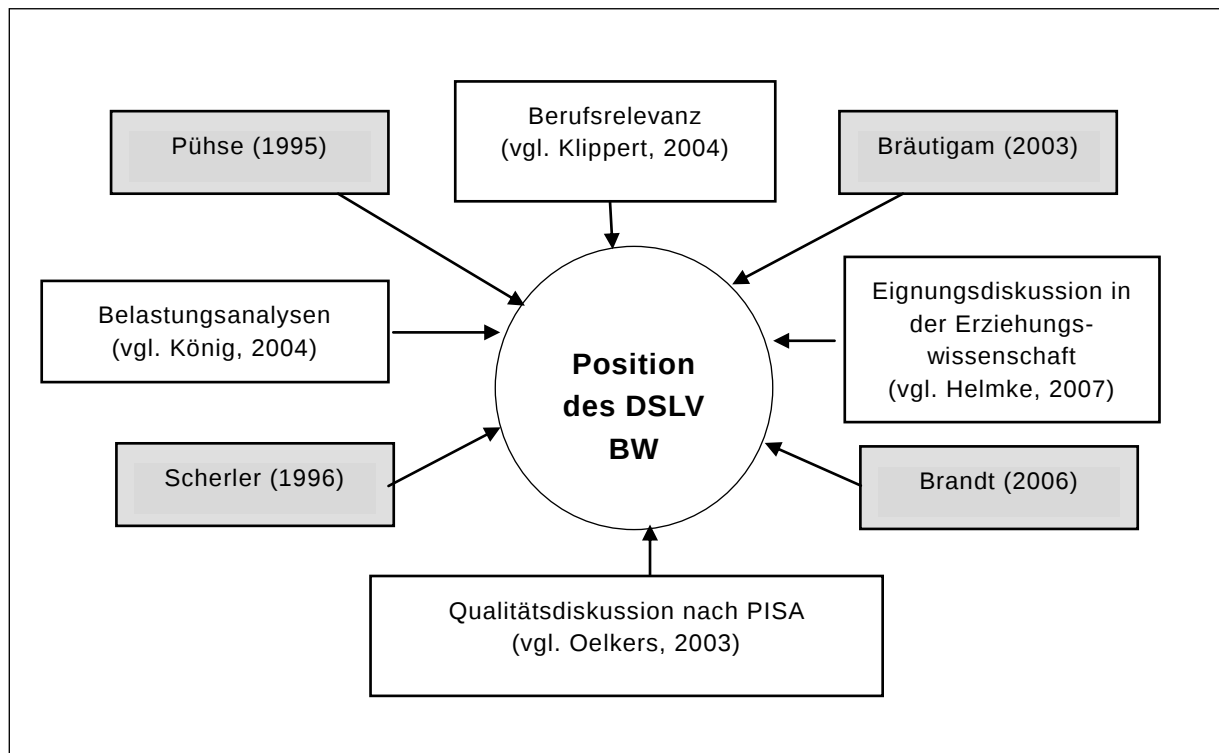


Abbildung 16: Synopse der Modelle (modifiziert nach König, 2008b, S. 7)

Das FESSkom-Modell hat seinen Namen aus den Kompetenzdimensionen, die den Inhalt bilden: **Fachkompetenz**, **Erzieherische Kompetenz**, **Systemkompetenz** und **Selbstkompetenz**.

Tabelle 27: Facetten des FESSkom-Modells (modifiziert nach König, 2008b)

Fach- und Sachkompetenz: „Wissen und Können“	Systemkompetenz: „Schule als Bildungsinstitution entwickeln“
Erzieherische Kompetenz: „Erziehen und Bilden“	Selbstkompetenz: „Eignungsmerkmale/Professionalität“

Die **Fachkompetenz** umfasst in diesem Modell Grundlagen- und Vertiefungswissen sportwissenschaftlicher Disziplinen, die für die Schule bedeutsam sind. Neben dem

sportwissenschaftlichen Wissen sollen die Absolventen über einen großen Erfahrungsschatz verschiedener Sportarten und Bewegungsfelder verfügen. Die Theorie und die Praxis des Lehramtsstudiums sollen dabei schon während der universitären Ausbildung miteinander verbunden sein, zudem soll der ausgebildete Lehrer seine Leistungsansprüche realistisch einordnen können (König, 2008b). Die **erzieherische Kompetenz** beinhaltet das Basiswissen in Pädagogik, Psychologie und Schulpädagogik sowie der pädagogischen und didaktischen Disziplinen aus der Sportwissenschaft. Zudem soll der Lehrer über die pädagogische Handlungskompetenz verfügen und seine Arbeit reflektieren können (König, 2008b). König sieht die **Systemkompetenz** als sehr fortschrittlich an, da sie der Schule die Möglichkeit bieten soll, als Institution selbstständig zu agieren. Schule soll zum einen der Ort der Bildung sein, andererseits ist sie für viele nur ein Arbeitsplatz. Die Schule muss sich und ihre Arbeit selbst evaluieren und Qualitätsmanagement betreiben (König, 2008b). Der **Selbstkompetenz** wird von König ein sehr großes Gewicht beigemessen, da damit der Findungsprozess der Lehrerprofessionalität beeinflusst wird. Der Lehrer wird sich selbst bewusst, ob er den Anforderungen des Lehrerberufs gewachsen ist, ob er sich seiner Aufgaben und Verantwortung bewusst ist, ob er einen eigenen Lehrercharakter entwickeln kann und wie dieser aussehen soll (König, 2008b). Zusammenfassend lässt sich herausstellen, dass an diesem und dem Modell von Bräutigam (2003) das dargestellte Problem der Kompetenzmodelle erkennbar ist. Im FESSkom-Modell werden Kompetenzdimensionen zusammengestellt, die zwar die Bezeichnung anderer Modelle übernommen haben, aber inhaltlich unterschiedlich definiert sind. Bräutigam (2003) benutzt beispielsweise fast die gleichen Kompetenzbezeichnungen mit unterschiedlichen Begriffsintensionen.

3.5.3 Kompetenzmodell der Kultusministerkonferenz (2005)

Das Kompetenzmodell bzw. der Kompetenzkatalog der KMK ist maßgebend für die Bildungswissenschaften. Die einzelnen Fächer müssen die dort aufgeführten Kompetenzen zwar nicht notwendig in ihren Studienordnungen integrieren, dennoch ist es sinnvoll, die Umsetzung in den Studienordnungen zu überprüfen. Die KMK hat *Unterrichten*, *Erziehen*, *Beurteilen* und *Innovieren* als Kompetenzbereiche festgesetzt. Den einzelnen Kompetenzbereichen werden Kompetenzen (insgesamt 11) zugeordnet, die nochmals

durch Standards für die universitäre und praktische Ausbildungsphasen beschrieben werden (KMK, 2005). Standards, die das Lehrerhandeln konkretisieren, „beziehen sich auf Kompetenzen und somit auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügt“ (KMK, 2005, S. 281). In Tabelle 28 sind die einzelnen Kompetenzbereiche und Kompetenzen aufgeführt. Es ist allerdings kritisch anzumerken, dass das KMK-Modell ein Modell ist, das Lehrerkompetenzen ohne empirische Prüfung zusammenstellt.

Tabelle 28: Kompetenzkatalog der KMK (2005) für die universitäre Ausbildung (S. 280 - 290)

Kompetenzbereiche	Kompetenzen
Unterrichten	1. Fach- und sachgerechte Planung von Unterricht und dessen Durchführung
	2. Unterstützung von Lernsituationen, Motivationen und Herstellung von Zusammenhängen
	3. Förderung des selbstbestimmten Lernens und Arbeitens
Erziehen	4. Kennen kultureller Lebensbedingungen und Hintergründe der Schüler sowie Einflussfaktoren auf deren individuelle Entwicklung
	5. Vermittlung von Werten und Normen und Unterstützung selbstbestimmten Urteilens und Handelns
	6. Finden von Lösungsansätzen für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht
Beurteilen	7. Diagnose von Lernvoraussetzungen und Lernprozessen, gezielte Förderung und Beratung
	8. Erfassen von Leistungen auf Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe
Innovieren	9. Bewusstsein über besondere Anforderungen des Lehrberufs als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung
	10. Bewusstsein über lebenslanges Lernen
	11. Beteiligung an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben

Der Kompetenzbereich **Unterrichten**, aufgeteilt in die Kompetenzen 1, 2 und 3, zeigt Parallelen zur Sach- bzw. Fachkompetenz in den Kompetenzmodellen von Bräutigam (2003) und König (2008b). Die Fachkompetenz bei Bräutigam (2003) und König

(2008b) befähigt den Lehrer, Unterricht unter Bezugnahme des sportwissenschaftlichen Wissens und sportpraktischen Könnens zu planen und durchzuführen. Der zweite Kompetenzbereich, das **Erziehen**, stattet den Lehrer mit der Erfüllung seiner Erziehungsaufgaben aus. Er ist in die Kompetenzen 4, 5 und 6 aufgeteilt (KMK, 2005; Helmke, 2009). Der Kompetenzbereich *Erziehen* zeigt Parallelen zur *Sozialkompetenz*, die vorangehend im Kompetenzmodell von Bräutigam (2003) dargestellt wird. Neben dem angemessenen Umgang mit den Kollegen soll der Lehrer mit Schülern aus verschiedenen sozialen Ursprüngen umgehen und eventuelle Probleme beheben können. Diese Kompetenzdimension wird auch in Königs FESSkom-Modell (2008b) unter der Bezeichnung *Erziehungskompetenz* behandelt. Der Kompetenzbereich der **Beurteilungsfähigkeit** unterteilt sich in die Kompetenzen 7 und 8. Eine Zuordnung des dritten Kompetenzbereiches, der *Beurteilungsfähigkeit*, zu einem anderen Modell ist nicht zweifelsfrei möglich, da die Fähigkeit der Schülerbeurteilung noch nicht ausführlich dargestellt wird. Am ehesten würde die diagnostische Kompetenz aus Bräutigams Modell (2003) zutreffen. Allerdings fehlt im KMK-Modell die Evaluation des eigenen Unterrichts. Über diesen Standard muss der Lehrer laut der KMK erst verfügen, wenn die praktische Phase der Ausbildung abgeschlossen ist. Nach KMK nutzen „die Absolventen die Leistungsüberprüfung als konstruktive Rückmeldung über die eigene Unterrichtsfähigkeit“ (KMK, 2005, S. 288). Dies scheint sinnvoll, da der Student während seiner universitären Ausbildung nicht die Möglichkeit hat, sich diese Standards anzueignen, da ihm die praktische Erfahrung fehlt. Der vierte Kompetenzbereich, **Innovieren**, unterteilt in die Kompetenzen 9, 10 und 11, soll den Lehrer befähigen, Kompetenzen ständig weiterzuentwickeln, da der Kompetenzerwerb nie abgeschlossen scheint (KMK, 2005; Helmke, 2009). Der Kompetenzbereich *Innovieren* zeigt Parallelen zu Bräutigams *Systemkompetenz*. Der Absolvent kennt sich mit dem System Schule, mit den rechtlichen Bedingungen, mit der Organisation, mit dem Bildungsauftrag sowie den Zielen und Funktionen der verschiedenen Schulformen aus. Er ist außerdem bereit, sich in die Entwicklung der Schule einzubringen und zu kooperieren (KMK, 2005; Helmke, 2009). Es wird allerdings noch die Fähigkeit des Lehrers bzw. Absolventen angesprochen, sich mit seinen „persönlichen, berufsbezogenen Wertvorstellungen und Einstellungen“ auseinanderzusetzen und zu reflektieren. Diese Fähigkeit wird ebenfalls in anderen Ausführungen unter dem Begriff Selbstkompetenz diskutiert. Bräutigam (2003) definiert es als *biogra-*

phische Kompetenz, die den Studierenden dazu befähigt, seine Lehrerpersönlichkeit zu entwickeln, folglich die Perspektive von dem ursprünglichen Sportfreund zu einem Sportlehrer zu wechseln (Blotzheim, 2007) und dabei seine eigenen Wertvorstellungen zu entwickeln, mit denen man sich identifizieren kann.

Schlussfolgerung und kritische Betrachtung zum KMK-Modell: Resümierend zum Kompetenzmodell der KMK (2005) lässt sich hervorheben, dass die 11 Kompetenzen mit den zentralen Kompetenzen übereinstimmen, die bereits im pädagogischen Profil des guten Lehrers beziehungsweise des guten Sportlehrers (2.4) erörtert wurden. Die Kompetenzen der KMK werden in viele zu beherrschende Standards unterteilt, welche nach Theorie und Praxis unterscheiden. Insgesamt gibt es 39 Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte und 45 für die praktischen Ausbildungsabschnitte. Die einzelnen Kompetenzbereiche und deren Kompetenzen werden durch die Standards sehr eindeutig beschrieben, sodass nur ein kleiner interpretativer Spielraum bleibt. Zudem lässt sich das KMK-Modell auf alle Fächer der Lehrerausbildung übertragen, was auf den ersten Blick ökonomisch scheint. Allerdings verlangt jedes Fach spezifische Anforderungen an den Studierenden bzw. Lehrer, sodass ein verallgemeinertes Kompetenzmodell den Fächern sicherlich nicht gerecht wird. Zudem ist zu beachten, dass die KMK zwar „nur“ 11 Kompetenzen beschreibt, sich durch die untergliederten Standards allerdings 39 Fähigkeiten herausbilden, die sich ein Studierender im Laufe seines Studiums aneignen soll. Betrachtet man die inhaltsreichen Standards, ergibt sich eine Vielzahl von Qualifikationen.

3.5.4 Kompetenzmodell nach Frey (2008)

Nach Frey (2008, S. 45) ist der Lehrer mit einem „*Bündel von körperlichen und geistigen Fähigkeiten ausgestattet, die ihn befähigen anstehende Aufgaben erfolgreich zu bearbeiten, zu evaluieren und immer wieder auszubauen*“. Um die Anforderungen des Lehrerberufs in Kompetenzen zu definieren, unterteilt Frey (2008) in

- **Fachkompetenz**
- **Methodenkompetenz**
- **Sozialkompetenz**
- **Personalkompetenz**

3.5.4.1 Fachkompetenz

Nach Frey (2008) ist die *Fachkompetenz* eine berufsspezifische Fähigkeit, die nie völlig erreicht wird, sondern der ständigen Weiterbildung unterliegt. Frey (2008) definiert sie anhand von Standards, die nach Oser (1997, S. 210 - 228; 2001, S. 67 - 97) bei einem Universitätsabsolventen vorzufinden sein sollten:

1. Lehrer-Schüler-Beziehung und kontinuierlich fördernde Rückmeldung
2. Schülerunterstützende Beobachtung und Schülerunterstützendes Handeln
3. Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken
4. Aufbau und Förderung von sozialem Handeln
5. Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten
6. Gestaltung und Methoden des Unterrichts
7. Leistungsmessung
8. Medien des Unterrichts
9. Zusammenarbeit in der Schule
10. Schule und Öffentlichkeit
11. Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft
12. Fachdidaktische Standards

Schon bei dieser stichwortartigen Auflistung erkennt man Überschneidungen mit den Kompetenzinhalten anderer Autoren. Nachfolgend werden nicht alle Standards detailliert in den Blickpunkt gerückt, sondern exemplarisch die Standards 1 und 4 analysiert.

- *Ad Standard 1: Lehrer-Schüler-Beziehung und kontinuierlich fördernde Rückmeldung:* Beim Vergleich mit anderen Autoren fällt auf, dass dieser Standard charakteristisch für die *soziale Kompetenz* ist. In Freys Definition soll sich der Lehrer „in konkreten Situationen in die Sicht- und Erlebnisweise der Schüler hineinversetzen und ihnen kontinuierlich eine fördernde Rückmeldung geben können“ (Frey, 2008, S. 46). Bräutigam (2003) definiert im vorangegangenen Modell Sozialkompetenz als die „Gesamtheit der Fähigkeiten und Fertigkeiten, die bei der Interaktion nötig sind“ (Bräutigam, 2003, S. 38). Dies zeigt Parallelen zu „in konkreten Situationen in die Sicht- und Erlebnisweisen der Schüler hineinversetzen“. Bräutigam schließt zwar ebenfalls die diagnostische Kompetenz in die Fachkompetenz mit ein, doch ist nach Bräutigam die Fachkompetenz eher von fachlichem Wissen (diagnosti-

sches und didaktisches Wissen) gekennzeichnet (Bräutigam, 2003). Es ist dennoch feststellbar, dass sich die Sozialkompetenz anderer Autoren mit der Fachkompetenz von Frey (2008) und Oser (1997) überschneidet.

- *Ad Standard 4: Aufbau und Förderung von sozialem Handeln:* dieser Standard soll ein gemeinschaftliches, integratives und prosoziales Verhalten fördern, was sich positiv auf die Institution auswirken kann und soll (Frey, 2008). Dies zeigt Ähnlichkeiten zu anderen Autoren: bei Bräutigam (2003) wird dies unter *Sozialkompetenz*, bei der KMK (2005) in dem Kompetenzbereich *Erziehen* und bei König (2008b) unter *Erziehungskompetenz* aufgeführt.

3.5.4.2 Methodenkompetenz

Zur *Methodenkompetenz* gehören Fähigkeiten, „welche die Lehrkraft befähigen, innerhalb eines definierten Sachbereichs denk- und handlungsfähig zu sein“ (Frey, 2008, S. 52). Diese Teilkompetenz wird wiederum durch mehrere Standards genauer beschrieben, dazu gehören

- Analysefähigkeit
- Flexibilität
- Zielorientiertes Handeln
- Arbeitstechniken
- Reflexivität

Der Lehrer ist in der Lage, seine Arbeit zu analysieren, zu ordnen und auf Veränderungen flexibel zu reagieren. Er kennt verschiedene Methoden und ist sich bewusst, unter welchen Bedingungen diese am besten einzusetzen sind. Der Lehrer kann seine Arbeit reflektieren, gegebenenfalls verändern und anpassen. Reflektion ist eine vieldiskutierte Fähigkeit zukünftiger Lehrer. Manche Autoren ordnen diese zur Selbstkompetenz, die den Lehrer befähigt, sein eigenes Handeln zu reflektieren und gegebenenfalls zu modifizieren.

3.5.4.3 Sozialkompetenz

Unter *Sozialkompetenz* subsumiert Frey Fähigkeiten, „die je nach Situationslage und Aufgabe eine Lehrkraft befähigen, primär in Kooperation mit anderen ein anvisiertes Ziel verantwortungsvoll zu lösen“ (Frey, 2008, S. 53). Sie zeichnet sich aus durch

- Selbstständigkeit
- Verantwortung
- Kooperationsfähigkeit
- Konfliktfähigkeit
- Kommunikationsfähigkeit
- Führungsfähigkeit
- Situationsgerechtes Auftreten

Auch hier ist eine Verschmelzung mit der Fach- und Sozialkompetenz zu erkennen. Dies zeigt sich beispielsweise in der Führungsfähigkeit, die als „Beeinflussung der Einstellungen und des Verhaltens von Einzelpersonen sowie der Interaktion von Personen in und zwischen Gruppen“ besprochen wird (Frey, 2008, S. 55). Diese Fähigkeit wird in der Fachkompetenz anderer Autoren diskutiert, mit der Schüler dazu angehalten werden, sozial, gemeinschaftlich und integrativ zu handeln. Auch diese Überschneidung kann auf ein ineinandergreifendes Kompetenzkonstrukt des Lehrers hinweisen.

3.5.4.4 Personalkompetenz

„Die *Personalkompetenz* beinhaltet solche Fähigkeitskonzepte, Einstellungen oder Eigenschaften, die benötigt werden, um für sich selbst verantwortlich und motiviert zu handeln“ (Frey, 2008, S. 55). Dabei handelt es sich um Entscheidungen, die der Betroffene für sich selbst entscheiden muss. Frey bezieht sich auf

- Hilfsbereitschaft
- Einfühlsamkeit
- Gelassenheit
- Geduld
- Pflichtbewusstsein

- Freiheitsstreben
- Genussfähigkeit
- Stolz
- Tapferkeit
- Kühnheit
- Anpasstheit
- Erfolgsorientierung
- Neugierde

Ein Lehrer benötigt diese Standards, um einen persönlichen Lernstil und einen Charakter zu konstruieren, der zu ihm selbst passt und somit authentisch wirkt. Der Lehrer soll sozial kompetent sein, indem er hilfsbereit ist, seine Schüler verstehen kann sowie gelassen und geduldig mit seinen Schülern und eventuellen Problemen umgehen kann. Außerdem gehört Tapferkeit gegenüber möglichen Problemsituationen dazu. Die Lehrkraft muss auf Erfolg ausgerichtet sein, damit auch ein Lernerfolg zu verzeichnen ist.

Schlussfolgernd zum Kompetenzmodell von Frey (2008) lässt sich feststellen, dass durch den Vergleich mit anderen Autoren erneut die Diskrepanz zwischen den Begrifflichkeiten und deren Inhalt deutlich wird. Im Gegensatz zu Autoren wie Bräutigam (2003) oder König (2008b) definiert Frey die einzelnen Dimensionen anhand von Standards, die er aus einem Pool verschiedener Autoren belegt. Die Standards der Dimensionen überschneiden sich, was einerseits für uneinheitliche Definitionen stehen kann oder andererseits wiederum die ständige verflochtene Wirkungsweise der Kompetenzdimensionen verdeutlicht.

3.5.5 Zusammenfassung

Die exemplarische Darstellung der vier Kompetenzmodelle von Bräutigam (2003), König (2008b), der KMK (2005) und Frey (2008) als Basis der Qualitätssicherung der Sportlehrerausbildung unterstreicht die inhaltliche Diskrepanz der Kompetenzmodelle verschiedener Autoren. Aus der durchgeführten Betrachtung und den daraus gezogenen Rückschlüssen soll keine unberechtigte Kritik an den Kompetenzmodellen der einzelnen Autoren geübt werden, sondern vielmehr die allgemeine Problematik verdeutlicht sowie

die Notwendigkeit empirisch geprüfter und zunächst theoretisch fundierter Sportlehrerkompetenzen aufgezeigt werden. Die Aufzählung an willkürlich definierten Kompetenzbereichen ist eine mehr als ungünstige Ausgangssituation für eine Umstrukturierung und Gestaltung von Studiengängen.

Bei allen exemplarisch dargestellten Kompetenzmodellen handelt es sich um ein atheoretisches, additives Sammelsurium von Kompetenzen. Das KMK-Modell (2005) ist ein Modell, das Lehrerkompetenzen ohne empirische Prüfung und ebenso willkürlich zusammenstellt wie das FESSkom-Modell (König, 2008b). Hierbei werden die Bezeichnungen anderer Modelle übernommen, aber inhaltlich unterschiedlich definiert. So benutzt Bräutigam (2003) fast dieselben Kompetenzbezeichnungen mit unterschiedlichen Begriffsintensionen. Am FESSkom-Modell (König, 2008b) wird die Diskrepanz zwischen den Begriffen und deren Inhalt genauso deutlich wie bei Frey's Kompetenzmodell (2008). Die Dimensionen überschneiden sich oftmals, was zum einen ein Indikator für uneinheitliche Definitionsversuche, zum anderen ein Indikator für die Verflechtung der Wirkungsweise der Kompetenzdimensionen sein kann.

3.6 Kapitelzusammenfassung

Die zentralen Aspekte der neuen Studienstrukturen, die im Zuge des Vertrages von Bologna (1999) entstanden sind, beinhalten die Vermittlung von Kompetenzen sowie einen größeren Praxisbezug bei gleichzeitiger breiter Grundlagenbildung. Bei der Analyse der Kompetenzverankerung in den Studienordnungen für das Fach Sport auf Lehramt an ausgewählten Universitäten kann festgestellt werden, dass eine große Variantenvielfalt bezüglich der inneren Ausarbeitung der Studiengänge besteht und die bemängelte Einbindung fachdidaktischer und allgemeindidaktischer Inhalte ebenso gut realisiert wird wie die Berufsfeldorientierung. Es zeigen sich vor allem Unterschiede in den Studienordnungen aufgrund der unterschiedlichen Strukturen grundständiger und konsekutiver Studiengänge. Des Weiteren ist keine der analysierten Studienordnungen soweit ausgearbeitet, dass die Handlungskompetenz als gut umgesetzt bezeichnet werden kann. Es fehlen konkrete Angaben über pädagogische Inhalte, ablaufende Prozesse, Zusammenhänge sowie kommunikative Aspekte. Müller (2009) hat den gewinnbringenden Nutzen praktischer Lerngelegenheiten während des Studiums in den schulpraktischen Studien

und im Vorbereitungsdienst durch den eigenverantwortlichen Unterricht betont. Dabei schätzen sich Studierende im Vorbereitungsdienst kompetenter ein als Studierende der ersten Phase, sie geben auch an, über mehr theoretische und praktische Kenntnisse zu verfügen (Gröschner, 2008; Gröschner & Nicklaussen, 2008; vgl. Müller, 2009). Frey (2008) hat zwar bei den methodischen und sozialen Kompetenzen der Referendare bessere Werte festgestellt, hinsichtlich der fachlichen Fähigkeitskonzepte geben die Studierende der ersten Phase allerdings in fast allen Fällen bessere Werte an als die Referendare. Bezüglich der dargestellten Kompetenzmodelle, die als Basis der Qualitätssicherung der Sportlehrerausbildung dienen sollen, kann kritisch konstatiert werden, dass es sich bei allen um ein atheoretisches, additives Sammelsurium von Kompetenzen handelt, die Lehrerkompetenzen willkürlich und ohne empirische Prüfung zusammenstellen.

Nachdem in den vorangegangenen drei Kapiteln die Kompetenzthematik und -problematik aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet wurde, ist die Schwäche dieses empirisch und theoretisch nicht fundierten Kompetenzbegriffes unübersehbar. In der Konsequenz wird daher eine handlungstheoretische Betrachtung vorgenommen. Im folgenden Kapitel 4 wird der Bogen zur theoretischen Situierung der Sportlehrerkompetenzen mit Hilfe eines handlungstheoretischen Modells gespannt. Dies schließt eine zunächst komprimierte Darstellung der wesentlichen Grundannahmen zur Handlungstheorie und zu handlungstheoretischen Modellen mit ein, ohne die die nachfolgenden Ausführungen nur schwer nachvollziehbar sind. Daran anknüpfend werden die geforderten Handlungskompetenzen des Sportlehrers mit Hilfe eines handlungstheoretischen Modells untersucht, um Lücken und Schwachstellen in den dargestellten Kompetenzmodellen aufzuzeigen. Mit der Konstruktion eines eigenen Modells auf Basis der Handlungstheorie könnte es erstmals gelingen, Kompetenzen des Sportlehrers theoriegestützt zu ordnen und Konsequenzen abzuleiten, was ein Sportlehrer für ein erfolgreiches und erfülltes Sportlehrersein braucht und was in der universitären Sportlehrerausbildung vermittelt werden sollte.

4 Handlungstheorie und Sportlehrerkompetenzen

Die Kompetenzen eines Sportlehrers spiegeln sich vor allem in seinen Handlungen wieder. Handlungen finden in der jeweiligen Situation unterschiedliche Ausprägungen und unterliegen dabei einer Variabilität, die sich auf Kompetenzen übertragen lässt. Da Handlungstheorien versuchen, menschliches Handeln in seinen physischen und psychischen Dimensionen zu verstehen und zu begründen, kann das handlungstheoretische Modell in diesem Kontext als Denkmodell für eine theoretische Fundierung der Sportlehrerkompetenzen dienen. Das übergeordnete Ziel ist, die Handlungskompetenz eines Sportlehrers in einen Sinnzusammenhang zu bringen und mit Hilfe der integrativen Inhalte eine Ordnung des Sammelsuriums der in den Kapiteln 2 und 3 dargestellten Kompetenzbegriffe und der exemplarisch dargestellten Kompetenzmodelle zu erstellen.

In den folgenden Unterkapiteln werden zunächst Begrifflichkeiten geklärt und Modelle dargelegt, die den Konstrukten *Kognition*, *Emotion*, *Motivation* und *Motorik* im Gesamtkontext des Sportlehrers zugrunde liegen und für die Konstruktion des eigenen Modells bedeutsam sind (4.1). Daran anschließend werden zentrale Aspekte zur Handlungstheorie und handlungstheoretischen Modellen in Unterkapitel 4.2 beleuchtet. In den weiteren Unterkapiteln 4.2.1 - 4.2.6 wird der Fokus auf die handlungstheoretische Perspektive nach *Nitsch* (2004), *Pöhlmann* (1977), die Taxonomie von *Anderson & Krathwohl* (2001) sowie *Wydra* (1992, 2007) gerichtet. Nach der theoretischen Einführung in die Thematik konkretisieren sich die Gedankengänge in Unterkapitel 4.3 hinsichtlich eines eigenen handlungstheoretischen Modells. Daran anknüpfend werden die Kompetenzen der exemplarisch in Kapitel 3 dargestellten Kompetenzmodelle bzw. deren Inhalte in dieses handlungstheoretische Modell eingeordnet, um Schwachstellen und Lücken in den Begrifflichkeiten zu erörtern. Den Abschluss des Kapitels bilden eine kritische Betrachtung und Schlussfolgerung.

4.1 Begrifflichkeiten Kognition, Emotion, Motivation, Motorik

Kognition, Motivation und Emotion sind „Voraussetzungen von Verhalten bzw. Handlungen und übernehmen damit eine funktionale Rolle“ (Lander, 1986, S. 318). Anders ausgedrückt: da Subjekt-Objekt-Beziehungen „auf der Basis der kognitiven, emotionalen und motivationalen Prozesse, Zustände und Strukturen gestaltet werden“ (Lander, 1986, S. 318), ist es unabdingbar, auch im Rahmen der Sportlehrerkompetenzen zunächst zentrale Aspekte zu *Kognition, Motivation, Emotion* und auch *Motorik* aufzugreifen, die daran anknüpfend für die Strukturierung der Kompetenzen sowie die eigene handlungstheoretische Modellbildung von Bedeutung sind.

4.1.1 Kognitionen im Kontext Sportlehrer

Nach *Pöhlmann* (1977, S. 319) versteht man unter Kognition alle psychischen Prozesse und Strukturen, die der Informationsaufnahme und -verarbeitung dienen. *Kunath* und *Schellenberger* (1991, S. 55) definieren Kognition ähnlich wie *Pöhlmann* (1977) als die „Gesamtheit aller psychischen Prozesse, mit deren Hilfe Objekte aus verschiedenen Realitätsbereichen sowie Verlauf und Ereignis der Tätigkeit erkannt werden“. Kognitive Prozesse steuern Informationsaufnahme, Informationsverarbeitung und Informationsspeicherung. Hierzu dienen Prozesse wie „Empfinden, Wahrnehmen, Vorstellen, Denken, Einprägen“ und werden durch resultierende Wahrnehmungen, Vorstellungen, Urteile und Begriffe gekennzeichnet (*Kunath & Schellenberger*, 1991, S. 55). *Lander* (1986, S. 321) unterscheidet bei Kognition zwei unterschiedliche Klassen, die der *perzeptiven Informationsverarbeitung* (die an Rezeptorsysteme gebunden ist, welche sich extern befinden) und die der *noetischen Informationsverarbeitung*, auch mentale Informationsverarbeitung genannt. Die noetische Informationsverarbeitung ist systemintern und nutzt die „bereits gespeicherten und vorverarbeiteten Informationsbestände zum Zwecke gerichteter Weiterverarbeitung“. Die kognitiven Strukturen lassen sich weiterhin in Repräsentationssysteme und Instrumentalsysteme unterteilen (*Lander*, 1986, S. 321):

- *Instrumentalsysteme* beinhalten „alle Programm- und Regelsätze, die für die Ausführung von Handlungen nötig sind“. Diese sind: Orientierungsphase, Verarbeitungsphase und schließlich der Vollzug der Handlung.

- *Repräsentationssysteme* sind das Herz der Kognition, hier ist der „Abbildbestand“ (Lander, 1986, S. 322), das sogenannte Wissen abgespeichert. Dieses System lässt sich wiederum in zwei Strukturen, epistemische und peristemische Struktur, gliedern. Die epistemische Struktur beinhaltet das „individualspezifische Wissen“; die peristemische Struktur wird durch das „situationsgebundene Wissen“ gebildet.

Hinsichtlich des zeitlichen Verlaufs der kognitiven Informationsprozesse gibt es drei „zeitliche Lagedifferenzierungen“ (Lander, 1986): 1. *Retrospektive Lage* (die sich mit der Vergangenheit beschäftigt), 2. *Aktuelle Lage*, 3. *Prospektive Lage* (die sich mit der Zukunft beschäftigt). Es ist hervorzuheben, dass *Kognition* ein sehr komplexes Konstrukt ist, wobei die kognitiven Prozesse nicht isoliert zu betrachten sind, sondern mit Emotion und Motivation zusammenwirken. Vor allem bei Bewertungsprozessen wirken Emotionen und Kognitionen gemeinsam (Lander, 1986, S. 319).

Verknüpft man Kognitionen mit dem Kontext des *Lehrers*, dem Schulalltag, so lässt sich feststellen, dass der Schulunterricht fast überwiegend kognitiv geprägt ist, wobei eine nahezu reine Wissensvermittlung stattfindet. Bloom spricht sogar von Wissen als die einzige Art von Lernzielen im Lehrplan (Bloom, 1972).

Spezifiziert man die Ausführungen hinsichtlich des *Sportlehrers*, so können Ergebnisse von Kastrup (2009, S. 351) herangezogen werden, wonach die von ihr befragten Sportlehrkräfte im Kern ihres Unterrichts Bewegungsabläufe, Techniken, Taktiken vermitteln und weniger kognitive Wissensbestände. Dies lässt sich aufgrund des Bewegungsdranges der Schüler in der Sekundarstufe I erklären. Allerdings lehnen die Sportlehrer auch in der Sekundarstufe II kognitive Wissensbestände ab. Bewegungen sollten jedoch nicht nur gedankenlos ausgeführt werden, vielmehr sollte auch der Sinn dieser Bewegung erkannt und verstanden werden. Das kognitive Wissen kann den Schülern allerdings erst dann vermittelt werden, wenn der Sportlehrer selbst kognitive Wissensbestände gelernt und verstanden hat (Kastrup, 2009, S.76). Somit gehört – neben Praxisbezug – auch die Vermittlung von Theorie und Basiswissen zu einer guten Sportlehrerausbildung. Kognitive Kompetenzen sind zudem notwendig, um Schülern bei Bewegungsausführungen Rückmeldungen und Korrekturhinweise zu geben. Kaiser (2007, S. 107) spricht von einer Schere zwischen *Wissen* und *Können* und moniert, dass das Wissen nur kognitiv ausgerichtet sei. Da *Können* das *Wissen* schon beinhaltet, sollte „Wissen“ besser durch

den Begriff „Können“ ersetzt werden und *Können* als ein „Konglomerat emotionaler, kognitiver und verhaltensbezogener Dimensionen“ definiert werden (Kaiser, 2007, S. 107). Ausschließlich kognitives *Wissen* befähigt einen Sportlehrer allerdings nicht, einen guten Sportunterricht zu planen und durchzuführen, erst durch das *Können* wird ersichtlich, ob man von einem gelungenen Unterricht sprechen kann oder nicht (Kastrup, 2009). Inwiefern Kognitionen und Emotionen zusammenhängen und welche Konsequenzen dies für schulisches Lernen hat, wird im Folgenden dargelegt.

4.1.2 Emotionen im Kontext Sportlehrer

Unter Emotionen erfasst man alle psychischen Erregungszustände, die an eine Informationsbewertung (spezielle Reiz- oder Situationsbewertung) gebunden sind. Diese Bewertungen stellen eine Art Zwischenstellung dar, da auch hier kognitive Prozesse involviert sind (Lander, 1986, S. 319). *Kunath* und *Schellenberger* (1991, S. 55) definieren Emotion als „Gesamtheit der psychischen Prozesse, die der Bewertung der aufgenommenen, verarbeiteten oder gespeicherten Informationen über bestimmte Objekte dienen“. Diese Definition zeigt Parallelen zur Definition von *Lander* (1985), mit dem Zusatz, dass bei Bewertungen subjektive „Bedürfnisse, Werte und Ziele“ genutzt werden (*Kunath & Schellenberger*, 1991, S. 55). Emotionen haben demzufolge einen wesentlichen Einfluss darauf, was eine Person wahrnimmt und wie sie etwas wahrnimmt bzw. bewertet. Emotionen können je nach Grad der Komplexität und Dauerhaftigkeit sowie ihrem sozialen Bezug eingeteilt werden in 1. *Primärgefühle* (nehmen das aktuelle Erleben gegenüber wahrgenommenen Reizen bzw. einer Situation zum Ausdruck und sind eher biologisch bestimmt), 2. *komplexe Gefühle* (länger anhaltende Erlebnisqualitäten der Persönlichkeit, die stärker mit kognitiven Prozessen, insbesondere den persönlichen Wertvorstellungen, verbunden sind), 3. *soziale Gefühle* (Einstellung der Person zu anderen Menschen). Von den aktuellen Gefühlen, die als Reaktion auf ganz bestimmte äußere oder innere Reize verstanden werden, sind die gefühlsmäßigen Zustände zu unterscheiden. Dies sind insbesondere *Stimmungen*, die vorrangig auf das innere Befinden der Person zurückgehen und das Erleben über längere Zeit in einer bestimmten Richtung „färben“ (freudig, mutlos, optimistisch etc.) sowie Affekte, die kurzzeitig und sehr intensiv auftreten sowie auf das Erleben und Verhalten wirken (Angst, Wut, Panik etc.). Bei einzelnen Menschen können bevorzugt auftretende emotionale Reaktionsmuster beobachtet

werden. Während Person A beispielsweise dazu neigt, unangenehme Gefühle passiv zu verarbeiten, neigt Person B eher zu aggressivem Verhalten. Diese individuellen Verhaltensmuster werden von angeborenen Besonderheiten des Nervensystems beeinflusst, zum anderen aber auch im Laufe der Persönlichkeitsentwicklung erworben, verstärkt oder abgeschwächt ausgeprägt.

Motivation ist eng mit Emotion verbunden, da die Informationsbewertung zunächst ein Bestandteil der Informationsbearbeitung ist. Emotionale Prozesse dienen, neben Bewertungen, zur Beschreibung einer emotionalen Beziehung zu einem Objekt. Sie äußern sich in Ansichten gegenüber dem Objekt der Realität und können Zuneigung und Zuversicht, aber auch Abwertung und Misstrauen sein. Durch Emotion entwickeln sich individuelle Verbindungen gegenüber Aufgaben, die sich entweder zurückhaltend oder befürwortend äußern. An dieser Stelle ist es interessant, in einem ersten Exkurs Gedankengänge Ciompi's (1993) aufzugreifen, um insbesondere die Beziehung von Kognition und Emotion weiter herauszustellen sowie in einem zweiten Exkurs neurobiologische Erkenntnisse im Bezug zum schulischen Lernen (Hubrig, 2010) darzulegen.

4.1.2.1 Exkurs 1: Hypothese der Affektlogik (Ciompi, 1993)

Nach Ciompi (1993, S. 76) besteht die Psyche des Menschen „aus zwei untrennbar verbundenen komplementären Funktionseinheiten: einem qualifizierenden Emotions- und einem quantifizierenden Kognitionssystem“. Wichtigster Ausgangspunkt Ciompi's ist, dass Fühlen und Denken in sämtlichen psychischen Leistungen zusammenwirken. Die zentrale Annahme von Ciompi's *Hypothese der Affektlogik* besagt, dass „zahllose Fühl-, Denk- und Verhaltensprogramme auf verschiedensten hierarchischen Stufen die eigentlichen Bausteine der Psyche darstellen (...)“ (Ciompi, 1993, S. 76).

Affekte, Emotionen, Stimmungen oder Gefühle wie *Wut, Freude, Ärger, Trauer* und *Angst* werden in der Affektlogik nach Ciompi als umfassende, qualitative Gestimmtheiten definiert, die wenige Sekunden bis zu vielen Stunden dauern können. Es sind ganzheitliche Phänomene, deren vegetative Begleiterscheinungen hormonell vermittelt werden. Damit sind Gefühle keinesfalls nur im Kopf verankert, sie fahren in den Bauch, lassen das Herz höher schlagen, laufen den Rücken hinunter, rauben den Atem (Ciompi, 1993, S. 76). Nach *Graf* (2002, S. 2) gibt es in der Literatur allerdings keine einheitliche

Definition von Affekten, Affektivität, Emotion oder Emotionalität. „Affekte sind bei Ciompi von innen oder außen ausgelöste Reize, die eine „ganzheitliche psychophysische Gestimmtheit von unterschiedlicher Qualität, Dauer und Bewusstseinsnähe“ haben (Ciompi, 1999, S. 67; vgl. Graf, 2002, S. 2).

In nachfolgender Tabelle 29 sind Affektwirkungen dargestellt. Graf (2002, S. 3) bezieht sich auf Ciompi (1999, S. 131 - 175), wenn dargelegt wird, dass „die affektiven Operatorenwirkungen auf das Denken auf individueller und kollektiver Mikro- und Makroebene selbstähnlich (fraktal) sind und erst die affektive Färbung von kognitiven Gestalten jeder Art und Dimension, von einzelnen Sinnesreizen, Gegenständen, Personen oder Ideen (...) dem Denken Richtung und Bedeutung verleiht (...) und Sinn stiftet“. Weiter beschreibt Graf (2002, S. 3), dass es je nach Person, Örtlichkeit, Sache, Problematik, also je nach Kontext, zu einer individuumsspezifischen Angstlogik, Wutlogik, Hasslogik, Freude- oder Trauerlogik kommt (Ciompi, 1987, S. 87f.; vgl. Graf, 2002, S. 3). Logik beschreibt Ciompi als „die Art und Weise, wie kognitive Inhalte miteinander verknüpft werden“.

Tabelle 29: Allgemeine und affektspezifische Operatorenwirkungen auf das Denken (Welter-Enderlin, 1998, S. 83 - 86; vgl. Graf, 2002, S. 3)

Allgemeine Operatorenwirkungen auf das Denken	Wichtigste affektspezifische Operatorenwirkungen auf das Denken
• Affekte mobilisieren und energetisieren das Denken, d.h. sie sind die essentiellen „Motoren“ der kognitiven Dynamik • Affekte fokussieren die Aufmerksamkeit und Wahrnehmung selektiv auf bestimmte affektentsprechende Kognitionen • Affekte erzeugen eine affektspezifische Hierarchie • Affekte bewirken eine selektive Speicherung und Aktivierung von affektkonformen Kognitionen im Gedächtnis • Affekte verbinden gleich oder ähnlich konnotierte Kognitionen kontextadäquat zum affektiv einheitlich eingefärbten größeren Ganzen	• Interesse bewirkt eine allgemeine Zuwendung • Angst bewirkt eine Bewegung „weg“ • Wut und Aggressivität setzen klare Grenzen • Freude, lust- und liebevolle Gefühle erzeugen eine Bewegung „hin“ • Trauer löst dysfunktional gewordene Bindungen an bestimmte Gestalten und macht so (Affekt-)Energie für neue Bindungen frei

Die affektive Stimmung gewinnt bei jeder Kommunikationsform eine stärkere Bedeutung als rein kognitivistisches Verständnis von Denken und Kommunizieren. Kommunikation ohne kleinste affektive Übereinstimmung ist nicht möglich. Emotionen werden dabei nicht von Außenreizen ausgelöst, sondern von körperlichen Vorgängen, die als Folge von Ereignissen auftreten.

4.1.2.2 Exkurs 2: Neurobiologische Erkenntnisse und schulisches Lernen (Hubrig, 2010)

Die Ausführungen in diesem Unterkapitel basieren auf den Erkenntnissen von Hubrig (2010). Roth (2003) formuliert zum Lernen zwei Thesen, in denen zum einen auf die Rolle der Motivation beim Lernen und zum anderen auf den sozialen Kontext, die Rolle der Lehrer-Schüler-Beziehung, eingegangen wird (Hubrig, 2010, S. 104). Die *erste These* besagt, dass Wissen nicht übertragen werden kann, sondern im Gehirn eines jeden Lernenden neu geschaffen werden muss. Die *zweite These* bringt zum Ausdruck, dass Wissensaneignung auf Rahmenbedingungen beruht und durch unbewusste Faktoren gesteuert wird, die deshalb nur schwer beeinflussbar sind. Hubrig (2010, S. 104 - 105) greift Faktoren auf, die nach Roth (2003) beim Lehren und Lernen eine wichtige Rolle spielen. Danach verbindet der Zustand der *Motiviertheit* im pädagogischen Dreieck „Lehrer-Schüler-Lerngegenstand“ die Faktoren „Motiviertheit und Glaubhaftigkeit des Lehrers, individuelle kognitive und emotionale Lernvoraussetzungen der Schüler, allgemeine Motiviertheit und Lernbereitschaft der Schüler, spezielle Motiviertheit der Schüler für einen bestimmten Stoff, ihr Vorwissen, den aktuellen emotionalen Zustand sowie den spezifischen Lehr- und Lernkontext“ (Hubrig, 2010, S. 104 - 105). Das limbische System, das zentrale Bewertungssystem unseres Gehirns, bewertet, was durch uns und mit uns geschieht, ob es gut bzw. vorteilhaft war und gegebenenfalls wiederholt werden sollte oder ob es schlecht bzw. nachteilig war und entsprechend zu meiden ist. Bewertungen werden im „emotionalen Erfahrungsgedächtnis“ gespeichert, das größtenteils unbewusst arbeitet (Roth, 2003; vgl. Hubrig, 2010, S. 113). Stellt das Gehirn fest, dass wir eine Situation ähnlich bereits erlebt haben, (...) werden Gefühle erlebt, die uns als Neugierde, Belohnungserwartung oder Freude antreiben oder als Furcht und Abneigung warnen (Hubrig, 2010, S. 113). Die Belohnungserwartung spielt bei jeder Tätigkeit, folglich auch beim schulischen Lernen, eine entscheidende Rolle. Kommt es durch

Belohnungen zur Dopaminausschüttung, werden Botenstoffe freigesetzt, die auf die Emotionszentren des Gehirns wirken. Positive Effekte, emotionale Gestimmtheit und Lebensfreude entstehen. Das Wohlbefinden-Gefühl versetzt den Organismus physisch und psychisch in einen Zustand der Konzentration und Handlungsbereitschaft. Die Vertrauenswürdigkeit des Lehrenden ist dabei für die Motivation entscheidend, sie hängt von wenigen automatisierten, mehrheitlich unbewusst wirkenden Faktoren ab (bspw. Blick und Länge des Blickkontaktes, Körperhaltung, Gestik, Stimme, Sprachmelodie, Sprachführung, Körpergeruch) (Hubrig, 2010, S. 120). Für das Lehren in der Schule haben sich als günstig erwiesen (Hubrig, 2002, S. 122):

- „Mittlerer Leistungsdruck
- Klare Aufgabenstellungen und Leistungsanforderungen
- Klare Belohnungsstruktur
- Gerechtigkeit und Begründung von Belohnung und Tadel
- Sparsames, zeitnahes und variables Lob
- Überzeugungskraft und Begeisterungsfähigkeit des Lehrenden
- Zeitnahe Bewertung der Leistung
- Eingehen auf die individuelle Bedürfnis- und Motivationsstruktur der Schüler“ (Hubrig, 2002, S. 122)

4.1.2.3 Konsequenzen für den Berufsalltag des Sportlehrers

Bezüglich *Emotionen im Sportunterricht* lassen sich nur wenige Literaturangaben für eine Analyse heranziehen. Der Sportlehrer wird durch Emotionen befähigt, sich in einen positiven bzw. negativen Zustand zur Aufgabenbewältigung zu begeben (Kunath & Schellenberger, 1991). Der Sportlehrer muss viele Informationen verwerten können, die schon während der universitären Ausbildung verstärkt diagnostiziert und geschult werden sollen. Zum einen soll er eigene Gefühle genau zuordnen und in bestimmten Situationen richtig zum Ausdruck bringen, zum anderen soll er Gefühle der Schüler bezüglich Gestik, Mimik, Körperhaltung und Tonfall deuten (Seidel, 2004, S. 186). Nach Seidel (2004, S. 186 - 187) dürfen Gefühle nicht immer erkennbar sein oder sogar in Worte ausgedrückt werden. Jedes emotionale Verhalten ist eine „kommunikative Botschaft“ für die Schüler (Hubrig, 2010, S. 91). Der enge Zusammenhang zwischen Gefühlen und körperlichen Reaktionen bewirkt, dass sich in der Körpersprache oft deutlicher ausdrückt, was eine Person bewegt, als sie dies in Worten formulieren kann. Ausreichende positive Gefühle und Gedanken sowie eine den jeweiligen Aufgaben und Anforderungen angemessene Aktivität sind sehr bedeutsame Ressourcen für erfolgreiches Handeln und

einen gesunden Umgang mit alltäglichen Belastungen im schulischen Alltag. Negative und störende Gedanken, die jeder Mensch in seinem Berufsalltag erlebt, können allerdings verarbeitet, relativiert, umgedacht und durch andere kompensiert werden. Für den guten *Sportlehrer* ist es nun wichtig, die individuellen kognitiven und emotionalen Lernvoraussetzungen der Schüler ebenso zu berücksichtigen wie die allgemeine Motiviertheit, die Lernbereitschaft und die spezielle Motiviertheit der Schüler für einen bestimmten Stoff. Im Sportunterricht drücken Schüler ihre Gefühle vor allem mit dem Körper aus, sie bringen Wut, Freude, Ärger und Angst durch ihre Körperhaltung sowie Gestik zum Ausdruck (Gieß-Stüber & Grimminger, 2007, S. 116). Folglich muss der Sportlehrer erkennen, wie er beispielsweise der Angst eines Schülers begegnet oder auf aggressives Verhalten reagiert (Artus, 2006, S. 159). Schäuble (1976, S. 67) ist davon überzeugt, dass „der Lehrer die affektiven Lernziele selbst erreicht haben muss, um sie vermitteln zu können“, dabei sollen negative Emotionen unterdrückt und verhindert werden. Wichtig ist zudem, positive Emotionen bei Schülern zu wecken (...) (Ziezow, 1990, S. 406). Doch welche emotionalen Kompetenzen soll ein Sportlehrer konkret besitzen? Hierzu werden Aspekte von Ziezow (1990, S. 406 - 411) aufgegriffen, wonach der Sportlehrer

- hohe emotionale Stabilität entwickeln und sichern
 - positive Emotionen herstellen
 - negative emotionale Zustände verändern/umwandeln
 - emotionale Erlebnisfähigkeit erweitern soll
- (Ziezow, 1990, S. 406 - 411)

An einem praktischen Beispiel verdeutlicht kann der Sportlehrer eine *hohe emotionale Stabilität* dadurch entwickeln und festigen, indem er beispielsweise Methodenwechsel vornimmt, neue Übungen und Sportgeräte verwendet, häufig Leistungssituationen schafft und Kritik im Sinne des Ansporns äußert (Ziezow, 1990, S. 407 - 408). Dadurch, dass der Sportlehrer eine geeignete Stoffauswahl trifft und eine gute, didaktisch-methodische Unterrichtsführung verfolgt, werden *positive Emotionen* hergestellt. Dies geschieht in dem obigen Beispiel durch den Einsatz kleiner Spiele, durch den Einsatz von Musik, durch Wettbewerbe, Lob und Anerkennung sowie durch Erfolgserlebnisse (Ziezow, 1990, S. 408 - 409). *Negative Emotionen* im Sportunterricht können durch Unsicherheit vor der Bewegungsausführung, Fehlen von klaren Vorstellungen, Erfahrungen

mit Schmerzen, geringe Motivierung und das Nichterkennen von Fehlern hervorgerufen sein. Der Sportlehrer kann diesen negativen Emotionen entgegenwirken, indem er Einzelgespräche mit dem Schüler sucht, Sicherheitsstellung gewährleistet, Informationen zur Bewegungsausführung gibt oder Sportgeräte mit kleinen Spielen verbindet. Die Erweiterung der *emotionalen Erlebnisfähigkeit* gelingt, indem der Sportlehrer im Sportunterricht verschiedene emotionale Erlebnisse vorbereitet, beispielsweise das Erleben und Bewältigen von Konflikten, von Erfolg bzw. Misserfolg oder von Sieg bzw. Niederlage (Ziezow, 1990, S. 410 - 411).

4.1.3 Motivation im Kontext Sportlehrer

Motivation ist ein auf emotionaler bzw. neuronaler Aktivität beruhendes Streben nach Zielen oder wünschenswerten Zielobjekten. Kunath und Schellenberger (1991, S. 56) bezeichnen Motivation als „die Gesamtheit jener Prozesse, die dazu führen, dass erkannte und bewertete Objekte solche Bedeutsamkeit für das Subjekt gewinnen, dass sie Handlungen auslösen oder ablehnen“. Durch Motivation werden Handlungen bezüglich Richtung und Energieaufwand von der betreffenden Person analysiert (Heckhausen, 1989, S. 10). Der individuelle Wert einer Sache wird durch Prozesse der Motivation festgelegt, dadurch ergeben sich antriebsregulierende Zustände, die sich entweder antriebsfördernd oder antriebshemmend äußern. Es werden somit bestimmte subjektive Bedeutungen zugewiesen, welche sich für den Sportlehrer im Antrieb gegenüber einer Aufgabenstellung äußern (Kunath & Schellenberger, 1991). Emotionen begleiten die Befriedigung und Frustration von Motiven und werden als Gefühle unterschiedlich empfunden (Lammers, 2007, S. 33f.). Man unterscheidet grundsätzlich zwischen der intrinsischen und der extrinsischen Motivation (Abbildung 17). Unterschiedliche Motivationsstrategien des Menschen bilden eine wesentliche Grundlage für das subjektive Empfinden von Antipathien und Sympathien und damit eine große Rolle im Agieren des Sportlehrers.

Bevor sich dem Kontext des Sportlehrers gewidmet wird, erfolgt ein historischer Abriss über bedeutende Strömungen der Motivationspsychologie. Die Erkenntnisse der Motivationspsychologie spielen insbesondere in der Pädagogischen Psychologie, hinsichtlich der Motivation von Schülern und Lehrern in Bezug auf den Schulerfolg eine Rolle.

Barbuto und *Scholl* (1998) analysieren die bedeutendsten Motivationstheorien seit Maslow (1954) und entwickeln daraus das Konzept der „Fünf Quellen der Motivation“, in denen der Ansatz der „Drei Großen“ Motive von McClelland (1984), das Machtmotiv, das Zugehörigkeitsmotiv und das Leistungsmotiv, eine bedeutende Rolle spielen. Die fünf Motivationsquellen werden in die bereits oben angesprochenen intrinsischen und extrinsischen Quellen unterteilt, die weiter differenziert werden können (*Barbuto & Scholl*, 1998):

1. *Intrinsische Prozessmotivation*: die Aufgabe wird um ihrer selbst Willen bewältigt (intrinsisch)
2. *Internes Selbstverständnis*: das Verhalten und die Werte orientieren sich an internen Standards und Maßstäben (intrinsisch)
3. *Instrumentelle Motivation*: das Verhalten ist auf Vorteile und Belohnungen von außen gerichtet (extrinsisch)
4. *Externes Selbstverständnis*: das Selbstverständnis und die Idealvorstellung kommen primär aus der Rolle und den Erwartungen des Umfeldes (extrinsisch)
5. *Internalisierung von Zielen*: Personen dieser Gruppe machen sich Ziele der Organisation oder des Unternehmens zu eigen (extrinsisch)

(nach *Barbuto & Scholl*, 1998)

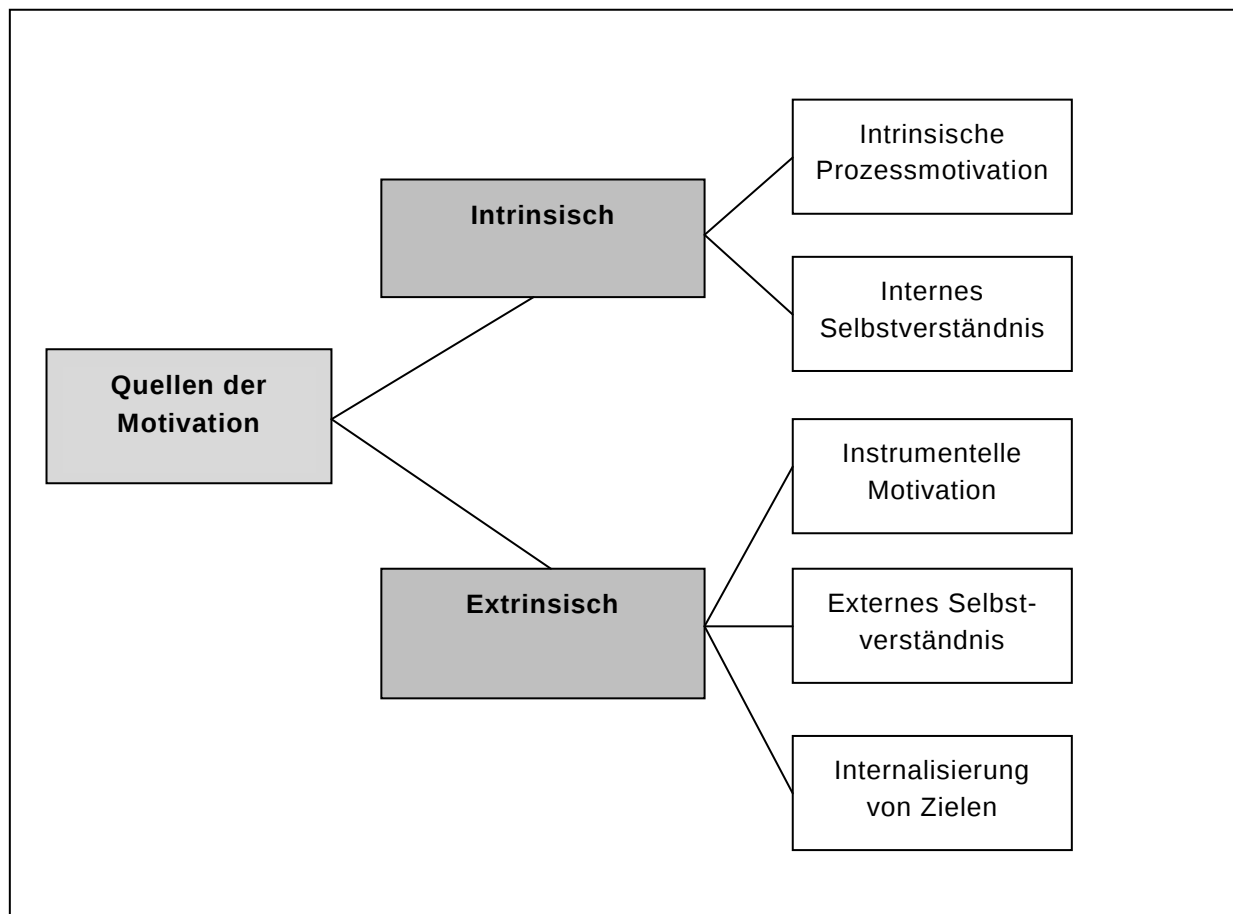


Abbildung 17: Die fünf Quellen der Motivation (modifiziert nach Barbuto & Scholl, 1998)

Welche Ableitungen lassen sich aus diesen Ausführungen für den Kontext des Schulalltags, insbesondere des Sportunterrichts, treffen? Aus empirischen Studien konnte Barbuto (2005) nachweisen, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Kompetenzen im Konzept der Transformationalen Führung (die wirtschaftlich besonders erfolgreichen Führungskräfte) und den fünf Motivationsquellen existiert. Sportlehrkräfte sind im schulischen Kontext bestrebt, erfolgreiche Führungskräfte des Sportunterrichts darzustellen. Zu den Stärken der von Barbuto (2005) beschriebenen, besonders erfolgreichen Führungskräfte gehören

- „1. Wahrnehmung der Vorbildfunktion 2. Fähigkeit zur Vermittlung von Zielen und Perspektiven 3. Förderung der Lernfähigkeit ihrer Mitarbeiter 4. eine als fair und empfundene Art der Kommunikation und Verantwortungsbereitschaft. Ein besseres Verständnis der Quellen der Motivation mit dem Konzept von

Barbuto könnte somit einen wesentlichen Beitrag zur Auswahl, Förderung und Entwicklung von Fach- und Führungskräften leisten.“

Nach *Deci* und *Ryan* (2000) begründet sich die intrinsische Motivation (Primärmotivation) auf einem Grundbedürfnis des Menschen nach Erleben von Kompetenz und Selbstbestimmung des eigenen Verhaltens. Handelt man dagegen in der Erwartung von positiven Konsequenzen als Reaktion, so ist man extrinsisch motiviert (Sekundärmotivation). Daraus hat sich eine differenzierte Betrachtung intrinsischer und extrinsischer Motivation entwickelt, die in nachfolgender Tabelle 30 nach *Deci* und *Ryan* (2000) abgebildet werden.

Tabelle 30: Intrinsisch und extrinsisch motivierte Verhaltensweisen (Deci & Ryan, 2000)

Intrinsisch motivierte Verhaltensweisen	Extrinsisch motivierte Verhaltensweisen
• Gelten als Prototyp selbstbestimmten Verhaltens. Handeln stimmt mit der eigenen Auffassung überein. Man ist bestrebt eine Sache voll und ganz zu beherrschen. • Beinhalten Neugier, Spontanität, Exploration und Interesse an unmittelbaren Gegebenheiten der Umwelt. • Es werden keine externen Anstöße, wie Versprechungen oder Drohungen benötigt.	• Treten in der Regel nicht spontan auf, vielmehr durch Aufforderungen, wenn eine positive Bekräftigung erwartet wird. • Handlungen, die mit instrumenteller Absicht durchgeführt werden, um eine separierbare Konsequenz zu erlangen, zielen auf Sicherheit und Anerkennung in der Gesellschaft. • Extrinsische Motivatoren, die in den Handlungsablauf eingeführt werden, determinieren das Gefühl der Selbstbestimmung.

Was treibt nun Menschen zu Lernanstrengungen an? Worauf sind ihr Wollen und Handeln gerichtet? Zur Beantwortung dieser Fragen ist der Fokus auf das Rubikon-Modell von Heckhausen und Gollwitzer (1986) zu richten. Das *Rubikonmodell* von *Heckhausen und Gollwitzer* (1986) beschreibt einen vollständigen Handlungsprozess und versucht Antworten auf die Fragen zu geben, wie eine Person ihre Ziele auswählt, wie sie ihre Realisierung plant und realisiert. Der Grundgedanke besteht darin, dass im Verlauf des Handlungsprozesses verschiedene Teilaufgaben erfüllt werden müssen. Der Handlungs-

prozess unterteilt sich in vier Handlungsphasen, prägnant ist dabei der erfolgreiche Abschluss jeder Phase.

- *Erste Phase* (Prädezisionale Phase): Auswahl von Wünschen durch das Individuum, dabei gilt es, durch *Abwägen* der Realisierbarkeit, von Vor- und Nachteilen und der Attraktivität der einzelnen Alternativen, die beste herauszusuchen. Ist die Entscheidung gefallen und ein Ziel gesetzt, wird das sogenannte „Rubikon“ überschritten und die nächste Phase kann beginnen.
- *Zweite Phase* (Postdezisionale Phase), *Planungsphase*: konkretes Planen der Umsetzung des ausgewählten Ziels. Es werden konkrete Vorsätze zur Umsetzung gebildet und entschieden, wann, wo und auf welche Art und Weise gehandelt wird, dass ein Erreichen des gewünschten Ziels wahrscheinlich wird. Dabei resultieren einige Zielintentionen aus früheren Abwägungsphasen.
- *Dritte Phase, Handlungsphase* (Aktionale Phase): Umsetzung des Ziels, selbst wenn man auf Hindernisse stößt. Die Handlungen sollen es wahrscheinlich machen, das Ziel zu erreichen.
- *Vierte Phase* (Postaktionale Phase), nach Abschluss der Handlung: *Bewertung* der Handlung – sowohl mit Rückschau als auch mit Blick in die Zukunft. Es erfolgt eine Überprüfung, inwieweit das Ziel erreicht wurde und welche Handlungen gegebenenfalls noch auszuführen sind, um den Handlungsverlauf zu einem Abschluss zu bringen.

(vgl. Achtziger & Gollwitzer, 2009, S. 151)

Prägnant ist dabei, dass beim Übergang in die jeweils nächste Phase sogenannte „Hürden“ überschritten werden, die die alte Phase eindeutig abschließen und eine neue einleiten.

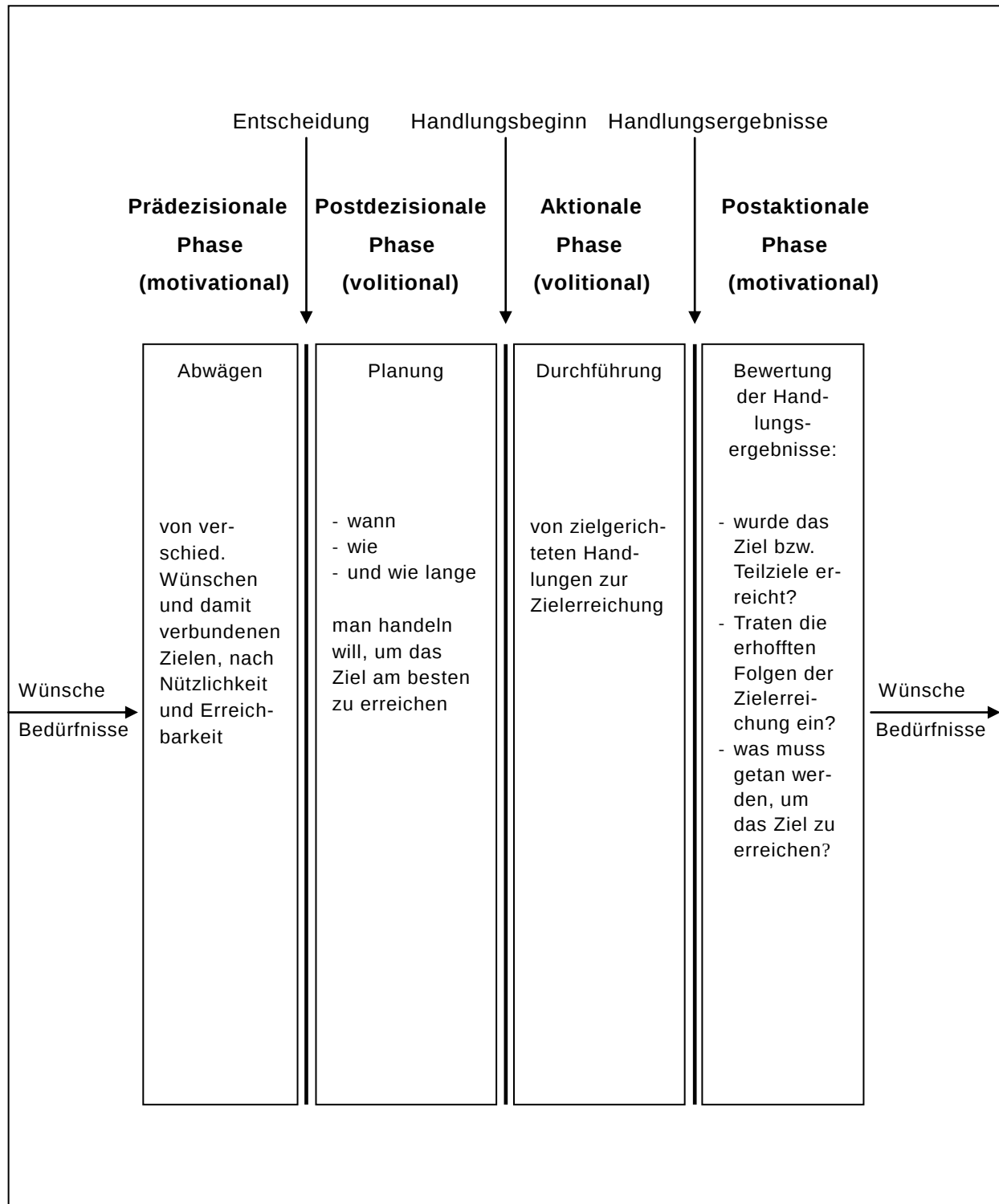


Abbildung 18: Rubikonmodell der Handlungsphasen (Heckhausen & Gollwitzer, 1987, modifiziert nach Achtziger & Gollwitzer, 2009, S. 151)

Achtziger und Gollwitzer (2009) resümieren zum Rubikonmodell der Handlungsphasen, dass das Modell mit seiner Bewusstseinslagenforschung zu einer Neukonzeptualisierung des Konzepts „Motivation“ führt. „Früher wurde der Begriff „Motivation“ benutzt, um sowohl Bereitschaft einer handelnden Person, bestimmte Handlungen zu zeigen, als auch die Intensität und Effizienz, mit der diese Handlungen umgesetzt wurden, auszudrücken. Heutzutage wird unter dem Begriff „Motivation“ die Ausgestaltung zielgerichteter Handlungen im Hinblick auf motivationale Aspekte wie Wünschbarkeit und Erreichbarkeit möglicher Ziele diskutiert“ (Achtziger & Gollwitzer, 2009, S. 155). Die motivationalen Prozesse laufen folglich in der prädeziionalen und in der postaktionalen Phase ab, die Durchführung eines Handlungsverlaufs dagegen unter volitionalen Aspekten. Volitionale Aspekte finden hauptsächlich in der präaktionalen und aktionalen Phase statt.

In der *Selbstbestimmungstheorie* von Deci und Ryan (1985, 2000, 2002) ist das persönliche Selbst die Kernstruktur eines lebenslangen Entwicklungsprozesses. Das *Selbst* bewirkt, dass zwei für das menschliche Leben gleichermaßen wichtige Ziele gleichzeitig verfolgt werden (Hubrig, 2010, S. 157): 1. Persönliche Entwicklung, Weiterentwicklung der individuellen Kompetenzen und Fähigkeiten 2. Zusammenhalt und Weiterentwicklung des sozialen Systems, auf dessen Fortbestand das Individuum als soziales Wesen angewiesen ist.

Hubrig (2010, S. 158) beschreibt, dass bei motiviertem Verhalten neurobiologisch Wohlfühlstoffe freigesetzt werden und führt weiter aus:

„Kompetenzstreben, Autonomie und soziale Eingebundenheit seien für die motivationale Steuerung verantwortlich. Das Bedürfnis, die eigene Kompetenz zu erleben, ist eng mit dem Gefühl der Selbstwirksamkeit verbunden. Das Bedürfnis nach Autonomie repräsentiert das Bestreben, sich als eigenständiges Handlungszentrum zu erleben. Wer sich situationsangemessen als autonom und in seinem Tun als zunehmend kompetenter erfährt, ist intrinsisch motiviert. Im Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit realisiert der Mensch sein Streben nach befriedigenden Sozialkontakten und sozialer Anerkennung.“ (Hubrig, 2010, S. 157)

Das Wissen über die Neurobiologie der Motivation ist insgesamt noch sehr beschränkt. Es stammt im Wesentlichen aus der Suchtforschung, der Untersuchung hirngeschädigter Menschen und Tierversuche. „Motivation ist auf lohnende Ziele gerichtet, sie sollen den Organismus in die Lage versetzen, durch eigenes Verhalten möglichst günstige Bedingungen zum Erreichen der Ziele zu schaffen“ (...) „Nicht die Gegenstände des Begehrens, sondern die Glücksgefühle, welche ihr Besitz oder die ein Erfolg für kurze Zeit auslösen, sind das Ziel“.

„Alle Ziele, die wir im Alltag verfolgen, die Ausbildung oder den Beruf betreffend, finanzielle Anschaffungen etc. haben aus der Sicht unseres Gehirns ihren tiefen, meist unbewussten Sinn dadurch, dass wir damit letztlich auf zwischenmenschliche Beziehungen zielen, das heißt diese erwerben oder erhalten wollen.“ (Bauer, 2006, S. 39)

Hubrig (2010, S. 159) beschreibt, dass andere psychologische Motivationstheorien davon ausgehen, dass zur sozialen Motivation das Bestreben sich als handlungsfähig und als Handlungszentrum zu erleben, als Grundmotivation hinzukommen muss. Intrinsische Motiviertheit wird nicht durch extrinsische Belohnung ausgelöst. Motiviertes Verhalten wird durch Dopaminausschüttung energetisiert, das auch schon beim Erleben von zunehmender Kompetenz geschieht. Csikszentmihalyi (1999) erläutert das Flow-Erlebnis, ein Gefühl von immer mehr Kompetenz beim Tun.

Es kann folglich konstatiert werden, dass Motivation für die Schulleistung und das Lernklima bedeutsam sind. Motivation stellt sozusagen eine Verbindung zwischen affektiven und kognitiven Bereichen her, wobei häufiger positive Affekte zur Motivation beitragen (Krathwohl et al, 1975, S. 55). Je mehr Begeisterung und Motivation der Sportlehrer zeigt, desto besser ist sein Vermitteln und desto motivierter sind folglich auch die Schüler. Hierbei ist eine gute Ausbildung der (Sport-)Lehrer dienlich: durch Erlernen vieler interessanter Unterrichtsmethoden gelingt es leichter, Schüler zu motivieren und zur Mitarbeit zu bewegen. Bezogen auf den Sportunterricht ist außerdem festzustellen, dass eine stabile Motivation geschaffen werden muss, damit eine regelmäßige sportliche Tätigkeit ausgeübt wird.

4.1.4 Motorik

Sportpraktische Kompetenz sowie motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten sind für einen guten Sportlehrer essentiell (siehe hierzu Kapitel 2.3.5). Die Motorik kennzeichnet sich im gegenwärtigen deutschen Sprachraum nach Bös und Mechling (1983)¹³ als die Gesamtheit aller Steuerungs- und Funktionsprozesse, die der Haltung und Bewegung zugrunde liegen. Motorische Fähigkeiten sind somit die Gesamtheit der Strukturen und Funktionen, die für den Erwerb und das Zustandekommen von Bewegungshandlungen verantwortlich sind. Die Qualität der beobachtbaren Bewegungshandlungen wird durch den Ausprägungsgrad der motorischen Fähigkeiten bestimmt (Bös et al., 2001). Motorische Fertigkeiten umfassen Vollzüge bei solchen Bewegungshandlungen (bspw. Laufen, Springen, Werfen) während Dribbeln, Passen, Kraulen, Rad fahren komplexe sportmotorische Fertigkeiten sind (Roth, 1982). Die motorischen Fähigkeiten Kraft, Schnelligkeit, Ausdauer, Beweglichkeit und Koordination sind für die Ausführungsqualität von Fertigkeiten verantwortlich. Es besteht eine Wechselbeziehung zwischen motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Differenzierung motorischer Fähigkeiten zeigt sich in folgender Systematik:

Die motorischen Fähigkeiten werden nach Bös und Mechling (1983) in der ersten Differenzierungsebene in konditionelle und koordinative Fähigkeiten differenziert, auf der zweiten Ebene in die zentralen Fähigkeitskategorien (motorische Grundeigenschaften, motorische Hauptbeanspruchungsformen) Ausdauer, Kraft, Schnelligkeit, Koordination und Beweglichkeit. In der dritten Ebene werden auf Basis der Belastungsnormativen (Dauer, Umfang, Intensität) 10 Fähigkeitskomponenten unterschieden (Bös, 1987). Streng genommen zählt die Beweglichkeit nicht zu den motorischen Fähigkeiten, sondern zu den passiven Systemen der Energieübertragung und ist somit für die Qualität von Bewegungshandlungen mit verantwortlich (Bös & Mechling, 1983).

Zusammenfassend lassen sich zum fähigkeitsorientierten Ansatz auf einer ersten Betrachtungsebene die konditionellen und koordinativen Fähigkeiten und auf einer zweiten Betrachtungsebene die motorischen Grundeigenschaften Kraft, Schnelligkeit, Koordination und Beweglichkeit differenzieren. Für die Praxis relevante Zwecke wird eine weite-

¹³ basierend auf den Ausführungen von Fleishman (1964), Guilford (1957) und Gundlach (1968)

re Differenzierung in 10 motorische Teilfähigkeiten vorgenommen (Bös & Mechling, 1983).

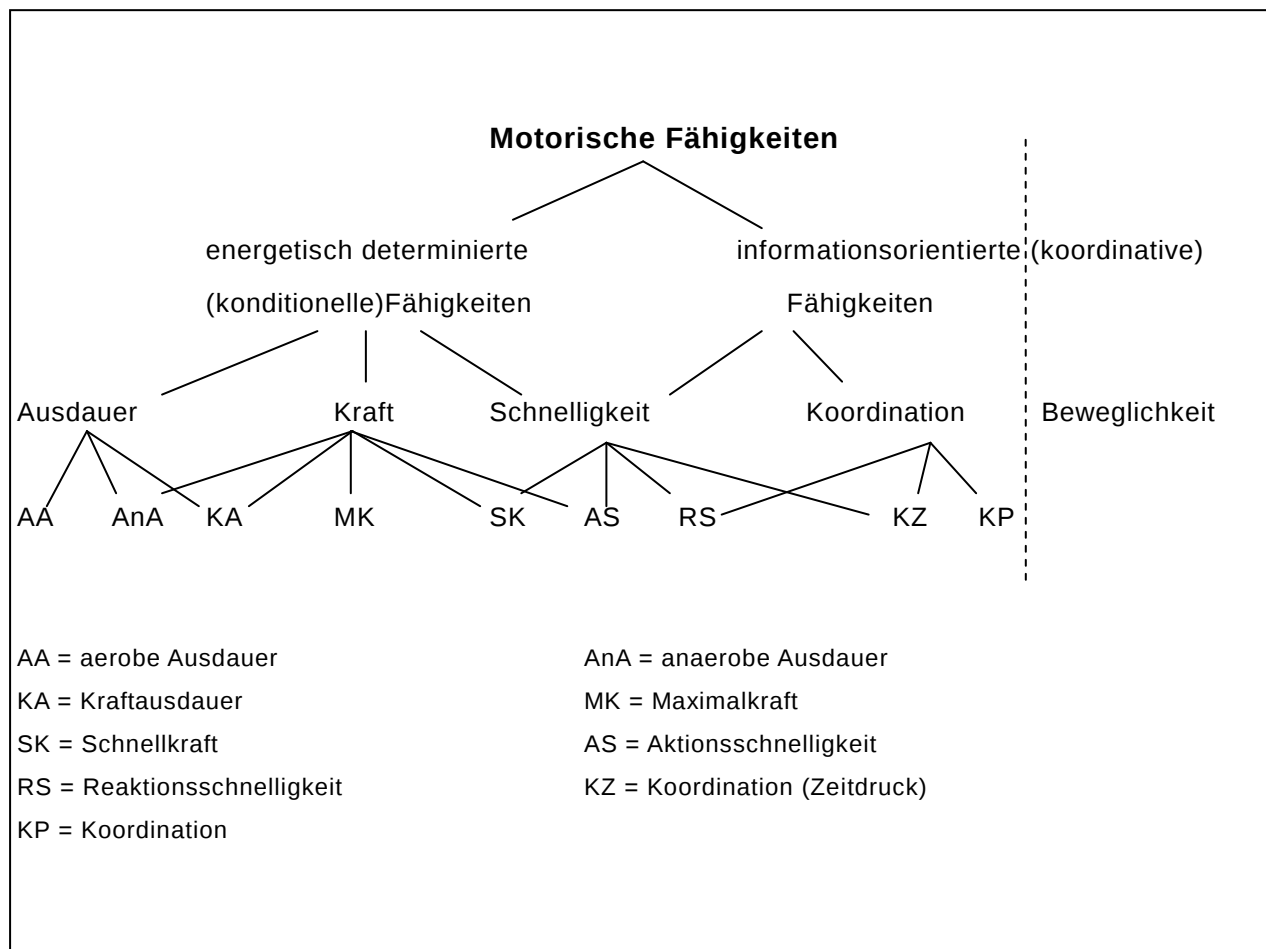


Abbildung 19: Differenzierung motorischer Fähigkeiten (modifiziert nach Bös & Mechling, 1983)

4.2 Handlungstheorie und handlungstheoretische Modelle im Kontext Sportlehrer

Theorien sind allgemein „kognitive Landkarten“, die uns die Welt einsichtig machen und die Orientierung in ihr ermöglichen (...) sowie das praktische Handeln leiten, indem sie die erforderlichen Kategorien zur Problemanalyse und zur systematischen Ableitung von Lösungsstrategien liefern und deren differenzierte Evaluation ermöglichen (Nitsch, 2004, S. 11). *Handlungstheorien* wollen das Handeln, seine Gründe und Motive erklären, wobei das zentrale Anliegen einer Handlungstheorie die Untersuchung der

psychischen Regulationsprozesse von Handlungen ist (Landherr, 1997). Hierzu gibt es zahlreiche Modelle mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Während *Lewin (1969)*, *Hacker (1986)* und *Leontjew (1987)* vor allem die Zusammenhänge zwischen Kognitionen und Handlungen untersuchen, versucht beispielsweise *Volpert (1983)* auch emotionale Prozesse und *Von Cranach (1980)* soziale Prozesse und Interaktionen in die Handlungstheorien einzubeziehen. In der Betrachtung von Handlungstheorien nach Wiggert (1983, S. 14) ergeben sich drei Hauptrichtungen (Kluxen, 1980, S. 327 - 339): 1. die einzelwissenschaftlichen, insbesondere soziologischen Theorien 2. die hauptsächlich auf Aristoteles (auf seinen Praxisbegriff) und die Ansätze von Ritter, Arendt und Bubner zurückgreifende Richtung (Ritter, 1977, S. 57 - 105) sowie 3. die aus dem angelsächsischen Sprachraum stattfindende Diskussion, die mit Methoden der Sprachanalyse eine Klärung des Handlungsbegriffes erreichen möchte. *Nitsch und Hackfort (1981)* entwickeln eine Theorie, die eine Theorie des Alltagshandelns und eine Grundlage für die Beeinflussung von Alltagshandeln darstellt. Der große Vorteil dieser Theorie liegt in der Integration bestehender Theorien, Methoden und empirischer Erkenntnisse in ein übergreifendes Bezugssystem¹⁴.

Das Ziel von *Handlungsmodellen* wird nach Miller, Galanter und Pribram (1973) als das formuliert, was Menschen und Tiere tun, in einen Sinnzusammenhang zu bringen und ein System zu finden, das uns ihr Verhalten verstehen lässt (Bös & Mechling, 1983, S. 53). Dem handlungstheoretischen Modell kommt eine heuristische Funktion zu, woraus sich Konsequenzen für den Umgang mit Sportlehrerkompetenzen eröffnen können. Der Vorteil des handlungstheoretischen Modells im Rahmen dieser Arbeit liegt in seiner Funktion eines Such- und Ordnungsrasters: die Kompetenzen des Sportlehrers werden analysiert, die einzelnen Kompetenzbereiche geordnet und Lücken sowie Schwachstellen in den Kompetenzmodellen aufgedeckt. Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass das handlungstheoretische Modell äußerst komplex ist, um es als empirisches Modell zu verwenden (Wydra, 1996).

¹⁴ Zentrale Ausführungen zur Handlungstheorie, auf die an dieser Stelle verwiesen wird, finden sich bei *Nitsch (1975, 1985, 1986, 1991, 1996, 1997, 2000)*, *Hackfort (1983, 1985, 1995, 1998)*, *Hackfort und Schlattmann (1994)*, *Hackfort, Emrich und Papathanassiou (1997)* sowie *Hackfort, Munzert und Seiler (2000)*.

Somit werden zunächst lediglich ein Strukturierungsversuch und eine theoretische Fundierung intendiert, die schließlich Ausgangspunkte weiterer Betrachtungen bezüglich der Kompetenzdiskussion sein können.

4.2.1 Handlung des Sportlehrers

In der [modernen] Soziologie stellt das *Handeln* einen zentralen Untersuchungsgegenstand dar. Hinsichtlich eines historischen Abrisses zum Handlungsbegriff kann bei Aristoteles angesetzt werden, der eine grundlegende Differenzierung zwischen *Praxis* und *Poiesis* einführt. *Praxis* stellt dabei die tätige Auseinandersetzung des Menschen mit der ihn umgebenden Wirklichkeit dar, wobei entscheidend ist, dass Ziel und Zweck in der Tätigkeit selbst enthalten sind. Der Handlungsvollzug ist das eigentliche Ziel. Unter *Poiesis* ist der Akt des Herstellens, Schaffens, Hervorbringens gemeint, dessen Ziele und Zwecke außerhalb der Handlung selbst liegen (Aristoteles, 2000). Parson (1937) beschreibt in „*The Structure of Social Action*“, dass alle konkreten Handlungssysteme in ihre Einheiten oder Teile zerlegt werden können, die Parson *Akt-Einheiten* nennt (Schütz, 1977, S. 29). Charakteristisch für diese Akt-Einheiten sind: 1. ein „Handelnder“ 2. ein „Ziel“ (einen antizipierten Zustand in der Zukunft, an dem der Handlungsprozess orientiert ist) 3. eine „Situation“, die wiederum in zwei Elemente zerlegbar ist (Bedingungen des Handelns, die der Handelnde nicht selbst kontrollieren kann und die Mittel, die unter seiner Kontrolle sind) 4. die Beziehung der Elemente zueinander, die „normative“ Orientierung des Handelns genannt wird (Schütz, 1977, S. 29).

Das *menschliche Handeln* ist zielgerichtet, bewusst, strukturiert, motiviert, selbst-, fremd- oder mitbestimmt und gestaltet Umwelt und Person (Hacker, 1995; Leontjew, 1980; Volpert 1980; Schüpbach, 1995). Systemtheoretisch setzt sich Handeln aus den Strukturen und Prozessen zusammen, wodurch Menschen als Akteure Intentionen verfolgen und diese in konkreten Situationen verwirklichen. Nach Ricoeur (1986) ist Handeln zwar individuell und durch die angestrebte Wirkung geprägt, zum anderen entsteht es in einem von Symbolen, Werten und Normen bestimmten sozialen Rahmen.

Der wissenschaftliche, d.h. vor allem der *soziologische, ökonomische* und *psychologische* Diskurs zum Handlungsbegriff hat viele Abstufungen und viele theoretische Modelle hervorgebracht, auf die an dieser Stelle nicht detailliert eingegangen wird.

Der *pädagogische* Handlungsbegriff dient zum einen zur Charakterisierung, Erklärung und Orientierung der Tätigkeit des Erziehers bzw. der gemeinsamen Praxis von Erzieher und Erziehenden, zum anderen zur Formulierung und Konkretisierung des Ziels der Erziehung, der Mündigkeit, die formell auch als Handlungskompetenz bezeichnet wird (Wigger, 1983, S. 12). Durch seine spezifische Aufgabe und seinen allgemeinen Zweck differenziert sich pädagogisches Handeln von anderem Handeln, gemeinsam ist die allgemeine Struktur. Die einzelnen Ausprägungen des handlungstheoretischen Fundaments hängen dabei von der inhaltlichen Ausgestaltung ab (Wigger, 1983, S. 13). Die *Handlung des Sportlehrers* lässt sich in eine sportliche und eine pädagogische Handlung differenzieren. *Pädagogische Handlungen* sind wie sportliche Handlungen eine spezielle Art der Handlung und auf Entwicklungen des Menschen ausgelegt (Kunath & Pöhlmann, 1977). Die *sportliche Handlung* wird von Nitsch (1975, S. 50) als „leistungsorientiert-verrichtendes, normgeleitetes Bewegungshandeln“ bestimmt. Das sportliche Handeln wird im Gegensatz zur Handlung selbst spezifischer, damit detaillierter bestimmt und ist eine von unzähligen Handlungsmöglichkeiten. Autoren wie Nitsch (1975), Baumann und Reim (1984), Grosser, Hermann, Tusker und Zintl (1987) beschreiben die sportliche Handlung als Bewegungshandlung, was eine rein sportmotorische Tätigkeit impliziert. Wydra (1992) bezeichnet „die sportliche Handlung allgemein als ein Modell menschlichen Handelns. Der Aspekt des normgeleiteten Handelns lässt sich dabei sehr gut auf den Kontext Schule übertragen. Sport orientiert sich zum einen in seiner Ausführung an vorgegebenen Normen, Werten und Regeln und zum anderen wird Sport in seinen Ergebnissen an vorgegebenen Leistungskriterien bewertet. Daraus ergeben sich nicht nur Konsequenzen für die Schüler, sondern auch für den Lehrer. Der Sportlehrer unterrichtet im Sinne des Doppelauftrags des Sportunterrichts und muss Schülerleistungen auslegen sowie interpretieren. Hinzu kommt der soziale Umgang mit Schülern, Kollegen, Schulleitung und Eltern, deren Erwartungen er mit seinem Handeln gerecht werden soll.

Nach handlungstheoretischen Überlegungen wird die Handlung des Sportlehrers somit von mehreren Ebenen beeinflusst, die sich auf die *kognitiven, emotionalen, motivationalen*, aber auch *motorischen* Fähigkeiten und Fertigkeiten des Sportlehrers auswirken. Um sportpraktische Bewegungen vermitteln zu können ist es von Vorteil diese zu beherrschen bzw. im Laufe des Lebens beherrscht zu haben. Im sportlichen Han-

deln interagiert der Lehrer im sportwissenschaftlichen Kontext und ruft hierfür sein sportlich-motorisches Wissen ab. Um im pädagogischen Alltag professionell arbeiten zu können ist dieses Wissen allerdings nicht ausreichend. Deshalb verfügt der gute Lehrer über ein motorisch-methodisches Können. Damit kann er im pädagogischen Handeln die sportspezifischen Bewegungen auf den Leistungsstand der Schüler übertragen und vermitteln.

4.2.2 Handlungstheoretische Perspektive nach Nitsch (2004)

Die Ausführungen, die Nitsch und seine Kollegen seit den 1970er Jahren entwickelten, werden nachfolgend aufgegriffen. Sie sind für die Sportwissenschaft, insbesondere die Sportpsychologie sowie die Ausführungen in dieser Arbeit von Bedeutung. Nitsch (2004) entwickelt ein integratives, theoretisches Rahmenkonzept für die sportpsychologische Forschung und Praxis. Für seine handlungstheoretische Perspektive können vier Postulate (1. das Postulat des Handlungsprimats, 2. das Systempostulat, 3. das Intentionalitätspostulat sowie 4. das Situationspostulat) benannt werden.

1. Das Postulat des Handlungsprimats: Die Handlung bildet den Grundbezug psychologischer Forschung und Anwendung, das Handlungskonzept ist die Kernstruktur psychologischer Theoriebildung.

2. Das Systempostulat: Die Handlung hat in wissenschaftlichen Konzeptionen einen unterschiedlichen Stellenwert. „Handeln wird als ganzheitliches Geschehen in einem horizontal, vertikal und zeitlich vernetzten, dynamischen System verstanden. Dieser Systemcharakter ergibt sich insbesondere aus folgenden Sachverhalten“ (Nitsch, 2004, S. 13):

- *Person-Umwelt-Bezug:* Menschliches Handeln bezieht sich auf eine je spezifische Umwelt. Das Handeln findet in einem physikalisch und sozial strukturierten Verhaltensraum statt, der Handeln anregt, ermöglicht, fördert und auch begrenzt.
- Handeln ist Ausdruck der Person als individuell strukturierte Ganzheit, d.h. *Systemantwort* der Person auf ihre aktuelle Lage (Lersch, 1962, S. 461).
- Dies verweist auf die *Integration von biologischen, physikalischen und sozialen Prozessen* (vgl. Geißler & Hörz, 1988). Zudem sind an jeder Handlung *alle psychischen Funktionen* beteiligt (Lewin, 1926;

Hauser, 1948; Lersch, 1962; Rubinstein, 1984): jede Handlung ist mit Wahrnehmungs-, Denk-, Gedächtnis-, Emotions-, Motivations- und Volitionsvorgängen verbunden (siehe hierzu Abbildung 20).

- *Zeitperspektivität* als Entwicklungszusammenhang zeitlich-funktional verknüpfter Einzelhandlungen im Aktivitätsstrom (Moser, 2000, S. 62ff.): Jede Handlung ist in ihrer Struktur durch vorangegangene und vorweggenommene Handlungen mitbestimmt. Sie ist damit zugleich *Endpunkt* und *Ausgangspunkt zukünftiger Entwicklung*.

(Nitsch, 2004, S. 13 - 14)

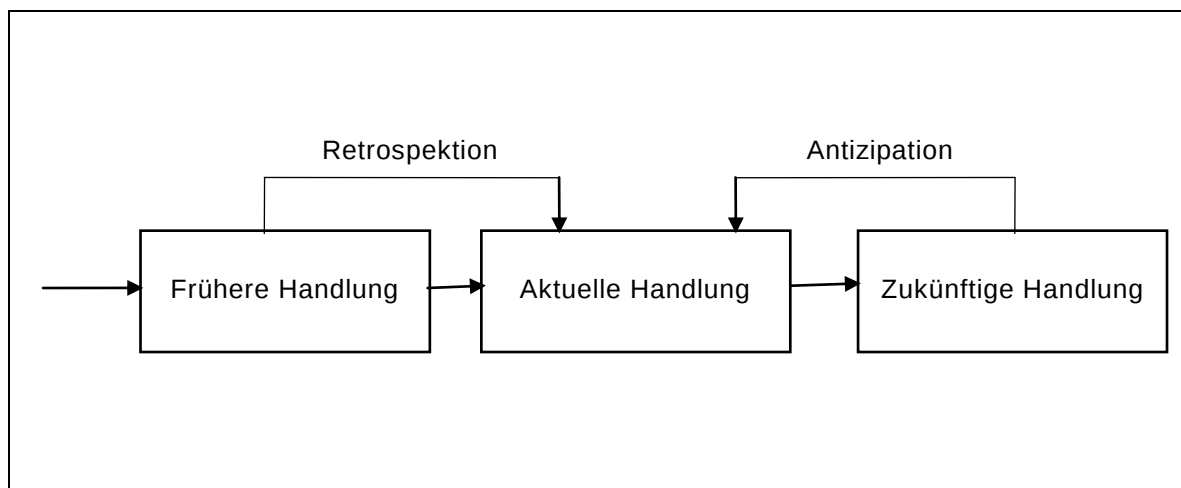


Abbildung 20: Zeitperspektivität des Handelns (mod. nach Nitsch, 2000)

Die aktuelle Handlung hat immer einen Vergangenheitsaspekt (was die Person erfahren, gelernt und in ihrem Gedächtnis gespeichert hat) und einen Zukunftsaspekt (was sich die Person wünscht, plant, wohin sie möchte). Somit fließen sowohl Vergangenes als auch Zukünftiges als Wissen, Erfahrung, Fertigkeit, Fähigkeit, Einstellung, Überzeugung, Vorstellung und Bilder in das aktuelle Handeln ein.

Die Handlung ist folglich unter dem Person-Umwelt-Aufgabe-Bezug zu betrachten und die Interdependenz dieser Determinanten (Nitsch, 1983; Landherr, 1997). Die Person handelt in ihrer Umwelt, in der sozialen und in der sachlichen Umwelt. Daraus ergibt sich eine „Doppelfunktion der Handlung“ (Landherr, 1997, S. 30). Der Handelnde beschäftigt sich mit der objektiven Umwelt und der subjektiven Umwelt. Die objektive Umwelt stellt sich durch reale Gegebenheiten dar, die subjektive Umwelt ist die von dem Handelnden wahrgenommene Umwelt (Landherr, 1997). Die Handlungstheorie

konzentriert sich, nach diesem Postulat, auf den *Verlauf der Handlung* und nicht auf das Ergebnis (Erdmann, 1990).

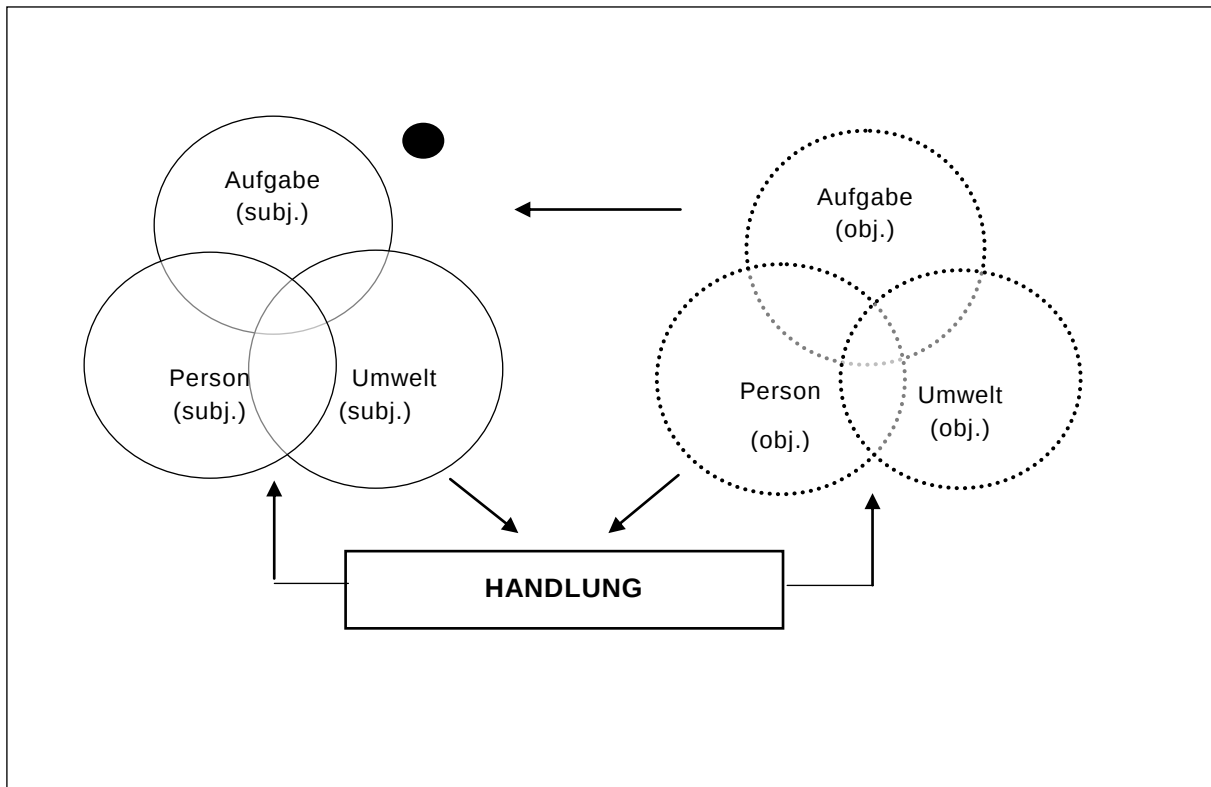


Abbildung 21: Die Doppeldeterminiertheit der Handlung nach Nitsch (Landherr, 1986, S. 37)

In Abbildung 22 ist die Grundstruktur der Handlungsorganisation auf unterschiedlichen Systemebenen nach Nitsch und Munzert (1997, S. 112) zur besseren Übersicht dargestellt.

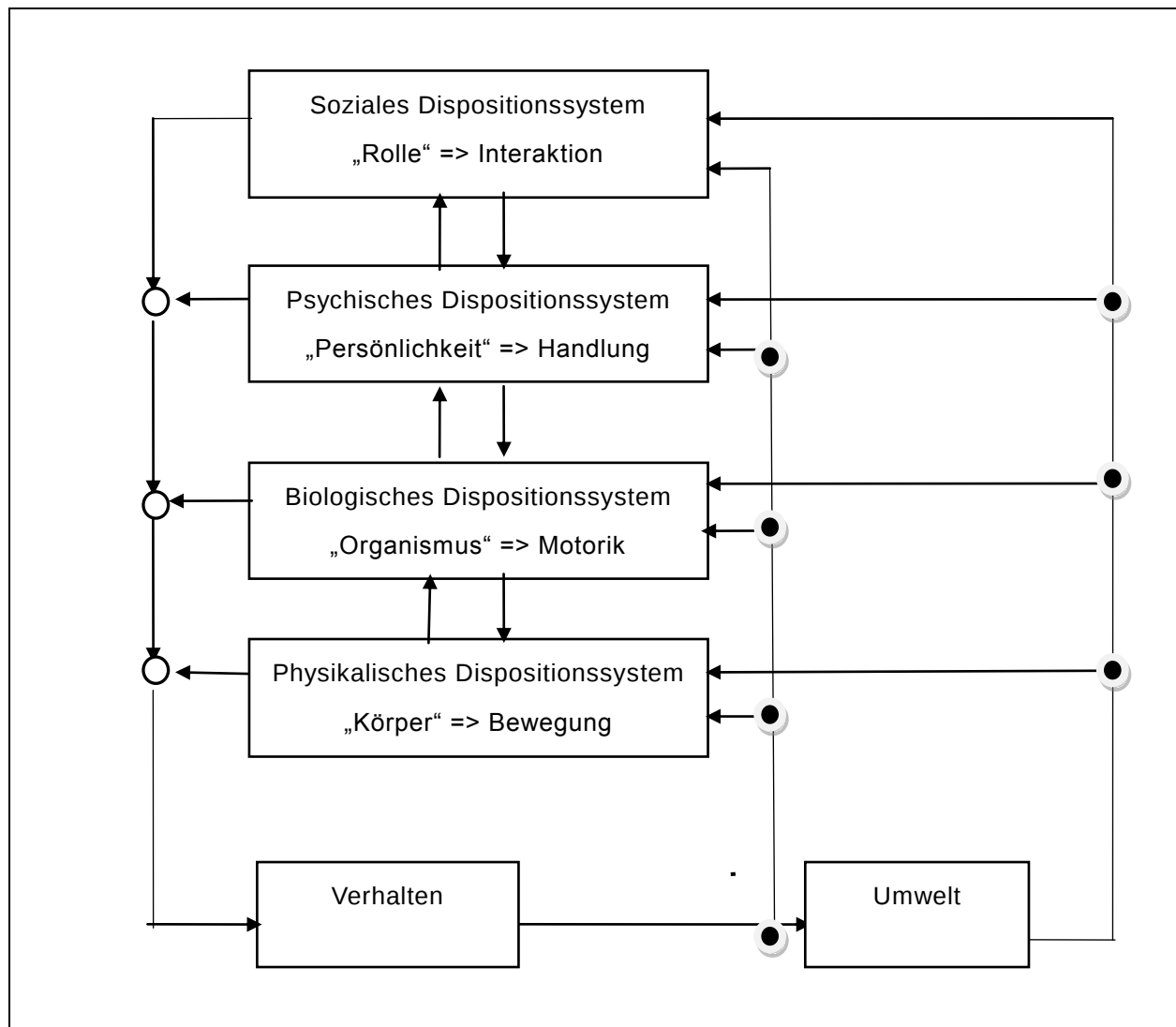


Abbildung 22: Grundstruktur der Handlungsorganisation auf unterschiedlichen personalen Systemebenen (Nitsch & Munzert, 1997, S. 112; vgl. Nitsch, 2004, S. 14)

Nitsch (2004, S. 14 - 15) verweist darauf, dass die Handlungsebenen nicht nur darauf abzielen, Handeln als Systemgeschehen im Zusammenspiel unterschiedlicher Gesetzmäßigkeiten zu begreifen (...) sondern dass zentrale Probleme und Phänomene im Sport *mehrperspektivisch* zu betrachten sind. Zudem liefert Nitsch (2004, S. 14 - 15) die entsprechenden Erklärungen zu den einzelnen Organisationsebenen (s. Abbildung 22):

- Jede Handlung ist *Bewegung eines physikalischen Körpers in einer physikalischen Welt*; dies ist Voraussetzung dafür, durch Handeln physikalische Wirkungen zu erzielen, die aus der Außenperspektive überhaupt erkennbar sind.
- Kennzeichen der *Ebene der biologischen Handlungsdisposition* ist, dass jede Handlung an

biologische Voraussetzungen gebunden ist, beispielsweise das Zusammenwirken von Sinnesorganen, zentralem Nervensystem und Skelettmuskulatur.

- Auf der *Ebene der psychischen Handlungsdisposition* rücken die Persönlichkeit und somit kognitive, emotionale, motivationale und volitive Grundlagen und Folgen des Verhaltens in den Mittelpunkt. Es erfolgt eine Blickpunktverlagerung von der Außensicht des Beobachters auf die Innensicht des Akteurs.
- Die *Ebene der sozialen Handlungsdisposition* ist dadurch charakterisiert, dass im sozialen Bezug eine Handlung immer auch Ausdruck der von einer Person wahrgenommenen Rolle innerhalb eines sozialen Handlungsgefüges ist. Menschliches Verhalten ist wesentlich sozial geprägt und sozial orientiert.

(Nitsch, 2004, S. 14 - 15)

3. Das Intensionspostulat: Nach dem *Intentionalitätspostulat* wird Handeln durch die Antizipation der Folgen bestimmt. „Der Mensch wird nicht als passiv bestimmten naturgesetzlichen Einflüssen unterworfen betrachtet, sondern als jemand, der Einflussbeziehungen aktiv (mit-)gestaltet“ (Nitsch, 1983, S. 210). Er wählt seine Reaktion, seine Handlung, aus und die Handlung wird von dem Ziel, dem Zweck und dem Sinn bestimmt.

- Das *Ziel* zeichnet sich durch das angestrebte Ergebnis und die Wahrscheinlichkeit das Ziel zu erreichen aus, damit wird die Funktionalität der Handlung bestimmt.
- Der *Zweck* stellt den Effekt der Handlung dar, d.h. inwieweit sich die Handlung in der individuellen Motivhierarchie lohnt. Mit dem Zweck wird die Effizienz der Handlung bestimmt.
- Der *Sinn* einer Handlung ergibt sich aus dem Wert der Handlung. Dabei geht es weniger um das Erreichen eines Ziels, vielmehr wird darunter der soziale und individuelle Wert einer Handlung verstanden. Inwieweit erbringt eine bestimmte Handlung Akzeptanz.

(Nitsch, 1983, S. 210)

Die *Sinn-Zweck-Ziel* Betrachtungsweise lässt ein besseres Verständnis für den handelnden Menschen und die Handlung an sich zu (Landherr, 1997).

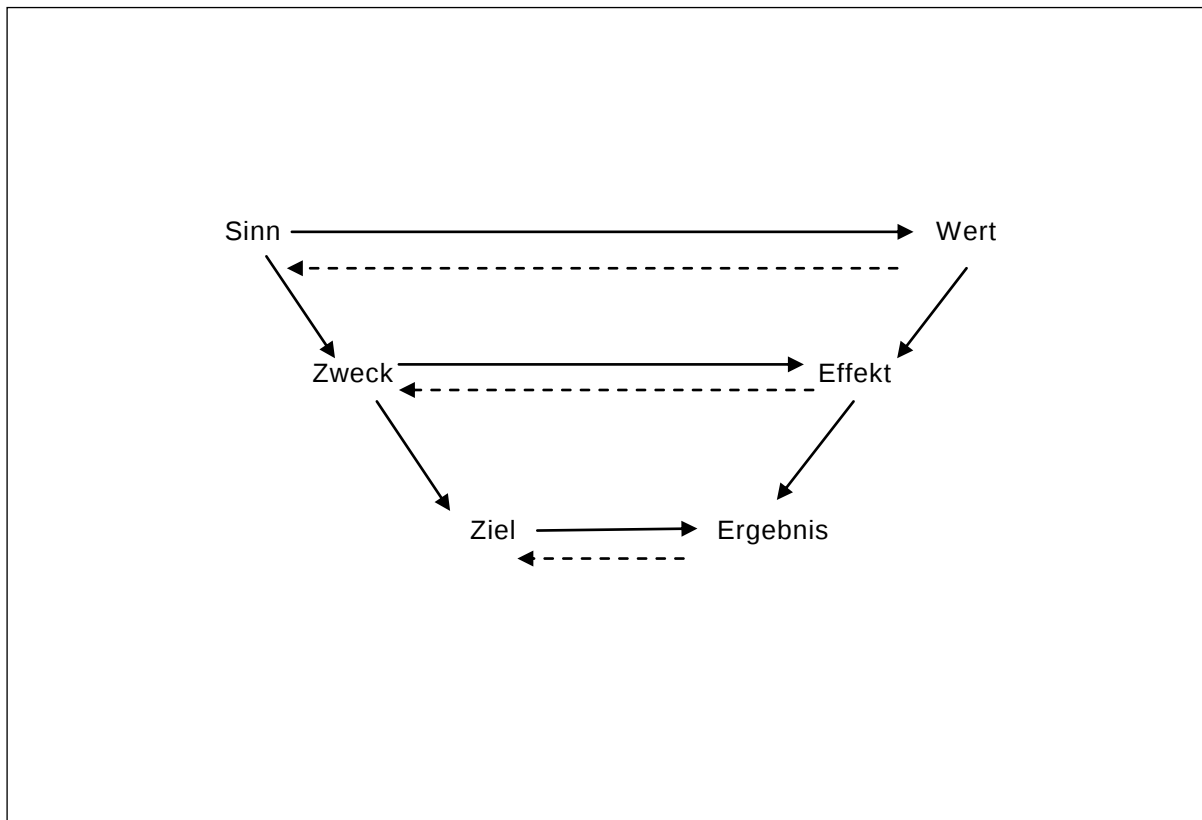


Abbildung 23: *Sinn-Zweck-Ziel-Schichtung von Handlungsintentionen (nach Nitsch, 1986, S. 212)*

4. Das Situationspostulat: Wahrnehmungen, Denkprozesse, Gefühle sind von der jeweiligen Situation, dem Kontext, abhängig. Situationen haben somit einen bedeutenden Einfluss auf die Identität, das Selbstkonzept, die Persönlichkeitsentwicklung und die psychosoziale Gesundheit. Jede Handlungssituation wird nach der individuellen Relation von Valenz, vorhandenen Schwierigkeiten und Handlungskompetenzen beurteilt (Handow, 2003, S. 33). Der Kontext von Person-, Umwelt- und Aufgabenfaktoren ergibt die *Handlungssituation*. Die Handlung ist dabei immer in einen bedeutungsstrukturierten situativen Kontext eingegliedert. Die persönliche Betroffenheit des Handelnden hängt von der persönlichen Situationsbedeutung, der Wertigkeit (Handlungsvalenz) und den notwendigen Kompetenzen zur Situationsbewältigung (Handlungskompetenz) ab. In Abbildung 24 wird dieses Wirkungsgefüge schematisch dargestellt.

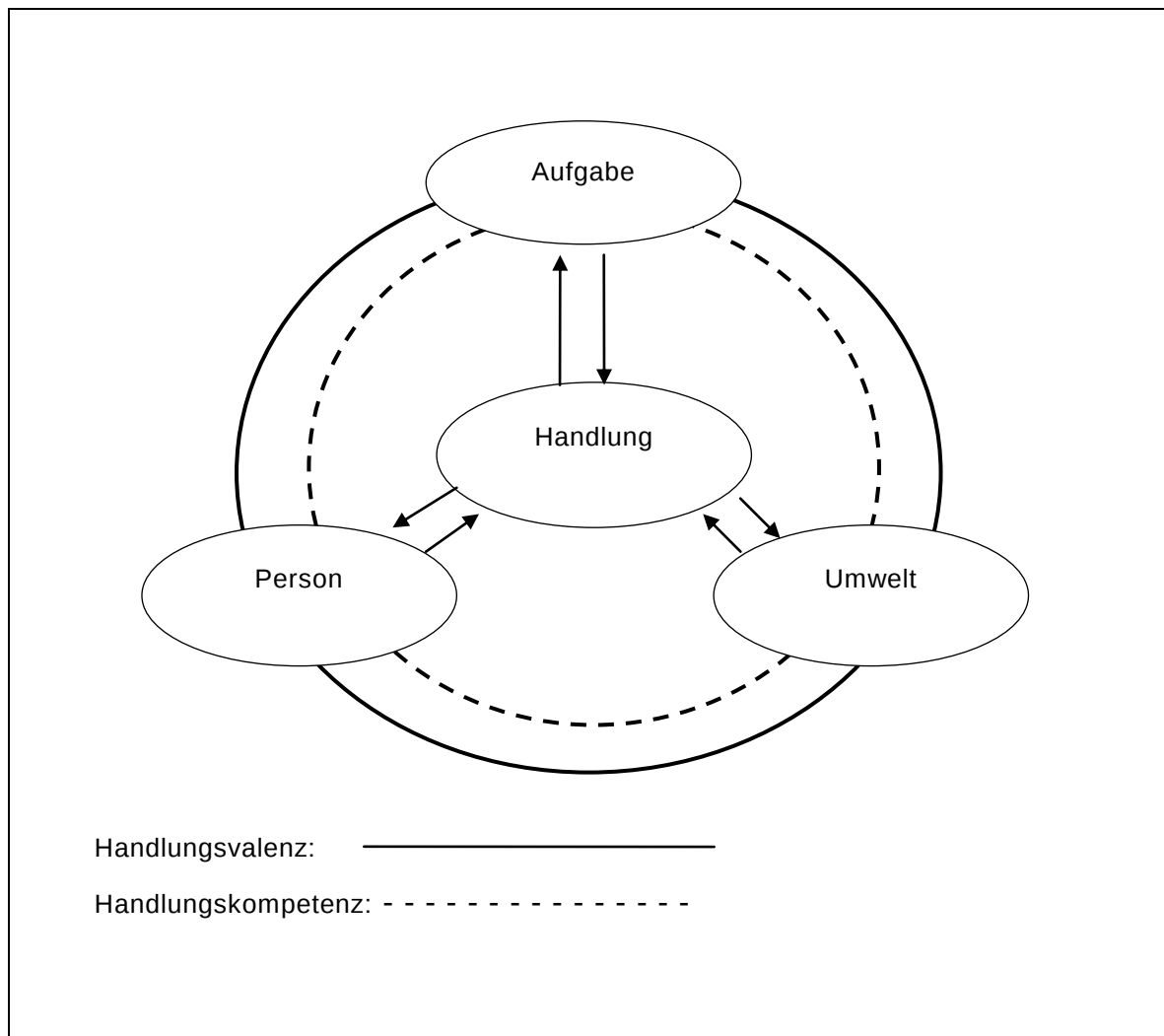


Abbildung 24: Grundkomponenten einer Handlungssituation (modifiziert nach Nitsch, 2000, S. 94 f.; vgl. Handow, 2003, S. 33)

Situationen werden dann handlungsrelevant, wenn aktives Eingreifen subjektiv erforderlich und möglich erscheint. Erforderlich ist es dann, wenn sich eine Verbesserung der Ausgangslage erreichen oder eine Verschlechterung vermeiden lässt. Dieser Aspekt der Bewertung wird als *Handlungsvalenz* bezeichnet. Wie weit eigenes Handeln zur Situationsbewältigung führt, hängt ebenfalls von der Person-Aufgaben-Umweltkonstellation ab. Der Aspekt der antizipierten Effizienz des eigenen Handelns wird als *Handlungskompetenz* verstanden, also das subjektiv wahrgenommene Verhältnis von Erfolgswahrscheinlichkeit und zu erbringendem Aufwand (Nitsch, 2004, S. 15 - 16). In Abbildung 25 sind die Grundaspekte subjektiver Situationsdefinitionen in der Situations-Handlungs-Kopplung nach Nitsch (2004, S. 16) dargestellt.

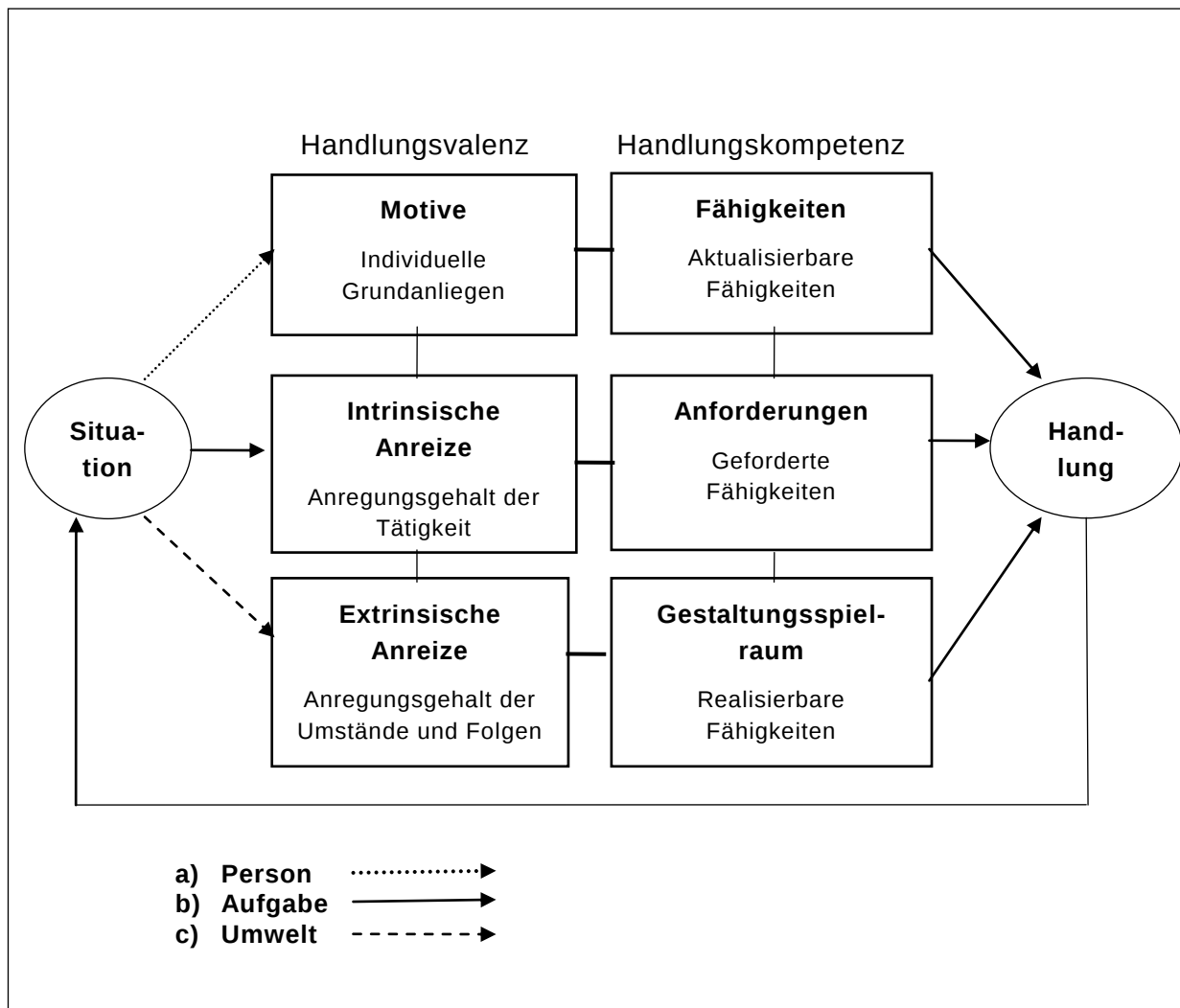


Abbildung 25: Grundaspekte subjektiver Situationsdefinitionen in der Situations-Handlungs-Kopplung (Nitsch, 2004, S. 16)

In Anlehnung an die vier Postulate ist die „Handlungstheorie im Grundsatz zugleich Lern-, Entwicklungs- und Gesellschaftstheorie“ (Nitsch, 1983, S.219).

- Lerntheorie: langfristige Veränderung der Handlung der Person
- Entwicklungstheorie: psychische Entwicklung durch Handlung
- Gesellschaftstheorie: Legitimationspflicht des individuellen Handelns gegenüber der Gesellschaft (Nitsch, 1983, S. 219).

Daraus lässt sich unter anderem ableiten, dass die Handlungstheorie auf die Handlungskompetenz des Sportlehrers anwendbar ist. Das Lehrerhandeln trägt zur Entwicklung der Gesellschaft bei und soll sich gegenüber den Normen und Werten der Gesellschaft

rechtfertigen. Es wird zudem ein langfristiges Lernen angestrebt, das den Lehrer stets befähigen soll, seine Handlungen zu reflektieren, anzupassen und zu entwickeln. Im Folgenden wird der Fokus auf die Funktionsstruktur der Handlung gerichtet.

Die Funktionsstruktur der Handlung: Jede Handlung ist durch die drei Phasen *Antizipation* – *Realisation* – *Interpretation* charakterisiert. Die Funktionsstruktur einer Handlung mit Handlungsphasen und handlungsregulierenden Systemen zeigt Abbildung 26. Nitsch (2004) verweist an dieser Stelle insbesondere auf Nitsch (1975, 2000), Nitsch und Allmer (1976), Nitsch und Hackfort (1981) sowie Nitsch und Munzert (1997).

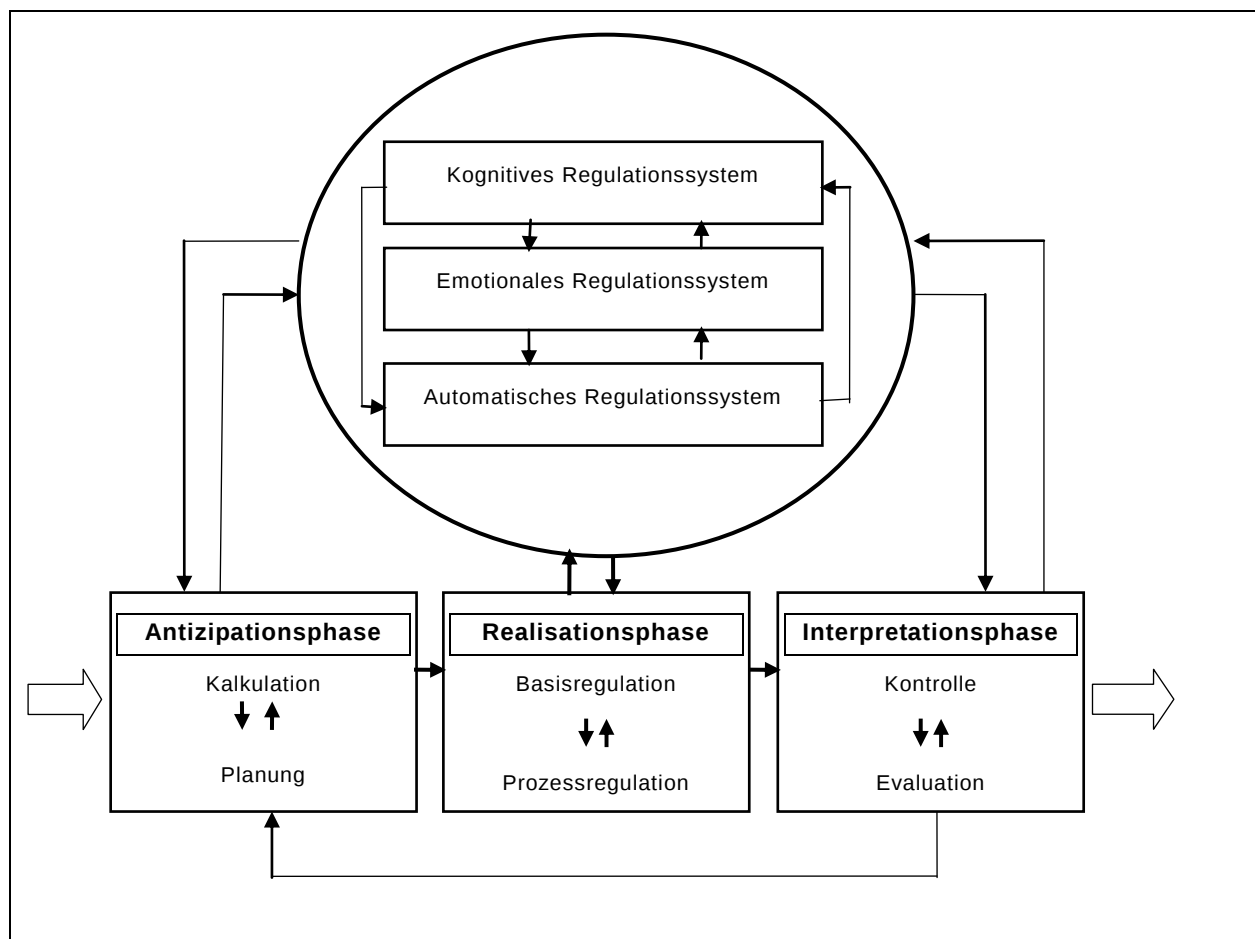


Abbildung 26: Funktionsstruktur einer Handlung – Handlungsphasen und handlungsregulierende Systeme (modifiziert nach Nitsch, 2004, S. 19)

Erklärende Ausführungen zur Funktionsstruktur der Handlung nach Nitsch (2004, S. 20):

- In der *Antizipationsphase* kommt es zur Entwicklung oder Aktualisierung situationsspezifischer Erwartungen und Ansprüche. Sie bilden die Basis dafür, ob, wann und wie eine Handlung ausgeführt und nach welchen Kriterien sie bewertet wird. Der Schwerpunkt liegt auf der Situationsanalyse, der Intentionsbildung und Planentwicklung. Die zwei Teilprozesse, die eingeschlossen werden, sind die Kalkulations- und die Planungsprozesse (...).
- In der *Realisationsphase* kommt es zur Verwirklichung der Intentionen durch konkrete Ausführung entsprechender Pläne. Hierbei spielen die Prozessregulation und die Basisregulation eine wichtige Rolle. Die plangemäße Steuerung des psychomotorischen Funktionsablaufs wird als Prozessregulation bezeichnet. Die situationsangemessene Herstellung psychovegetativer Voraussetzungen für eine optimale Handlungsausführung wird als Basisregulation bezeichnet. Ziel ist, alle an der Handlungsausführung beteiligten Systeme in eine aufeinander abgestimmte Funktionsbereitschaft zu versetzen (...).
- In der *Interpretationsphase* finden Kontrolle und Bewertung der Handlungsausführung sowie ihrer Ergebnisse und Folgen im Vergleich mit den Ausgangserwartungen statt. Hierbei kommen zwei aufeinander bezogene Teilprozesse zum Tragen: In den Kontrollprozessen wird festgestellt, ob das Angestrebte tatsächlich getan und auch erreicht wurde, während in Evaluationsprozessen die Handlungsausführung einschließlich ihrer Grundlagen und Folgen retrospektiv bewertet wird (...). „In Abhängigkeit von den Prozessen in der Interpretationsphase wird entschieden, ob die Handlung abgeschlossen, abgebrochen oder unter modifizierten Voraussetzungen fortgeführt bzw. wiederholt wird“.

(Nitsch, 2004, S. 20)

An Handlungen sind alle drei Regulationssysteme gleichzeitig und in allen -phasen mehr oder weniger beteiligt. Sie können sich wechselseitig unterstützen, verstärken, hemmen oder auch zu widersprüchlichen Bewegungsimpulsen führen (Nitsch, 2004, S. 21).

- Im *kognitiven Regulationssystem* geht es um längerfristige Anpassung an komplexe, variable, neuartige und auch zukünftige Gegebenheiten. Situation und Verhalten wird auf Grundlage kognitiver Prozesse konstruiert. Erforderlich wird

dies „wenn Situationsbedeutungen erst geklärt oder erschlossen und geeignete Verhaltensweisen entworfen oder ausgewählt werden müssen“ (...). Kennzeichnend ist geplantes, willentliches Verhalten auf der Grundlage sprachlich-kodierter mentaler Repräsentationen.

- Im *emotionalen Regulationsprozess* geht es um die schnelle Synchronisation komplexer kognitiver und psychomotorischer Prozesse. „Reaktionen werden nicht von Reizen unmittelbar, sondern mittelbar durch die emotionale Etikettierung der aktuellen Situation (z. B. als „bedrohlich“, „ärgerlich“, „lustvoll“) geformt und ausgelöst. Wir sprechen dann von Impuls- oder Affekthandlungen“. (...) Emotionen haben somit eine wichtige, direkte, handlungsregulierende Funktion.
- Das *automatische Regulationssystem* hat die Funktion der sofortigen, schnellen und gegenwartsbezogenen Anpassung an relativ einfache, wiederkehrende, stereotype Bedingungen. Die Reiz-Reaktionskopplung beruht auf vorangegangenen Lernprozessen, insbesondere der Verhaltenskonditionierung und der Bewegungsautomatisierung.

4.2.3 Strukturelemente des sportlichen Handelns nach Pöhlmann (1977)

Pöhlmann (1977, S. 512) strukturiert Handlungen nach dem chronologischen Ablauf. Die *Orientierungsregulation* stellt immer den Anfangspunkt jeder Handlung dar. In dieser Phase werden Informationen aufgenommen, strukturiert und verarbeitet. Kennzeichen dieser Phase sind die kognitiven Prozesse. Demnach benötigen auch alle motorischen Handlungen des Sportlehrers eine kognitive Phase. In dieser Phase verwendet der Sportlehrer sein theoretisch-sportwissenschaftliches Wissen, greift aber auch auf erziehungswissenschaftliches Wissen zurück, um die Situation erfassen und im Anschluss verarbeiten zu können.

In der zweiten Phase, der *Antriebsregulation*, werden vorhandene Motivationen und Emotionen berücksichtigt. Diese können sich sowohl lernfördernd als auch bremsend im Sportunterricht auswirken. Deshalb ist es sehr wichtig für den Sportlehrer, die Emotionen und Motivationen zu beachten. Vor allem im Sportunterricht werden Schüler auch mit ihren Ängsten konfrontiert. Die Schüler verlassen ihre Komfortzone hinter der Schulbank und setzen sich der Gefahr aus, sich vor ihren Mitschülern zu blamieren.

Die dritte Phase ist die *Ausführungsregulation*. In dieser Phase liegt nach Wydra (1992, S. 63) der Hauptunterschied des Sportlehrerhandelns gegenüber den traditionellen psy-

chologischen Lerntheorien. Motorische Aspekte nehmen in der Realisierung von Bewegungen eine entscheidende Rolle ein. Der Erfolg der gesamten Handlung ist vom motorischen Können des Sportlehrers abhängig. Dieses setzt sich aus dem motorisch-methodischen und dem sportlich-motorischen Können zusammen und basiert auf dem fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissen. Für die erste Phase der Sportlehrerausbildung entwickeln sich daraus die Vermittlungskompetenz und die Leistungskompetenz. In diesem Punkt, der Relevanz motorischer Fähigkeiten, unterscheidet sich das Anforderungsprofil des Sportlehrers von anderen Fächerkombinationen.

4.2.4 Taxonomie-Matrix von Anderson und Krathwohl (2001) auf Grundlage der kognitiven Lernzieltaxonomie von Bloom (1956)

Die Taxonomie-Matrix von Anderson und Krathwohl (2001) ist eine zweidimensionale Matrix, bei der die kognitiven Prozesskategorien die vertikale Dimension (Prozessdimension) darstellen, während sich die horizontale Dimension durch die vier Wissensarten zusammensetzt. „Die von Anderson und Krathwohl (2001) revidierte und erweiterte Bloom'sche Taxonomie bezieht sich auf kognitive Prozesse und kombiniert in einer Matrix die Leistungsdimension mit einer Wissensdimension“ (Hofmeister, 2005, S. 2). Die Wissensdimension wird von der Leistungsdimension getrennt und weiter ausdifferenziert. Die Leistungsdimensionen werden in Verbform dargestellt, die Kategorie „knowledge“ enthält als eigene Dimension weitere Unterkategorien.

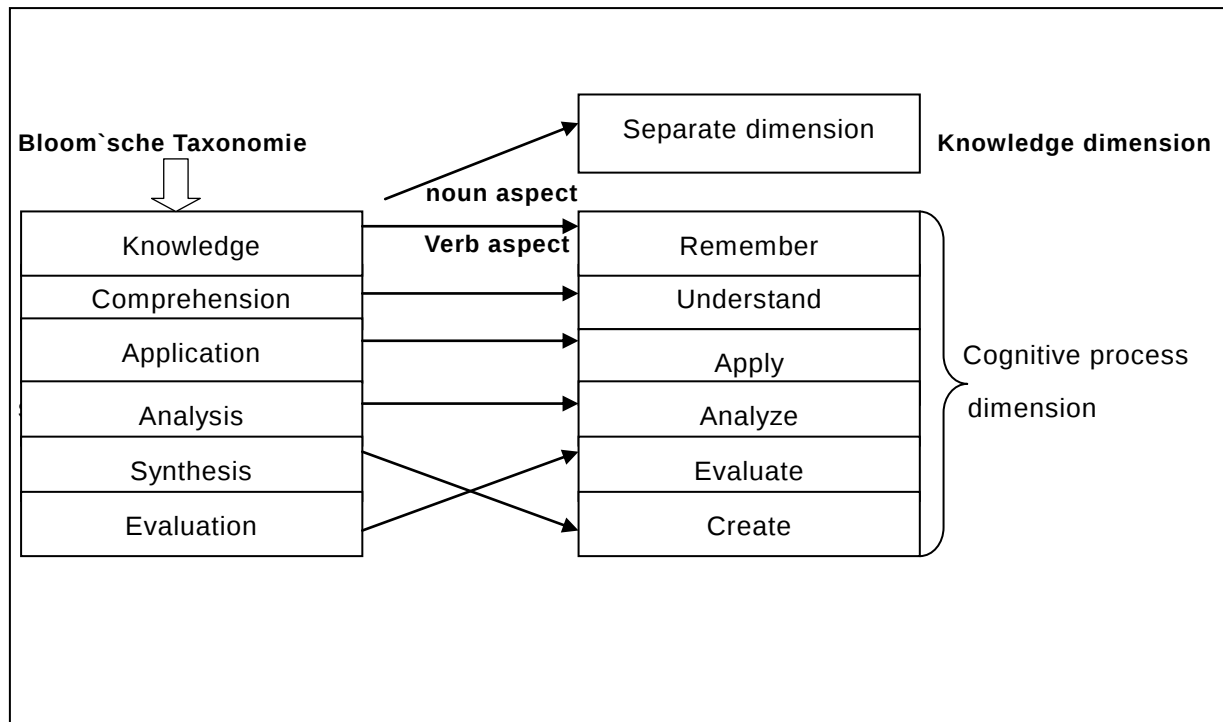


Abbildung 27: Summary of the structural changes from the original framework to the revision (Anderson & Krathwohl, 2001, S. 310)

Tabelle 31: The revised taxonomy table (Anderson & Krathwohl, 2001, S. 28)

The knowledge Dimension	The Cognitive Process Dimension					
	Remember	Understand	Apply	Analyze	Evaluate	Create
Factual Knowledge						
Conceptual Knowledge						
Procedural Knowledge						
Meta-cognitive Knowledge						

Es ist anzumerken, dass die Matrix keine Auskunft über Lern- oder Entwicklungsprozesse gibt. Die kognitiven Leistungen repräsentieren von links nach rechts eine ansteigende Komplexität. Die Wissensdimensionen entsprechen einem Kontinuum von konkret zu abstrakt (metacognitive knowledge). Die Kategorien verstehen sich dabei nicht als Entwicklungsstufen, d.h. Konzeptwissen setzt nicht das Faktenwissen voraus. Des Weiteren muss man um etwas bewerten (evaluate) zu wollen, nicht die davorliegenden Stufen durchlaufen haben. Anderson und Krathwohl (2001, S. 6) orientieren sich dabei an vier Leitfragen:

1. What is important for students to learn in the limited school and classroom time available? (*the learning question*)
2. How does one plan and deliver instruction that will result in high levels of learning for large numbers of students (*the instruction question*)
3. How does one select or design assessment instruments and procedures that provide accurate information about how well students learn? (*the assessment question*)
4. How does one ensure that objectives, instruction, and assessment are consistent with one another? (*the alignment question*)

4.2.5 Handlungstheoretisches Modell nach Wydra (2007)

Basierend auf dem Modell zur sportspezifischen Handlungsstruktur nach Nitsch und Munzert (1997) sowie den Ausführungen von Pöhlmann (1977) entwickelt Wydra ein handlungstheoretisches Modell für den Gesundheitssport, das sich bei den Kognitionen auf die Taxonomie von Bloom (1972) bezieht. Dabei kombiniert Wydra (2007) die unterschiedlichen Ebenen der Handlung nach Nitsch (1975) und den chronologischen Ablauf des pädagogischen Handelns nach Pöhlmann (1977) mit der Lernzieltaxonomie nach Bloom (1972). Wydra beschreibt das sportbezogene Verhalten als Interaktion zwischen Individuum und Umwelt. Dieses Modell eignet sich zudem zur Strukturierung der Sportlehrerkompetenzen und zum professionellen Arbeiten im schulischen Kontext.

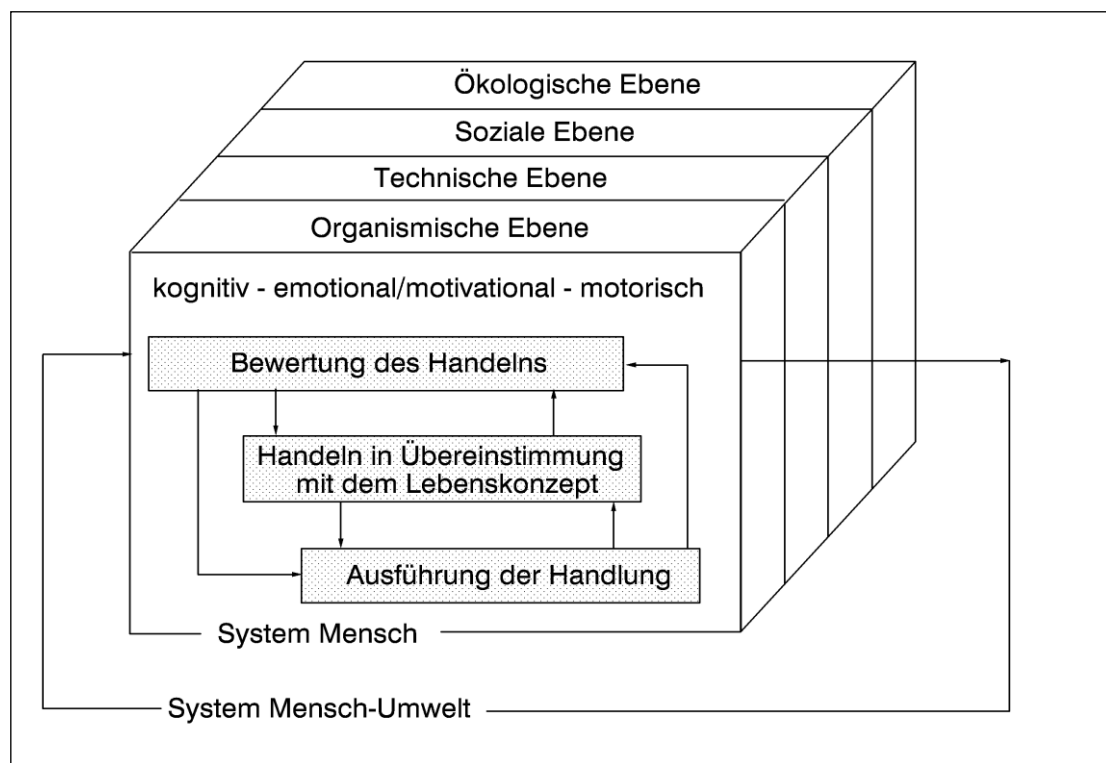


Abbildung 28: Sportbezogenes Verhalten als Interaktion zwischen Individuum und Umwelt (Wydra, 2007, S. 55).

In Anlehnung an Pöhlmann (1977) geht Wydra davon aus, dass sich „jede Handlung auf unterschiedlichen Ebenen der Subjekt-Objekt-Relation“ (Wydra, 1992, S. 63) abspielt.

1. *Organismus-Umwelt-Relation*: der Mensch reagiert als Individuum auf Reize aus seiner Umwelt. Wydra bezeichnet diese Relation als *organismische Ebene*. Ein praktisches Beispiel wäre die Überprüfung des Parameters Herzfrequenz hinsichtlich der individuellen Belastung der Schüler nach einem Ausdauertest.
2. *Mensch-Objekt-Relation*: die Person bezieht die in seiner Umwelt vorhandenen Gegenstände in Handlungen mit ein. Wydra spricht in diesem Zusammenhang von der *technischen Ebene*. Im schulischen Kontext kann hierzu das Beispiel angeführt werden, dass der Sportlehrer beispielsweise Bananenkisten zur methodischen Einführung des leichtathletischen Weitsprungs verwendet.
3. *Persönlichkeits-Gesellschafts-Relation*: der Mensch interagiert als soziales Wesen und setzt sich mit seiner sozialisatorischen Umwelt auseinander. Wydra (1992) bezeichnet diese Ebene als *soziale Ebene*. In diesem Zusammenhang muss der Sportlehrer nicht nur gegenüber seinen Schülern verantwortungsvoll handeln, er ist auch gegenüber den Kollegen, den Eltern, der Schulleitung und

dem Ministerium verpflichtet. Damit knüpfen die Modelle für das Handeln des Sportlehrers an die konsekutiven Antinomien des Lehrerhandelns nach Helsper (1996) an. Dieser bezeichnet die Widersprüche im Lehrerhandeln als typische Merkmale des Berufsfeldes.

4. *Ökologische Ebene*: in seinem Modell fügt Wydra (2007) diese weitere Ebene hinzu und ergänzt so die Ausführungen von Pöhlmann (1977). Jede Handlung einer Person hat Auswirkungen auf die ökologische Umwelt. Durch die Entwicklung des ökologischen Bewusstseins handelt die Person auch auf einer ökologischen Ebene. Dieser Aspekt ist ebenso für die Arbeit des Sportlehrers relevant. So kann der Sportlehrer seine Schüler dazu anregen, aus ökologischen Beweggründen mit dem Fahrrad oder zu Fuß zur Schule zu kommen und somit einen Beitrag für eine gesunde Umwelt und für die eigene Gesundheit zu leisten.

Obwohl Wydra (2007) sein Modell zunächst für den Gesundheitssport entwickelt hat, ist es möglich, dieses Modell mit den Sportlehrerkompetenzen und dem Lernen in der Schule zu verknüpfen. Es gelingt dem guten Sportlehrer nur dann erfolgreich zu arbeiten, wenn er Lernen im Zusammenhang von ökologischer, sozialer, technischer und organismischer Ebene versteht. Neben den kognitiven und motivational-emotionalen Lernzielen schreibt Wydra (2007) besonders den motorischen Lernzielen eine wichtige Rolle zu.

4.2.6 Schlussfolgerung

Handlungstheoretische Modelle bieten eine Möglichkeit, den komplexen Ablauf von Handlungen zu strukturieren. Hierzu gibt es differenzierte Ansätze. Für den Bereich des schulischen Handelns im Allgemeinen und den Sportunterricht im Besonderen erweisen sich die Überlegungen von Nitsch (2004), Pöhlmann (1977), Anderson und Krathwohl (2001) sowie Wydra (2007) als bedeutende Betrachtungsweisen. Handlungen spielen sich gleichzeitig auf mehreren Ebenen ab, die nicht getrennt voneinander betrachtet werden können. Das Handeln im Kontext Schule bzw. Sportunterricht kann als Interaktion des Lehrers mit seiner Umwelt verstanden werden. Dabei sind kognitive, emotionale, motivationale und motorische Fähigkeiten des Lehrers von Bedeutung, die integrativ und nicht additiv wirken (Wydra, 1992, S. 64). Darin liegt der Vorteil handlungstheoretischer Überlegungen im Gegensatz zum Gebrauch von Lernzielen nach Bloom (1972). Bloom sieht zwar ebenfalls in den kognitiven, affektiven und motorischen Lernzielen

die Hauptaspekte, verbindet diese aber nicht miteinander. Insbesondere für den Sportlehrer zeigt sich – auch nach handlungstheoretischen Überlegungen – dass motorische Fähigkeiten entscheidend für den Lernerfolg der Schüler sind. Das motorische Wissen steht am Ende des prozessualen Ablaufs der Handlung und baut auf kognitiven und emotional-motivationalen Entscheidungen auf.

4.3 Überprüfung von Kompetenzmodellen anhand eines eigenen handlungstheoretischen Modells

4.3.1 Konstruktion des handlungstheoretischen Modells

Auf Basis der bisherigen Ausführungen des vierten Kapitels, insbesondere in Anlehnung an das handlungstheoretische Modell von Wydra (2007), wird im Folgenden ein handlungstheoretisches Modell mit den Bausteinen und den Ebenen konstruiert, auf denen ein guter Sportlehrer handeln sollte, um in der Konsequenz langfristig als Sportlehrer erfolgreich und gesund arbeiten zu können.

Primär geht es darum, den *Kompetenzbegriff* bewusst zu vermeiden und dennoch mit Begrifflichkeiten einen Bezugsrahmen zu konstruieren, der das pädagogische Anforderungsprofil des guten Sportlehrers darstellt. Es ist zu betonen, dass dieses Modell einen ersten theoretischen Rahmen darstellen soll, der die Basis für eine empirische Prüfung bieten kann. Der Bezugsrahmen, die Handlungstheorie, ist insofern anwendbar, als er durch die subjektive Perspektive des Handelnden konstruiert wird (Schütz, 1977, S. 31).

Ein handlungstheoretisches Modell des guten Sportlehrers, das die vorangestellten Gedankengänge zu den handlungstheoretischen Aspekten (4.2) berücksichtigt, zeigt Abbildung 29.

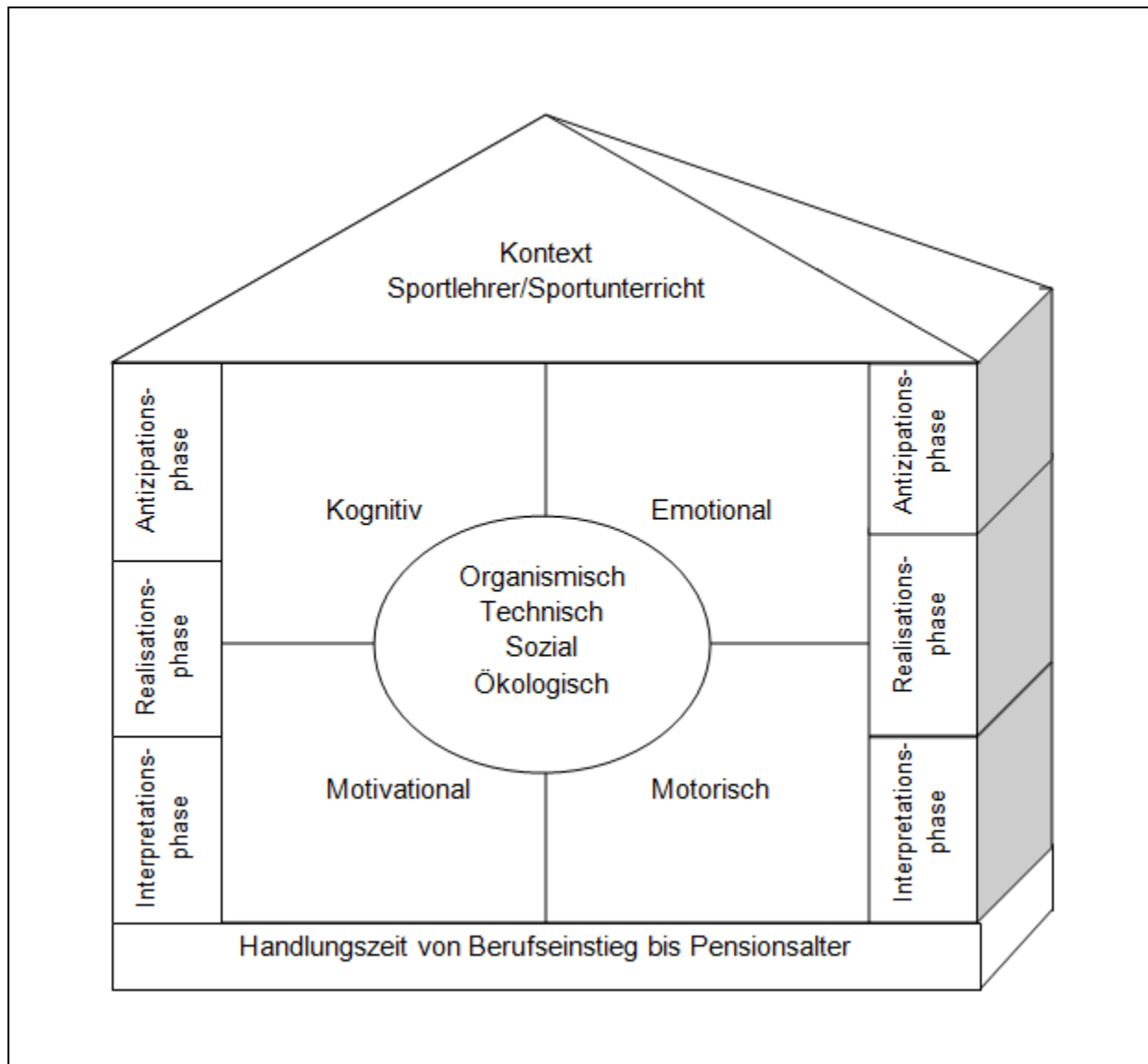


Abbildung 29: Handlungstheoretisches Modell des guten Sportlehrers (eigene Abbildung)

4.3.1.1 Allgemeine Erläuterungen zum handlungstheoretischen Modell

Aus der Analyse der Studien- und Prüfungsordnungen und aus der Analyse der Anforderungen des Sportlehreralltags wird ersichtlich, dass in der „guten“ Sportlehrerausbildung nicht ausschließlich kognitive Fähigkeiten vermittelt und erworben werden sollen, sondern dass ein Ziel vielmehr darin besteht, eine vielfältige und umfassende Berufsvorbereitung im Hinblick auf Fähigkeiten und Fertigkeiten auf kognitiver, motivationaler, emotionaler und motorischer Ebene zu gewährleisten. Die vier Ebenen werden in diesem handlungstheoretischen Modell als vier Bausteine dargestellt, die das stabile Mauerwerk des handlungstheoretischen „Bauwerkes“ bilden.

Die kognitiven, motivationalen, emotionalen sowie motorischen Bausteine können dabei nicht isoliert betrachtet werden, sie müssen vielmehr als integrative, sich gegenseitig beeinflussende und sich gegenseitig stützende Konstrukte betrachtet werden, die in ihrem Zusammenwirken das pädagogische Profil des guten Sportlehrers formen.

Diese gegenseitige Beeinflussung von Kognition, Emotion, Motivation und Motorik wird dadurch zum Ausdruck gebracht, dass das Haus ohne die vier Bausteine in sich unvollständig wäre und der Wegfall eines Bausteines die Statik des Hauses negativ beeinflussen würde. Es ist für das erfolgreiche und geglückte Sportlehrersein nicht ausreichend, Fähigkeiten und Fertigkeiten in ausschließlich einem Baustein auszubilden, das pädagogische Profil des guten Sportlehrers setzt sich im optimalen Fall aus Fähigkeiten und Fertigkeiten aus allen vier Bausteinen zusammen. An dieser Stelle ist zu bedenken, dass es unmöglich ist, alle Bausteine mit den entsprechenden Unterebenen in gleicher Intensität in einer Sportlehrerperson zu vereinen. In den unterschiedlichen Situationen des Unterrichtsalltages werden und müssen Fähigkeiten in dem einen oder anderen Baustein gewichtiger in Erscheinung treten. Sportunterricht gestaltet sich, wie jede andere Unterrichtsform, nicht unter standardisierten Bedingungen, sondern unterliegt einer Variabilität, die flexibles Agieren unabdingbar macht. Dennoch werden alle Bausteine in diesem handlungstheoretischen Modell (Abbildung 29) als gleichberechtigt starke bzw. gleichgroße Teile des pädagogischen Profils des guten Sportlehrers dargestellt.

Das dargelegte, handlungstheoretische Modell ist eine andere Darstellungsform, wenn es um die Beschreibung des pädagogischen Profils des guten Sportlehrers geht. Es weicht bewusst von den [aktuellen] weitverbreiteten Modellen, Konzeptionen und Leitbildern zum pädagogischen Profil des guten Sportlehrers ab. Der Sinn, der dem Modell zunächst zugrunde liegt, besteht darin, erstmals eine einheitliche Verständigungsbasis zu schaffen, was den guten Sportlehrer kennzeichnet und welche Fähigkeiten in der Konsequenz in der universitären Sportlehrerausbildung berücksichtigt werden sollten. Durch die Konstruktion dieses Modells kann es gelingen, eine einheitliche Begriffsbezeichnung für einzelne Dimensionen zu erreichen, die als Orientierung für die Studiengestaltung und als theoretische Fundierung für eine empirische Prüfung dienen kann. Es ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Handlungstheorie keine Aussage darüber trifft, wie man die komplexe Handlungsfähigkeit erwerben könnte. Das geht nur über Bildung.

Aufgrund der Tatsache, dass jeder Baustein des handlungstheoretischen Modells in die organismische, die technische, die soziale sowie die ökologische Ebene weiter differenziert betrachtet wird, stehen diese vier Ebenen für die Verknüpfung mit den jeweiligen vier Bausteinen im Kern des Modells.

4.3.1.2 Erläuterungen zur Handlungszeit des Sportlehrers von Berufseintritt bis Pensionsalter – Fundament des handlungstheoretischen Modells

Die Handlung des Sportlehrers ist, wie jede Art der Handlung, ein Prozess in der Zeit. „Die *physikalische Zeit* ist eine Art und Weise der Beziehung zwischen Ereignissen im Raum, die *Handlungszeit* dagegen eine Art und Weise der Beziehung zwischen Mitteln, Zielen und anderen Handlungselementen (Mead, 1938, vgl. Schütz, 1977, S. 30). Zunächst ist unter Handlungszeit in diesem Modell die Lebensspanne von Beginn des sportwissenschaftlichen Studiums über das Referendariat in den Sportlehrerberuf bis hin zum Eintritt in den Ruhestand oder die vorzeitige Beendigung der beruflichen Laufbahn subsumiert. Der quantitative Schwerpunkt der Handlungszeit liegt dabei auf der Handlungszeit nach der universitären Ausbildung. Daher wird der Handelnde in diesem Modell stets als Sportlehrer und nicht als Sportstudierender bezeichnet. Es ist zu betonen, dass die Gründe für die aktuelle Handlung zum einen aus den Erfahrungen der Vergangenheit resultieren (Retrospektion), alle vollzogenen Handlungen allerdings auf die Zukunft gerichtet sind (Prospektion). Im angestrebten Fall gelingt es, während der gesamten beruflichen Handlungszeit erfolgreich, erfüllt und vor allem gesund den Beruf auszuüben. Dies bedeutet, dass eine optimale Art und Weise der Beziehung zwischen Mitteln (Unterrichtsmaterialien, Schülern, Kollegen, Schulleitern, Eltern usw.), Zielen (erfolgreicher, guter Unterricht sowohl für Schüler als auch Sportlehrer) und anderen Handlungselementen gewährleistet sein muss. Daher sind die Fähigkeiten, die in diesem Modell dargestellt sind, stetig unter dem Zeitstrahl der Handlungszeit zu berücksichtigen.

Der Aspekt der Gesundheit von Sportlehrern, die für das erfolgreiche und erfüllte Sportlehrersein von essentieller Bedeutung ist, wird in bisherigen theoretischen Modellen und pädagogischen Profilen nicht explizit verdeutlicht. Aus subjektiver Perspektive liegt die

Bedeutung der Gesundheit für viele Menschen in der Voraussetzung für Lebensaktivitäten, sich im Leben zu verwirklichen, ein bestimmtes Potential zu haben, Ressourcen zu besitzen und zu mobilisieren, um handeln zu können (Faltermaier, 1994, S. 57, vgl. Wydra, 2011, S. 8). Die Funktionsfähigkeit eines Menschen umfasst alle Aspekte der funktionalen Gesundheit (Wydra, 2011, S. 9). Im folgenden Kapitel wird im Kontext der Schule und des Sportunterrichts der Gesundheitsaspekt weiter veranschaulicht.

4.3.1.3 Erläuterungen zum Kontext Schule/Sportunterricht – Dach des handlungstheoretischen Modells

In diesem Zusammenhang ist die *Kontextspezifität* zu erwähnen, wonach eine Person dann als funktional gesund angesehen wird, wenn vor dem Hintergrund ihrer Kontextfaktoren

1. ihre körperlichen Funktionen (einschließlich des mentalen Bereichs) und Körperstrukturen denen eines gesunden Menschen entsprechen (Konzepte der Körperfunktionen und -strukturen)
2. sie all das tut oder tun kann, was von einem Menschen ohne Gesundheitsproblem erwartet wird (Konzept der Aktivitäten)
3. sie ihr Dasein in allen Lebensbereichen, die ihr wichtig sind, in der Weise und dem Umfang entfalten kann, wie es von einem Menschen ohne gesundheitsbedingte Beeinträchtigung der Körperfunktionen oder -strukturen oder der Aktivitäten zu erwarten ist. Dieser Aspekt wird auch unter den Begriffen Partizipation bzw. Teilhabe an Lebensbereichen thematisiert (DIMDI, 2005, S. 9, vgl. Wydra, 2011, S. 9)

Berufliche Belastungen und insbesondere die Belastungen im Sportunterricht tragen erheblich zur Entstehung von krankheitsbedingten Risikofaktoren bei. Im *Konzept der Salutogenese nach Antonovsky* (1997), in dem es grundsätzlich um die Frage geht, wie eine Person unter einer belastenden Stresssituation körperlich und psychisch einen bestimmten Gesundheitszustand beibehält, beschreibt Antonovsky (1997) den Menschen auf einem Gesundheits-Krankheits-Kontinuum. Krankheit und Gesundheit wird „... als Bestandteil des Lebens, als Kontinuummodell, nach dem Bewegungen mehr oder weni-

ger in beide Richtungen, in Richtung Gesundheit oder auch Krankheit möglich sind“ (Lorenz, 2004, S. 31). Ob ein Individuum eher in Richtung Gesundheit oder eher in Richtung Krankheit geht, hängt einerseits von den biologischen, psychosozialen oder gesellschaftlichen Risiken ab, denen jemand ausgesetzt ist. Andererseits verfügen Menschen über personale und soziale Schutzfaktoren, welche die Wirkung der Risiken mindern und direkt einen Einfluss auf Gesundheit und Wohlbefinden ausüben können. Diese Schutzfaktoren sollen bereits während der universitären Ausbildung der angehenden Sportlehrer geschult und während des Berufslebens stetig weiter ausgebaut werden. Die Coping-Ressourcen und Bewältigungsstrategien sind für einen guten Sportlehrer somit ein Garant für einen guten Sportunterricht sowie ein erfülltes Sportlehrersein. Durch entsprechende Coping-Strategien oder Widerstandsressourcen wird es erst möglich, in einer Stresssituation „...mit einer entsprechenden inneren Einstellung oder äußeren Handlung die aufgetretene Unsicherheit abzubauen. Dies kann zum Selbstbewusstsein und damit auch zur Gesundheit des Menschen beitragen. Misslingt dies, erleidet die betroffene Person Stressgefühle“ (Schneider, 2000, S. 27).

Ausgehend von dem auf das Individuum einwirkenden Spannungszustand sowie der Bewältigungshandlung entscheidet zudem die Form des Stresses, in welchem Bereich des Gesundheits-Krankheits-Kontinuums sich eine Person befindet. Stuft der Sportlehrer seine Bewältigungsressourcen als ausreichend ein, so entsteht für ihn ein positiver Stress (Eustress). Übersteigt der Spannungszustand allerdings die individuellen Bewältigungsressourcen, wird dies als negativer Stress (Distress) empfunden, und der Sportlehrer verlagert sich auf dem Kontinuum in Richtung Krankheit. Hier entsteht ein direkter Bezug zum Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung „...ein positives Gefühl in das eigene Können, verbunden mit positiven Erwartungen für Ereignisse oder Herausforderungen, die uns noch bevorstehen“ (Lorenz, 2004, S. 84). Entscheidend ist somit die Fähigkeit des Sportlehrers zur Auseinandersetzung mit Stressoren wie sozialen Konflikten, psychischen Krisen, Umweltbelastungen etc. Sogenannte generalisierte Widerstandsquellen (physikalische, biochemische, materielle, kognitive, emotionale, soziale, kulturelle und politische Eigenschaften) gewinnen im Kontext des Sportunterrichts zunehmend an Bedeutung. „Für die Entstehung und Aufrechterhaltung dieser Widerstandsquellen können genetische, biographische, soziokulturelle und auch zufällige Faktoren verantwortlich sein“ (Wydra, 2011, S. 14).

In seinem heuristischen mehrdimensionalen Modell der Gesundheit geht Wydra (1996, S. 42) davon aus, dass Gesundheit und Krankheit auf einem mehrdimensionalen Kontinuum angesiedelt sind und sowohl Krankheiten und Missempfindungen als auch Gesundheit im Sinne von Wohlbefinden, Leistungsfähigkeit und Fitness als Kriterien der Gesundheit herangezogen werden sollen. Die Mehrdimensionalität des Kontinuums kommt durch die differenzierte Erfassung körperlicher, psychischer und sozialer Aspekte zum Ausdruck. Eine weitere Ebene unterscheidet, ob die Beurteilung der Gesundheit durch das Individuum selbst erfolgt oder durch einen Außenstehenden (Wydra, 2011, S. 15). Im Zusammenhang mit dem Berufsalltag bzw. der erfolgreichen und gesunden Berufsbewältigung des Sportlehrers gewinnen die sozialen Aspekte eine nicht zu vernachlässigende Rolle. Dies wird durch die These unterstützt, dass Gesundheit und Krankheit in hohem Maße sozial bedingt sind.

Es ist somit nicht ausreichend, die Widerstandquellen einmal zu erwerben, sie müssen stetig weiterentwickelt und angewendet werden. Ein wesentlicher Garant hierfür ist unbestritten *Wissen*, das der kognitiven Ebene zugeordnet werden kann. „Der Alltagsmensch hat allerdings nur partielles Wissen über die Welt seines täglichen Lebens, die er auch nur teilweise versteht. Seine Aussagen über diese Welt sind daher auch nur sehr beschränkt, nämlich in konkreten Situationen anwendbar, (...) das ist das Prinzip allen wissenschaftlichen Denkens (Schütz, 1977, S. 43).

Die Beachtung der Kontextspezifität hinsichtlich der Schule und des Sportunterrichts ist somit sehr bedeutsam und bildet das Dach des Modells, dem die vier Bausteine (Kognition, Emotion, Motivation, Motorik) und das Fundament, die Handlungszeit, untergeordnet sind. Die entsprechende Situation ist der tägliche Ablauf des Sportunterrichts, die Interaktion des Sportlehrers und seinen Schülern sowie den Schülern untereinander. Zudem kommt die Interaktion mit Eltern, Kollegen und Vorgesetzten hinzu. Das Wissen, das sich im Laufe des Studiums angeeignet wurde und über die Jahre hinweg gefestigt bzw. erweitert werden soll, ist hierbei ein Faktor, der für das erfolgreiche Bewältigen der Situation notwendig ist.

4.3.1.4 Erläuterungen zur Antizipationsphase – Realisationsphase – Interpretationsphase

Sowohl in der Antizipationsphase als auch in der Realisationsphase und der Interpretationsphase sind die Fähigkeiten und die Fertigkeiten in den kognitiven, emotionalen, motivationalen und motorischen Bausteinen essentiell. Die drei Konstrukte bzw. Phasen werden im handlungstheoretischen Modell (Abbildung 29) als Anbau des Bauwerkes dargestellt, der für das gesamte Bauwerk Geltung besitzt bzw. durchlaufen wird. Kennzeichnend für die *Antizipationsphase* ist die Entwicklung oder Aktualisierung situationsspezifischer Erwartungen und Ansprüche als Basis dafür, ob, wann und wie eine Handlung ausgeführt und bewertet wird. Schwerpunkte der Antizipationsphase liegen in der Situationsanalyse, der Intentionsbildung und der Planentwicklung (vgl. Nitsch, 2004, S. 20). Das entscheidende Charakteristikum des Handelns liegt nach Schütz (1977, S. 49) darin, dass es durch einen Entwurf, der ihm zeitlich vorausgeht, bestimmt wird. Handeln bezeichnet Schütz (1977, S. 49) somit als ein Verhalten, das dem Plan eines vorentworfenen Handlungsablaufs entspricht. (...) der Entwurf ist der primäre und fundamentale Sinn einer Handlung. Bezugnehmend auf den Berufsalltag des Lehrers bedeutet dies, dass der Sportlehrer anhand spezifischer Situationsanalysen befähigt wird, ein Ziel zu entwickeln und daraufhin einen entsprechenden Plan für die Handlungsausführung zu entwerfen. Dies ist für die erfolgreiche Alltagsbewältigung des Sportlehrers im Kontext Schule bezeichnend, da erst dadurch ein Fundament für zielführendes Handeln in der Handlungszeit gelegt wird.

In der *Realisationsphase* werden die Intentionen durch die konkrete Ausführung entsprechender Pläne verwirklicht. Das Ziel ist, alle an der Handlungsausführung beteiligten Systeme in eine aufeinander abgestimmte Funktionsbereitschaft zu versetzen (...) (Nitsch 2004, S. 20). Der Sportlehrer realisiert folglich die in der Antizipationsphase entwickelten Pläne für die Handlungsausführung. Entscheidend für die erfolgreiche Ausführung der Handlungspläne ist der Umgang mit auftretenden situationsbedingten oder personenbedingten Störfaktoren. Über die Jahre hinweg entsteht im Berufsalltag ein routiniertes Verhalten und Situationen werden dadurch meist mit einer gewissen Souveränität gemeistert. Entsteht allerdings eine Situation, die durch routiniertes Verhalten nicht bewältigt werden kann, muss sich der Handelnde an eine empirische Wis-

senschaft halten können, um abzuschätzen, ob die von ihm zur Bewältigung des Problems in Frage kommenden Mittel geeignet sind (Schütz, 1977, S. 45).

In der *Interpretationsphase* vollziehen sich die Kontrolle und die Bewertung der Handlungsausführung sowie ihrer Ergebnisse und Folgen im Vergleich mit den Ausgangserwartungen. „In Abhängigkeit von den Prozessen in der Interpretationsphase wird entschieden, ob die Handlung abgeschlossen, abgebrochen oder unter modifizierten Voraussetzungen fortgeführt bzw. wiederholt wird“ (Nitsch, 2004, S. 20). Ist eine Handlung vollzogen, wird sich der Sinn, wie er sich zum Zeitpunkt des Entwurfs dargestellt hat, im tatsächlichen Handlungsverlauf modifizieren (Schütz, 1977, S. 49). Der Sportlehrer reflektiert folglich den Handlungsverlauf im Sportunterricht und bewertet ihn. Soziales Handeln gewinnt seine Sinnhaftigkeit somit aus der Reflexion des Handelnden auf seinen Wissensvorrat von Handlungserfahrungen (...) darauf basiert jeder Entwurf zukünftigen Handelns (Grathoff, 1973, S. 120).

4.3.1.5 Erläuterungen zu den kognitiven, motivationalen, emotionalen und motorischen Bausteinen

Die Handlungen in dem größeren *Mensch-Umwelt-System* gestalten sich im handlungstheoretischen Modell (Abbildung 29) auf vier verschiedenen Bausteinen¹⁵ mit den dazugehörigen Unterebenen¹⁶. Der *kognitive* Baustein, am Anfang des Handlungsprozesses, dient zunächst der Wahrnehmung der Bedingungen der Handlung, es folgt die Orientierung des Handelnden, um eine mögliche Handlung zu antizipieren und zu planen. Kognitionen im Sinne von Anderson und Krathwohl (2001) sind unter Erinnern, Verstehen, Anwenden, Analysieren, Bewerten und Erschaffen subsumiert. Kognitive Prozesse steuern Informationsaufnahme, -verarbeitung und -speicherung und sind ein sehr komplexes Konstrukt. Sie wirken nicht isoliert, sondern mit Motivation und Emotion zusammen. Im *emotionalen/motivationalen* Baustein wird das Handeln mit dem Lebenskonzept abgeglichen, um somit einen positiven oder negativen Antrieb und Zustand gegenüber der Handlung zu entwickeln. Emotionale und motivationale Prozesse sind zwar beide für die Bewertung der Handlung zuständig, doch muss hier eine Unterscheidung vorge-

¹⁵ Kognitiv, emotional, motivational, motorisch

¹⁶ Organismisch, technisch, sozial, ökologisch

nommen werden. Die Handlung wird durch *emotionale* Prozesse bewertet, im Sinne von Krathwohl, Bloom und Masia (1978) sind zum einen positive Affekte beim Handeln als Lehrer wichtig, zum anderen ist das Handeln in Übereinstimmung mit dem Lebenskonzept zu gestalten. *Motivationale* Prozesse regulieren den Antrieb hinter der Handlung, vor allem die intrinsische Prozessmotivation (Spaß) und das interne Selbstverständnis, die Volition und die Fähigkeit Motive umzusetzen (Barbuto & Scholl, 1998). Ciompi (1993) spricht von einem untrennbar verbundenen, komplementären Funktionssystem, wonach die Psyche des Menschen aus dem qualifizierenden Emotions- und dem quantifizierenden Kognitionssystem besteht. Emotionen mobilisieren und energetisieren das Denken, fokussieren die Aufmerksamkeit und Wahrnehmung auf bestimmte Kognitionen. Im Kontext des Sportunterrichts kommen vor allem Emotionen wie Freude, Wut, Ärger und Angst zum Tragen. Nicht zu vernachlässigen sind die neurobiologischen Erkenntnisse von Hubrig (2010), wonach die Belohnungserwartung bei jeder Tätigkeit, so auch beim schulischen Lernen, eine entscheidende Rolle spielt. Der Organismus des Sportlehrers wird durch positive Emotionen in einen Zustand der Konzentration und Handlungsbereitschaft versetzt. Dies zieht Konsequenzen auf Körperhaltung, Gestik, Stimme, Sprachmelodie, Sprachführung, Blickkontakt etc. nach sich. Der gute Sportlehrer soll zudem eine hohe emotionale Stabilität entwickeln und sichern, positive Emotionen herstellen, negative Zustände verändern/umwandeln und emotionale Erlebnisfähigkeit erweitern (Ziezow, 1990). Aber auch auf negative Emotionen muss ein guter Sportlehrer vorbereitet sein und Konflikte, Misserfolg und Niederlagen mit entsprechenden Strategien bewältigen können. Hinsichtlich der *Motivation* sind im Kontext des Sportlehrers die Quellen der Motivation nach Barbuto (2005) heranzuziehen, wonach Sportlehrkräfte im Sinne erfolgreicher Führungskräfte interpretiert werden, die zum einen eine Vorbildfunktion wahrnehmen, die Fähigkeit zur Vermittlung von Zielen und Perspektiven innehaben, die Lerntätigkeit der Schüler fördern und eine als fair empfundene Art der Kommunikation und Verantwortungsbereitschaft praktizieren. Dass die motorische Leistungsfähigkeit als das Insgesamt motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten (Bös & Mechling, 1983) für den guten Sportlehrer wichtig ist und insbesondere von den Schülern gewünscht wird, ist unstrittig.

4.3.1.6 Erläuterungen zur organismischen, technischen, sozialen und ökologischen Ebene

Die nachfolgenden Erläuterungen basieren auf den Ausführungen von Wydra (2007) zu den von ihm in seinem Modell dargestellten Ebenen, die in diesem handlungstheoretischen Modell (Abbildung 29) das Zentrum des Modells darstellen und mit den jeweiligen vier Bausteinen verknüpft werden.

Die organismische Ebene basiert auf der Organismus-Umwelt-Relation, die besagt, dass der Mensch als Individuum auf Reize aus seiner Umwelt reagiert. Wydra (2007) bezeichnet diese Relation als *organismische Ebene*. Bezieht die handelnde Person die in ihrer Umwelt vorhandenen Gegenstände in Handlungen mit ein, spricht Wydra (2007) bezüglich der Mensch-Objekt-Relation von der *technischen Ebene*. Des Weiteren interagiert der Mensch als soziales Wesen und setzt sich, in der Persönlichkeits-Gesellschafts-Relation, mit seiner sozialisatorischen Umwelt auseinander. Wydra (1992) umschreibt diese Ebene als *soziale Ebene*. Der Sportlehrer muss nicht nur gegenüber seinen Schülern verantwortungsvoll handeln, er ist auch gegenüber den Kollegen, den Eltern, der Schulleitung und dem Ministerium verpflichtet. In seinem Modell fügt Wydra (2007) die ökologische Ebene als weitere Ebene hinzu und ergänzt so die Ausführungen von Pöhlmann (1977). Eine Begründung für diese Ergänzung liegt darin, dass jede Handlung einer Person Auswirkungen auf die ökologische Umwelt hat. Durch die Entwicklung des ökologischen Bewusstseins handelt die Person auf einer ökologischen Ebene. Dieser Aspekt ist für das Agieren des Sportlehrers relevant.

4.3.1.7 Verknüpfung der vier Bausteine¹⁷ mit der organismischen, technischen, sozialen und ökologischen Ebene

Verknüpft man die vier *kognitiven, emotionalen, motivationalen* und *motorischen Bausteine* aus dem handlungstheoretischen Modell (Abbildung 29) mit der *organismischen, technischen, sozialen* und *ökologischen* Ebene, so ergibt sich eine differenzierte Betrachtung (Tabelle 32). Das handlungstheoretische Modell bietet nachfolgend die Chance, (Kompetenz-)Begriffe und Modelle anderer Autoren anhand dieses Rasters zu lokalisieren und zu prüfen. Die Linien in Tabelle 32 sind bewusst nicht durchgängig darge-

¹⁷ Kognitiv, emotional, motivational, motorisch

stellt, da sich die Ebenen gegenseitig beeinflussen und im praktischen Kontext nicht isoliert betrachtet werden können.

Tabelle 32: Überblick über die zu untersuchenden Bausteine mit zugehörigen Ebenen (eigene Tabelle)

	Kognitiver Baustein	Emotionaler Baustein	Motivationaler Baustein	Motorischer Baustein
Organismische Ebene	Kognitiv-organismische	Emotional-organismisch	Motivational-organismisch	Motorisch-organismisch
Technische Ebene	Kognitiv-technisch	Emotional-technisch	Motivational-technisch	Motorisch-technisch
Soziale Ebene	Kognitiv-sozial	Emotional-sozial	Motivational-sozial	Motorisch-sozial
Ökologische Ebene	Kognitiv-ökologisch	Emotional-ökologisch	Motivational-ökologisch	Motorisch-ökologisch

Es ergeben sich somit insgesamt 16 zu untersuchende Zellen/Ebenen:

1. Kognitiv-organismische Ebene
2. Kognitiv-technische Ebene
3. Kognitiv-soziale Ebene
4. Kognitiv-ökologische Ebene
5. Emotional-organismische Ebene
6. Emotional-technische Ebene
7. Emotional-soziale Ebene
8. Emotional-ökologische Ebene

9. Motivational-organismische Ebene
10. Motivational-technische Ebene
11. Motivational-soziale Ebene
12. Motivational-ökologische Ebene
13. Motorisch-organismische Ebene
14. Motorisch-technische Ebene
15. Motorisch-soziale Ebene
16. Motorisch-ökologische Ebene

Im Folgenden werden die 16 Zellen/Ebenen im Einzelnen dargestellt. Dabei wird zunächst zu Beginn jeder Baustein (kognitiv, emotional, motivational und motorisch) hinsichtlich der besseren Verständlichkeit knapp mit seinen spezifischen Kerncharakteristika skizziert und anschließend die Verknüpfung mit der jeweiligen Ebene (organismisch, technisch, sozial und ökologisch) beschrieben.

Situationen und Verhalten werden auf der Grundlage **kognitiver Prozesse** konstruiert. Ein geplantes, willentliches Verhalten auf der Grundlage sprachlich-kodierter mentaler Repräsentationen ist hierfür bezeichnend (Nitsch, 2004). Kognitionen sind „die Gesamtheit aller psychischen Prozesse, mit deren Hilfe Objekte aus verschiedenen Realitätsbereichen sowie Verlauf und Ereignis der Tätigkeit erkannt werden“ (Kunath & Schellenberger, 1991, S. 55). Unter Kognitionen im Sinne von Anderson und Krathwohl (2001) sind Erinnern, Verstehen, Anwenden, Analysieren, Bewerten und Erschaffen subsumiert. Im kognitiven Bereich geht es in diesem Modell folglich um die positive Bewertung des individuellen Sporttreibens für die Gesundheit, insbesondere um die Aneignung von Wissen über Zusammenhänge zwischen Gesundheit und Sport, Anwendung von gesundheitsrelevanten Regeln und die Planung des individuellen Sporttreibens.

Ad 1. Kognitiv-organismische Ebene: Die kognitiv-organismische Ebene ergibt sich aus Prozessen der Informationsaufnahme und -verarbeitung durch Erinnern, Verstehen, Anwenden, Analysieren, Bewerten und Erschaffen. Diese Ebene berücksichtigt Aspekte wie Körperbild, Körperschema, Wissen über biologische Zusammenhänge und die Effekte und Anpassungserscheinungen des Trainings.

Die Verknüpfung des kognitiven Bausteins mit der organismischen Ebene basiert darauf, dass der Mensch auf kognitive Reize seiner Umwelt individuelle Reaktionen zeigt. Wydra (1992, in Anlehnung an Pöhlmann, 1977) bezeichnet diese Ebene als organismische Ebene.

Ad 2. Kognitiv-technische Ebene: Auf der kognitiv-technischen Ebene vollzieht sich die Informationsaufnahme und -verarbeitung mit Hilfe von Werkzeugen. Im Kontext des Sportlehrers können das Regelwissen in den jeweiligen Sportarten des Sportunterrichts (bspw. Spielregeln, Übungsausführung, Zeiten, Weiten, Höhen für die Einstufung in eine bestimmte Notenstufe u.v.m.) oder die Materialkunde (bspw. sicherer Geräteaufbau im Geräteturnen, Aufbau des Volleyballnetzes, sicherer Aufbau eines Hindernisparcours, Wartung von Geräten, Eigenschaften von Bällen u.v.m.) intendiert sein. Die daraus resultierende Handlung wird ebenso mit Werkzeugen vollzogen. Die handelnde Person, der Sportlehrer, bezieht die in ihrer Umwelt vorhandenen Gegenstände in die Handlung ein. In diesem Zusammenhang spricht Wydra (1992, in Anlehnung an Pöhlmann, 1977) von technischer Ebene.

Ad 3. Kognitiv-soziale Ebene: Als soziales Wesen setzt sich ein Individuum mit seiner sozialisatorischen Umwelt auseinander. Diese Ebene wird in Wydra's Modell (1992, in Anlehnung an Pöhlmann, 1977) als soziale Ebene bezeichnet. Die kognitiv-soziale Ebene umfasst somit Prozesse, bei denen die handelnde Person ihre Informationen aus der sozialen Interaktion (mit Schülern, Kollegen, Vorgesetzten oder Eltern) gewinnt und weiterverarbeitet. Diese Ebene umfasst im Kontext der Schule und des Sportunterrichts im Speziellen die Lehrer-Schüler-Interaktion, die Lehrer-Eltern-Interaktion, die Lehrer-Lehrer-Interaktion und schließlich die Lehrer-Vorgesetzten-Interaktion. Hinsichtlich der Lehrer-Schüler-Interaktion werden erst durch Kognitionen die didaktisch-methodischen Voraussetzungen für situationsangemessene Vermittlungsformen und Organisationsformen geschaffen. Der Sportlehrer muss folglich soziale Fertigkeiten besitzen, um vor der Gruppe angemessen agieren zu können.

Ad 4. Kognitiv-ökologische Ebene: Auf der kognitiv-ökologischen Ebene geht es um die Bewertung des Sporttreibens aus ökologischer Perspektive. Wydra (2007)

integriert diese Ebene in sein handlungstheoretisches Modell und begründet dies mit den Konsequenzen jeder individuellen Handlung auf die ökologische Umwelt. Die kognitiv-ökologische Ebene befasst sich folglich mit dem Umweltbewusstsein des Einzelnen (Sportlehrer, Schüler, Eltern usw.), aber auch mit dem Umweltbewusstsein verschiedener Institutionen. So sollen beispielsweise im Rahmen von Sportfesten, Skifreizeiten, Wandertagen, Radexkursionen oder Kanuwanderungen deren Sinnhaftigkeit aus ökologischer Perspektive diskutiert und hinterfragt werden. Schon während der universitären Sportlehrer-ausbildung ist es sinnvoll, sich damit zu beschäftigen, da sich jede Schule und auch der Sportunterricht mit ökologischen Fragen auseinandersetzen, diese bewusst vermitteln und beantworten sollte.

Emotionen sind „gewissermaßen Interpreten und Kommentatoren des Handlungsverlaufes“ (Wiehl, 1976, S. 43 ff.). Als besonders auffällige Begleiterscheinungen von Handlungen bezeichnet Wiehl (1976, S. 49) Hoffnung und Resignation. Eine endgültige Bewertung und Beurteilung der Vollkommenheit einer Handlung ist allerdings erst nach dem abschließenden Ergebnis möglich. Emotionen mobilisieren und energetisieren das Denken, fokussieren die Aufmerksamkeit und die Wahrnehmung des Sportlehrers, bewirken eine allgemeine Zuwendung oder auch Abwendung. Vor allem hinsichtlich der Kommunikation ist dies ein entscheidender Umstand. Im affektiven (emotionalen) Bereich ist eine Intention, das Sporttreiben, als Bestandteil des Lebenskonzeptes anzusehen. Hierzu geht es um die Entwicklung sportbezogener Interessen, einer positiven Einstellung zum Sporttreiben sowie Motiven zum Sporttreiben. Der Sportlehrer kann sich durch die entsprechenden Emotionen in einen positiven oder negativen Zustand zur Aufgabenbewältigung versetzen. Dazu ist es vorteilhaft, bereits während des Studiums Emotionen verstärkt zu diagnostizieren und zu trainieren. Zum einen soll der Sportlehrer seine eigenen Gefühle genau zuordnen und in bestimmten Situationen entsprechend zum Ausdruck bringen, zum anderen soll er die Gefühle der Schüler bezüglich Gestik, Mimik, Körperhaltung und Tonfall deuten (Seidel, 2004, S. 186). Darüber hinaus soll der gute Sportlehrer eine hohe emotionale Stabilität entwickeln und diese sichern, positive Emotionen herstellen, negative emotionale Zustände verändern bzw. umwandeln und emotionale Erlebnisfähigkeit erweitern.

- Ad 5. Emotional-organismische Ebene:** Auf der emotional-organismischen Ebene werden Informationen bezüglich eines Objekts der Umwelt des Sportlehrers bewertet. Diese Bewertungen können Emotionen wie Wut, Freude, Ärger, Trauer und Angst sein, die Ciompi (1993) als umfassende qualitative Gestimmtheiten definiert, die wenige Sekunden bis Stunden dauern können. Aspekte, die diese Ebene kennzeichnen, sind die biologische Stresstoleranz, körperliches und psychisches Wohlbefinden, Beschwerde- und Schmerzfreiheit. Emotionen synchronisieren folglich komplexe kognitive und psychomotorische Prozesse. „Reaktionen werden nicht von Reizen unmittelbar, sondern mittelbar durch die emotionale Etikettierung der aktuellen Situation geformt und ausgelöst“ (Nitsch 2004, S. 21).
- Ad 6. Emotional-technische Ebene:** Bezieht ein Handelnder, im konkreten Fall der Sportlehrer, die in seiner Umwelt vorhandenen Gegenstände in die Handlung ein, spricht Wydra (1992, in Anlehnung an Pöhlmann, 1977) von der technischen Ebene. Die emotional-technische Ebene kann als eine Ebene interpretiert werden, in der Werkzeuge oder Objekte, unter anderem auch das biographische Wissen des Sportlehrers, für Bewertungen und Emotionen wie Wut, Freude, Angst etc. (Ciompi, 1993) genutzt werden. Des Weiteren ist der Umstand zu berücksichtigen, dass man als Sportlehrer stets technischen Veränderungen aufgeschlossen bleiben soll. Der Alltag des Sportlehrers hat sich in den vergangenen Jahrzehnten sowohl hinsichtlich technischer Voraussetzungen (Einsetzen neuer Medien, neuer Geräte, neuer Materialien wie beispielsweise Carving-Ski) als auch hinsichtlich der Sportarten (Regeländerungen, Übungsausführungen, neue Sportarten wie beispielsweise Parkour) verändert bzw. weiterentwickelt.
- Ad 7. Emotional-soziale Ebene:** Die emotional-soziale Ebene ist charakterisiert durch Interaktionsprozesse, deren Informationen vom Handelnden bewertet werden. Als soziales Wesen setzt sich der Handelnde mit seiner sozialisatorischen Umwelt auseinander. Diese Ebene charakterisiert Wydra (1992, in Anlehnung an Pöhlmann, 1977) als soziale Ebene. Der Sportlehrer interagiert im täglichen Sportunterricht als soziales Wesen und setzt sich somit mit seiner sozialisatorischen Umwelt auseinander. Die jeweilige Interaktion mit Schülern, Eltern, Kollegen oder Vorgesetzten kann als Gefühl der Bereicherung, dem Geleitetsein vom Ge-

danken der Fairness, der Empathie und des sozialen Wohlbefindens geprägt sein. Somit gewinnt diese Ebene im pädagogischen Profil des guten Sportlehrers zunehmend an Bedeutung. Zu den Fähigkeiten auf dieser Ebene zählen unter anderem diagnostische Gespräche.

Ad 8. Emotional-ökologische Ebene: Charakteristisch für die emotional-ökologische Ebene ist die Anerkennung des ökologischen Handelns als Bestandteil des Lebenskonzeptes. Durch Emotionen wird das Denken mobilisiert und die Aufmerksamkeit und Wahrnehmung des Sportlehrers hinsichtlich einer positiven Einstellung zu ökologischen Belangen im Kontext des Sportunterrichts und im Kontext der Schule insgesamt fokussiert. Die Bedeutung dieser ökologischen Belange unterstreicht Wydra (2007) in seinem Modell.

Motivation definieren Kunath und Schellenberger (1991, S. 56) als „die Gesamtheit jener Prozesse, die dazu führen, dass erkannte und bewertete Objekte solche Bedeutsamkeit für das Subjekt gewinnen, dass sie Handlungen auslösen oder ablehnen“. Motivation stellt eine Verbindung zwischen den affektiven (emotionalen) und kognitiven Bereichen her. Ein weiterer positiver Effekt stellt sich in der Art des Unterrichtens und der Methodik ein. Je mehr Begeisterung auf Seiten des Sportlehrers vorhanden ist, desto besser gestaltet sich das Vermitteln. In der Konsequenz agieren in den meisten Fällen auch die Schüler motivierter. Eine umfassende Ausbildung und das Erlernen vieler interessanter Unterrichtsmethoden sind dem Sportlehrer hierbei dienlich, um Schüler leichter zu motivieren und zur Mitarbeit zu bewegen.

Ad 9. Motivational-organismische Ebene: Die motivational-organismische Ebene verknüpft die Antriebsregulation mit der Reaktion auf den Reiz eines Objekts aus der Umwelt des Sportlehrers (Wydra, 1992, in Anlehnung an Pöhlmann, 1977). Daraus kann sich in der Folge entweder die Entscheidung zum Antrieb oder die Entscheidung zur Hemmung der Reaktion auf einen für den Sportlehrer relevanten Reiz eines Objekts seiner Umwelt ergeben. Darüber hinaus spielt der Spaß des sich Bewegens, die Eigenrealisation der körperlichen Bewegung, eine Rolle. Das innerliche „Bewegt-Sein“ wird durch das körperliche „Sich-Bewegen“ zum Ausdruck gebracht.

- Ad 10. Motivational-technische Ebene:** Die motivational-technische Ebene schließt das motivierte Einsetzen von Werkzeugen zum Handeln im Sportunterricht mit ein. Zudem geht es um Interaktionsprozesse und die Interpretation der Informationen durch den Handelnden. Bezieht eine Person die in ihrer Umwelt vorhandenen Gegenstände in die Handlung ein, spiegelt sich dies in der technischen Ebene wieder (Wydra, 1992, in Anlehnung an Pöhlmann, 1977). Der Sportlehrer soll motiviert sein, sich mit technischen Neuerungen zu beschäftigen und keine Angst vor dem Gebrauch von (neuen) Geräten oder dem Ausprobieren von (neuen) Sportarten haben.
- Ad 11. Motivational-soziale Ebene:** Es ist zu konstatieren, dass ein Sportlehrer in seinem beruflichen Alltag in einer Interaktion mit Schülern, Kollegen, Vorgesetzten und Eltern steht (soziale Ebene, siehe Wydra, 1992, in Anlehnung an Pöhlmann, 1977). Der gute Sportlehrer hat die Aufgabe, insbesondere seine Schüler, aber auch deren Eltern, seine Kollegen und Vorgesetzten hinsichtlich der Sinnhaftigkeit eines lebenslangen Sporttreibens zu überzeugen. Diese Interaktionen, als Ausdruck der sozialen Komponente, sind Hauptbestandteil seines Berufs. Es geht konkret um die Bildungsbedürftigkeit und Bildungsfähigkeit als Grundlage für pädagogisches Handeln. Der gute Sportlehrer ist in der Lage, den „Perspektivenwechsel“ vom Sporttreibenden zum Sportlehrenden vorzunehmen. Viele angehende Sportlehrer differenzieren nicht zwischen den Anforderungen an ein sportwissenschaftliches Studium und den Anforderungen an den Berufsalltag, in dem nicht die Motivation für die eigenen sportlichen Aktivitäten, sondern die Motivation für die Arbeit mit Menschen oberste Priorität hat.
- Ad 12. Motivational-ökologische Ebene:** Für den Handelnden ist es vorteilhaft und notwendig, auch in der Interaktion mit der sozialen Umwelt motiviert zu agieren. Es soll ein Selbstverständnis entwickelt werden, sportliche Aktivität unter einer ökologischen Perspektive (siehe Wydra, 2007) durchzuführen und das Bewusstsein geschärft werden, die positive Einstellung gegenüber der ökologischen Bedeutsamkeit im Sportunterricht zu stärken und Widerstände zu überwinden.

Durch ein motiviertes und interaktives Arbeiten des Lehrers kann von einem dauerhaften Lernprozess des Sportlehrers ausgegangen werden. Im Umkehrschluss entsteht dadurch ein fachlich guter und auch „moderner“ Sportlehrer. Ein weiterer, nicht zu vernachlässigender Aspekt, ist die bereits thematisierte „**Stresskompetenz**“ im Kontext von Motivation. Durch die Berücksichtigung der „Stresskompetenz“, der Fähigkeit dauerhaft Strategien zur Stressbewältigung zu entwickeln und anzuwenden, ist die Grundlage gegeben, als Lehrer dauerhaft motiviert und vor allem auch gesund zu bleiben, Handlungen optimal zu regulieren und möglichst bis ins Pensionsalter den Sportlehrerberuf gesund ausüben zu können. In der Sportlehrerausbildung ist es unabdingbar, die aufgezeigten Defizite, insbesondere im Hinblick auf die Prävention von Erschöpfungszuständen, auszugleichen und Maßnahmen zur Stressbewältigung noch stärker in den Studienordnungen zu verankern. Aber auch die Berücksichtigung der Entwicklung von Führungspersönlichkeiten (Barbuto, 2005) ist in der universitären Ausbildung noch stärker in den Fokus zu rücken. Ein Fundament für ein erfolgreiches und langfristiges Bestehen im Beruf ist dadurch gegeben, wenn entsprechende Strategien in der universitären Ausbildung und darüber hinaus im Berufsalltag ausgebildet und gefestigt werden.

Dass **motorische** Fähigkeiten und Fertigkeiten einen großen Einfluss auf die erfolgreiche Berufsbewältigung des Sportlehrers haben, wurde in Kapitel 2.3.5 dargelegt und steht außer Zweifel. Motorik kennzeichnet sich als die Gesamtheit der Strukturen und Funktionen, die für den Erwerb und das Zustandekommen von Bewegungshandlungen verantwortlich sind (Bös & Mechling, 1983). Ausschließlich theoretisches Wissen über den Sportunterricht ist im Hinblick auf die positiven Effekte des Vormachens, des Demonstrierens, nicht ausreichend. Die wirklich richtige Demonstration kann unterdessen nur vom Sportlehrer geleistet werden, da nur er genau abschätzen kann, was, wieviel und in welcher Form etwas in einer bestimmten Situation jeweils vorgemacht, gezeigt oder angedeutet werden soll (Söll, 2003, S. 218). Neben den direkt sichtbaren Einflüssen (Vormachen und Mitmachen) hat die Eigenmotorik insgesamt eine große Wirkung auf die Bewegungswahrnehmung und -beschreibung sowie die Unterrichtsplanung. Im motorischen Bereich geht es um die motorische Leistungsfähigkeit, die Erhaltung oder Verbesserung der Mobilität, der physiologischen Prozesse und der anatomischen Strukturen.

- Ad 13. Motorisch-organismische Ebene:** Die motorisch-organismische Ebene charakterisiert sich dadurch, dass der Sportlehrer auf Reize eines Objekts seiner Umwelt während der sportlichen Aktion reagiert, beispielsweise auf Schüler, Material oder Gegenstände. Zudem muss der Sportlehrer über „Fitness“, motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen. Diese Verknüpfung basiert darauf, dass der Mensch auf Reize seiner Umwelt reagiert. Wydra (1992, in Anlehnung an Pöhlmann, 1977) umschreibt diese Ebene als organismische Ebene.
- Ad 14. Motorisch-technische Ebene:** Eine Person bezieht die in seiner Umwelt vorhandenen Gegenstände in die Handlung ein (technische Ebene, siehe Wydra, 1992, in Anlehnung an Pöhlmann, 1977). Die motorisch-technische Ebene umfasst Aspekte wie Regelwerke oder technische Rahmenbedingungen während des Vor- und Mitmachens, aber auch die Fähigkeit, Techniken (beispielsweise Fangen und Werfen mit Bällen.) anzuwenden, um bestimmte sportliche Fertigkeiten umzusetzen.
- Ad 15. Motorisch-soziale Ebene:** Das Individuum interagiert als soziales Wesen und setzt sich mit seiner Umwelt auseinander (soziale Ebene, siehe Wydra, 1992, in Anlehnung an Pöhlmann, 1977). In der motorisch-sozialen Ebene steht die Interaktion mit Schülern, aber auch Eltern, Kollegen und Vorgesetzten während der sportlichen Aktivität im Vordergrund, zudem die Fähigkeit zur Initiierung gemeinsamen motorischen Handelns als Grundlage für Sozialerfahrungen wie Vormachen, Nachmachen und Mitmachen. Die soziale Interaktion und das soziale Handeln kommen vor allem in den Spielen oder auch beim Raufen und Ringen zum Tragen.
- Ad 16. Motorisch-ökologische Ebene:** Wydra (2007) ergänzt die ökologische Ebene aufgrund der Auswirkung jeder Handlung auf die ökologische Umwelt. Auf der motorisch-ökologischen Ebene wird vor allem das Bewusstsein für die ökologischen Belange während der motorischen Aktivität gestärkt. Bewegung, Spiel und Sport sollen dazu dienen, das ökologische Bewusstsein der Schüler und Lehrer zu aktivieren. Das Sporttreiben muss stets unter ökologisch vertretbaren Gesichtspunkten betrachtet werden (beispielsweise beim Radfahren oder Ski fahren nicht abseits der dafür vorgesehenen Wege oder Pisten fahren). Das ge-

scheiterte Münchner Olympia-Projekt für die Bewerbung für die Olympischen Winterspiele 2022 oder aber auch die Austragung der XXII. Olympischen Winterspiele 2014 in Sotschi sind Beispiele außerhalb des Sportunterrichts, die ein Sinnbild dafür sind, dass das Sporttreiben nicht abseits ökologischer Belange betrachtet werden kann.

Die Ergebnisse der Analyse zum pädagogischen Profil des guten Sportlehrers aus Schülersicht (Kapitel 2.3.3) verdeutlichen, dass Schüler vor allem einen Sportlehrer präferieren, der neben sportmotorischer Kompetenz Engagement zeigt, unvoreingenommen alle gleich behandelt und darüber hinaus humorvoll ist, gut vorbereitet ist, motivieren kann, vielfältige Mitgestaltungsmöglichkeiten offerieren kann, Durchsetzungsfähigkeit besitzt, gut erklären und Hilfestellungen leisten kann. Zu diesen Schülerwünschen werden, neben kognitiven und motorischen Kompetenzen, auch die motivationalen und emotionalen Kompetenzen gerecht. Dass den motivationalen und emotionalen Kompetenzen eine besondere Bedeutung für den Schulalltag und den Unterrichtserfolg zukommt, wird durch die Ausführungen von Ciompi (1993) und Hubrig (2010) bekräftigt.

Durch die jeweiligen Verknüpfungen aus dem handlungstheoretischen Modell (Abbildung 29) lässt sich aufzeigen, dass alle für das pädagogische Profil des guten Sportlehrers relevanten Aspekte in dem Modell verortet werden können und zudem Inhalte thematisiert und dargelegt werden, die in der [aktuellen] universitären Sportlehrerausbildung vernachlässigt werden. In der Übersichtstabelle (Tabelle 33) werden nun die entsprechenden Zellen für das pädagogische Profil des guten Sportlehrers entsprechend des handlungstheoretischen Modells (Abbildung 29) mit konkreten Inhalten dargestellt.

Tabelle 33: Inhaltliche Darstellung der Zellen aus dem handlungstheoretischen Modell (eigene Tabelle)

		Kognitiv¹⁸	Emotional¹⁹	Motivational²⁰	Motorisch²¹
		Erinnern, Verstehen, Anwenden, Analysieren, Bewerten, Erschaffen	Positive Affekte beim Handeln als Lehrer; Handeln in Übereinstimmung mit Lebenskonzept	Intrinsische Prozessmotivation (Spaß) und internes Selbstverständnis; Volition, Motive umzusetzen	Motorische Leistungsfähigkeit als die Gesamtheit motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten
Organis-	misch	Körperbild, Körperschema, Wissen über biologische Zusammenhänge und Trainingswirkungen	Biologische Stresstoleranz, körperliches und psychisches Wohlbefinden, Beschwerde- und Schmerzfreiheit	Spaß, sich selbst zu bewegen, Eigenrealisation über körperliche Bewegung	Verfügen über motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten
Technisch		Regelwissen, Materialkunde	Biographisches Wissen	Interaktionsprozesse und Interpretation der Informationen durch Handelnden	Fähigkeit, Techniken anzuwenden, um bestimmte sportliche Fertigkeiten umzusetzen
Sozial	Schüler	Kognitionen über Lehrer-Schüler-Interaktionen; Didaktisch-methodische Voraussetzungen: Vermittlungsformen, Organisationsformen	Interaktion mit Schülern als Gefühl der Bereicherung; Geleitetsein vom Gedanken der Fairness; Empathie, soziales Wohlbefinden	Spaß, Schüler zum lebenslangen Sporttreiben zu bewegen	Fähigkeit zur Initiierung gemeinsamen motorischen Handelns als Grundlage für Sozialerfahrungen: Vormachen, Mitmachen
	Kollegen	Kognitionen über Lehrer-Kollegen-Interaktionen	Interaktion mit Kollegen als Gefühl der Bereicherung; Geleitetsein vom Gedanken der Fairness; Empathie, soziales Wohlbefinden	Spaß, Kollegen bzgl. Sinnhaftigkeit zu einem lebenslangen Sporttreiben zu überzeugen	Fähigkeit zur Initiierung gemeinsamen motorischen Handelns als Grundlage für Sozialerfahrungen: Vormachen, Mitmachen

¹⁸ Anderson & Krathwohl (2001)

¹⁹ Emotional/affektiv; Krathwohl, Bloom, & Masia (1978)

²⁰ Barbuto & Scholl (1998)

²¹ Bös & Mechling (1983)

	Vorgesetzte	Kognitionen über Lehrer-Vorgesetzte-Interaktionen	Interaktion mit Vorgesetzten als Gefühl der Bereicherung; Geleitetsein vom Gedanken der Fairness; Empathie, soziales Wohlbefinden	Spaß, Vorgesetzte bzgl. Sinnhaftigkeit zu einem lebenslangen Sporttreiben zu überzeugen	Fähigkeit zur Initiierung gemeinsamen motorischen Handelns als Grundlage für Sozialerfahrungen: Vormachen, Mitmachen
	Eltern	Kognitionen über Lehrer-Eltern-Interaktionen	Interaktion mit Eltern als Gefühl der Bereicherung; Geleitetsein vom Gedanken der Fairness; Empathie, soziales Wohlbefinden	Spaß, Eltern zu einem lebenslangen Sporttreiben zu überzeugen	Fähigkeit zur Initiierung gemeinsamen motorischen Handelns als Grundlage für Sozialerfahrungen: Vormachen, Mitmachen
Ökologisch		Bewertung des Sporttreibens aus ökologischer Perspektive	Ökologisches Handeln als Bestandteil des Lebenskonzeptes	Selbstverständnis, sportliche Aktivitäten unter ökologischer Perspektive durchzuführen	Sporttreiben unter ökologisch vertretbaren Gesichtspunkten z.B. bei Skifreizeiten oder bei Trainingslagern im Süden

4.3.2 Einordnung der Kompetenzmodelle in das handlungstheoretische Modell

Die in den Kompetenzmodellen²² geforderten Kompetenzen des guten Sportlehrers werden nachfolgend auf Basis des handlungstheoretischen Modells (Abbildung 29 und Tabelle 33) analysiert, um Lücken und Schwachstellen in den Kompetenzmodellen (Kapitel 3.5) herauszustellen. In den Kompetenzmodellen wird von Bräutigam (2003), KMK (2005), König (2008b) und Frey (2008) mit teilweise gleichen Begrifflichkeiten (Fachkompetenz, Sozialkompetenz etc.) gearbeitet. Ob diese Begrifflichkeiten allerdings auch inhaltlich übereinstimmen, wird sich nach der Zuordnung in das handlungstheoretische Modell zeigen.

Die verschiedenen Kompetenzen aus den vier Kompetenzmodellen (Bräutigam, 2003; König, 2008b; KMK, 2005 und Frey, 2008) werden zunächst den einzelnen Ebenen nacheinander in tabellarischer Form zugeordnet. Dies geschieht anhand der entspre-

²² Bräutigam (2003), KMK (2005), König (2008b) und Frey (2008)

chenden Kompetenzdefinitionen. Nach der tabellarischen Zuordnung der einzelnen Kompetenzen schließt sich eine Begründung an, weshalb die Zuordnung zu den jeweiligen Ebenen erfolgt ist. Auf diese Weise kann es gelingen, Lücken in den einzelnen Modellen aufzudecken und zu belegen, dass sich hinter den gleichen Begrifflichkeiten unterschiedliche Inhalte bzw. Intensionen verbergen. Daraus resultierend soll das Bewusstsein bezüglich einer leichtfertigen Verwendung des Kompetenzbegriffes in den Kompetenzmodellen sensibilisiert werden.

4.3.2.1 Zuordnung der Kompetenzen in den kognitiven Baustein

Tabelle 34: Zuordnung der kognitiven Kompetenzen (eigene Tabelle)

	Kognitiv			
	Bräutigam (2003)	König (2008b)	KMK (2005)	Frey (2008)
Organismisch	Fach- kompetenz	Fach-/Sach- kompetenz	Unterrichten	Fach- kompetenz
	Didaktische Kompetenz	System- kompetenz	Beurteilen	
	Diagnosti- sche Kom- petenz			
	Sach- kompetenz			
	System- kompetenz			
	Metakogni- tive Kompe- tenz			
Technisch	Selbst- kompetenz			Methoden- kompetenz
	Biographi- sche Kom- petenz			Fach- kompetenz
	Metakogni- tive Kompe- tenz			
Sozial	Fach- kompetenz	Erzieheri- sche Kom- petenz	Erziehen	Sozial- kompetenz
	Sozial- kompetenz			
Ökologisch	System- kompetenz		Innovieren	

Begründung der Zuordnung zur kognitiv-organismischen Ebene: Die Autoren der in Kapitel 3.5 dargestellten Kompetenzmodelle (Bräutigam [2003], KMK [2005], König [2008] und Frey [2008]) äußern sich umfangreich zur *kognitiv-organismischen Ebene*. Demnach hat die kognitiv-organismische Ebene einen großen Stellenwert im pädagogischen Profil des guten Sportlehrers. Aus allen vier Kompetenzmodellen können mehrere Kompetenzen dieser Ebene zugeordnet werden. Eine Begründung liegt darin, dass der Sportlehrer auf der kognitiv-organismischen Ebene sehr oft handelt und mit mehreren „Objekten“, wie beispielsweise Unterricht, Schülern, Kollegen, Schule, Institutionen etc., konfrontiert wird. Die Analyse zeigt, dass in die kognitiv-organismische Ebene folgende Kompetenzen aus den Kompetenzmodellen zugeordnet werden können: zum einen *Fachkompetenz*, *didaktische Kompetenz*, *diagnostische Kompetenz*, *Sachkompetenz*, *Systemkompetenz* sowie *metakognitive Kompetenz* aus dem Kompetenzmodell von Bräutigam (2003); zum anderen die *Fach-/Sachkompetenz* sowie die *Systemkompetenz* aus dem Kompetenzmodell von König (2008b). Darüber hinaus *Unterrichten* und *Beurteilen* aus dem Kompetenzkatalog der KMK (2005) sowie die *Fachkompetenz* aus dem Kompetenzmodell von Frey (2008).

- **Bräutigam (2003):** die *Fachkompetenz* mit ihren Unterteilungen in didaktische und diagnostische Kompetenz kann dieser Ebene zugeordnet werden. Die *didaktische Kompetenz* (Fähigkeit, Unterricht zu gestalten und Schülern auf dem individuellen Fähigkeitsniveau sportliches Wissen und Fähigkeiten zu vermitteln) bildet mit der diagnostischen Kompetenz (Fähigkeit, mit Hilfe von wissenschaftlichem Wissen Schüler einzuschätzen und optimal zu fördern) die *Fachkompetenz* (Bräutigam, 2003). Didaktische Kompetenz befähigt den Sportlehrer, mit Hilfe seines Wissens Reize des Objekts und seiner Umwelt im Unterricht wahrzunehmen und zu verarbeiten, um anschließend seinen Unterricht aufgrund dieser Informationen zu modifizieren. Ebenso lässt sich die Zuordnung der *diagnostischen Kompetenz* in Bräutigams Modell (2003) rechtfertigen, da hierbei ebenfalls das Objekt „Unterricht“ und das Objekt „Schüler“ mit Informationsverarbeitungsprozessen betrachtet wird. Des Weiteren wird aus Bräutigams Modell die *Sachkompetenz* der kognitiv-organismischen Ebene zugeordnet. Sachkompetenz als „Fähigkeit, Anforderungsstrukturen des Sports zu erkennen und daraufhin eine geeignete Auswahl, Aufbereitung und Darbietung des Lehr- und Unterrichts-

stoffs vorzunehmen“ (Bräutigam, 2003, S. 38) ist auf das Objekt „Unterricht“ und auch auf das Objekt „Schüler“ ausgerichtet. Damit ergibt sich die Annahme, dass der Sportlehrer auf die Reize des Unterrichts reagiert und anhand dieser Informationen den Unterricht gegebenenfalls umstellt. Dies wird auch bei der *Systemkompetenz* angenommen, doch ist hier das Objekt, dessen Reize die Handlung des Sportlehrers leiten, die Institution Schule. Die Systemkompetenz beschäftigt sich mit dem System Schule, wie sich der Lehrer darin verhalten sollte oder wie er innovierend mitwirken kann. Die *metakognitive Kompetenz*, ein Teil der Selbstkompetenz, lässt sich ebenso dieser Ebene zuordnen. Hier wird der Unterricht als Objekt des Reizes gesehen. Die metakognitive Kompetenz befähigt den Sportlehrer, sein für den Berufsalltag relevantes Wissen zu nutzen, um als Sportlehrer handlungskompetent agieren zu können.

- **König (2008b):** Königs FESSkom-Modell (2008b) beschränkt sich auf vier Kompetenzbereiche, von denen sich zwei in die kognitiv-organismische Ebene einordnen lassen. *Fach-/Sachkompetenz* beruft sich auf das wissenschaftliche und sportpraktische Wissen, dessen sich der zukünftige Sportlehrer bewusst ist und das er bewusst einsetzen kann (König, 2008a). Auch hier ist der Reiz bzw. die Umwelt, auf die der Sportlehrer reagiert, der Unterricht und damit verbunden auch der Schüler. Des Weiteren lässt sich die *Systemkompetenz* der ersten Ebene unter den gleichen Bedingungen, wie auch die Systemkompetenz in Bräutigams Modell (2003), zuordnen. Der Sportlehrer nimmt beispielsweise Reize aus seiner Umwelt, dem System Schule (Sportunterricht), auf und agiert daraufhin.
- **KMK (2005):** Die Einteilung der KMK (2005) bezieht sich zwar nicht explizit auf Kompetenzbegriffe, dennoch können die Oberbegriffe *Unterrichten* und *Beurteilen* in die kognitiv-organismische Ebene eingeordnet werden. Unterrichten bezieht sich auf das Objekt Unterricht, gleichsam bezieht sich bei Beurteilen die Informationsverarbeitung auf den Schüler.
- **Frey (2008):** Aus Freys (2008) Modell passt ausschließlich die *Fachkompetenz* in diese Ebene. Die Fachkompetenz umfasst Fähigkeiten, mit denen der Sportlehrer Informationen des Unterrichts aufnehmen und dadurch Situationen angemessen lösen kann.

Begründung der Zuordnung zur kognitiv-technischen Ebene: Bräutigams (2003) *Selbstkompetenz* sowie Freys (2008) *Methoden-* und *Fachkompetenz* werden in die kognitiv-technische Ebene eingeordnet.

- **Bräutigam (2003):** *Selbstkompetenz*, mit ihren Unterteilungen in metakognitive und biographische Kompetenz, kann in diese Ebene eingeteilt werden. Die Selbstkompetenz stattet den Sportlehrer mit den Fähigkeiten aus, das Wissen über das eigene Wissen zu besitzen und dieses als Werkzeug einsetzen zu können.
- **Frey (2008):** *Methoden-* und *Fachkompetenz* aus Freys Modell können unter diese Ebene subsumiert werden, da der Lehrer dadurch Informationen aufnehmen und mit diesen Informationen folglich arbeiten kann. Die Fachkompetenz, die bereits der kognitiv-organismischen Ebene zugeordnet wurde, ist vielschichtig und kommt in mehreren Ebenen der Handlung zum Tragen.

Begründung der Zuordnung zur kognitiv-sozialen Ebene: Aus den Kompetenzmodellen ergibt sich die Zuordnung der *Sozialkompetenz* und der *Fachkompetenz* aus dem Kompetenzmodell von Bräutigam (2003), der *erzieherischen Kompetenz* von König (2008b), des *Erziehens* aus dem KMK-Katalog (2005) sowie der *Sozialkompetenz* aus dem Kompetenzmodell von Frey (2008) in die kognitiv-soziale Ebene.

- **Bräutigam (2003):** Die *Sozialkompetenz*, die sich in Interaktions- und Teamkompetenz differenziert, qualifiziert den Sportlehrer zur angemessenen Interaktion mit den Schülern, deren Eltern sowie zum Umgang mit Kollegen und Vorgesetzten. Die *Fachkompetenz*, besonders die diagnostische Kompetenz, beinhaltet ebenfalls die Fähigkeit, mit Schülern und auch deren Eltern Beratungsgespräche beispielsweise hinsichtlich der individuellen Förderung, zu führen (Bräutigam, 2003).
- **König (2008b):** Die *erzieherische Kompetenz* aus dem FESSkom-Modell beinhaltet Fähigkeiten zum Erziehen und Bilden. König beschreibt zwar nicht eindeutig interaktive Fähigkeiten des Lehrers, doch gehören zum Erziehen und Bilden zwangsläufig Interaktionen, nicht zuletzt zur Förderung und zum Unterrichten.

- **KMK (2005):** Aus dem Kompetenzkatalog der KMK ist eine Zuordnung des Oberbegriffs *Erziehen* zu dieser Ebene möglich. Es werden Fähigkeiten zur Beeinflussung der individuellen Entwicklung der Schüler genannt, ebenso die Qualifikation zur Lösung von Disziplinproblemen, individuellen Schwierigkeiten mit Schülern oder von Schülern (KMK, 2005). Auch in diesem Kompetenzkatalog ist die Interaktion zwischen Menschen folglich von großer Bedeutung.
- **Frey (2008):** Aus Freys Modell lässt sich die *Sozialkompetenz* dieser Ebene zuweisen. Frey nennt sogar ausdrücklich die Kommunikationsfähigkeit als Teil dieser Qualifikation. Damit steht die Einteilung in die kognitiv-soziale Ebene außer Frage.

Begründung der Zuordnung zur kognitiv-ökologischen Ebene: Es ergibt sich eine Zuordnung der *Systemkompetenz* von Bräutigam (2003) und des *Innovierens* der KMK (2005) in die kognitiv-ökologische Ebene.

- **Bräutigam (2003):** Die Zuordnung der *Systemkompetenz* aus Bräutigams Modell in diese Ebene begründet sich daraus, dass der Sportlehrer befähigt sein soll, die institutionellen Rahmenbedingungen pädagogisch vermitteln zu können, wozu oftmals auch ökologische Inhalte gehören.
- **KMK (2005):** Das von der KMK genannte *Innovieren* ist ebenfalls ein Teil dieser Ebene. Darin wird eindeutig beschrieben, dass sich Lehrer an schulischen Vorhaben und Projekten beteiligen sollen und sie ihren „Beruf als öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung“ sehen (KMK, 2005). Dazu gehört ebenso das Umweltbewusstsein, das in der Schule vermittelt und durch Projekte umgesetzt werden soll.

Schlussfolgernd kann konstatiert werden, dass die Bedeutung der kognitiven Inhalte für das pädagogische Profil des guten Sportlehrers unstrittig sind. Die kognitiv geprägten Ebenen ergeben sowohl in der tabellarischen als auch in der Begründung keine Lücken, es ist sogar eine mehrfache Nennung einiger Kompetenzen feststellbar. Dies verdeutlicht die Tatsache, dass Kompetenzen integrativ wirken und Überschneidungen keine Ausnahme darstellen. Bezüglich der kognitiven Fähigkeiten des Sportlehrers kann somit einheitlich festgestellt werden, dass in den Kompetenzdefinitionen übereinstimmend von kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Sportlehrers gesprochen wird und

auch die Kompetenzmodelle mit kognitiven Kompetenzen ausgestattet werden. Folglich bedarf es keiner Nachbesserung. Wie sich dies hinsichtlich der motivationalen und emotionalen Kompetenzen in den Kompetenzmodellen darstellt, lässt sich nach der Zuordnung und Begründung beurteilen.

4.3.2.2 Zuordnung der Kompetenzen in den motivationalen Baustein

Tabelle 35: Zuordnung der motivationalen Kompetenzen (eigene Tabelle)

	Motivational			
	Bräutigam (2003)	König (2008b)	KMK (2005)	Frey (2008)
Organismisch	Selbstkompetenz		Innovieren	Personal- kompetenz
	Biographische Kompetenz			
Technisch	Biographische Kompetenz			Personal- kompetenz
	Metakognitive Kompetenz			
Sozial				
Ökologisch				

Aus dem Vergleich der Übersichtstabellen (Tabellen 34 und 35) wird auf den ersten Blick ersichtlich, dass die einzelnen Zellen bezüglich der Motivation weniger mit Kompetenzen gefüllt sind als die Zellen der Kognition. Es werden auch hier vier Ebenen un-

terschieden: die motivational-organismische Ebene, die motivational-technische Ebene, die motivational-soziale Ebene und die motivational-ökologische Ebene.

Begründung der Zuordnung zur motivational-organismischen Ebene: Zur motivational-organismischen Ebene lassen sich die *biographische Kompetenz* von Bräutigam (2003), *Innovieren* aus dem Katalog der KMK (2005) sowie die *Personalkompetenz* aus dem Kompetenzmodell nach Frey (2008) eingruppieren.

- **Bräutigam (2003):** Aufgrund der *biographischen Kompetenz*, als Komponente der *Selbstkompetenz*, setzt sich der Sportlehrer insbesondere mit der Frage auseinander, welcher Sportlehrertyp er sein möchte und wieviel Einsatz er aufwenden möchte. Dazu reflektiert er seine Erfahrungen als Schüler im Sportunterricht und seine Erfahrungen als Sportler (Bräutigam, 2003; Bräutigam, Blotzheim & Swoboda, 2005). Bereits als Sportstudierender soll das Bewusstsein geschaffen werden, welchen Einsatz man im schulischen Alltag aufbringen möchte. Dies wiederum ist abhängig vom eigenen Antrieb, der sich auf das Objekt „Schule“ oder spezifischer auf das Objekt „Unterricht“ bezieht.
- **KMK (2005):** *Innovieren* im Kompetenzkatalog der KMK (2005) beinhaltet den Punkt „Lehrer sehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe“. Es bedarf viel Motivation hinsichtlich des eigenen Berufs, als Sportlehrer seinen Beruf als Prozess zu sehen und sich bewusst zu sein, dass man nie ausgelernt hat. Ebenso ist Motivation nötig, um den Beruf verantwortungsvoll zu meistern und sich schulischen Projekten und Plänen anzuschließen. Das Objekt, auf das in diesem Fall reagiert wird, ist die Schule, der Arbeitsplatz.
- **Frey (2008):** Die *Personalkompetenz* nach Frey (2008) beinhaltet „Fähigkeitskomplexe, Einstellungen und Eigenschaften, die benötigt werden, um für sich selbst verantwortlich und motiviert zu handeln“ (Frey, 2008, S. 55). Der Sportlehrer soll also befähigt werden, in seinem Beruf gegenüber seinen Schülern angemessen zu handeln.

Begründung der Zuordnung zur motivational-technischen Ebene: In die motivational-technische Ebene passen zum einen die *Selbstkompetenz* von Bräutigam (2003) sowie die *Personalkompetenz* von Frey (2008).

- **Bräutigam (2003):** Die *Selbstkompetenz* von Bräutigam (2003) ist mit ihren Teilbereichen (biographische Kompetenz und metakognitive Kompetenz) unter diese Ebene zu subsumieren. Die *biographische Kompetenz* gibt den zukünftigen Sportlehrern durch die Auseinandersetzung mit den eigenen Sporterfahrungen Werkzeuge zum Handeln an die Hand. Ihre Erfahrungen sind als Werkzeuge nutzbar, um ihren eigenen Sportlehrercharakter zu gestalten. Der Sportlehrer beschäftigt sich mit dem von ihm erbrachten Einsatz und nutzt seine Erfahrungen als Werkzeug. Die *metakognitive Kompetenz* dagegen befähigt den Sportlehrer festzustellen, über welches Wissen er verfügt und welche Defizite möglicherweise existieren. Sein Wissen betrachtet der Lehrer reflexiv und kann es dadurch modifizieren. Um sein Wissen zu reflektieren werden Strategien benötigt, die als Werkzeuge zur Reflexion dienen. Man muss darüber hinaus bereit sein, Reflexionsarbeit zu leisten. Dies ist mit der Motivation verbunden, ein möglichst guter Sportlehrer zu sein.
- **Frey (2008):** Auch die *Personalkompetenz* nach Frey lässt sich in diese Ebene einordnen. Die Fähigkeiten, motiviert zu handeln, werden durch Tugenden wie beispielsweise „Hilfsbereitschaft, Einfühlsamkeit, Gelassenheit und Geduldigkeit“ gefördert (Frey, 2008, S. 55 - 56). Diese Tugenden dienen dem Lehrer zum motivierten Handeln im Unterricht und an seinem Arbeitsplatz Schule.

Schlussfolgernd zur *motivational-sozialen* und *motivational-ökologischen* Ebene wird ersichtlich, dass die sozialen und ökologischen Ebenen im Kontext der Motivation in der Übersichtstabelle leer bleiben und sich aus den dargestellten Kompetenzmodellen keine Zuordnungsmöglichkeiten ergeben. Dabei besteht der berufliche Alltag des Sportlehrers aus vielen sozialen Interaktionen, die Hauptbestandteil seines Berufs darstellen. Dies sind Interaktionen mit Schülern, Kollegen, Vorgesetzten und Eltern. Die Bedeutung der Motivation im Bezug auf die Handlung ist unumstritten. Motivation dient als Verbindung zwischen emotionalen und kognitiven Bereichen, wobei häufiger positive Af-

fekte zur Motivation beitragen (Krathwohl et al, 1975, S. 55). Je mehr Begeisterung und Motivation der Lehrer zeigt, desto besser ist sein Vermitteln und desto motivierter sind folglich auch die Schüler. Es ist also fraglich, warum es keine Kompetenzen in den exemplarisch dargestellten vier Kompetenzmodellen gibt, die diese Fähigkeiten beschreiben. Nur dadurch, dass ein Lehrer motiviert und insbesondere interaktiv arbeitet, kann von einem dauerhaften Lernprozess des Sportlehrers ausgegangen werden. Im Umkehrschluss resultiert daraus ein fachlich guter Sportlehrer. Des Weiteren sollte die Fähigkeit der alltäglichen Stressbelastung als sogenannte „Burn-Out-Prophylaxe“ in den Katalog der motivationalen Kompetenzen aufgenommen werden. Eine „Stresskompetenz“ findet sich allerdings in keinem der analysierten Modelle. Lediglich die KMK deutet darauf hin, dass ein Lehrer mit den Belastungen seines Berufs umgehen kann (KMK, 2005). Diese Faktoren bedürfen einer stärkeren Beachtung.

4.3.2.3 Zuordnung der Kompetenzen in den emotionalen Baustein

Tabelle 36: Zuordnung der emotionalen Kompetenzen (eigene Tabelle)

	Emotional			
	Bräutigam (2003)	König (2008b)	KMK (2005)	Frey (2008)
Organismisch		Selbstkompetenz	Innovieren	
Technisch	Biographische Kompetenz			
Sozial			Erziehen	Fachkompetenz
				Personalkompetenz
Ökologisch				

Die emotionalen Prozesse steuern die Informationsbewertung und übernehmen eine Klammerfunktion zwischen motivationalen und kognitiven Prozessen (Pöhlmann, 1977). Auch hier gibt es vier zu unterscheidende Ebenen: die emotional-organismische, die emotional-technische, die emotional-soziale und die emotional-ökologische Ebene. Des Weiteren zeigt sich bei der Analyse der Kompetenzmodelle auch an dieser Stelle – wie bereits bei den Ebenen der Motivation – dass das Raster nicht vollständig mit Kompetenzdimensionen gefüllt ist und dem gegenüber sogar einige Lücken in der Übersichtstabelle bestehen.

Begründung der Zuordnung zur emotional-organismischen Ebene: In diese Ebene lassen sich aus den Kompetenzmodellen die *Selbstkompetenz* von König (2008b) sowie das *Innovieren* der KMK (2005) zuordnen.

- **König (2008b):** Die *Selbstkompetenz* beschäftigt sich mit Eignungsmerkmalen und Professionalität. Darin beschreibt König, dass ein Sportlehrer seinen Lehrercharakter entwickelt und bewertet, ob er den Anforderungen des Lehrerberufs gerecht werden kann. Es handelt sich dabei um Findungsprozesse, die mit Bewertungsvorgängen verbunden sind (König, 2008b). Das Objekt, das dabei betrachtet wird, ist der zukünftige Lehrercharakter.
- **KMK (2005):** *Innovieren* aus dem Kompetenzkatalog der KMK kann ebenfalls in diese Ebene eingeordnet werden. Hier wird nicht nur die „Stresskomponente“ erwähnt, der Lehrer sollte auch „seine persönlichen und berufsbezogenen Wertvorstellungen und Einstellungen“ kennen (KMK, 2005, S. 289). Damit wird impliziert, dass der Lehrer seine persönliche Einstellung gefunden und sie als angemessen bewertet hat.

Begründung der Zuordnung zur emotional-technischen Ebene: Unter die emotional-technische Ebene kann lediglich die *biographische Kompetenz* von Bräutigam (2003) subsumiert werden. Hier wird das „biographische Wissen als Ressource“ gesehen (Blotzheim & Kamper, 2007, S. 110), aus denen der angehende Sportlehrer mit Hilfe seiner Erfahrungen einen Sportlehrercharakter konstruieren kann. Blotzheim und Kamper (2007) bezeichnen diesen Vorgang als Prozess, bei dem persönliche Erfahrungen mit sportdidaktischen Entwürfen verglichen und Bewertungsprozesse der eigenen Erfahrungen miteinbezogen werden.

Begründung der Zuordnung zur emotional-sozialen Ebene: Zur emotional-sozialen Ebene werden das *Erziehen* der KMK (2004, 2005) sowie die *Fachkompetenz* und die *Personalkompetenz* von Frey (2008) zugeteilt.

- **KMK (2005):** Die Zuordnung des *Erziehens* in diese Ebene begründet sich dadurch, dass der Sportlehrer „Einfluss auf [...] die individuelle Entwicklung“ (KMK, 2005, S. 286; Helmke, 2009, S. 160) der Schüler nimmt; hierzu soll der Lehrer mit den Schülern Gespräche führen und Informationen bewerten, um weiteres Handeln zu realisieren. Dies gilt gleichermaßen für die genannte Fähigkeit „Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht“ zu finden (KMK, 2005, S. 287). Auch dazu sind Interaktionen notwendig, um Schwierigkeiten zu entdecken, zu bewerten und danach weitere Handlungen zu beeinflussen.
- **Frey (2008):** Aus Freys Modell (2008) können die zwei Kompetenzen *Fachkompetenz* und *Personalkompetenz* in diese Ebene eingeordnet werden. Die Fachkompetenz ist sehr umfangreich, sie beinhaltet die Fähigkeit des Sportlehrers, sich „in die Sicht und Erlebnisweise der Schüler hineinversetzen und ihnen kontinuierlich Rückmeldung“ präsentieren zu können (Frey, 2008, S. 46). Der Sportlehrer soll durch bewusste Interaktion die Einstellung der Schüler kennenlernen und nach Bewertung dieser Informationen eine angepasste Rückmeldung zu diesen Sichtweisen geben können. Diese Qualifikation kann nicht ohne emotional beeinflusste Prozesse und Interaktion ablaufen. Die *Personalkompetenz* dagegen definiert sich ebenfalls, zumindest teilweise, dadurch, dass der Lehrer seine Schüler verstehen und ihnen bei Problemlösungen zur Seite stehen kann. Auch hier steht die Interaktion im Vordergrund, die mit Hilfe von Bewertungen zur Beratung des Schülers dienen kann.

Schlussfolgernd zur emotional-sozialen Ebene ist zu konstatieren, dass das Lehrerhandeln, besonders wenn es sich um Disziplinprobleme und Beratung handelt, von emotionalen und sozialen Prozessen geprägt ist. Umso unverständlicher ist es, dass die emotionalen und sozialen Ebenen nur wenig Beachtung und Niederschlag in den Kompetenzmodellen gefunden haben. Hier bedarf es einer Nachbesserung, da diese Fähigkeiten aus dem Sportlehrerberuf und der Sportlehrerausbildung nicht ausgeschlossen werden dür-

fen und für ein erfolgreiches und erfülltes Bestehen im Beruf bedeutend sind. Es sei wiederum der Umstand verdeutlicht, dass für den *guten Sportlehrer* die Berücksichtigung der individuellen emotionalen Lernvoraussetzungen der Schüler ebenso wichtig ist wie die allgemeine Motiviertheit, die Lernbereitschaft und die spezielle Motiviertheit der Schüler für einen bestimmten Stoff. Der gute Sportlehrer soll schließlich eine hohe emotionale Stabilität entwickeln und diese sichern, positive Emotionen herstellen, negative emotionale Zustände verändern/umwandeln und emotionale Erlebnisfähigkeit erweitern (Ziezow, 1990, S. 406 - 411).

4.3.2.4 Zuordnung der Kompetenzen in den motorischen Baustein

Tabelle 37: Zuordnung der motorischen Kompetenzen (eigene Tabelle)

	Motorisch			
	Bräutigam (2003)	König (2008b)	KMK (2005)	Frey (2008)
Organismisch	Fachkompetenz			
Technisch				
Sozial				
Ökologisch				

Bei der Analyse der Kompetenzmodelle ist auffällig, dass lediglich bei Bräutigam (2003) – unter *Fachkompetenz* – eine motorische Kompetenz ausdrücklich erwähnt wird. Es ist allerdings anzumerken, dass die KMK (2005) und Frey (2008) allgemeine Kompetenzmodelle darstellen, die sich nicht explizit auf den guten Sportlehrer bzw. die Sportlehrerausbildung beziehen. Dennoch ist dieser Sachverhalt schockierend, da insbesondere der sportpraktische Anteil in der Sportlehrerausbildung sehr gewichtig ist. Voll (2010) und Messing (1980) weisen darauf hin, dass Schüler besonders motorische Fä-

higkeiten und Eigenschaften wie „sportlich trainiert sein“, „gut vormachen können“, „gelebter Sportethos“ und „sportlich am Puls der Zeit sein“ bei ihren Sportlehrern schätzen. Neben fachlichen Kompetenzen soll ein guter Sportlehrer somit motorische Kompetenzen besitzen oder im Laufe des Berufslebens zumindest besessen haben. Dies kann durch die Aussagen belegt werden, dass sportpraktische Kompetenz das motorische Lernen unterstützt und einen bedeutenden Einfluss auf die Bewegungserklärung und -wahrnehmung hat. Zudem ist die eigenmotorische Vorstellung der Bewegung für den Sportlehrer hilfreich, um wichtige Bewegungsphasen zu erkennen, diese dem Schüler zu vermitteln und ihn darauf hinzuweisen. Dies ist zudem bei der Unterrichtsplanung ein Vorteil, da somit Probleme und Schwierigkeiten aus eigener Erfahrung bereits bekannt sind und darauf aufbauend Methoden und Hilfsmittel zu deren Vermeidung konstruiert werden können. Folglich hat die motorische Kompetenz einen großen Einfluss auf die erfolgreiche Berufspraxis. Ausschließlich theoretisches Wissen über den Sport ist keinesfalls ausreichend, da neben direkt sichtbaren Einflüssen (bspw. Vormachen und Mitmachen) die Eigenmotorik eine große Wirkung auf die Bewegungswahrnehmung und -beschreibung sowie die Unterrichtsplanung hat.

Abschließend ist zu konstatieren, dass die motorische Kompetenz in den exemplarisch dargestellten vier Kompetenzmodellen eine Vernachlässigung erfährt, obwohl für den guten Sportlehrer das vollständige Fehlen dieser Fähigkeit ein immenser Nachteil darstellt. In der Sportlehrerausbildung nimmt die motorische Ausbildung einen hohen Stellenwert ein, was den geringen Stellenwert der motorischen Kompetenz in den Kompetenzmodellen nicht nachvollziehbar macht.

4.3.3 Kritische Betrachtung und Schlussfolgerung

Die Verbindung der einzelnen Kompetenzen aus den Kompetenzmodellen²³ mit dem handlungstheoretischen Modell stellt eine Möglichkeit dar, die verschiedenen Kompetenzbegriffe in eine Ordnung zu bringen und die Schwachstellen der Kompetenzmodelle aufzuzeigen. Aus der Zuordnung der Kompetenzen zu den verschiedenen Ebenen des handlungstheoretischen Modells (Abbildung 29) wird die Vermutung bestätigt, dass den einheitlichen Kompetenzbezeichnungen unterschiedliche Inhalte zugrunde liegen.

²³ Bräutigam (2003), KMK (2005), König (2008b) und Frey (2008)

So lässt sich die *Fachkompetenz* nach Frey (2008) der emotionalen-sozialen Ebene zuordnen, die *Fachkompetenz* nach Bräutigam (2003) dagegen nicht. Diese Problematik wird mehrfach deutlich und durch die Analyse bzw. die Zuordnung in den Übersichtstabellen bestätigt. Eine Erklärung hierfür ist, dass unterschiedliche Kompetenzbegriffe nur eine leere Hülle darstellen, die jeder Autor willkürlich mit Inhalt füllt. Solange keine einheitliche Begriffsbestimmung bzw. einheitliche Benennung und Bedeutung realisiert wird, scheint die Kompetenzdiskussion und Ausrichtung der universitären Ausbildung mit einer Kompetenzverankerung in den Studienordnungen nahezu sinnlos.

Bei Betrachtung der Überblickstabellen (Tabellen 34 bis 37) wird weiterhin sichtbar, dass sich die *kognitiven* Ebenen sehr gut mit den Kompetenzbegriffen aus den Kompetenzmodellen verbinden lassen, die *emotionalen* und *motivationalen* Ebenen dagegen unvollständig und lückenhaft sind. Dies ist keine Überraschung, da man sich bei den Begriffsdefinitionen schon einig ist, dass Kompetenzen kognitive Fähigkeiten darstellen und auch der Schulalltag fast ausschließlich kognitiv ausgerichtet ist. Dass die emotionale Stimmung bei jeder Kommunikationsform bedeutender ist als ein ausschließlich kognitives Verständnis von Denken und Kommunizieren, wurde herausgearbeitet. Vor allem die affektspezifischen Operatorenwirkungen auf das Denken (Interesse, Angst, Wut, Aggressivität, Freude oder auch Trauer) sind hierbei ein nicht zu vernachlässigender Faktor. Dennoch ist es fraglich, warum die *emotionalen* und *motivationalen* Prozesse unterrepräsentiert sind. Gerade diese Komponenten der Handlung sind im Sportlehrerberuf von grundlegender Bedeutung. Bewertungsprozesse, die durch Emotionen gesteuert werden und Antriebsregulationen, die von der Motivation abhängig sind, zeichnen das Lehrerhandeln im Besonderen aus. Auch in Situationen der individuellen Rückmeldung und Förderung oder Bewältigung von Schwierigkeiten und Disziplinproblemen sind Emotionen nicht wegzudenken. Ohne Bewertungsprozesse kann der Sportlehrer den angemessenen Weg der Rückmeldung nicht finden. Der Umgang mit positiven sowie negativen Emotionen ist von essentieller Bedeutung im Berufsalltag des Sportlehrers und sollte im pädagogischen Profil des guten Sportlehrers eine stärkere Verankerung finden. Ebenso verhält es sich mit der Motivation, die im pädagogischen Dreieck „Lehrer-Schüler-Lerngegenstand“ eine Verbindung herstellt und unter anderem zur Glaubhaftigkeit des Lehrers beiträgt. Zudem werden dadurch individuelle kognitive und emotionale Lernvoraussetzungen der Schüler geschaffen und die allgemeine Moti-

viertheit und Lernbereitschaft sowie die spezielle Motiviertheit der Schüler für einen bestimmten Stoff unterstützt (Hubrig, 2010, S. 104 - 105). Das Bedürfnis „eigene Kompetenz“ zu erleben, ist eng mit dem Gefühl der Selbstwirksamkeit verbunden und führt zu intrinsischer Motivation, was für das Lernen besonders entscheidend ist. Da Motivation ein bedeutendes Bindeglied zwischen emotionalen und kognitiven Bereichen darstellt und motiviertes Lehrerverhalten zu einem besseren Vermitteln sowie zur höheren Motiviertheit der Schüler beiträgt, bedarf auch dieses Konstrukt im pädagogischen Profil einer stärkeren Verankerung. Die *motorischen* Aspekte finden in den exemplarisch aufgeführten Kompetenzmodellen nahezu keine Beachtung und das trotz ihres hohen Stellenwerts in der Sportlehrerausbildung und im Sportunterricht. Eine Erklärung liegt allerdings in der Tatsache, dass lediglich zwei Kompetenzmodelle (Bräutigam, 2003 sowie König, 2008b) sich explizit auf den Sportlehrer beziehen und das KMK-Modell (2005) sowie das Modell von Frey (2008) allgemeine Kompetenzmodelle darstellen. Die Vernachlässigung der motorischen Kompetenzen – in den auf den Sportlehrer bezogenen Kompetenzmodellen – ist angesichts ihrer Bedeutung für den Berufsalltag allerdings nicht nachvollziehbar.

Das zentrale Ziel einer Ausbildung ist die Vorbereitung auf zukünftige Berufsaufgaben. Durch die Beschreibung des pädagogischen Profils eines guten Sportlehrers, das sich aus verschiedenen Kompetenzen zusammensetzt, wird dieses Ziel schwer zu erreichen sein. Es stellt sich die Frage, wie die pädagogischen Anforderungsprofile qualitativ hochwertig entwickelt werden können, wenn die einzelnen Begrifflichkeiten mit den Inhalten nicht übereinstimmen. Indem ein pädagogisches Profil auf Basis eines handlungstheoretischen Modells (Abbildung 29) mit entsprechenden Bausteinen und Inhalten beschrieben wird, mit welchen ein guter Sportlehrer ausgebildet werden soll, lässt sich diese Problematik entschärfen. Es ist offensichtlich, dass Kompetenzen nicht additiv und isoliert wirken. Es sind integrative Konzepte, die auch auf mehreren Ebenen der Handlung in Erscheinung treten können. Es darf zudem nicht vergessen werden, dass die einzelnen Elemente der Handlung ebenfalls integrativ wirken (Wydra, 2007), sodass die integrative Kompetenzwirkung dadurch noch unterstützt wird.

Es steht außer Frage, dass die Konstruktion eines handlungstheoretischen Modells mit den entsprechenden Bausteinen nicht dem Anspruch gerecht werden kann, zukünftigen Sportlehrern alle Prozesse des Lehrens und Lernens derart zu vermitteln, dass in der

Konsequenz der Berufsalltag ohne Schwierigkeiten und Probleme gemeistert werden kann. Schaefers (2002, S. 69) kritisiert den defizitären Praxisbezug des Lehramtsstudiums als die zentrale Schwachstelle sowie die mangelnde Verzahnung der Kernbereiche des Studiums und ein gravierendes Defizit in der unzureichenden Vermittlung sozialer Kompetenzen für den qualifizierten Umgang mit Klassen, Schülern, Kollegen und Eltern. Vor allem dem ersten Kritikpunkt lässt sich mit der Konstruktion eines handlungstheoretischen Modells nicht begegnen. Dennoch ist es unumstritten, dass die Kompetenzen in der [aktuellen] universitären Lehrerbildung realitätsfremde und nicht realisierbare Aufgabenkataloge und Leistungsbeschreibungen darstellen, denen die Einrichtungen der Lehrerbildung nie gerecht werden können (Sander, 2002, S. 94).

5 Zusammenfassung und Ausblick

Die Frage, was man unter dem Kompetenzbegriff versteht, kann nach der kritischen Betrachtung nicht beantwortet werden. Die Analyse von verschiedenen Kompetenzdefinitionen belegt, dass keine einheitliche, empirisch begründete Definition für den Kompetenzbegriff besteht. Die Kernaspekte aus der Analyse verschiedener Autoren sind chronologisch in Tabelle 3 dargestellt. Aufgrund der Bedeutungsvielfalt, die in den einzelnen Definitionen sichtbar wird, ist es nach wie vor nicht möglich, den Kompetenzbegriff klar und einheitlich zu definieren. Der Kompetenzbegriff wird nicht nur unterschiedlich definiert, es kommen über die Jahre immer mehr Inhalte dazu (Müller, 2009, S. 27), die es zunehmend erschweren, sich auf wesentliche Aspekte zu beschränken. Roth hat den Kompetenzbegriff in den 1970er Jahren in die pädagogische Diskussion gebracht, eine bildungstheoretisch-fundierte Definition erfolgte jedoch nicht (Rekus, 2007, S. 156). Vergleicht man die Ausführungen zur Begriffsentwicklung der Kompetenz im pädagogischen Kontext mit den aktuellen Debatten um die Kompetenzthematik, dann zeigt sich, dass die Überlegungen und Diskussionen nicht „neu“ sind, sondern bereits vor über 40 Jahren in der Pädagogik diskutiert werden. Der [aktuelle] geläufige Kompetenzbegriff ersetzt den damals populären Qualifikationsbegriff, der die fachliche Fähigkeit eines Individuums bezeichnet. Der Kompetenzbegriff bezieht sich dagegen auf die persönliche Fähigkeit und greift insbesondere den Aspekt der Persönlichkeit auf.

Bezüglich der Frage, welche Eigenschaften zum erfolgreichen und erfüllten Sportlehrersein benötigt werden und welche empirischen Befunde hierzu vorliegen, kann konstatiert werden, dass es zwar diverse Publikationen, Leitideen und Modelle gibt, diese allerdings durch keine empirischen Befunde gesichert sind. In den analysierten Studien und Publikationen gibt es zwar Überschneidungen, aber keine eindeutigen Zuschreibungen, welche Kompetenzen ein Sportlehrer besitzen sollte, um langfristig professionell und gesund agieren zu können. Es gleicht eher einem wahrlosen Zusammenstellen von Eigenschaften und Attributen, die jeder Autor nach seinem Belieben zu einem Modell zusammenfügt und dadurch zu einer größeren Verunsicherung und Unübersichtlichkeit beiträgt. Eine fundierte Aussage, was ein guter Sportlehrer zum erfolgreichen Sportlehrersein benötigt, ist bisher nicht gelungen. Wie soll dies auch gelingen, wenn die Basis,

die einheitliche Begriffsdefinition von Kompetenz, unmöglich ist. Es besteht weder Einigkeit darüber, über welche Kompetenzen ein Sportlehrer verfügen soll, noch welche Inhalte die einzelnen Kompetenzen haben. Eine weitere Uneinigkeit findet sich beim Zusammenwirken der Kompetenzen. Dies kann erklären, warum sich Kompetenzdefinitionen oft überschneiden und eine Strukturierung erschweren. Würde Einigkeit hinsichtlich der Kompetenzinhalte bestehen, wäre es möglich, zu überprüfen, ob ein Lehrer diese Kompetenz besitzen muss und wäre umgekehrt bekannt, welche Inhalte ein Lehrer beherrschen sollte, könnte eine einheitliche Bezeichnung für diese Kompetenz getroffen werden. Da diese beiden Forderungen nicht erfüllt sind, steht man weiterhin vor einem Sammelsurium an Begriffen und Inhalten, ohne dass man sie einheitlich ordnen kann und ohne zu wissen, wo die empirische Prüfung beginnen soll (Blömeke 2006b; Zurstrassen, 2009; Schaeper & Briedis, 2004).

Hinsichtlich der Berücksichtigung der Schülerperspektive in der sportpädagogischen Schul- und Unterrichtsforschung stellt sich die Frage nach konkreten Konsequenzen aus den Schüleräußerungen zum guten Sportlehrer. Die bedenkenlose Übernahme der aufgeführten Wunschmerkmale ist keine Garantie für einen guten Sportlehrer, zudem ist es unmöglich, alle genannten Eigenschaften in einer Person zu vereinen. Aus den analysierten Studien haben sich vor allem Verhaltensattribute wie gerecht, kameradschaftlich, sicher, höflich, beliebt, kritikverträglich, zugänglich, interessiert, rücksichtsvoll, sich physisch beteiligen, nicht bloßstellen und motivieren herauskristallisiert. Zudem genießt die Fachkompetenz einen hohen Stellenwert. Ein Blick auf Studien aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum belegt, dass alle geforderten Eigenschaften und Verhaltensweisen mit denen deutscher Schüler übereinstimmen. Aspekte, die diese außerdem ansprechen, sind Strenge und Disziplin, Sicherheit und Schutz vor Blamage sowie ein verständnisvolles Lehrerverhalten, wobei der Wunsch nach einem jungen bzw. jung gebliebenen Sportlehrer in besonderem Maße betont wird (Gerlach et al., 2006, S. 131; Krieger & Miethling, 2008, S. 82; Theis, 2010, S. 161). Nach Ergebnissen von Köppe (1998) sind Sportlehrer nicht aufgrund ihres Wesens, sondern aufgrund ihrer Fähigkeiten (hochqualifiziertes Wissen und Können) erfolgreich.

Bezüglich der Frage, ob die für den Berufsalltag des guten Sportlehrer erforderlichen Kompetenzen in der universitären Sportlehrerausbildung verankert sind, ist festzustellen, dass aus der Analyse der Kompetenzverankerung in den [neuen] modularisierten

Studienordnungen für das Fach Sport auf Lehramt an den exemplarisch ausgewählten Universitäten eine große Variantenvielfalt bezüglich der inneren Ausarbeitung der Studiengänge ersichtlich wird. Die von Erziehungswissenschaftlern bemängelte Einbindung fachdidaktischer und allgemeindidaktischer Inhalte sowie die Berufsfeldorientierung werden gut realisiert. Es wird allerdings deutlich, dass keine Studienordnung so zufriedenstellend ausgearbeitet ist, dass die Handlungskompetenz als optimal umgesetzt bezeichnet werden kann. Es fehlen vor allem konkrete Angaben über pädagogische Inhalte, ablaufende Prozesse, Zusammenhänge sowie kommunikative Aspekte.

Durch die Konstruktion des handlungstheoretischen Modells (Abbildung 29) – in Anlehnung an das Modell von Wydra (2007) – und durch die Vermeidung des Kompetenzbegriffes in diesem Modell, wird eine andere Betrachtungsweise des Anforderungsprofils des guten Sportlehrers vorgenommen. Die Handlungen des Menschen laufen in dem größeren System Mensch-Umwelt und in diesem Modell auf vier Ebenen²⁴ in den vier Bausteinen²⁵ ab. Durch die Beschreibung, dass ein guter Sportlehrer auf den vier Ebenen und auf den vier kognitiven, emotionalen, motivationalen und motorischen Bausteinen handeln soll, wird die bemängelte Diskrepanz zwischen Begriffsbezeichnung und Inhalt entschärft. Der *kognitive* Baustein, am Anfang des Handlungsprozesses, dient zunächst der Wahrnehmung der Handlungsbedingungen, es folgt die Orientierung des Handelnden, um eine mögliche Handlung zu antizipieren und zu planen. Im *emotionalen/motivationalen* Baustein wird das Handeln mit dem Lebenskonzept abgeglichen, um somit einen positiven oder negativen Antrieb und Zustand gegenüber der Handlung zu entwickeln. Emotionale und motivationale Prozesse sind zwar beide für die Handlungsbewertung zuständig, doch muss hier eine weitere Differenzierung vorgenommen werden. Durch emotionale Prozesse wird die Handlung bewertet, während *motivationale* Prozesse den Antrieb hinter der Handlung regulieren. Aus der Verknüpfung der vier Ebenen mit den vier Bausteinen in dem handlungstheoretischen Modell ergeben sich insgesamt 16 zu untersuchende Zellen/Ebenen (Tabellen 32 und 33), in welche exemplarisch die einzelnen Kompetenzen aus den Kompetenzmodellen von Bräutigam (2003),

²⁴ Organismische, technische, soziale und ökologische Ebene

²⁵ Kognitiver, emotionaler, motivationaler, motorischer Baustein

KMK (2005), König (2008b) sowie Frey (2008) zugeordnet werden (Tabellen 34 bis 37).

Dass *motorische* Kompetenzen einen großen Einfluss auf die erfolgreiche Berufsbewältigung des Sportlehrers haben, steht ebenso außer Zweifel wie die Tatsache, dass ausschließlich theoretisches Wissen über den Sport nicht ausreichend ist. Die Eigenmotorik hat eine große Wirkung auf die Bewegungswahrnehmung/-beschreibung sowie die Unterrichtsplanung. Den Wunschvorstellungen des guten Sportlehrers aus Sicht des Schülers werden neben den kognitiven und motorischen vor allem auch die motivationalen und emotionalen Kompetenzen gerecht. Motivationale Aspekte sind für die Schulleistung besonders wichtig, da sie eine Verbindung zwischen affektiven und kognitiven Bereichen herstellen. Der Sportlehrer kann sich durch entsprechende Emotionen in einen positiven bzw. negativen Zustand zur Aufgabenbewältigung begeben. Hierbei ist es vorteilhaft, bereits während des Studiums Emotionen verstärkt zu diagnostizieren und zu trainieren. Ein zentraler Aspekt in diesem Kontext ist die Berücksichtigung der „Stresskompetenz“, die eine Grundlage sein kann, um dauerhaft motiviert zu bleiben, um Handlungen optimal zu regulieren und um möglichst bis ins Pensionsalter gesund dem Beruf des Sportlehrers nachgehen zu können. In der Sportlehrerausbildung ist es notwendig, die aufgezeigten Defizite im Hinblick auf die Prävention von Erschöpfungszuständen auszugleichen und Maßnahmen zur Stressbewältigung noch stärker in den Studienordnungen zu etablieren. Der Umgang mit belastenden Situationen ist dabei individuell und zum einen von biographischen, zum anderen aus den daraus resultierenden Denkmustern abhängig.

Im idealen Fall gelingt es dem Sportlehrer, während der gesamten beruflichen Handlungszeit erfolgreich und erfüllt den Beruf auszuüben. Die Fähigkeiten in diesem Modell sind stetig unter dem Zeitstrahl der *Handlungszeit* zu verstehen und die entwickelten Fähigkeiten kontinuierlich zu stärken, weiterzuentwickeln und anzuwenden. *Kontextspezifität* in dem handlungstheoretischen Modell (Abbildung 29) bezieht sich auf die Schule bzw. den Sportunterricht, die Situation ist der tägliche Ablauf des Sportunterrichts, die Interaktion die zwischen dem Sportlehrer und seinen Schülern sowie den Schülern untereinander. Das Wissen, das im Laufe des Studiums erworben wird, soll über die Jahre hinweg gefestigt bzw. erweitert werden. In der „guten“ Sportlehrerausbildung sollen somit nicht ausschließlich kognitive Fähigkeiten vermittelt und erworben

werden, sondern eine vielfältige Berufsvorbereitung im Hinblick auf Fähigkeiten und Fertigkeiten im kognitiven, motivationalen, emotionalen und motorischen Bereich gewährleistet werden. Kennzeichnend für die *Antizipationsphase* ist die Entwicklung oder Aktualisierung situationsspezifischer Erwartungen und Ansprüche als Basis dafür, ob, wann und wie eine Handlung ausgeführt und bewertet wird. Schwerpunkte sind die Situationsanalyse, die Intentionsbildung und die Planentwicklung (vgl. Nitsch, 2004, S. 20). Für die erfolgreiche Alltagsbewältigung des Sportlehrers im Kontext Schule ist die Antizipationsphase bezeichnend, durch die eine Basis für zielführendes Handeln gelegt wird. In der *Realisationsphase* kommt es zur Verwirklichung der Intentionen durch die konkrete Ausführung entsprechender Pläne. Das Ziel ist, alle an der Handlungsausführung beteiligten Systeme in eine aufeinander abgestimmte Funktionsbereitschaft zu versetzen (...) (Nitsch, 2004, S. 20). In der *Interpretationsphase* vollziehen sich Kontrolle und Bewertung der Handlungsausführung sowie ihrer Ergebnisse und Folgen im Vergleich mit den Ausgangserwartungen. Ist eine Handlung vollzogen, wird sich der Sinn, wie er sich zum Zeitpunkt des Entwurfs dargestellt hat, im tatsächlichen Handlungsverlauf modifizieren (Schütz, 1977, S. 49).

Die exemplarische Einordnung der vier dargestellten Kompetenzmodelle in das handlungstheoretische Modell (Abbildung 29) stellt eine Möglichkeit dar, die Kompetenzbegriffe in eine Ordnung zu bringen und die Schwäche der Kompetenzbegriffe mit ihren unterschiedlichen Inhalten zu unterstreichen. Es wird deutlich, dass Kompetenzen nicht additiv und isoliert wirken. Es sind integrative Konzepte, die auch in mehreren Ebenen der Handlung auftauchen können. Es darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass die einzelnen Elemente der Handlung ebenfalls integrativ wirken (Wydra, 1992, 2007), sodass die integrative Kompetenzwirkung dadurch noch unterstützt wird. Aus dem handlungstheoretischen Modell des guten Sportlehrers ergibt sich ein komplexes Konstrukt, dem die Kompetenzen aus den Kompetenzmodellen zugeordnet werden. In der ausführlichen Analyse zeigt sich, dass, obwohl Kompetenzdimensionen die gleiche Bezeichnung haben, ihnen unterschiedliche Inhalte zugrunde liegen. Diese Problematik wird an mehreren Stellen deutlich. Eine Erklärung hierfür kann sein, dass die Kompetenzbegriffe nur eine leere Hülle darstellen, die jeder Autor willkürlich mit Inhalt stopft. Solange keine einheitliche Benennung und Bedeutung realisiert werden kann, scheint die Kompetenzdiskussion sinnlos. Bei der Analyse wird weiter sichtbar, dass sich die

kognitiven Ebenen sehr gut mit den Kompetenzbegriffen füllen lassen, die emotionalen, motivationalen und vor allem die motorischen Ebenen dagegen unvollständig sind. Dies ist in Anbetracht der Bedeutung dieser Konstrukte für den Berufsalltag des Sportlehrers sehr kritisch zu betrachten. Bezüglich der Kompetenzmodelle von Bräutigam (2003), KMK (2005), Frey (2008) und König (2008), die als eine Basis der Qualitätssicherung der Sportlehrerausbildung dienen sollen, kann somit kritisch konstatiert werden, dass es sich bei allen um ein atheoretisches, additives Durcheinander von Kompetenzen handelt. Das KMK-Modell (2005) ist ein Modell, das Lehrerkompetenzen ohne empirische Prüfung ebenso willkürlich zusammenstellt wie das FESSkom-Modell (König, 2008b). Hierbei werden die Bezeichnungen aus anderen Modellen übernommen, aber inhaltlich unterschiedlich definiert. So benutzt Bräutigam (2003) nahezu dieselben Kompetenzbezeichnungen, allerdings mit unterschiedlichen Begriffsintensionen. Am FESSkom-Modell (König, 2008b) wird die Diskrepanz zwischen den Begriffen und deren Inhalt ebenso deutlich wie bei Frey's Kompetenzmodell (2008). Die Standards der Dimensionen überschneiden sich häufig, als Ausdruck eines uneinheitlichen Definitionsversuches sowie Ausdruck der verflochtenen Wirkungsweise der Kompetenzdimensionen. Dies soll die allgemeine Problematik verdeutlichen sowie die Notwendigkeit empirisch geprüfter Lehrerkompetenzen aufzeigen. Die Aufzählung an willkürlich definierten Kompetenzbereichen stellt eine insgesamt ungünstige Ausgangssituation für eine Umstrukturierung von Studiengängen dar.

Des Weiteren ist es fraglich, inwieweit sich durch die Kompetenzeinführung eine Verbesserung des Bildungssystems und damit auch einhergehend eine Verbesserung der universitären Sportlehrerbildung einstellt. Es ist riskant, Studienordnungen mit zu erreichenden Kompetenzen zu gestalten, mit einem Kompetenzbegriff, von dem es keine einheitliche Definition gibt. Und je mehr Experten sich damit auseinandersetzen, desto komplizierter und unübersichtlicher werden die Diskussionen und Sachverhalte. Wex (2012) unterstreicht die Paradoxität, dass die Väter des Bologna-Prozesses zwar nicht aufzeigen können, wie Kompetenzen erfasst und geprüft werden, allen Absolventen aber dieses erfolgreiche Gelingen durch das Modulzeugnis bescheinigt wird. Krautz (2009, S. 98) spricht von einer destruktiven Wirkung des Bologna-Prozesses auf die Universitäten und stellt die Bedeutung von Produktion, Auswahl, Anpassung, Kommerzialisierung und Gebrauch von Wissen auf die Bildungssysteme heraus. Dabei beeinflussen in-

ternationale Institutionen die Bildungssysteme auf nationaler Ebene und unterlaufen somit die Souveränität der Staaten.

Die Strukturierung unseres Bildungssystems obliegt vorrangig dem Aufgabenbereich der Politik und ist damit von den jeweiligen Regierungsparteien abhängig. Die Ausrichtung von Kindergärten über Schulen bis hin zu Universitäten kann somit von Legislaturperiode zu Legislaturperiode innerhalb einzelner Bundesländer variieren. Ein Zusammenwirken von Erziehung, Bildung und Ausbildung ist dabei nicht erkennbar (von Kuenheim, 2011, N5). In den Fokus rückt vor allem der Aspekt der Ausbildung, der sich jedoch vorrangig auf Wissensvermittlung im jeweiligen Fachgebiet richtet. Curricula und Entscheidungsträger stehen insgesamt vor einer Vielzahl an Begrifflichkeiten, nicht nur in der universitären Sportlehrerausbildung. Die von den Lehrplankommissionen in den vergangenen Jahren entwickelten kompetenzorientierten Kernlehrpläne für das Fach Sport sowie die kompetenzorientierten Studienordnungen weichen innerhalb eines Landes teilweise erheblich ab. Gissel (2013, S. 264) spricht ein gewisses Unbehagen aus, wenn es um die Frage geht, wie man künftig mit dieser Thematik umgehen soll und überlässt spitzfindig den Bedenkenträgern die Mäkelkompetenz, den Lehrplanmachern die begriffliche Verwirrungskompetenz und den Bewegungsökologen die Ideologiekompetenz. „Mittlerweile gibt es Fach-, Sach-, Methoden-, Medien-, Lese-, Urteils-, Bewegungs-, Wahrnehmungs-, Selbst-, Sozial-, Personal-, Selbstregulierungs-, Problemlöse-, Gesundheits-, Partizipations-, Gestaltungs-, ästhetische, Umwelt- und, und, und -kompetenz. Wie wäre es mit einem Wettbewerb, welche Kompetenzbereiche und -begriffe man noch erfinden könnte“ (Gissel, 2013, S. 264).

Wäre es sinnvoll, ein paar Schritte zurück zu „alten“ Begriffen und Bildungsidealen zu wagen? Wie wäre es mit „neuem Wein in alten Schläuchen“? Sind *Bildung* sowie *Qualifikation* geeignetere Begriffe als Kompetenz? Bildung und dem Bildungsbegriff werden in verschiedenen Epochen unterschiedliche Inhalte zugeschrieben. Ausgehend von Platon entsteht der eigentliche Bildungsbegriff in der deutschen Klassik (Pfeifer et al., 1996, S. 123). Humboldt prägt Bildung als Ausdruck eines angestrebten humanistischen Ideals: „das Individuum macht sich zu etwas, das es vorher nicht war, indem es ein Maximum an differenzierter Welt in sich aufnimmt“ (Hellwig, 2009, S. 20). Die bildungstheoretische Diskussion in der Sportpädagogik hat infolge des bildungspolitischen Legitimationsdrucks auf den Sportunterricht in den 1990er Jahre unterschiedliche Ansätze

hervorgebracht. Prohl (2010, S. 91) verdeutlicht, dass „eine gleichsam beschwörende Rückbesinnung auf den Bildungsbegriff keinesfalls hinreicht, um dem konstatierten Orientierungsnotstand der Sportdidaktik entgegenzuwirken. Perspektivisch wird vielmehr entscheidend sein, ob es gelingt, aus den Fehlverläufen und Defiziten bildungstheoretischer Konzepte der Vergangenheit entsprechende Lehren und vor allem geeignete Konsequenzen zu ziehen“. Erziehung, Ausbildung, Bildung sichern unsere Zukunft, wobei Erziehung vor allem Werte und Regeln vermitteln sowie den Charakter formen soll und als eine Aufgabe des Elternhauses angesehen wird. Ausbildung wird dagegen für den Beruf und von Schulen, Betrieben und Hochschulen vermittelt (von Kuenheim, 2011, N5). Von Kuenheim (2011) unterstreicht Bildung als ein Prozess lebenslangen Bemühens und nicht als reines Faktenwissen. Auch bei Prohl (2010, S. 137) stellt die Leitidee der Bildung (unter normativem Aspekt) das Streben nach Vervollkommnung des Subjekts in den Mittelpunkt“. Das *Ziel* der Bildung intendiert also keinen vom Subjekt zu erreichenden Endzustand, sondern „den Weg der Selbstvervollkommnung, der im Leben an kein Enden kommt: *Der gelingende Weg ist das Ziel der Bildung*“ (Prohl, 2010, S. 137 - 138). Bildung bezieht sich dabei nicht nur auf einzelne Fähigkeiten, Wissen oder die akademische Wissenschaft. „Die Bildungsreformen der Vergangenheit hatten eine anthropologische und philosophische Fundierung. Die aktuellen ersetzen das fehlende Fundament durch ökonomisch motivierte Erwartungen“ (Nida-Rümelin, 2013, S. 12). Nida-Rümelin (2013, S. 227) kritisiert, „wie abwegig ein einseitiger, kognitiver Bildungsbegriff ist. Platon fordert in der *Politeia*, die Bildung mit Musik und Sport zu beginnen (...) Die Balance von Physischem und Psychischem, von Ästhetik und Praxis als Bildungsweg und -ziel“. Nida-Rümelin (2013, S. 223 ff.) sieht in der Einheit der Person, der Einheit des Wissens, der Einheit der Gesellschaft die drei Prinzipien der humanen Bildungspraxis. Des Weiteren sieht er Bildung nicht als Gegensatz zur Ausbildung und ihren Sinn im Erwerb von Fertigkeiten, er sieht den Mensch als Ganzes, als kognitives, ästhetisches, emotionales und ethisches Wesen. Bildung muss dementsprechend auf das Denken, Fühlen, Urteilen und Handeln gerichtet sein und ist stets „auch Ausbildung von Vernunft, vernünftiger Überzeugungen, vernünftiger Praxis, vernünftiger Emotionen“ (Nida-Rümelin, 2013, S. 100). Prohl (2010, S. 136) setzt den „Beginn der *Renaissance des Bildungsbegriffs* und damit verbunden der Aktualisierung der bildungstheoretischen Diskussion in der Sportpädagogik explizit mit dem Symposium

Sporterziehung als Bestandteil einer neuen Allgemeinbildung aus 1986 an“ (siehe Naul, 1987). Zusammenfassend werden in „*Bildung & Bewegung*“ (Prohl, 2001) die wesentlichen Ansätze zu einer bildungstheoretischen Orientierung der Sportpädagogik dargestellt. Klafki stellt den Zusammenhang zwischen *Bewegungsbildung* und *allgemeiner Bildung* dar und beschreibt den Bildungsbegriff im Kontext der allgemeinen Bildung als Einheit von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit (Prohl, 2010, S. 143, siehe weiterführend Klafki, 2001, S. 20 ff.).

Krautz (2009) trifft in seiner kritischen Stellungnahme den Nagel auf den Kopf, wenn er darlegt, dass ökonomische Kriterien und nicht allgemeine Bildungsideen und Erziehungsziele Prioritäten im Bildungswesen „determinieren“. Es wird nur das für relevant gehalten, was getestet und belohnt wird, so dass sich Lehren und Lernen (...) fast ausschließlich auf die output-relevanten Faktoren beziehen (Krautz, 2009, S. 90). Qualität bedeute nicht mehr „die wesentlichen und charakteristischen Eigenschaften einer Sache (qualitas), sondern Indikatoren, nach denen die Effizienz von Schulen gemessen wird“, wobei sich Effizienz auf die günstige Kosten-Nutzen-Relation bezieht (...). Der Prozess der inneren Ökonomisierung von Bildung und Bildungswesen wird von deren äußeren Entstaatlichung und Privatisierung begleitet: Bildung wird zur Ware, zum handelbaren Gut und verspricht Milliardenumsätze (Krautz, 2009, S. 90). Weil man die Qualität von wirklicher Bildung nicht mit derartigen Kriterien messen kann, ersetzt ein neuer Bildungsbegriff den alten – und dies sind eben die Kompetenzen (Krautz, 2009, S. 90). „Der Wahn alles und jedes in Kennzahlen pressen zu wollen, verkennt die Wirklichkeit und kann trügerische Sicherheit verleihen mit der Folge gravierender Fehlentwicklungen. Selbstverständlich müssen Prozesse, Projekte, Aufwand und Leistungen bewertet werden. Aber gerade diese Fähigkeit vermittelt unser Bildungssystem nicht. (...) Da ist der Horizont von Erziehung und Bildung hilfreich, der Lebenswelten vorstellbar macht“ (von Kuenheim, 2011, S. N5). Die Qualität unseres Bildungswesens hat zwar Aussagekraft für die Funktionsfähigkeit der Wirtschaft. Allerdings ist die Ökonomisierung der Bildung der falsche Weg. Die Aufgabe des Bildungswesens ist ursprünglich, Menschen auf ihren Lebensweg und auf ihre Rollen in der Gesellschaft vorzubereiten und das Fundament der Lebensgestaltung aller Menschen zu bilden (von Kuenheim, 2001, N5). Eine humane Bildung soll allerdings den ganzen Menschen in den Blick nehmen, ihn in sei-

ner ästhetischen, emotionalen, ethischen und kognitiven Dimension respektieren (Nida-Rümelin, 2013, S. 230).

Die vorliegende Arbeit ist eine Möglichkeit der Betrachtung der Thematik der Sportlehrerkompetenzen. Unumstritten gibt es andere Wege und Mittel die Kompetenzthematik und -problematik zu beleuchten. „*Der gelingende Weg ist das Ziel der Bildung*“ (Prohl, 2010, S. 138), der Weg ist auch das Ziel dieser Arbeit, welcher eine gedankliche Basis für weitere Überlegungen darstellen kann. Auf Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse und Darstellungen sind empirische Arbeiten möglich und notwendig. Ein Resümee der Arbeit ist, für die selbstverständliche und geläufige Verwendung des Kompetenzbegriffes zu sensibilisieren und die begriffliche Verwendung äußerst kritisch zu handhaben. Das im Rahmen dieser Arbeit konstruierte handlungstheoretische Modell kann im Folgenden die Basis für eine empirische Prüfung bilden. Die empirische Prüfung des Modells könnte sich demnach aus den Inhalten der 16 Zellen der tabellarischen Darstellung (Tabellen 32 und 33) ergeben. Exemplarisch würden sich in der Folge bei der Konstruktion eines Fragebogens mit beispielsweise fünf Items insgesamt 80 Fragen innerhalb des Fragebogens ergeben. Wie diese empirische Prüfung konkret aussieht, ist in einem weiteren Schritt zu überdenken und zu konkretisieren.

Welche Konsequenzen können nun für die universitäre Sportlehrerausbildung gezogen werden? Zum einen muss der Aspekt der Lehrergesundheit eine stärkere Beachtung in der universitären Sportlehrerausbildung finden. In Weiterbildungsmaßnahmen gibt es zwar die Möglichkeiten, entsprechende präventive Maßnahmen wahrzunehmen, doch zeigt sich, dass Seminare mit den Titeln „Burnout-Prävention“ oder Prävention psychischer Erkrankungen im aktuellen Angebot von Lehrerfortbildungen entweder überhaupt nicht oder äußerst selten vorkommen. Doch ist es angebracht diese Thematik weiterhin begrifflich zu tabuisieren? Das saarländische Landesinstitut für Pädagogik und Medien (LPM) bietet beispielsweise Veranstaltungen zu Prävention allgemein sowie zu persönlichen und sozialen Kompetenzen im Beruf und Gesundheitsförderung an. In diesen Fortbildungen werden persönlichkeitsstärkende und kreative Methoden erprobt, die in das jeweilige Arbeitsfeld übertragen werden können. Neben Körperübungen und Reflexion eigener Stressmechanismen geht es auch um die Lehrerpersönlichkeit: die Erweiterung der beruflichen „Kompetenz“ im Umgang mit Gruppen und Klassen sowie die Veränderung eingefahrener Muster im Umgang mit Eltern, Kollegen und Schülern. Es ist

zwingend notwendig, diese Aspekte bereits in der universitären Sportlehrerbildung einzubauen. Körner (2002, S. 372 - 373) stellt in ihrer Arbeit, in der sie Lehrkräften die Möglichkeit zu Formulierung eigener Vorschläge zur Reduzierung der Belastung bietet, heraus, dass sich die befragten Lehrkräfte für eine aktualisierte regelmäßige Lehrerfortbildung (u.a. Befähigung zur Selbstreflexion, Stärkung pädagogisch-psychologischer Kompetenzen, Vermittlung von EDV-Kenntnissen), eine Verbesserung der Vorbereitung auf den Schuldienst, u.a. Erhöhung der pädagogisch-psychologischen Ausbildungsanteile, Erhöhung der Zusammenarbeit mit Schulpsychologen und Sozialarbeitern sowie die Verbesserung des Arbeitsklimas durch gegenseitige Unterstützung, psychologische Betreuung und Supervision aussprechen.

Zum anderen muss abschließend die grundsätzliche Frage gestellt werden, um was es uns eigentlich geht. Die Schule soll bekanntlich und unumstritten auf die gesellschaftlichen Anforderungen vorbereiten, sie ist aber auch „ein Ort, an dem die Ansprüche des Individuums mit denen der umgebenden Lern-Gemeinschaft und mit denen der Allgemeinheit balanciert werden müssen, ein Ort der Erziehung und Bildung durch Unterricht und Umgang“ (Prohl, 2010, S. 93, zusammenfassend siehe Apel, 1995). Wollen wir nur die Vermittlung der gesellschaftlich geforderten Kompetenzen (Stofforientierung, enges Curriculum, Sozialisation der angehenden Lehrerinnen und Lehrer für den Beruf) oder geht es um das Gegenteil, um die Entwicklung von vielfältigen Interessen im Rahmen eines weitestgehend selbstgesteuerten Studiums, unabhängig von den durch die Kultusbürokratie definierten Qualifikationen? Es sollte stets bedacht werden, dass Bildung durch Erziehung nur vorbereitet und ermöglicht werden kann, die bildende Tätigkeit allein im und durch das Subjekt geschieht (Prohl, 2010, S. 138).

„Aus diesem Grund sind Eigenaktivität und Freiheit die Bedingungen der Möglichkeit von *Bildung*, wenn sie mit v. Humboldt als die regeste und freieste Wechselwirkung zwischen *Ich* und *Welt* verstanden wird. Dies ist der emanzipatorische und häufig auch zeitkritische Anspruch von Bildung, die nicht gelingen kann, wo Zwang und Repression vorherrschen“ (Prohl, 2010, S. 138).

Sind also tatsächlich Studienordnungen mit Modulhandbüchern notwendig, in denen alles bis ins kleinste Detail beschrieben ist und in denen weder Lehrende noch Studieren-

de die Möglichkeit und Flexibilität entwickeln können, sich entsprechend ihrer Intentionen zu bilden? Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund zu bedenken, dass niemand weiß, mit welchen Problemen die Studienanfänger von heute in beispielsweise dreißig Jahren konfrontiert sein werden. Erziehung muss sich immer zwischen den Polen Individuation und Sozialisation abspielen, wobei eine Stoff- oder Prozessorientierung im Vordergrund stehen kann. Die [aktuellen] Reformbemühungen lassen unterdessen keine Idee einer humanen Persönlichkeitsentwicklung erkennen.

Literaturverzeichnis

- Achatz, M. & Tippelt, R. (2001). Wandel von Erwerbsarbeit und Begründungen kompetenzorientierten Lernens im internationalen Konsens. In A. Bolder, W. R. Heinz & G. Kutscha (Hrsg.), *Jahrbuch Bildung und Arbeit. Deregulierung der Arbeit - Pluralisierung der Bildung?* (S. 111 - 127). Opladen.
- Achtziger, A. & Gollwitzer, P. (2009). Rubikonmodell der Handlungsphasen. In V. Brandstätter (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie: Motivation und Emotion* (S. 150 - 156). Göttingen: Hogrefe.
- Aicinena, S. (1991). Teacher and student attitudes toward physical education. *Physical Educator*, 48, 28 - 32.
- Altenberger, H., Erdnütz, S., Fröbus, R. Höss-Jelten, C., Oesterheld, V., Sigleitmaier, F. & Stefl, A. (2005). *Augsburger Studie zum Schulsport in Bayern. Ein Beitrag zur Qualitätssicherung und Schulsportentwicklung*. Donauwörth: Auer.
- Altrichter, H. (1998). What makes a good school tick? Einige Überlegungen und Diskussionsanregungen aus dem OECD-Projekt „Teacher Quality“. *Hessisches Landesinstitut für Pädagogik. Beiträge des Arbeitskreises Qualität von Schule*, 8, 123 - 135.
- Altrichter, H. & Fichten, W. (2005). Lehrerbildung und praxisnahe Forschung. Konzepte-Erfahrungen-Effekte. In J. Bastian, J. Keuffer & R. Lehrberger (Hrsg.), *Lehrerbildung in der Entwicklung. Das Bachelor-Master-System: Modelle-Kritische Hinweise-Erfahrungen* (S. 94 - 105). Weinheim und Basel: Beltz.
- Amelsberg, M. (1985). Schülertaktiken im Sportunterricht. Bedeutung und Erscheinungsformen. In G. Köppe (Hrsg.), *Schülerperspektive in der sportpädagogischen Unterrichtsforschung*. Referate und Diskussionsergebnisse der Symposien der Kommission „Schulpraktische Studien- Empirische Unterrichtsforschung“ (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 119, S. 84 - 90). Clausthal-Zellerfeld: dvs.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom`s taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.

- Angne, S. (2009). *Sportunterricht aus Schülersicht im Saarland*. Unveröffentlichte Examensarbeit. Sportwissenschaftliches Institut der Universität des Saarlandes, Saarbrücken.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Apel, H. J. (1995). *Theorie der Schule*. Donauwörth: Auer.
- Aristoteles (2000). *Etica Nicomachea* (C. Mazzarelli, Trans.). Milano: Bompiani.
- Arnold, E. (2002). *Evaluation der schulpraktischen Studien in den Lehramtsstudiengängen der Universität Hamburg*: MS.
- Artus, H.-G. (1974). *Jugend und Freizeitsport. Ergebnisse einer Befragung. Daten, Fakten, Analysen* (Schriftreihe des Instituts für Leibesübungen an der Universität Hamburg, 2). Gießen: Achenbach.
- Artus, H.-G. (2006). Erziehender Sportunterricht: Sportlehrerkompetenzen und pädagogische Interventionen. In A. Thiel, H. Meier & H. Digel (Hrsg.), *Der Sportlehrerberuf im Wandel* (S. 153 - 160). Hamburg: Czwalina.
- Baer, M., Dörr, G., Fraefel, U., Kocher, M., Küster, O., Larcher, S., Müller, P., Sempert, W. & Wyss, C. (2006a), Standarderreichung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Analyse der Wirksamkeit der berufsfeldorientierten Ausbildung. In J. Seifert, & J. Abel (Hrsg.), *Empirische Lehrerbildungsforschung. Stand und Perspektiven* (S. 141 - 160). Münster: Waxmann.
- Baer, M., Dörr, G., Fraefel, U., Kocher, M., Küster, O., Larcher, S., Müller, P., Sempert, W. & Wyss, C. (2006b), Standarderreichung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Analyse der Wirksamkeit der berufsfeldorientierten Ausbildung. In F. Eder, A. Gastager & F. Hofmann (Hrsg.), *Qualität durch Standards? Beiträge zum Schwerpunktthema der 67. Tagung der AEPF* (S. 237 - 253). Münster: Waxmann.
- Baer, M., Dörr, G., Fraefel, U., Kocher, M., Küster, O., Larcher, S., Müller, P., Sempert, W. & Wyss, C. (2007), Werden angehende Lehrpersonen durch das Studium kompetenter? – Kompetenzaufbau und Standarderreichung in der berufswissenschaftlichen Ausbildung an drei Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und in Deutschland. *Unterrichtswissenschaft*, 35(1), 15 - 47.
- Baer, M., Dörr, G., Guldemann, T., Kocher, M., Larcher, S., Müller, P. & Wyss, C. (2008). Wirkt Lehrerbildung? – Kompetenzaufbau und Standarderreichung in der

- berufswissenschaftlichen Ausbildung an drei Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und in Deutschland. *Empirische Pädagogik*, 22(3), 259 - 273.
- Barbuto, J. E. (2005). Motivation and transactional, charismatic, and transformational leadership: a test of antecedents, *Journal of Leadership and Organizational Studies*, Vol. 11, No. 4.
- Barbuto, J. E. & Scholl, R. W. (1998). Motivation sources inventory: development and validation of new scales to measure an integrative taxonomy of motivation. *Psychological Reports*, 82 (3), 1011 - 1022.
- Bauer, J. (2006). *Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren*. München: Heyne.
- Baumann, H. & Reim, H. (1984). *Bewegungslehre*. Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- Baumert, J., Tanat, P., & Demmrich, A. (2001). PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 15 - 68). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumgartner, H. (1997). *Der Sportlehrer im Spannungsfeld divergenter Erwartungen. Eine empirische Untersuchung zur Situation des Sportlehrers in der Sekundarstufe I unter besonderer Berücksichtigung seiner handlungsleitenden Orientierungen und alltäglichen Lösungen*. Dissertation, Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Baur, J. (1981). *Zur beruflichen Sozialisation von Sportlehrern*. Hofmann: Schorndorf.
- Baur, J. (1984). Subjektive und objektive Perspektiven auf Sportlehrer in Ausbildung und Beruf. In W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Alltagsbewusstsein und Handlungsorientierungen von Sportlehrern*. Schorndorf: Hofmann.
- Baur, J. (1997). Erläuterungen zur Resolution zum Schulsport in Deutschland. DSB-Bundesausschuss Bildung, Gesundheit, Wissenschaft. *sportunterricht*, 46, 361 - 364.
- Baur, P. & Burrmann, U. (2001). Sport und Schulsport im Kontext ländlicher Infrastrukturen. Ein empirischer Bericht über drei brandenburgische Landkreise. *sportunterricht*, 50(12), 370 - 376.
- Beck, C., Helsper, W., Heeur, B., Stelmaszyk, B. & Ullrich, H. (2000). *Fallarbeit in der universitären Lehrerbildung. Professionalisierung durch fallkonstruktive Seminare? Eine Evaluation*. Opladen: Leske + Budrich.

- Beckers, E., Hercher, J. & Neuber, N. (2000). *Schulsport auf neuen Wegen. Herausforderungen für die Sportlerherausbildung*. Butzbach-Griedel: AFRA.
- Bellenberg, G. & Thierack, A. (2003). *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland. Bestandaufnahme und Reformbestrebungen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Berndt, I. (1984). Erfolg und Misserfolg im Sportunterricht. Wie Schüler darüber denken. In ADL (Hrsg.), *Schüler im Sport, Sport für Schüler*. IX. Kongress für Leibeserziehung, 28. - 30. September 1983 in Bielefeld (S. 436 - 440). Schorndorf: Hofmann.
- Berndt, I., Schmidt, G. & Werpup, M. (1987). Schulsport als Motivation zum Life-time Sport? Wie Mädchen und Jungen den Sportunterricht erleben. In W. Brehm & D. Kurz (Hrsg.), *Forschungskonzepte in der Sportpädagogik*. Tagung zur Gründung einer dvs-Sektion Sportpädagogik am 25. und 26. Juni 1987 im Zentrum für Interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld (DVS-Protokolle, 28, S. 118 - 129). Clausthal-Zellerfeld: dvs.
- Berndt, I., Endrikat, K., Kurz, D., Menze-Sonneck, A., Sygusch, R. & Tietjens, M. (2000). Jugend und Sport in Deutschland – Ausgewählte Ergebnisse aus Brandenburg und Nordrhein-Westfalen. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Anspruch und Wirklichkeit des Sports in Schule und Verein*. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 3. - 5.6.1999 in Regensburg (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 113, S. 123 - 141). Hamburg: Czwalina.
- Beyer, J. (2008). *Sportlehrerausbildung in Schule und Seminar. Inszenierungen – Erfahrungen – Reflexionen – Reformvorschläge*. Dissertation. Hamburg.
- Bibik, J.M., Goodwin, S.C. & Orsega-Smith E.M. (2007). High school student's attitudes toward physical education in Delaware. *Physical Educator*, 64, 192 - 204.
- Bielefeld, J. (1981). *Einstellung zum Sport: Begründung und Überprüfung eines zentralen Anliegens des Sportunterrichts* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 75). Schorndorf: Hofmann.
- Bildungskommission NRW (1995). *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen*. Neuwied.

- Bjornavold, J. (2004). *Gemeinsame Europäische Grundsätze für die Validierung des nichtformalen und des informellen Lernens. Kommission der Europäischen Gemeinschaften*. Brüssel.
- Bleul-Gohlke, C. (1998). *Grundschulsport zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Eine empirische Untersuchung zum Schulsportunterricht durchgeführt an einer Berliner Grundschule*. Berlin: Mikrofilm-Center Klein.
- Blischke, K., Daus, R., Güldenpfennig, S., Hümmerlink, R. & Ungerer D. (1974). *Studienmodell Sensomotorik*. Berlin Presse- und Inf.-Ref der TU.
- Bloom, B. S. (1972). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz.
- Blotzheim, D. & Kamper, S. (2007). Berufsbiographische Selbstkonstruktion und Kompetenzerwerb im Sportstudium (BioSeKo). In M. Klug (Hrsg.). *Empirische Schulsportforschung*. Hohengehren: Schneider.
- Blömeke, S. (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P., Reinhold, G., Tulodziecki & J. Wildt (2004). *Handbuch Lehrerbildung* (S. 59 - 92). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, S. (2006a). KMK-Standards für die LehrerInnenbildung in Deutschland. Ein Kommentar. *Journal für LehrerInnenbildung*, 8(1), 25 - 33.
- Blömeke, S. (2006b). „Fast fish – Loose Fish“. International-vergleichende Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. In A. H. Hilligius & H.-D. Rinkens, *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung. Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 189 - 214). Berlin: LIT-Verlag.
- Blömeke, S. (2007). Messungen der professionellen Kompetenz zukünftiger Lehrpersonen. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrerberuf* (191 - 208). Berlin und Wien: LIT.
- Blömeke, S. (2009). Lehrausbildung. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher, *Handbuch Schule. Theorie – Organisation - Entwicklung* (S. 483 - 490). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, S., Müller, C., Felbrich, A. & Kaiser, G. (2008). Entwicklung des erziehungswissenschaftlichen Wissens und der professionellen Überzeugungen in der Lehrerausbildung. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann, R. (Hrsg.), *Professionelle*

- Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer* (S. 303 - 326). Münster: Waxmann.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co Inc.
- Bloom, B. (1972). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich* (4. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Bloom, B. (1976). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich* (5. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Blotzheim, D. (2006). *Schulsport in Schülerbiographien. Theoretisches, Methodologisches und Empirisches zum Schulsport aus Schülersicht*, Inauguraldissertation, Universität Dortmund: Zugriff am 11. Januar 2011 unter <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/22524/1/Blotzheimgesamt.pdf>
- Blotzheim, D. & Kamper, S. (2007). Berufsbiographische Selbstkonstruktion und Kompetenzerwerb im Sportstudium (BioSeKo). In M. Klug (Hrsg.). *Empirische Schulsportforschung*. Hohengehren: Schneider.
- Blotzheim, D., Kamper, S. & Schneider, R. (2008). *Überlegungen zur Vermittlung und zum Erwerb metakognitiver Kompetenz in der Sportlehrerausbildung durch forschendes Lernen. Bildungsforschung*. Zugriff am 07. Januar 2010 unter <http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/viewFile/81/83>.
- Blum, P. & Stüber, J. (1972). Der Einfluss der Sportnote auf die Motivation der Schüler im Sportunterricht. *Die Leibeserziehung*, 21(11), 376 - 382.
- Boekhoff, I., Franke, K., Dietrich, F. & Anold, K.-H. (2008). *Effektivität universitärer Lehrerbildung in konsekutiven Studiengängen (EduLikS) unter besonderer Berücksichtigung schulpraktischer Studien*. Hildesheim: Universität Hildesheim, Centrum für Unterrichts- und Bildungsforschung (CeBU). Zugriff am 23.7.2010 unter <http://www.uni-hildesheim.de/de/32313.htm>.
- Bös, K. (Hrsg.). (1987). *Handbuch sportmotorischer Tests*. Göttingen: Hogrefe.
- Bös, K. (Hrsg.). (2001). *Handbuch motorischer Tests*. Göttingen: Hogrefe.
- Bös, K. & Mechling, H. (1983). *Dimensionen sportmotorischer Leistungen*. Schorndorf: Hoffmann.

- Bös, W., Wydra, G., & Karisch, G. (1992). *Gesundheitsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport. Ziele und Methoden des Gesundheitssports in der Klinik*. Erlangen: Perimed.
- Braun, E. & Hannover, B. (2008). Kompetenzmessung und Evaluation von Studienerfolg. In N. Jude, J. Hartig & E. Klieme (Hrsg.), *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorie, Konzepte und Methoden* (Bildungsforschung Band 26, S. 15 - 25). Bonn: BMBF.
- Braun, E., Gusy, B., Leidner, B. & Hannover, B. (2008). Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BevaKomp). *Diagnostica*, Heft 1, 30 - 42.
- Bräutigam, M. (1994). Spaß als Leitidee jugendlicher Sportengagements. *sportunterricht*, 43, 236 - 244.
- Bräutigam, M. (1997). Leitlinien zur Sportlehrerausbildung. In G. Friedrich & E. Hildenbrandt (Hrsg.), *Sportlehrer/in heute - Ausbildung und Beruf* (S. 115 - 122). Hamburg: Czwalina.
- Bräutigam, M. (1998). Schüler im Sportunterricht – Ein Zwischenbericht. In W.-D. Miehtling (Hrsg.), *Sportunterricht aus Schülersicht: Alltag, Alltagsbewusstsein und Handlungsorientierungen von Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht*. Sportpädagogischer Workshop vom 29.-30.5.1997 in Konstanz (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 95, S. 61 - 70). Hamburg: Czwalina.
- Bräutigam, M. (1999a). "So schlecht ist er auch wieder nicht!" – Erste Zugänge auf die Frage nach dem „schlechten“ Sportlehrer aus Schülersicht. *sportunterricht*, 48(3), 100 - 111.
- Bräutigam, M. (1999b). *Ausbildungskarrieren in Lebensläufen von Sportlehrerinnen und Sportlehrern – Zur Kompetenzentwicklung von Sportlehrern im Studium. Skizze eines Forschungsprojekts*.
- Bräutigam, M. (2003). *Sach- und Selbstkompetenz in der Sportlehrerausbildung (Sa-Se-Ko) – Fragmente eines Entwurfs einer begrifflich-konzeptionellen Fundierung und Orientierung* (unveröffentl. Manuskript). Dortmund: Institut für Sport und seine Didaktik.

- Bräutigam, M. (2008). Schulsportforschung – Skizze eines Forschungsprogramms. In Dortmunder Zentrum für Schulsportforschung (Hrsg.), *Schulsportforschung. Grundlagen, Perspektiven und Anregungen* (S. 14 - 50). Aachen: Meyer & Meyer.
- Bräutigam, M., Blotzheim, D. & Swoboda, J. (2005). Kompetenzerwerb im Sportstudium – Vermittlung von Sach- und Selbstkompetenz. In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Qualität im Schulsport. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 10.-12. Juni 2004 im Landesinstitut für Schule in Soest* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 148, S. 213 - 218). Hamburg: Czwalina.
- Brehm, W. (1990). Der Sport-Typ und der Verzicht-Typ. *sportunterricht*, 39(4), 125 - 134.
- Brehm, W. (1993). Unmotivierte Schüler im Sportunterricht. In N. Schulz & H. Allmer (Hrsg.), *Brennpunkte der Sportwissenschaft: Schulsport heute – Aspekte einer zeitgemäßen Konzeption* (S. 153 - 165). Sankt Augustin: Academia.
- Brehm, W. (1999). Wohlbefinden durch Sport – eine Kategorie des Schullebens. In W. Günzel & R. Laging (Hrsg.), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts: Grundlagen und pädagogische Orientierungen* (S. 360 - 374). Baltmannsweiler: Schneider.
- Brehm, W. & Voitländer, A. (2000). Der Sinn des Sportunterrichts aus Schülersicht. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Anspruch und Wirklichkeit des Sports in Schule und Verein*. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 3.-5.6.1999 in Regensburg (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 113, S. 179 - 187). Hamburg: Czwalina.
- Bremer, R., Rauner, F. & Röben, P. (2001). Der Experten-Facharbeiter-Workshop als Instrument der berufswissenschaftlichen Qualifikationsforschung. In F. Eicker, & A. W. Petersen (Hrsg.), *Mensch-Maschine-Interaktion. Arbeiten und Lernen in rechnergestützten Arbeitssystemen in Industrie, Handwerk und Dienstleistung* (HGTB 1999, S. 211 - 231). Baden-Baden: Nomos-Verlagsgesellschaft.
- Brettschneider, W.-D. & Bräutigam, M. (Hrsg.). (1990). *Sport in der Alltagswelt von Jugendlichen. Forschungsbericht* (Materialien zum Sport in Nordrhein-Westfalen, 27). Düsseldorf: Ritterbach.

- Brettschneider, W.-D. & Kramer, H.-J. (1978). *Sportliche Interessen bei Schülern und Jugendlichen. Darstellung und Interpretation einer Untersuchung zum schulischen und außerschulischen Sport* (Sportsoziologische Arbeiten, 2). Berlin: Bartels & Wernitz.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern, Göttingen, Toronto: Huber.
- Buchbauer, J. (1999). Sinnvoller Sportunterricht – aber wie? *Körpererziehung*, 49 (1), 56.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2002). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: ohne Verlag. Zugriff am 12. Mai 2010 unter <http://www.dipf.de/aktuelles/expertise:bildungsstandards.pdf>.
- Bunk, G. P. (1994). Kompetenzvermittlung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland. *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung (CEDEFOP)*, 1, 9 - 15.
- Carle, U. & Berthold, B. (2006). Definitionen von Kompetenzniveaus. In A.H. Hilligus & H.-D. Rinkens (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung?* (S. 71 - 78). Berlin: LIT.
- Carreiro da Costa, F., (1998). Scholl physical education views: parents's and student's connenctions. In R. Naul, u.a. (Ed.), *Physical activity and active lifestyle of children and youth* (pp. 152 - 163). Schorndorf: Hofmann.
- Christmann, E. (1976). Aspekte eines Curriculums zur Sportlehrerausbildung. In J. Dieckert & K.-H. Leist (Hrsg.), *Auf der Suche nach Theorie-Praxis-Modellen im Sport* (S. 90 - 96). Hofmann: Schorndorf.
- Chung, M. & Phillips, A. (2002). The relationship between attitude toward physical education and leisure-time exercise in high school students. *Physical Educator*, 59, 126 - 138.
- CiOMPI, L. (1993). Die Hypothese der Affektlogik. *Spektrum der Wissenschaft*, 76 - 87.
- CiOMPI, L. (1997). *Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and representations*. Oxford: Blackwell.
- Clement, U. (2002). Kernkompetenzen und der Kern der Kompetenz. In U. Clement & R. Arnold (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Clement, U. & Arnold, R. (2002). *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung*. Opladen: Leske + Budrich.

- Couturier, L., Chepko, S. & Coughlin, M. (2005). Student voices – what middle and high school students have to say about physical education. *Physical Educator*, 62, 170 - 177.
- Cranach, M. von, Kalbermatten, U., Indermühle, K. & Gugler, B. (1980). *Zielgerichtetes Handeln*. Bern: Huber.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). *Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: Im Tun aufgehen*. Stuttgart: Klett.
- Danckert, P. (2009). *Kraftmaschine Parlament. Der Sportausschuss und die Sportpolitik des Bundes*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Dann, H.-D. (1989). Was geht im Kopf des Lehrers vor? Lehrerkognitionen und erfolgreiches pädagogisches Handeln. *Psychologie, Erziehung, Unterricht*, 36, 81 - 90.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry II* (4), 227 - 268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester (University of Rochester Press).
- Der Brockhaus in fünfzehn Bänden. *Zehnter Band*. (1998a). Leipzig: F.A. Brockhaus.
- Der Brockhaus in fünfzehn Bänden. *Erster Band*. (1998b). Leipzig: F.A. Brockhaus.
- Deutscher Bildungsrat (1972). *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.
- Deutscher Sportbund (1977). Schulsport ist staatlicher Auftrag! Resolution zum Schulsport in Deutschland. *sportunterricht*, 46, 359 - 360.
- Deutscher Sportbund (DSB) (Hrsg.). (2006). *DSB-Sprint-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Dietrich, K., Dassel, H., Haag, H., Kurz, D., Menze, C. & Wolf, N. (1975). *Sportlehrer-ausbildung. Analyse und Reform*. Schriftenreihe des Deutschen Sportbundes, 24, Frankfurt a. M.: Haßmüller.
- DIE/DIPF/IES (2004). *Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojekts „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens*. Berlin.
- Digel, H. (1996). Schulsport – Wie ihn Schüler sehen. Eine Studie zum Schulsport in Südhessen (Teil 1). *sportunterricht*, 45, 324 - 339.

- Dirks, U. (1999). Bilder von "guten" LehrerInnen im Spiegel einer doppelten Kasuistik: StudentInnen des erziehungswissenschaftlichen Begleitstudiums im reflexiven Dialog zwischen eigenen und „fremden“ Theorien. In U. Dirks & W. Hansmann (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme* (S. 85 - 122). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- DIMDI (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (2005). Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Köln: DIMDI. Zugriff am 21.03.2011 unter URL: http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endfassung/icf_endfassung-2005-10-01.pdf
- Dismore, H., Bailey, R. & Izaki, T. (2006). Japanese and English school students' view of physical education: a comparative study. *International Journal of Sport and Health Science*, 4, 74 - 85.
- Dohmen, P. (2004). *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. BMBF: Berlin.
- DOSB, DSLV & dvs (2009). *Memorandum zum Schulsport*. Frankfurt a. M.: Deutscher Olympischer Sportbund.
- Dyson, B. (1995). Student's voices in two alternative elementary physical education programs. *Journal of teaching in physical education*, 14, 394 - 407.
- Ebmeyer, G. (1998). Schulsport: Immer noch (zu)viel alter Muff: Fit for fun Report. *Fit for fun* (5), 80 - 84.
- Edelmann, D. & Tippelt, R. (2007). Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung und Weiterbildung (S. 129 - 146). In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (2007). Kompetenzdiagnostik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (Sonderheft 8).
- Ehni, H. (2009). Aufgaben und Ziele. In H. Haag & A. Hummel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik*. 2. erw. Auflage (S. 175 - 184). Schorndorf: Hofmann.
- Elflein, P. (1992). *Sport – Unterricht, Studium. Erziehungswissenschaftliche und didaktische Zusammenhänge*. Czwalina: Ahrensburg.
- Erdmann, R. (1990). Handlungstheorie – ein Gewinn? *Sportwissenschaft*, 20(2), 146 - 161.

- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (1999). *Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation*. Münster: Waxmann
- Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. von (2003). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Faltermaier, T. (1994). *Gesundheitsbewußtsein und Gesundheitshandeln*. Weinheim: Beltz.
- Fischer, B. (1989). *Einstellungen zum Sport. Eine empirische Untersuchung über Einstellungen von Schülern zu Lernfeldern des Sportunterrichts in der Sekundarstufe II* (Internationale Hochschulschriften, 20). Münster: Waxmann.
- Flach, H., Lück, J. & Preuss, R. (1995). *Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten: zur Reformbedürftigkeit der deutschen Lehrerbildung*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Fleishman, E. A. (1964). *The structure and Measurement of Physical Fitness*. New York: Prentice-Hall.
- Frei, P. (1997). Die Bedeutung einer kommunikativen Sportpädagogik für Erziehung im Sportunterricht: Sichtweisen und Bedeutungsbeimessungen von Sportlehrern und Schülern. In G. Friedrich (Hrsg.), *Sportlehrer/in heute – Ausbildung und Beruf*. Tagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 23. - 25. Mai 1996 im Schloß Rauischholzhausen (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 83, S. 79 - 88). Hamburg: Czwalina.
- Frey, A. (2004). Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(2), 903 - 923.
- Frey, A. (2008). *Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. Eine nationale und internationale Standortbestimmung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Friedrich, G. (2009). Sportlehrerrolle. In H. Haag & A. Hummel, *Handbuch Sportpädagogik*, 2. erw. Auflage (S. 430 - 436). Schorndorf: Hofmann.
- Gabler, H. (2005). Sport studieren – gestern, heute, morgen. *Sportunterricht*, 54 (11). 331 - 335.
- Geißler, E. & Hörz, H. (1988). *Vom Gen zum Verhalten. Der Mensch als biopsychosoziale Einheit*. Berlin: Akademie-Verlag.

- Geist, S. (2000). Sportlehrer im Spiegel ihrer Schüler. *Sportpädagogik*, 24(6), 16 - 19.
- Geist, H. (2007). Lehrerbildung zwischen Berufs- und Professionsorientierung – eine vergleichende empirische Untersuchung. In Zentrum für Lehrerbildung Universität (Hrsg.), *Lehrerbildung* (S. 27 - 66). Potsdam: Universität Verlag.
- Gerlach, E., Kussin, U., Brandl-Bredenbeck, H. P. & Brettschneider, W.-D. (2006). Der Sportunterricht aus Schülerperspektive. In Deutscher Sportbund (DSB) (Hrsg.). (2006). *DSB-Sprint-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Sportunterrichts in Deutschland* (S. 115 - 152). Aachen: Meyer & Meyer.
- Gettinger, M. & Kohler, K. M. (2006). Process-Outcome approaches to classroom management and effective teaching. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 73 - 95). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Gieß-Stüber, P. (1993). „Teilzeit-Trennung“ als mädchenparteiliche Maßnahme: Bericht über einen Unterrichtsversuch in einer Gesamtschule. In N. Schulz & H. Allmer (Hrsg.), *Brennpunkte der Sportwissenschaft: Schulsport heute – Aspekte einer zeitgemäßen Konzeption* (S. 166 - 186). Sankt Augustin: Academia.
- Gieß-Stüber, P. & Grimminger, E. (2007). Sportpädagogische Herausforderungen durch eine multikulturelle Schülerschaft – Ein Plädoyer für die Ausbildung interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften. In W.-D. Miethling & P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Beruf: Sportlehrer/in* (S. 110 - 133). Baltmannsweiler: Schneider.
- Giesecke, H. (2001). *Das Pädagogik-Studium – Orientierung für die ersten Semester*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Girmes, R. (2006a). Lehrprofessionalität: Über Kompetenzen und Standards einer fundierten Lehreraus- und Fortbildung. In A.-H. Hilligus & H. D. Rinkens (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung?* (S. 63 - 70). Berlin: LIT.
- Girmes, R. (2006b). Lehrprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(51), 14 - 29.
- Gissel, N. (2013). Von Bedenkenträgern, bewegungskulturellen Träumern und der realen sportpädagogischen Überlebenskompetenz. *sportunterricht*, 62 (9), 264.

- Glorius, S. (1998). *Zur Akzeptanz von Ballspielen bei Schülerinnen und jungen Frauen. Ein Beitrag zur Ermittlung beeinflussender Faktoren im Kontext des Sportunterrichts* (Schriften zur Sportwissenschaft, 14). Hamburg: Kovac.
- Gold, A. & Giesen, H. (1993). Leistungsvoraussetzungen und Studienbedingungen bei Studierenden verschiedener Lehrämter. *Psychologie, Erziehung, Unterricht*, 40, 111 - 124.
- Graf, H. (2002). Affektlogik: Die emotionalen Grundlagen des Denkens. In H. Graf, *Wirtschats- und Arbeitspsychologie. Ein Beitrag zur Legitimierung und Etablierung einer fachspezifischen Fokussierung des psychotherapeutischen Gesundheitsberufs in der wirtschafts- und Arbeitswelt, unter besonderer Bedeutung der Logotherapie und Existenzanalyse nach V. E. Frankl*. Dissertation. Universität Klagenfurt.
- Graham, G. (1995a). Physical education through students' eyes and in student's voices. Introduction. *Journal of teaching in physical education*, 14, 364 - 371.
- Graham, G. (1995b). Physical education through student's eyes and in student's voices. Implication for teachers and researchers. *Journal of teaching in physical education*, 14, 478 - 482.
- Grathoff, R. (1973). Ansätze zu einer Theorie sozialen Handelns bei Alfred Schütz. In R. Bubner, K. Cramer & R. Wiehl (1976), *Handlungstheorie* (S. 115 - 133). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gröschner, A. (2008). Innovationskompetenz in der Lehrerbildung. Empirische Befunde auf der Grundlage der KMK „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“. *Empirische Pädagogik*, 22(3), Themenheft, 328 - 352.
- Gröschner, A. & Nicklaussen, J. (2008). Erziehen und Innovieren im Lehrerberuf – Eine empirische Untersuchung zur Kompetenzeinschätzung in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. In W. Lütgert, A. Gröschner & K. Kleinespel (Hrsg.), *Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien Rahmenbedingungen Grundlagen* (S. 136 - 161). Weinheim und Basel: Beltz.
- Grosser, M., Hermann, H., Tusker, F. & Zintl, F. (1987). *Die sportliche Bewegung. Anatomische und biomechanische Grundlagen*. München, Wien, Zürich: BLV Verlag.
- Guilford, J. P. (1957). A system of the psychomotor abilities. *American Journal of Psychology*, 71, 164 - 174.

- Gundlach, H. (1968). Systembeziehungen körperlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten. *Theorie. Praxis. Körperkult*, 17 (2), 198 - 205.
- Habel, W. (2002). Welche Modernisierungen sind nötig? Ein alternatives Modell universitärer Lehrerbildung: BA- und MA-Studiengänge. In R. Hinz, H. Kiper & W. Mischke (Hrsg.), *Welche Zukunft hat die Lehrerbildung in Niedersachsen? Beiträge und Dokumentationen zum Kongress in Oldenburg 9. + 10. November 2001* (S. 149 - 163). Oldenburg: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hacker, W. (1986). *Arbeitspsychologie*. Bern: Huber.
- Hacker, W. (1995). *Handlungsregulationstheorie*. Universität Bern. Reader zur Vorlesung.
- Hacker, W. (1998). *Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten*. Bern, Stuttgart, Toronto: Huber.
- Hackfort, D. (1983). *Theorie und Diagnostik sportbezogener Ängstlichkeit. Ein situationsanalytischer Ansatz*. Dissertation. Deutsche Sporthochschule Köln.
- Hackfort, D. (1985). Emotion und Emotionskontrolle im Sport. In G. Schilling & K. Hersen, *Angst, Freude und Leistung im Sport* (S. 185 - 192). Magglingen: Schriftenreihe der Eidgenössischen Turn- und Sportschule Magglingen (Band 29).
- Hackfort, D. (1995). Methodische Ansätze zur Befindens- und Emotionsanalyse und Intervention. In J. Nitsch & H. Allmer (Hrsg.), *Emotionen im Sport* (S. 333- 338). Köln: bps.
- Hackfort, D. (1998). Zum Zusammenhang zwischen Diagnostik und Intervention. In D. Teipel (Hrsg.), *Sportpsychologische Diagnostik* (S. 28 - 36). Köln: bps.
- Hackfort, D., Emrich, E. & Papathanassiou, V. (1997). *Nachsportliche Karriereverläufe. Eine Untersuchung zu berufsbezogenen Karrieren ehemaliger Spitzensportler*. Schorndorf: Hofmann.
- Hackfort, D., Munzert, J. & Seiler, R. (2000). Handlungstheoretische Perspektiven für die Ausarbeitung eines handlungspsychologischen Ansatzes. In D. Hackfort, J. Munzert & R. Seiler (Hrsg.), *Handeln im Sport als handlungspsychologisches Modell* (S. 31 - 46). Heidelberg: Asanger.
- Hackfort, D. & Schlattmann, A. (1994). Career counseling and environmental management for elite athletes. In D. Hackfort (Ed.), *Psycho-Social Issues and Interventions in Elite Sports* (S. 132 - 198). Frankfurt a. M.: Lang.

- Hagemann, W. & Rose, F.-J. (1998). Zur Lehrer/innen Erfahrung von Lehramts-Studierenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44.
- Handow, O. (2003). *Coaching im Leistungssport und Wirtschaft*. Dissertation. Zugriff am 23. November 2012 unter <http://137.193.200.177/ediss/handow-oskar/inhalt.pdf>
- Hanke, U., Ingenkamp, F., Janalik, H. & Treutlein, G. (1985). Lehrer- und Schülerperspektiven im Unterricht. *Bildung und Erziehung*, 38, 483 - 508.
- Hartig, J. (2008). Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen. In N. Jude, J. Hartig & E. Klieme (Hrsg.), *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorie, Konzepte und Methoden* (Bildungsforschung Band 26, S. 15 - 25). Bonn: BMBF.
- Hartig, J. & Klieme, E. (2006). Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In K. Schweizer (Hrsg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik* (S. 127 - 143). Berlin: Springer.
- Heckers, H. (1977). *Sportunterricht, Freizeit- und Spitzensport. Eine Einstellungs- und Motivanalyse unter besonderer Berücksichtigung des Leistungsprinzips* (Göppinger akademische Beiträge, 105). Göppingen: Kümmerle.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. Berlin und Heidelberg: Springer.
- Heckhausen, H. & Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion*, 11, 101 - 120.
- 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.
- Helmke, A. (2007). *Unterrichtsqualität. Erfassen, bewerten, verbessern* (6. Aufl.). Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 521 - 569). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R. T. & Lingkost, A. (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur 1*. Opladen: Leske + Budrich.
- Helsper, W. (2002). Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können. Wissensformen des Lehrens und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung (Hrsg.), *Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift* (S. 67 - 86). Opladen: Leske + Budrich.
- Hellwig, H. (2009). *Ökologie, Ökonomie und Soziales im Biologieunterricht – Konzepte von Lehrkräften*. Dissertation. Berlin.
- Hempfer, P. (1973). Der leistungsschwache Schüler im Sportunterricht. *sportunterricht*, 22(5), 157 - 160.
- Hentig, H. (1993). *Die Schule neu denken*. Stuttgart: Hanser.
- Hermann, U. (2004). Lehrerausbildung für das Gymnasium und die Gesamtschule. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 335 - 349). Braunschweig: Westermann.
- Hericks, U. (2006). Dem Beruf ein Gesicht verleihen – Entwicklungsaufgaben als Modell beruflichen Kompetenzerwerbs in der Ersten Phase der Lehrerausbildung. In A. H. Hilligius & H.-D. Rinkens (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung?* (S. 79 - 87). Paderborn: PLAZ.
- Herzog, W. (1989). *Die Situation der Turn- und Sportlehrer* (S. 159 - 167). Edition paedamedia: Zürich.
- Hofer, M. (1986). *Sozialpsychologie erzieherisches Handelns. Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist*. Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Hofmeister, W. (2005). *Erläuterung der Klassifikationsmatrix zum ULME-Kompetenzstufenmodell*. Zugriff am 4.Februar2013 unter http://www.bwpat.de/ausgabe8/hofmeister_bwpat8.pdf
- Hopple, C. & Graham, G. (1995). What children think, feel, and know about physical fitness testing. *Journal of teaching in physical education*, 14, 408 - 417.
- Horst, I. (1994). Lehrerausbildung im Urteil ost- und westdeutscher Studierender. *Pädagogik und Schulalltag*, 49(1), 118 - 125.
- Horter, P. (1998). Mädchen im Schulsport – Verweigerung, Anpassung oder Selbstbestimmung. In K. Behm & K. Petzsche (Hrsg.), *Mädchen und Frauen im Sport*. Natur- und Geisteswissenschaften im Dialog vom 31. Oktober - 2. November 1996 in

- Berlin (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 91, S. 55 - 62). Hamburg: Czwalina.
- Horter, P. (2000). „... weil ich ein Mädchen bin!“ *Schulsport – im Interesse der Mädchen von heute? Untersuchung zum Hintergrund der Einstellung und Motivation von Mädchen in der Frühadolescenz zum Schulsport*. Sankt Augustin: Academia.
- Hubrig, C. (2010). *Gehirn, Motivation, Beziehung – Ressourcen in der Schule. Systemisches Handeln in Unterricht und Beratung*. Heidelberg: Carl Auer.
- Hummel, A., Erdtel, M. & Adler, K. (2004). *Schulsport zwischen Leistungsoptimierung und Entwicklungsförderung. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung des Sportunterrichts an sächsischen Schulen*. Technische Universität Chemnitz, Institut für Sportwissenschaft, Professur Sportpädagogik/ -didaktik: Zugriff am 18. Juni 2011 unter [http://www.tu-chemnitz.de/hsw/sportwissenschaft/sport paedagogik/aktuelles/schulsport.pdf](http://www.tu-chemnitz.de/hsw/sportwissenschaft/sport%20paedagogik/aktuelles/schulsport.pdf)
- Hunger, I. (2000). *Handlungsorientierungen im Alltag der Bewegungserziehung. Eine qualitative Studie* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 126). Schorndorf: Hofmann.
- Hunger, I. (2001). „Und mache machen’s wegen Vergnügen“ – Zur Bedeutung von Sport aus der Perspektive von Kindern. In R. Zimmer (Hrsg.), *Erziehen als Aufgabe: sportpädagogische Reflexionen* (S. 116 - 132). Schorndorf: Hofmann.
- Hunger, I. (2002). Sport aus der Perspektive von Kindern – Forschungsmethodische Zugänge, Erfahrungen im Untersuchungsfeld und erste Ergebnisse. In G. Friedrich (Hrsg.), *Sportpädagogische Forschung. Konzepte – Ergebnisse – Perspektiven*. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 14. - 16. Juni 2001 in Münster (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 126, S. 261 - 267). Hamburg: Czwalina.
- Hunger, I. (2008). Die Schülerperspektive im Kontext der „Täglichen Sportstunde“ – theoretisch-methodische Rahmung und erste Ergebnisse. In Dortmunder Zentrum für Schulsportforschung (Hrsg.), *Schulsportforschung. Grundlagen, Perspektiven und Anregungen* (Edition Schulsport, 10, S. 217 - 230). Aachen: Meyer & Meyer.
- INTASC (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium) (1992). *Model Standards for Beginning Teacher Licensing and Development: A resource for State Dialogue*. Washington, DC: Council of Chief State Officers.

- Jäger, R. S. & Behrenz, U. (1994). *Weiterentwicklung der Lehrerbildung*. Mainz: v. Ha-se & Koehler.
- Jäger, R. S. & Milbach, B. (1994). Studierende im Lehramt als Praktikanten – eine empirische Evaluation des Blockpraktikums. *Empirische Pädagogik*, 8(2), 199 - 234.
- Joch, W. (1995). Schulsport: Anspruch und Wirklichkeit. *sportunterricht*, 44 (2), 45 - 53.
- Jude, N. & Klieme, E. (2008). Einleitung. In N. Jude, J. Hartig & E. Klieme (Hrsg.), *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorie, Konzepte und Methoden* (Bildungsforschung Band 26) Bonn: BMBF.
- Kaiser, A. (2007). Ansätze zur Entwicklung emotionaler fundierter Lehrerkompetenz für differenzierten Sachunterricht. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrerberuf (Oesterreichische Beiträge zur Bildungsforschung, 4, S. 107 - 122)*. Münster: LIT.
- Kaiser, A. & Kaiser, R. (2001). *Studienbuch Pädagogik. Grund- und Prüfungswissen*. 10. Überarbeitete Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kalthoff, H. (1997). *Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen*. Frankfurt a M.: Campus.
- Kastrup, V. (2009). *Der Sportlehrerberuf als Profession. Eine empirische Studie zur Bedeutung des Sportlehrerberufs*. Schorndorf: Hofmann.
- Keller, B. & Wydra, G. (2008). Beliebtheit und Akzeptanz des Sportunterrichts an beruflichen Schulen des Saarlandes. *Die berufsbildende Schule*, 60, 283 - 291.
- Keuffer, J. (2002). Reform der Lehrerbildung durch Professionalisierung, Standards und Kerncurricula. In Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung (Hrsg.), *Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift* (S. 97 - 112). Hemsbach: Opladen.
- Kiper, H. (2002a). Die neue Prüfungsordnung für Lehrämter in Niedersachsen – Ein Beitrag zur Professionalisierung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer? In R. Hinz, H. Kiper & W. Mischke (Hrsg.), *Welche Zukunft hat die Lehrerbildung in Niedersachsen? Beiträge und Dokumentationen zum Kongress in Oldenburg 9.+10. November 2001* (S. 44 - 67). Oldenburg: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kiper, H. (2002b). Pädagogisches Wissen – orientiert an der Disziplin oder an der Profession? Zur Neuordnung des pädagogischen Wissens in der Lehrerausbildung. In

- Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung (Hrsg.), *Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift* (S. 25 - 41). Opladen: Leske + Budrich.
- Kläß, P. (1976). *Schulsport und Schülereinstellungen* (Sportwissenschaftliche Dissertationen, 9). Ahrensburg. Czwalina.
- Klafki, W. (2001). Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. In R. Prohl (Hrsg.), *Bildung und Bewegung. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 22. bis 24. 6. 2000 in Frankfurt/Main* (S. 19 - 28). Hamburg: Czwalina.
- Kleindienst-Cachay, C. (1991). Schulsport und Sportsozialisation von Hauptschülerinnen. *sportunterricht*, 40(6), 205 - 215.
- Klenk, C. (2004). Schulsport in Baden-Württemberg. Eine Schülerbefragung zum Schulsport an Gymnasien. *sportunterricht*, 53, 233 - 239.
- Klieme, E. & Leutner, D. (2005). *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen*. Antrag an die Deutsche Forschungsgemeinschaft auf Einrichtung eines Schwerpunktprogramms, Zugriff am 3.9.2009 unter URL: http://www.kompetenzdiagnostik.de/images/Dokumente/antrag_spp_kompetenzdiagnostik_ueberarbeitet.pdf.
- Klumpp, P. & Miethling, W.-D. (1997). Die Schülerperspektive: Neue Schüler stellen neue Anforderungen an Lehrer: Rekonstruktion bedeutsamer Unterrichtserfahrungen aus Sicht von heutiger Schüler. In G. Friedrich (Hrsg.), *Sportlehrer/in heute – Ausbildung und Beruf*. Tagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 23. - 25. Mai 1996 im Schloß Rauischholzhausen (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 53, S. 237 - 245). Hamburg: Czwalina.
- Klumpp, P. & Miethling, W.-D. (1998). Das Projekt ‚REKRISIS‘ – Zur Rekonstruktion kritischer Situationen und Themen im Sportunterricht aus Schülersicht. In W.-D. Miethling (Hrsg.), *Sportunterricht aus Schülersicht: Alltag, Alltagsbewusstsein und Handlungsorientierungen von Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht*. Sportpädagogischer Workshop vom 29. - 30. Mai 1997 in Konstanz (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 95, S. 71 - 86). Hamburg: Czwalina.
- Kluxen, W. (1980). *Thomas von Aquin: Zum Gutsein des Handelns*. Philosophisches Jahrbuch 87. 2. Hbd. (S. 327 - 339).

- Knauf, T. (1992). „...weil ich gerne mit Kindern zusammen bin“. Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden im Wandel. *PädExtra*, (1), 55 - 58.
- Kolbe, F.-U. (2004). Verhältnis von Wissen und Handeln. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 206 - 232). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Brüssel.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2006). *Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen*. Brüssel.
- König, S. (2003). Evaluation von Spielvermittlungskonzepten im Sportunterricht. *sportunterricht*, 52 (7), 201 - 207.
- König, S. (2008a). Unterrichtsbelastungen für Sportlehrerinnen und Sportlehrer. Eine Analyse unter besonderer Berücksichtigung der Ausbildung. *sportunterricht*, 57 (9), 289 - 293.
- König, S. (2008b). FESSKom - Oder: ein Konzept für die Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte. *DSLV-Info Nr 3.*, 6 - 11.
- Körner, S. (2002). *Das Phänomen Burnout am Arbeitsplatz Schule. Ein empirischer Beitrag zur Beschreibung des Burnout-Syndroms und seiner Verbreitung sowie zur Analyse von Zusammenhängen und potentiellen Einflussfaktoren auf das Ausbrennen von Gymnasiallehrern*. Dissertation. Universität Erfurt.
- Köppe, G. (1998). Was muss ein Sportlehrer alles können? Zu ausgewählten Dimensionen des Sportlehrerhandelns. *Körpererziehung* 48(10), 338 - 345.
- Köppe, G. & Schmidt, J. (1997). Vorbildlich und offen handeln – Die Vorbildfunktion unter dem Aspekt der Perspektivenübernahme. In G. Köppe & D. Kuhlmann (Hrsg.), *Als Vorbild im Sport unterrichten* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 82, S. 67 - 78). Hamburg: Czwalina.
- Köppe, G. & Warsitz, K. (1989). *Sportabstinenz bei Jugendlichen: Deutungsmuster, Interpretationen, Schlussfolgerungen*. Köln: Sport und Buch Strauß.
- Koring, B. (1989). *Eine Theorie pädagogischen Handelns. Theoretische und empirisch-hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung der Pädagogik*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

- Krathwohl, D. R. Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1975). *Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich*. Weinheim: Beltz.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B.B. (1978). *Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich*. Weinheim: Beltz.
- Krautz, J. (2009). Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung. *Fromm Forum*, 13, 87 - 100.
- Krieger, C. & Miethling, W.-D. (2001). Schüler, Unterrichtsalltag. Thematische und methodologische Perspektiven und Entwicklungen. *Sportwissenschaft*, 31 (2), 126 - 147.
- Krieger, C. & Miethling, W.-D. (2003). Die Schülersicht erkunden. *sportpädagogik*, 27(5), 52 - 55.
- Krieger, C. & Miethling, W.-D. (2004). *Schüler im Sportunterricht*. Schorndorf: Hoffmann.
- Krieger, C. & Miethling, W.-D. (2008). Persönlichkeit und Kompetenzen des Sport- und Bewegungslehrers aus Schülersicht. In G. Sudeck, A. Conzelmann, K. Lehnert & E. Gerlach (Hrsg.), *Differenzielle Sportpsychologie – Sportwissenschaftliche Persönlichkeitsforschung*. 40. Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft für Sportpsychologie vom 1.-3. Mai 2008 in Bern (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 176, S. 82). Hamburg: Czwalina.
- Kron, F.-W. (2009). *Grundwissen Pädagogik*. 7. überarbeitete und erw. Auflage. München und Basel: Reinhardt.
- Kruber, D. (1996). Lieblingsfach Schulsport. *sportunterricht*, 45, 4 - 8.
- Krüger, M. (2009). Historische Grundlagen der Sportpädagogik. In H. Haag & A. Hummel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik*. 2. erw. Auflage (S. 47 - 60). Schorndorf: Hoffmann.
- Krummheuer, G. (1992). *Lernen mit Format. Elemente einer interaktionistischen Lerntheorie; diskutiert an Beispielen mathematischen Unterrichts*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Kuenheim von, E. (2011). Wider der Ökonomisierung der Bildung. *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 13.04.2011, Seite N5.
- Kuhn, P. (2003). *Thematische Zeichnungen und fokussiertes, episodisches Interview am Bild – Ein qualitatives Verfahren zur Annäherung an die Kindersicht auf Bewe-*

- gung, Spiel und Sport in der Schule [50 Aufsätze] Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [Online Journal]*, 4 (1), Art. Zugriff am 10. Juni 2011 unter <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-03/1-03kuhn-d.htm>.
- Kultusministerkonferenz (16. September 2004). *Perspektiven des Schulsports vor dem Hintergrund der allgemeinen Schulentwicklung*. Zugriff am 5. Juni 2010 unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_09_16-Schulsport-Schulentwicklung.pdf.
- Kultusministerkonferenz (2005). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (2), S. 280 - 290.
- Kunath, P. & Pöhlmann, R. (1977). Prinzipien der Persönlichkeitstheorie und Probleme des motorischen Lernprozesses – eine kritische Analyse aus der Sicht der marxistischen Handlungspsychologie. *Theorie und Praxis der Körperkultur* 26 (12), 893 - 903.
- Kunath, P. & Schellenberger, H. (1991). *Tätigkeitsorientierte Sportpsychologie*. Frankfurt a. M.: Verlag Harri Deutsch.
- Kurz, D. (1982). Historische Aspekte in der Sportlehrerausbildung (Mindestanforderungen). In C. Kreiter, 3. *Sportwissenschaftlicher Hochschultag '80*. Clausthal-Zellerfeld: dvs.
- Kurz (2000). Erziehender Sportunterricht: wie kann die Hochschule darauf vorbereiten? In E. Beckers, J. Hercher, & N. Neuber (Hrsg.), *Schulsport auf neuen Wegen. Herausforderungen für die Sportlehrerausbildung* (S. 36 - 53). Butzbach-Griedel: AFRA Verlag.
- Ladenthin, V. (2003). PISA – Recht und Grenzen einer globalen empirischen Studie. Eine bildungstheoretische Betrachtung. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 79, 354 - 375.
- Lammers, C.-H. (2007). *Emotionsbezogene Psychotherapie* (S. 33 ff.). Stuttgart.
- Lander, H.-J. (1986). Über das Verhältnis von Kognition, Emotion, Motivation aus allgemeinpsychologischer Sicht. *Theorie und Praxis* 15 5/6, 317 - 325, 396 - 404.

- Landesinstitut für Pädagogik und Medien. *Fortbildungsprogramm 2013/2014*. Zugriff am 24. Oktober 2012 unter http://www.lpm.uni-sb.de/typo3/fileadmin/programmheft/Programmheft_2013-2014.pdf
- Landherr, H. (1997). *Interaktionsleitende Vereinbarungen im Sportunterricht*. Hamburg: Czwalina.
- Langen, H. J. (1974). Positive und negative Seiten des Sports und des Schulsports aus der Sicht von Schülern. *sportunterricht*, 23 (2), 36 - 44.
- Langley, D. (1995). Student cognition in the instructional setting. *Journal of teaching in physical education*, 15, 25 - 40.
- Lazarus, R. S. (1995). Streß und Streßbewältigung - Ein Paradigma. In S.-H. Filipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (3., Ausg., S. 198 - 232). Weinheim: Beltz.
- Lazarus, R., & Launier, R. (1981). Streßbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In J. R. Nitsch (Hrsg.), *Stress. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen* (S. 213 - 259). Bern: Hans Huber.
- Lee, A. M., Carter, J. A. & Xiang, P. (1995). Children's conceptions of ability in physical education. *Journal of teaching in physical education*, 14, 384 - 393.
- Lehmann, G. & Nieke, W. (2000). *Zum Kompetenzmodell* (S. 3). Zugriff am 21. Mai. 2010 unter <http://www.bildungsserver-mv.de/download/material/text-lehmann-nieke.pdf>.
- Lemmermöhle, D. (2001). *Intensivstudiengang Schulpädagogik und Didaktik an der Universität Göttingen. Manuskript*. Göttingen.
- Leontjew, A. (1982). *Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit*. Berlin: Volk & Wissen.
- Lersch, P. (1962). *Aufbau der Person* (8. Aufl.). München: Barth.
- Lewin, K. (1926). Untersuchungen zur Handlungs- und Affektpsychologie: II. Vorsatz, Wille und Bedürfnis. *Psychologische Forschung*, 7, 330 - 385.
- Lewin, K. (1969). *Grundzüge der topologischen Psychologie*. Bern: Huber.
- Lorenz, R.-F. (2004). *Salutogenese. Grundwissen für Psychologen, Mediziner, Gesundheits- und Pflegewissenschaftler*. München, Basel: Reinhardt.
- Luke, M. D. & Cope, L. D. (1994). Student attitudes toward teacher behavior and program content in school physical education. *Physical Educator*, 51, 57 - 66.

- Maag-Merki, K. (2005). Wissen, worüber man spricht. In G. Becker, A. Bremerich-Vos, M. Demmer, K. Maag-Merki, B. Priebe, K. Schwippert, L. Stäudel & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Standards – Unterricht zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten* [Themenheft]. *Friedrich Jahresheft*, 23, 12 - 13.
- Martin, D. & Ziegler, H.-J. (1974). Untersuchung von Schülereinstellungen zum Sport. *sportunterricht*, 23(12), 404 - 409.
- Mathis, N. (2010). *Analysen zur Kompetenzorientierung der Sportlehrerausbildung*. Unveröffentlichte Examensarbeit am Sportwissenschaftlichen Institut der Universität des Saarlandes.
- McKenzie, T., u.a. (1994). Assessing children's liking for activity units in an elementary school physical education curriculum. *Journal of teaching in physical education*, 13, 206 - 215.
- Mead, G. H. (1938). The philosophy of the act. In G. H. Mead, *Philosophie der Sozialität. Aufsätze zur Erkenntnisanthropologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Menge, H. (1998). *Langenscheidts Taschenwörterbuch Latein*. Berlin: Langenscheidt.
- Merkens, H. (2003). Lehrerbildung in der Diskussion: Kriterien und Eckpunkte für die Neuordnung. In H. Merkens (Hrsg.), *Lehrerbildung in der Diskussion* (S. 9 - 22). Opladen: Leske & Leske.
- Messing, M. (1980). *Der gute und schlechte Sportlehrer aus Schülersicht*. Bertels & Wernitz KG: Berlin.
- Messner, R. (1999). Qualitätskriterien für eine erneuerte Lehrerausbildung. In Hessisches Landesinstitut (Hrsg.), *Beiträge des Arbeitskreis „Qualität von Schule“ Heft 10. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Schulen* (S. 134 - 144). Wiesbaden: HeLP.
- Meyer, H. (2001). *Türklinkendidaktik*. Berlin: Cornelsen.
- Miehtling, W.-D. (1977). *Lehrer- und Schülerverhalten im Sportunterricht. Analysen und Innovationen für Schüler, Lehrer, Studenten*. Bad Homburg: Limpert.
- Miethling, W.-D. (2000). Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsalltag. *sportpädagogik*, 24(6), 2 - 7.
- Miethling, W.-D. & Krieger, C. (2004). *Schüler im Sportunterricht. Die Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülersicht*

- (*RETHESIS*) (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 140). Schorndorf: Hofmann.
- Miller, G., Galanter, E. & Pribam, K. (1960). *Plans and the structure of behavior*. New York: Mc Graw-Hill.
- Moser, T. (2000). *Ein gesunder Geist in einem geschickten Körper? Zur Beziehung von Bewegung, Kognition, Sprache und Selbstbild bei 6- und 7-jährigen Kindern. Eine theoretische und empirische Studie*. Dissertation, Deutsche Sporthochschule Köln.
- Müller, K. (2009). *Das Praxisjahr in der Lehrerbildung – Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika*. Dissertation. Pädagogische Hochschule Weingarten.
- Müller-Wolf, H.-M. & Miethling, W.-D. (1986). *Sportunterricht. Das Lehrverhalten von Sportlehrern. Analysen – Zusammenhänge – praktische Konsequenzen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Müller, C., Felbrich, A. & Blömeke, S. (2008). Schul- und professionstheoretische Überzeugungen. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer* (S. 177 - 302). Münster: Waxmann.
- Müller, C. & Petzold, R. (2003) Was kann bewegte Grundschule wirklich bewegen? *sportunterricht*, 52(4), 101 - 107.
- Münster, H.-P. (1994). Methodenkonstruktion und Schülerpartizipation in der schulischen Leichtathletik. In M. Schierz, A. Hummel & E. Balz (Hrsg.), *Sportpädagogik. Orientierungen – Leitideen – Konzepte*. Jahrestagungen der dvs-Sektion Sportpädagogik 1992 in Hachen und 1993 in Kienbaum (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 58, S. 281 - 294). Sankt Augustin: Academia.
- Mürmann, M. (1996). *Zur Situation der Lehramtsstudiengänge an der Universität-GH Paderborn. Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden*. Paderborn: Universität.
- Naul, R. (1987). Sporterziehung als Bestandteil einer neuen Allgemeinbildung. In *Allgemeinbildung. 21. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik* (S. 167 - 171). Weinheim & Basel: Beltz.
- Naul, R., Falkenberg, G. & Fischer, B. (1992). Kognitives Lernen im Leistungsfach Sport der gymnasialen Oberstufe. *sportunterricht*, 41(3), 101 - 114.

- NBPTS (1989). *National Board for Professional Teaching Standards: Toward High and Rigorous Standards for the Teaching Profession*. Detroit.
- NCATE (1993). *National Council for the Accreditation of Teacher Education: NCATE Public Opinion Poll*. Washington DC.
- Neuberger, M. (2006). *Die Beziehungsebene im Sportunterricht. Eine qualitative Untersuchung zur Analyse, Reflexion und Rekonstruktion der Lehrer-Schüler-Beziehung im Sportunterricht aus der Perspektive der Schüler*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule.
- Nida-Rümelin, J. (2013). *Philosophie einer humanen Bildung*. Hamburg: edition Körber-Stiftung.
- Nieber, L. & Mahlitz, D.-C. (1996). Streetbasketball aus der Sicht der Schüler. *Körpererziehung*, 46(3), 93 - 96.
- Nieke, W. (2002). Kompetenz. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz* (S. 13 - 27). Opladen: Leske + Budrich.
- Nitsch, J. R. (1975). Sportliches Handeln als Handlungsmodell. *Sportwissenschaft*, 5, 33 - 55.
- Nitsch, J. R. (1983). Handlungstheoretische Ansätze im Sport. In J. P. Janssen & E. Hahn (Hrsg.), *Aktivierung, Motivation, Handlung und Coaching im Sport* (S. 186 - 192 und 239 - 250). Schorndorf: Hofmann.
- Nitsch, J. R. (1985). Handlungstheoretische Grundannahmen – Eine Zwischenbilanz. In G. Hagedorn, H. Karl & K. Bös (Red.), *Handeln im Sport. Vorträge, Referate und Diskussionsergebnisse des 6. Sportwissenschaftlichen Hochschultages vom 26. - 28. September 1984* (S. 26 - 41). Clausthal-Zellerfeld: dvs.
- Nitsch, J. R. (1986). Zur handlungstheoretischen Grundlegung der Sportpsychologie. In H. Gabler, J. Nitsch & R. Singer (Hrsg.), *Einführung in die Sportpsychologie. Teil 1: Grundthemen* (S. 188 - 270). Schorndorf: Hofmann.
- Nitsch, J. R. (1991). Handlungstheorie und empirische Forschung. In R. Singer (Hrsg.), *Sportpsychologische Forschungsmethoden – Grundlagen, Probleme, Ansätze* (S. 26 - 42). Köln: bps.

- Nitsch, J. R. (1996). Intention und Handlungsregulation. In R. Dauts, K. Blischke, F. Marschall & H. Müller (Hrsg.), *Kognition und Motorik* (S. 69 - 86). Hamburg: Czwalina.
- Nitsch, J. R. (1997). Situative Handlungsorganisation. In H. Ilt (Hrsg.), *Gesundheitsförderung, Konzepte, Erfahrungen, Ergebnisse aus sportpsychologischer und sportpädagogischer Sicht* (S. 351 - 363). Köln: bps.
- Nitsch, J. R. (2000). Handlungstheoretische Grundlagen der Sportpsychologie. In H. Gabler, J. Nitsch & R. Singer (Hrsg.), *Einführung in die Sportpsychologie. Teil 1: Grundthemen* (S. 43 - 164). Schorndorf: Hofmann.
- Nitsch, J. R. (2004). Die handlungstheoretische Perspektive: ein Rahmenkonzept für die psychologische Forschung und Intervention, *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 14, 3 - 13.
- Nitsch, J. & Allmer, H. (1976). Entwurf eines Prozeßmodells der Leistungsmotivierung. In J. R. Nitsch & I. Udris (Hrsg.), *Beanspruchung im Sport, Beiträge zur psychologischen Analyse sportlicher Leistungssituation* (S. 42 - 59). Bad Homburg: Limpert.
- Nitsch, J. & Hackfort, D. (1981). Streß in Schule und Hochschule – eine handlungspsychologische Funktionsanalyse. In J. R. Nitsch (Hrsg.), *Streß* (S. 263 - 311). Bern: Huber.
- Nitsch, J. & Munzert, J. (1997). Handlungstheoretische Aspekte des Techniktrainings – Ansätze zu einem integrativen Modell. In J. R. Nitsch, A. Neumaier, H. de Marées & J. Meister (Hrsg.), *Techniktraining, Beiträge zu einem interdisziplinären Ansatz* (S. 88 - 172). Schorndorf: Hofmann.
- Nölle, V. (1995). *Schüler sehen Schule anders. Eine empirische Untersuchung über Schulauffassungen von Schülern und ihren Konsens* (Schule – Wirklichkeit, 5). Frankfurt a. M.: Lang.
- Nolle, A. (2004). *Evaluation der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Erhebung zur pädagogischen Kompetenz von Studierenden der Lehramtsstudiengänge*. München: m-Verlag.
- Norton, R. E. (2000). DACUM: Curriculum for the High Performance Workplace. In G. Kohn, J. Rützel, H.-G. Schröter & S. Ziehm (Eds.), *Compatibility of Vocational Qualification Systems* (pp. 180 - 193). Berlin.

- OECD (2005). *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung* (S.6). Zugriff am 23.11.2009 unter <http://www.oecd.de>.
- Oelkers, J. (1996). Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung. In D. Hänsel & L. Huber (Hrsg.), *Lehrerbildung neu denken und gestalten* (S. 39 - 53). Weinheim: Beltz.
- Oelkers, J. (2000). Geleitwort. In S. Heil & G. Faust-Siehl, *Universitäre Lehrerausbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden. Eine qualitative empirische Untersuchung* (S. 7 - 8). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Oesterreich, D. (1987). *Die Berufswahlentscheidung von jungen Leuten*. Stuttgart: Klett.
- Opper, E. (1996a). Wie sehen gute und schlechte Schüler den Schulsport? Teil 2 der Studie zum Schulsport in Südhessen. *sportunterricht*, 45, 340 - 348.
- Opper, E. (1996b). Erleben Mädchen den Schulsport anders als Jungen? Teil 3 der Studie zum Schulsport in Südhessen. *sportunterricht*, 45, 349 - 357.
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 2: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15(2). 210 - 228.
- Oser, F. (2001). Modelle der Wirksamkeit in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung. In F. K. Oser & J. Oelkers. *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 67 - 97). Chur und Zürich: Rüegger.
- Oser, F. (2004). Standardbasierte Evaluation der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt. *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.) (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 215 - 342). Chur und Zürich: Ruegger.
- Overton, U. F. (1985). Scientific methodologies and the competence-moderator-performance issue. In E. Neimark, R. Delisi & J. Newman (Eds), *Moderators of Competence*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 15 - 41.
- Paches, D. (1978). *Einstellung und Schulleistungen. Vergleichende Untersuchungen zwischen Sportunterricht und Hauptfächern* (Erziehung und Psychologie,1). München: Reinhardt.

- Parson, T. (1937). *The Structure of Social Action*. New York, London: The Free Press & Collier-Macmillan Limited.
- Pfeifer, P. & Häusler, K. & Lutz, B. (1996): *Konkrete Fachdidaktik Chemie* (S. 123 - 126). 2. Aufl., Oldenburg, München.
- Pieron, M. (1998). A review of the literature in English on instructing during the years 1994 -1995. *Journal of physical education*, 2, 5 - 16.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2005). *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – was wissen und können Jugendliche?* Münster: Waxmann.
- Pöhlmann, R. (1977). 5 Thesen zum „Fähigkeitssystem“ der Sportmotorik im handlungstheoretischen Bezug. *Theorie und Praxis der Körperkultur*, 7, 511 - 516.
- Portman, P. (1995). Who is having fun in physical education classes? Experiences of Sixgrade students in elementary and middle schools. *Journal of teaching in physical education*, 14, 445 - 453.
- Prohl, R. (1996). „... daß es im eigentlichen Sinn gar nicht um uns ging“. Die Kinder- und Jugendsportschule aus der Sicht ihrer Absolventen – exemplarische Retrospektiven. *sportunterricht*, 45(2), 60 - 68.
- Prohl, R. (Hrsg., 2001). *Bildung & Bewegung* (S. 91 - 95). Hamburg: Czwalina.
- Prohl, R. (2006). *Grundriss der Sportpädagogik* (2. Aufl.). Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. (2010). *Grundriss der Sportpädagogik* (3. Aufl.). Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. & Elflein, P. (1997). „... man muss da schon ein bisschen Eigeninitiative ergreifen“. Pädagogische Fallstudien zur Talentförderung an der Nachfolge-Einrichtung einer Kinder- und Jugendsportschule in Thüringen“. *Sportwissenschaft*, 27(3), 280 - 293.
- Projekt Deutscher Wortschatz (2006). *Deutscher Wortschatz*. Leipzig: Universität. Zugriff am 12.05.2011 unter <http://wortschatz.uni-leipzig.de>.
- Prondczynsky, A. von (2001). Evaluation der Lehrerbildung in den USA: Geschichte, Methoden, Befunde. In F. Keiner (Hrsg.), *Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft* (S. 91 - 140). Weinheim: Beltz.
- Pühse, U. (1995). „Miteinander“ als sportliche Sinnperspektive. Ein Plädoyer für einen erziehenden Sportunterricht. In U. Pühse (Hrsg.), *Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht* (S. 125 - 145). Schorndorf: Hofmann.

- Radtke, F.-O. (1996). *Wissen und Können – Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Radtke, F.-O. (2004). Der Eigensinn pädagogischer Professionalität jenseits von Innovationshoffnungen und Effizienzerwartungen. Übergangene Einsichten aus der Wissensverwendungsforschung für die Organisation der universitären Lehrerbildung. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 99 - 149). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rauin, U. & Meier, U. (2007). Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 103 - 131). Münster: Waxmann.
- Rauner, F. (2008). Forschungen zur Kompetenzentwicklung im gewerblich-technischen Bereich. In N. Jude, J. Hartig & E. Klieme (Hrsg.), *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorie, Konzepte und Methoden* (Bildungsforschung Band 26, S. 81 - 116) Bonn: BMBF.
- Rekus, J. (2007). *Kompetenz – ein neuer Bildungsbegriff? Engagement für Erziehung und Schule*, 3, 156.
- Richartz, A. & Brettschneider, W.-D. (1996). *Weltmeister werden und Schule schaffen. Zur Doppelbelastung von Schule und Leistungstraining*. Schorndorf: Hoffmann.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action; Essais d'herméneutique II*. Paris: L'Harmattan.
- Ritter, J. (1977). Das bürgerliche Leben. Zur aristotelischen Theorie des Glücks (1956). In *Metaphysik und Politik. Studien zu Aristoteles und Hegel* (S. 57 - 105). Frankfurt a. M.
- Robinsohn, S. B. (1971). *Bildungsreform als Revision des Curriculums und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung*. Neuwied: Luchterhand.
- Robinsohn, S. B. (1975). *Auszug aus "Bildungsreform als Revision des Curriculum"*. *Arbeitsmittel für Studium und Unterricht* (5. unveränderte Auflage) (S. 44 ff.). Neuwied: Luchterhand.
- Rosenbusch, H., Sacher, W. & Schenk, H. (1988). *Schulreif? Die neue bayerische Lehrerbildung im Urteil ihrer Absolventen*. Frankfurt a. M.: Lang.

- Roth, H. (1971a). *Pädagogische Anthropologie. Bd. II, Entwicklung und Erziehung*. Hannover: Schroedel.
- Roth, H. (1971b). Moderne Pädagogik als Wissenschaft. In W. Jungmann & K. Huber. *Pädagogische Klassiker des 20. Jahrhunderts*. Weinheim und München: Juventa.
- Roth, H. (1976). *Pädagogische Anthropologie, Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Bd. II*. Hannover: Schroedel.
- Roth, K. (1982). *Strukturanalyse koordinativer Fähigkeiten*. Bad Homburg: Limpert.
- Roth, G. (2003). *Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rubinstein, S. L. (1984). *Grundlagen der Allgemeinen Psychologie (10. Auflage)*. Berlin: Volk und Wissen.
- Rühl, J. K. (Hrsg.). (1972). *Das Studium der Sportwissenschaft. 11. Folge. Reformvorschläge und Ideen zu Reform der Sportlehrerausbildung*. Bamberg.
- Rütten, A. & Ziemainz, H. (2001). Lebenswelt, Sportunterricht und Gesundheit. Empirische Befunde zur Bedeutung alltäglicher Bewegungsräume für Kinder und Jugendliche. *sportunterricht*, 50 (3), 73 - 78.
- Ryan, S., Fleming, D. & Maina, M. (2003). Attitudes of middle school students toward their physical education teachers and classes. *Physical Educator*, 60, 28 - 42.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2003). *Key competencies for a successful life and well-functioning society*. Cambridge: Hogrefe & Huber Publisher.
- Sander, K.-H. (Hrsg.) (1996). *Schulpraktische Studien. Erfahrungen mit dem Braunschweiger Modell der Lehrerbildung*. Braunschweig: Seminar für Schulpädagogik der TU Braunschweig.
- Sander, Th. (2002). Neuere Entwicklungen der Lehrerbildung in Europa – die Evaluationsdebatte. In H. Macha & Cl. Solzbacher (Hrsg.), *Welches Wissen brauchen Lehrer? Lehrerbildung aus dem Blickwinkel der Pädagogik* (S. 80 - 97). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Saß, I. (1999). Jugendliche Migranten im Schul- und Freizeitsport: Interkulturelles Lernen unter besonderer Beachtung von Integration. *Körpererziehung*, 49(6), 343 - 350.
- Scantling, E., Strand, B., Lackey, D. & McAleese, W. (1995). An analysis of physical education avoidance. *Physical Educator*, 45, 94 - 99.

- Schaefer, C. (2002). Forschung zur Lehrerbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. *Revue suisse des sciences de l'éducation* 24(1), 65 - 90.
- Schaeper, K. (2008). Lehrerbildung nach Bologna. In W. Lütgert, A. Gröschner & K. Kleinespel (Hrsg.), *Die Zukunft der Lehrerbildung* (S. 27 - 35). Weinheim und Basel: Beltz.
- Schaeper, H. & Bridis, K. (2004). *HIS-Projektbericht – Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und -absolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform*.
- Schaarschmidt, U. (2005). *Die Potsdamer Lehrerstudie. Ergebnissrückblick, Schlussfolgerungen und Maßnahmen*. Vortrag im Rahmen der Vortragsreihe „Lehrerbildung im Diskurs“. Zugriff am 12.10. 2011 unter http://www.lbz.uni-koeln.de/download/vortrag_schaarschmidt_ws_06_07.pdf
- Schäuble, W. (1976). *Affektive Lernziele in der Schule: Überprüfung eines gruppendynamischen Laboratoriums auf den Lehrer*. Westfälische Wilhelms-Universität.
- Schecker, H.-P. (2003). Fachdidaktische Impulse für die Neuordnung der Lehrerbildung. In H. Merckens (Hrsg.), *Lehrerbildung in der Diskussion* (S. 105 - 118). Opladen: Leske + Budrich.
- Scherler, K. (1989). *Elementare Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Scherler, K. (1995). Sport unterrichten – Anspruch und Wirklichkeit. In A. Zeuner, G. Senf & S. Hofmann (Hrsg.), *Sport unterrichten* (S. 7 - 18). Sankt Augustin: Academia.
- Scherler, K. (1996). Sportlehrer/-innen heute. Selbstbezüge des Unterrichtens. *Körpererziehung*, 46(5), 165 - 172.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2003). Qualitätsentwicklung im Schulsport. Hintergründe, Tendenzen, Probleme. *Sportunterricht*, 52(8), 229 - 234.
- Schlee, J. (1992): Empirische Forschung zur Lehrerbildung. In K. Ingenkamp & R. S. Jäger (Hrsg.). *Empirische Pädagogik 1970 – 1990. Eine Bestandaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik* (S. 558 - 589). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Schmidt, W., Haupt, B. & Süßenbach, J. (2000). Bewegung, Spiel und Sport im Alltag ostdeutscher Kinder. *sportunterricht*, 49(4), 116 - 121.

- Schmitz, J.-N. (1979). *Allgemeine Grundlagen der Sportpädagogik. Grundbegriffe-Problemfelder-Zielproblematik*. Schorndorf: Hoffmann.
- Schmoll, L. (2007). Evaluation einer Sportspielvermittlung durch Schüleransichten. In V. Scheid (Hrsg.), *Sport und Bewegung vermitteln*. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 15.-17. Juni 2006 in Kassel (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 165, S. 298 - 300). Hamburg: Czwalina.
- Schneider, C. M. (2000). Philosophische Überlegungen zu Aaron Antonovskys Konzept der Salutogenese. In H. Wydler, P. Kolip, & T. Abel (Hrsg.), *Salutogenese und Kohärenzgefühl. Grundlagen, Empirie und Praxis eines gesundheitswissenschaftlichen Konzepts* (S. 21 - 41). Weinheim und München: Juventa.
- Schnitzspan, W. & Getrost, V. (1975). *Möglichkeiten eines auf Schülerinteressen beruhenden Sportunterrichts* (Schriftreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports, 95). Schorndorf: Hofmann.
- Schulz, N. (2003). „Relativ schwierig“ und „total lächerlich“ – Schülersichten auf den Grundkurs Sport. *sportunterricht*, 52(1), 16 - 21.
- Schüpbach, H. (1995). *Grundlagen der psychologischen Handlungstheorie für die Ergotherapie*. Unveröffentlichtes Arbeitspapier Schule für Ergotherapie Biel.
- Schütz, A. (1977). Parsons`Theorie sozialen Handelns. In A. Schütz & T. Parsons, *Zur Theorie sozialen Handelns* (S. 25 - 79). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schwarzer, R. (1993). *Streß, Angst und Handlungsregulation* (3., überab. und erw. Ausg.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Scupin, M. (1974). Zur Lehrplandiskussion im Fach Sport unter Berücksichtigung von Interessen und Bedürfnissen der Schüler. *sportunterricht*, 23(12), 416 - 421.
- Seidel, W. (2004). *Emotionale Kompetenz: Gehirnforschung und Lebenskunst*. München: Elsevier GmbH.
- Seipp, B. (1999). Schulpraktische Studien aus der Sicht von Absolvent(inn)en des Lehramtes für die Primarstufe. In D. Höltershinken (Hrsg.), *Lehrerbildung im Umbruch. Analysen und Vorschläge zur Neugestaltung* (S. 53 - 82). Bochum: Projekt Verlag.

- Seipp, B. (2003). *Standards in der Lehrerbildung: eine Befragung zur Vermittlung der OSERschen Standards in der Ersten Phase der Lehramtsausbildung*. Bochum: Projekt Verlag.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005). *Eckpunktpapier für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für Lehramt vermittelt werden*. Zugriff am 19. Juni 2010 unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_06_02-gegenseitige-Anerkennung-Bachelor-Master.pdf.
- Smith, M. A. & St. Pierre, P. E. (2009). Secondary Students' Perceptions of Enjoyment in Physical Education: An American and English Perspective. *Physical Educator*, 66, 209 - 221.
- Söll, W. (2003). *Sportunterricht. Sportunterrichten: Ein Handbuch für Sportlehrer*. Schorndorf: Hofmann.
- Söll, W. & Kern, U. (2005). *Alltagsprobleme*. Schorndorf: Hofmann.
- Spanhel, D. (2004). Lehrerausbildung für die Haupt- und Realschule. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 325 - 334). Braunschweig: Westermann.
- Sportpädagogik. Zugriff am 1. September 2010 unter <http://www.sportpaedagogik-online.de/differenzierung1.gif>
- Sportwissenschaftliches Institut der Universität des Saarlandes (2010). *Modulhandbuch und Studienordnung*. Saarbrücken.
- Stahl, G. (1985). Vorstellungen von Schülern von „gutem“ Sportunterricht. In G. Köppe (Hrsg.), *Schülerperspektive in der sportpädagogischen Unterrichtsforschung*. Referate und Diskussionsergebnisse der Symposien der Kommission „Schulpraktische Studien – Empirische Unterrichtsforschung“ (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 119, S. 76 - 83). Clausthal-Zellerfeld: dvs.
- Steltmann, K. (1986). Probleme der Lehrerausbildung. Ergebnisse einer Lehrerbefragung. *Pädagogische Rundschau*, 40, 353 - 366.
- Stelzer, J., Ernest, J., Fenster, M. & Langford, D. (2004). Attitudes toward physical education: a study of high school students from four countries – Austria, Czech Republic, England and USA. *College Student Journal*, 38, 171 - 178.

- Stewart, M., Green, S. & Huelskamp, J. (1991). Secondary student attitudes toward physical education. *Physical Educator*, 48, 72 - 79.
- Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (2009). *Der lange Weg nach Bologna. Wo stehen die Bundesländer bei der Studienreform?* Zugriff am 7. Januar 2010 unter http://www.laendercheck.wissenschaft.de/bologna/pdf/laendercheck_bologna.pdf.
- Storf, V. (1981). Zur Einstellung von Schülern zu den Sommer-Bundesjugendspielen vor dem Hintergrund der neuen Wertung. *sportunterricht*, 30(6), 219 - 223.
- Strand, B. & Scantling, E. (1994). An analysis of secondary student preferences towards physical education. *Physical Educator*, 51, 119 - 129.
- Süßenbach, J. (2009). Schüler und Sportunterricht. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (2. durchges. Aufl., S. 107 - 116). Balingen: Spitta.
- Süßenbach, J. & Schmidt, W. (2006). Der Sportunterricht – eine qualitative Analyse aus Sicht der beteiligten Akteure. In Deutscher Sportbund (DSB) (Hrsg.), *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Sportunterrichts in Deutschland* (S. 220 - 243). Aachen: Meyer & Meyer.
- Theis, R. (2010). *Sportunterricht aus Schülersicht. Eine qualitative Studie über Sichtweisen und Wünsche der Hauptschüler und Gymnasiasten zu ihrem Sportunterricht* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 174). Schorndorf: Hofmann.
- Tannehill, D., u.a. (1994). Attitudes toward physical education. *Journal of teaching in physical education*, 13, 406 - 420.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Basel: Beltz.
- Terhart, E. (2002a). *Standards für die Lehrerbildung – Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik. Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Terhart, E. (2002b). Was müssen Lehrer wissen und können? Einleitende Bemerkungen zur Tagung. In Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung (Hrsg.), *Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift* (S. 17 - 24). Opladen: Leske + Budrich.

- Terhart, E. (2003). Lehrerbildung nach PISA. Welche Konsequenzen kann man aus den aktuellen Leistungsvergleichsstudien für die Lehrerbildung ziehen? In H. Merckens (Hrsg.), *Lehrerbildung in der Diskussion* (S. 167 - 178). Opladen: Leske + Budrich.
- Terhart, E. (2004). Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 37 - 58). Braunschweig: Westermann.
- Terhart, E. (2005). Standards in der Lehrerbildung – ein Kommentar. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 275 - 279.
- Terhart, E. (2006). Standards und Kompetenzen. In A. H. Hilligius & H.-D. Rinkens (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung?* (S. 29 - 42). Paderborn: PLAZ.
- Terhart, E. (2007). Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In M. Lüders & J. Wissinger, *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 37 - 63). Münster: Waxmann.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F. & Schmidt, H. J. (1994). *Berufsbio-graphien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Thiemann, F. (1974). *Unterrichtsanalyse*. Bochum: Neue Dt. Schule.
- Thierer, R. (2009). Sportlehrerausbildung. In H. Haag & A. Hummel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik*, 2. erw. Auflage (S. 437 - 445). Schorndorf: Hofmann.
- Thomann, C. (1990). Sport in der Schule – Sport im Verein. Aus der Sicht von Schülern und Eltern. *sportunterricht*, 39 (2), 71 - 73.
- Tiegel, G. & Krüger, W. (1998). *Müssen Sportlehrer sportlich sein?* Pädagogische Verlags-Bücherei: Schneider.
- Tillmann, K. J. (2002). Lehrerbildung – alltägliche Misere und notwendige Träume. *Pädagogik*, 10, 36 - 40.
- Tippelt, R. (2002). Bildung in Entwicklungsländern und internationale Bildungsarbeit. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S.217 - 240). Opladen: Leske + Budrich.
- Tjeerdsma, B. (1997). A comparison of teacher and student perspective of tasks and feedback. *Journal of teaching in physical education*, 16, 388 - 400.

- Tresselt, P. (2011). *Depressionen und Burn-Out bei Lehrerinnen und Lehrern*. Zugriff am 10.10.2011 unter <http://www.tresselt.de/index.htm>.
- Ulich, K. (1996). Lehrer/innen-Ausbildung im Urteil der Betroffenen. Ergebnisse und Folgerungen. *Die Deutsche Schule*, 88 (1), 81 - 97.
- Ulich, K. (2000). Traumberuf Lehrer/in? Berufsmotive und die (Un)Sicherheit der Berufsentscheidung. *Die Deutsche Schule*, 92 (1), 41 - 53.
- Voll (2010). Welche Kompetenzen benötigt der Sportlehrer? Gegenwärtige Schülererwartungen an den Sportlehrer. In A. Thiel, H. Meier & H. Digel (Hrsg.), *Der Sportlehrerberuf im Wandel. (Jahrestagung der dvs-Sektion Sportsoziologie in Zusammenarbeit mit den Sektionen Sportpädagogik und Sportgeschichte vom 17. – 19. November 2005 in Tübingen)*. Hamburg: Czwalina.
- Volkamer, M. (1996). Schulsport, Vereinssport – zwei völlig unterschiedliche Dinge? *sportunterricht*, 45(1), 9 - 19.
- Volpert, W. (1983). *Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Vonken, M. (2005). *Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weinert, F. E. (2000). *Lehren und Lernen für die Zukunft-Ansprüche an das Lernen in der Schule*. Bad Kreuznach: Vortragsveranstaltung. Zugriff am 10. April 2010 unter <http://www2.ibw.uniheidelberg.de/~gerstner/WeinertLehren&Lernen.pdf>.
- Weinert, F. E. (2001a). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and Selecting Key Competencies* (S. 45 - 65). Seattle, Toronto, Bern, Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Weinert, F. E. (2001b). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17 - 32). Weinheim und Basel: Beltz.
- Weinert, F. E. & Helmke, A. (1996). Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? *Zeitschrift für Pädagogik*, 34. Beiheft, 223 - 233.
- Weis, J. (1997). *Situationsanalyse Schulsport: Eine Repräsentativerhebung für Rheinland-Pfalz*. Aachen: Shaker.
- Welbers, U. (2008). Auswirkungen der Modularisierung für die Lehr- und Lernprozesse an Hochschulen. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 4(2), 68 - 85.

- Welter-Enderlin, H. (1998). *Gefühle und Systeme*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Wex, P. (2012). Das leere Versprechen der universitären Kompetenzprüfung. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 230 (S. N5) vom 2. 10. 2012.
- Whyte, R. W. (1965). Motivation Reconsidered. The Concept of Competence. In I. J. Gordon (ed.). *Human Development* [...] Chicago [...].
- Wiehl, R. (1976). Reflexionsprozess und Handlungen. In R. Bubner, K. Cramer, R. Wiehl (1976). *Handlungstheorie* (S. 17 - 65). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wigger, L. (1983). *Handlungstheorie und Pädagogik. Eine systematisch-kritische Analyse des Handlungsbegriffs als pädagogischer Grundkategorie*. Sankt Augustin: Richarz.
- Wollersheim, H.-W. (1993). *Kompetenzerziehung: Befähigung zur Bewältigung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Wolters, P. & Cunis, M. (2000). „Und ich möchte lernen, wie man so richtig wirft.“. *sportpädagogik*, 24(6), 8 - 12.
- Wolters, P., Klinge, A., Klupsch-Sahlmann, R. & Sinnig, S. (2009). Was ist nach unseren Vorstellungen guter Sportunterricht? *sportunterricht*, 3, 67 - 72.
- Wottreng, S. (1999). *Handbuch Handlungskompetenz. Einführung in die Selbst-, Sozial und Methodenkompetenz*. Frankfurt a. M.: Sauerländer.
- Wydra, G. (1992). Bewegung, Spiel und Sport in Kur- und Rehabilitationskliniken. In Landesarbeitsgemeinschaft für Gesundheitserziehung Baden-Württemberg e.V. (Hrsg.), *Gesundheitsförderung in der Gemeinde - Neue Wege durch Bewegung und Sport* (S. 42 - 51). Stuttgart : Landesarbeitsgemeinschaft für Gesundheitserziehung Baden-Württemberg.
- Wydra, G. (1996). *Gesundheitsförderung durch sportliches Handeln. Sportpädagogische Analysen einer modernen Facette des Sports*. Schorndorf: Hofmann.
- Wydra, G. (2000). *Beliebtheit und Akzeptanz des Sportunterrichts. Eine empirische Erhebung zur Situation des Schulsports im Saarland*. Saarbrücken: Sportwissenschaftliches Institut der Universität des Saarlandes.
- Wydra, G. (2005). *Wissenschaftliches Arbeiten in der Sportwissenschaft: Manuskript und Vortrag (2. korrigierte Aufl.)*. Aachen: Meyer & Meyer.

- Wydra, G. (2007). *Sportpädagogik zwischen schulischer Pflicht, Gesundheitsorientierung und Erlebnishunger. Skript zur Vorlesung Sportpädagogik. Sportwissenschaftliches Institut der Universität des Saarlandes*, Saarbrücken.
- Wydra, G. (2011). Das Bewegungssystem im professionellen Handlungsfeld der Physiotherapie. Diagnostik und die Bedeutung der ICF für das klinische Assessment. *Studienbrief Hamburger Fern-Hochschule Hamburg*.
- Zabeck, J. (1982). Zur Kritik des didaktischen Illusionismus in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In H. Schanz (ed.), *Berufspädagogische Probleme. Beiträge zur Pädagogik für Schule und Betrieb 10* (pp. 66 -97). Stuttgart: Holland & Josenhan.
- Ziezow, R. (1990). Emotionen und Emotionalität im Sportunterricht. *Körpererziehung*, 40 (10), 406 - 411.
- Zimbardo, P. G. (1995). Psychology and Life. In S. Hoppe-Graff, & B. Keller (Hrsg.), *Psychologie* (6., neu bearb. und erw. Ausg.). Berlin, Heidelberg, New-York: Springer.
- Zimmermann, H. (2000). Lehrerausbildung in Hochschule und Studienseminar. Anforderungen, Leistungen, Probleme. *sportunterricht*, 49(9), 283 - 288.
- Zinnecker, J. (Hrsg.). (1982). *Schule gehen Tag für Tag*. München: Juventa.
- Zinnecker, J. (1996). Kindersurvey: Ein neues Kapitel Kindheit und Kindheitsforschung. In L. Clausen (Hrsg.), *Gesellschaft im Umbruch*. Verhandlungen des 27. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Halle an der Saale 1995 (S. 783 - 794). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Zurstrassen, B. (2009). Kompetenzorientierte Lehrerbildung in den sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern. Blühende Landschaften in der sozialwissenschaftlichen Lehrerbildung von morgen? *Journal of Social Science Education*, 8 (2), 32 - 45.

Anhang: Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Name:	Larissa Kettenis
Geburtsdatum:	29.07.1982
Geburtsort:	Saarbrücken
Staatsangehörigkeit:	deutsch/niederländisch

Schulische Bildung und Studium

08/1988 - 07/1992	Grundschule Pater Eberschweiler in Püttlingen
09/1992 - 06/2001	Realgymnasium Völklingen, Abschluss: Abitur (allg. Hochschulreife)
10/2001 - 07/2006	Studium der Rechtswissenschaften an der Universität des Saarlandes
10/2001 - 07/2008	Studium der Sportwissenschaften am Sportwissenschaftlichen Institut der Universität des Saarlandes, Abschluss: Diplom-Sportlehrerin

Berufliche Tätigkeit

01/2012 – b.a.w.	Mitarbeiterin der pädagogischen Abteilung im Fachbereich Fitness/Individualtraining (BSA-Akademie) bzw. Trainings- und Bewegungswissenschaft an der Deutschen Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement (DHfPG) • Autoren-, Tutoren-, Dozenten- und Prüfertätigkeit im Rahmen der Fernlehrgänge der BSA-Akademie im Fachbereich Fitness/Individualtraining • Autoren-, Tutoren-, Dozenten- und Prüfertätigkeit im Rahmen der Studienmodule der DHfPG im Fachbereich Trainings- und Bewegungswissenschaft • Betreuung und Begutachtung von Abschlussarbeiten bei der DHfPG
08/2008 – 12/2011	Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Dozentin und Doktorandin am Sportwissenschaftlichen Institut der Universität des Saarlandes – Arbeitsbereich Sportpädagogik • Übernahme von Aufgaben in der Lehre für Studierende (Diplom, Lehramt und Bachelor) im Bereich der Sportpädagogik und des wissenschaftlichen Arbeitens • Mitwirkung an Forschungsprojekten, Publikationen und Projektanträgen • Übernahme von administrativen Aufgaben • Arbeit an der eigenen Dissertation

01/2006 – 11/2009	Landessportverband für das Saarland , von dort Abordnung zu Ministerium für Inneres und Sport (Referat E1) zur Erstellung von Landesprogrammen und gemeinsamen Projekten im Sportbereich.
12/2009 – 06/2011	Landessportverband für das Saarland , von dort Abordnung zu Ministerium für Arbeit, Frauen, Soziales, Prävention und Sport (Referat E1) zur Erstellung von Landesprogrammen und gemeinsamen Projekten im Sportbereich.
06/2011 – 12/2011	LandesArbeitsgemeinschaft für Gesundheitsförderung Saarland – LAGS , Projektmitarbeit Adipositasprävention im Saarland 2011

Sonstiges

Bis 06/2012	Leistungssportlerin (400m/ 400m Hürden/ 4x400m-Staffel) und u.a. Mitglied der Nationalmannschaft des Deutschen Leichtathletikverbandes
-------------	--