



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Modellierung und Analyse des Professionswissens von
Lehrerinnen und Lehrern im Fach „Bewegung und
Sport“: Eine empirische Studie.“

verfasst von / submitted by

Paul Radakovics

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magister der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2016 / Vienna, 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 482 344

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Bewegung und Sport und
UF Englisch

Betreut von / Supervisor:

Ao. Univ.-Prof. MMag. Dr. Konrad Kleiner

VORWORT

Meine Studienzzeit nähert sich nun mit großen Schritten dem Ende zu. Eine Zeit, die nicht immer einfach, jedoch stets spannend war, nicht immer nach Plan verlief, jedoch im Endeffekt mit dem Abschluss zu dem erwünschten Ziel führte. Eine Zeit, an die ich mich fortwährend immer wieder gerne zurückerinnern werde. Neben der Erfahrung des Studierens an sich, möchte ich vor allem eines nicht missen: Die zahllosen wertvollen Kontakte und Freundschaften, die ich im Laufe der letzten knapp sieben Jahre schließen konnte.

Das Wissen um guten, gelingenden und nachhaltigen Bewegungs- und Sportunterricht hat mich von Beginn des Studiums weg interessiert, mit Fortdauer des Studiums fasziniert und somit war die Entscheidung eine einfache, mich mit diesem Thema in meiner Abschlussarbeit intensiver zu befassen. Jedoch wäre die praktische Umsetzung dieses theoretischen Vorhabens nicht ohne die Hilfe einiger sehr wichtiger Persönlichkeiten gelungen. Dieses Vorwort soll, unter anderem, denjenigen Menschen gewidmet sein, die für das Gelingen dieser Arbeit selbstlos ihre Zeit investiert haben.

In erster Linie möchte ich meinen Eltern dafür danken, dass sie mir in meinem bisherigen Leben stets mit Rat und Tat zur Seite gestanden sind. Sie waren stets Vorbilder in schwierigen Zeiten, haben sich mit mir gefreut, wenn ich Erfolg im Studium oder Sport hatte und haben mich ermutigt, wenn es mal nicht so gut lief und der ersehnte Erfolg ausblieb. Zudem haben sie es mir ermöglicht, jeden Studien- beziehungsweise Berufswunsch nachzugehen – sie haben mir damit die nicht selbstverständliche Chance geboten, mich zu entfalten und meinen Interessen nachzugehen. In meiner sich nun dem Ende zuneigenden Studienzzeit waren sie diejenigen, die sich um die Bleibe und Verpflegung gekümmert haben – damit haben sie die Voraussetzung für eine größtenteils sorgenfreie und stressfreie Studienzzeit geschaffen. Zudem war mein bisheriger beruflicher Werdegang in Verbindung mit den Verpflichtungen des Studiums mit einem erheblichen organisatorischen sowie finanziellen Aufwand verbunden. Ohne die Hilfe dieser beiden Menschen hätte das Zusammenspiel von Studium und Sport mit Sicherheit nicht funktioniert. Mama und Papa, dafür bin ich Euch zu großem Dank verpflichtet!

Auch bei meiner engeren Familie – meinen beiden Brüdern, den zahlreichen Tanten und Onkel, meinen (zum Großteil leider bereits verstorbenen) Großeltern sowie nahen Verwandten – möchte ich mich dafür bedanken, dass sie mich immerzu unterstützt haben, jederzeit für mich da waren und stets auf die Verpflichtungen des Studiums Rücksicht genommen haben.

Darüber hinaus möchte ich den über 190 Bewegungs- und Sportlehrkräften danken, die sich die Zeit genommen haben, um den Fragebogen, der für den Erfolg dieser Arbeit maßgeblich war, auszufüllen. An dieser Stelle soll auch den vielen helfenden Händen bei der Verteilung der Fragebögen, dabei allen voran Lisa Tonkovitsch, Eva Kreuzeder, Susanne Nitzsche, Ryadh Wette, Michael Thek, Martin Speiser und Andreas Worenz, herzlich gedankt werden.

Zu guter Letzt möchte ich dem Betreuer dieser Diplomarbeit, Ao. Univ.-Prof. MMag. Dr. Konrad Kleiner, Dank zollen. Vielen Dank dafür, dass Du mir die Möglichkeit gegeben hast, mich mit diesem spannenden Thema auseinanderzusetzen. Lieber Konrad, nur mit Deinen ausführlichen Anmerkungen, detaillierten Hinweisen und wissenschaftlichen Hilfestellungen war es mir möglich, das zentrale Vorhaben dieser Arbeit, die Erhebung des Professionswissens von Bewegungs- und Sportlehrkräften, in die Tat umzusetzen. Besonderen Dank möchte ich Dir an dieser Stelle für die überaus gelungene Kommunikation, für das stets fördernde und unterstützende Arbeitsklima sowie für deinen tatkräftigen Einsatz während der Erstellung dieser Diplomarbeit aussprechen.

Abschließen möchte ich das Vorwort mit einem Zitat von Konfuzius, das den Kern des Themas dieser Abschlussarbeit überaus passend zusammenfasst: „Zu wissen, was man weiß und zu wissen, was man tut, das ist Wissen.“

ZUSAMMENFASSUNG

Hintergrund: In der Erkundung von gutem und qualitativem Bewegungs- und Sportunterricht kommt dem Professionswissen eine tragende Rolle zu. Es beschreibt nämlich jenes Wissen, das Bewegungs- und Sportlehrkräfte haben sollten, um nachhaltigen Unterricht erteilen zu können. Dieser weitreichenden Thematik wurde bereits in anderen Fachrichtungen große Aufmerksamkeit gewidmet – im Fach „Bewegung und Sport“ fehlt eine solche Modellierung sowie Überprüfung allerdings bisher. Auf Basis von beziehungsweise im Gegensatz zu bereits bestehenden allgemeinen Modellen zum Professionswissen wird ein eigenes Modell theoretisch aufbereitet, danach werden die wesentlichen Facetten des Modells erörtert, anschließend wird das Modell entworfen, auf Vor- und Nachteile bezogen diskutiert und, letztendlich, einer empirischen Untersuchung unterzogen.

Methode: Zur empirischen Überprüfung beziehungsweise zur Erfassung des derzeitigen Standes des Professionswissens wurde ein eigener Fragebogen entwickelt und, in der Folge, an Bewegungs- und Sportlehrkräften getestet. Anfangs war es das Ziel den Fragebogen an zumindest 100 Bewegungs- und Sportlehrkräften zu testen. Im Endeffekt haben im Messzeitraum von Jänner bis März 2016 193 Lehrpersonen an der Befragung teilgenommen. Die Ergebnisse wurden mittels SPSS prüfstatistisch ausgewertet.

Resultate: Die statistische Auswertung gibt Aufschluss über zahlreiche Fragestellungen. Einerseits kann nachgewiesen werden, dass es bei dem entworfenen Fragebogen keinen signifikanten geschlechterspezifischen Unterschied beim Professionswissen gibt. Andererseits gibt es keinen signifikanten Zusammenhang zwischen Dienstalter und Professionswissen. Darüber hinaus wurde die Aufteilung in pädagogisches Wissen, fachdidaktisches Wissen und Fachwissen empirisch nachgewiesen.

Schlussfolgerung: Die Resultate vermitteln, auch wenn sie letztlich nicht repräsentativ sind, einen ersten Einblick über den derzeitigen Wissensstand von österreichischen Bewegungs- und Sportlehrkräften beim Professionswissen. Zudem liefern die Ergebnisse wichtige Erkenntnisse für die Überarbeitung der Ausbildungsrichtlinien im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“.

ABSTRACT

Background: When exploring the good, high-quality “Physical Education (PE)”, the professional knowledge of the teacher plays a major role. The professional knowledge comprises the knowledge one has to have in order to enable a lasting education. This far-reaching subject matter was given a lot of attention in other subjects – however a modelling of professional knowledge as well as the empirical study is still missing in PE. So, on the basis of or in contrast to already existing models, a specially designed model is theoretically justified, relevant facets are filtered out, then the pros and cons of the model are discussed and, lastly, the model is empirically tested.

Method: To test the model empirically, a specially designed questionnaire is given to a large amount of PE teachers. At the beginning of the study it was planned to question at least 100 PE teachers. At the end of the study, which took place from January until March 2016, 193 PE teachers filled out the questionnaire. The results were analyzed with SPSS.

Results: The statistical analysis shines light on various issues. On the one hand, the questionnaire at hand was proven to be regardless of gender. So, no significant difference was found when the results of men and women were compared. On the other hand, no significant coherence of age of service and professional knowledge was detected. Next, the division in pedagogical knowledge, didactical knowledge as well as specialist knowledge was empirically proven.

Conclusion: The results give a first insight into the professional knowledge of Austrian PE teachers. Moreover, the results provide great insights for the revision of the current curriculum guidelines in the PE teacher training program.

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG	1
1.1	Hinführung zur Fragestellung	1
1.2	Methode der Bearbeitung.....	8
1.3	Gliederung der Arbeit	8
2	BEGRIFFSDEFINITIONEN	11
2.1	Profession, Professionalität und Professionalisierung	11
2.1.1	Zur Professions- und Professionalitätsthematik	11
2.1.2	Der Prozess der Professionalisierung	15
2.2	Das Professionswissen im LehrerInnenberuf	17
2.2.1	Begriffsbestimmung und unterschiedliche Dimensionen	18
2.2.1.1	Das pädagogische Professionswissen	20
2.2.1.2	Das fachdidaktische Professionswissen	24
2.2.1.3	Das fachspezifische Professionswissen.....	31
2.2.2	Die Erhebung von Professionswissen.....	32
2.2.2.1	Etablierte Testverfahren.....	32
2.2.3	Unterschiedliche Modelle des Professionswissens.....	33
2.2.3.1	Das Modell nach Magnussen, Krajcik & Borko (1999).....	33
2.2.3.2	Das Kompetenzmodell von COACTIV (Kunter et al., 2011).....	34
2.2.3.3	Das Kompetenzstrukturmodell nach Riese (2009)	36
2.2.4	Der Erwerb des Professionswissens.....	37
2.3	Zusammenfassung	39
3	MODELL DES PROFESSIONSWISSENS IM FACH „BEWEGUNG UND SPORT“	41
3.1	Operationalisierung von Professionswissen im Fach „Bewegung und Sport“	41
3.1.1	Facetten des pädagogischen Wissens im Fach „Bewegung und Sport“	41
3.1.1.1	Definition und Gegenstandsbereich der Sportpädagogik.....	41
3.1.1.2	Aufgabenspektrum der Sportpädagogik.....	44
3.1.1.3	Gliederung und Stellung der Sportpädagogik.....	45
3.1.1.4	Klassenführungskompetenz.....	47

3.1.1.5	Zur Beurteilungskompetenz von Lehrkräften	48
3.1.2	Facetten des fachdidaktischen Wissens im Fach „Bewegung und Sport“	51
3.1.2.1	Grundlagen und historische Entwicklung	51
3.1.2.2	Gegenstands- und Aufgabenbereich der Bewegungs- und Sportdidaktik	54
3.1.2.3	Die gegenwärtige Situation in der Bewegungs- und Sportdidaktik	55
3.1.2.4	Unterschiedliche sportdidaktische Konzeptionen	57
3.1.2.4.1	Sportzentrierte Konzeptionen	59
3.1.2.4.2	Erfahrungsorientierte Bewegungskonzepte	61
3.1.2.4.3	Die mehrperspektivische Sportdidaktik	63
3.1.2.4.4	Das Spaßkonzept.....	65
3.1.2.5	Zusammenfassung der sportdidaktischen Konzeptionen	66
3.1.2.6	Ausführungen zur fachdidaktischen Ausbildung im Fach „Bewegung und Sport“ an der Universität Wien	68
3.1.3	Facetten des Fachwissens im Fach „Bewegung und Sport“	69
3.2	Modell des Professionswissens im Fach „Bewegung und Sport“	74
3.2.1	Vor- und Nachteile des ausgearbeiteten Modells.....	74
3.3	Zusammenfassung	76
4	EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG	79
4.1	Ziele, Forschungsfragen und Hypothesen der Untersuchung	79
4.1.1	Ziele der Untersuchung	79
4.1.2	Forschungsfragen und Hypothesen	79
5	ANLAGE DER UNTERSUCHUNG	81
5.1	Beschreibung der Testinstrumente	81
5.1.1	Testformat.....	81
5.1.2	Testentwicklung	82
5.1.2.1	Allgemeiner Teil – Der Begriff des Professionswissens.....	82
5.1.2.2	Demographischer Teil	83
5.1.2.3	Fragen zur Ausbildung	83
5.1.2.4	Fragebogenteil zum Fachwissen im Fach „Bewegung und Sport“	83
5.1.2.5	Fragebogenteil zum fachdidaktischen Wissen im Fach „Bewegung und Sport“	84
5.1.2.6	Fragebogenteil zum pädagogischen Wissen im Fach „Bewegung und Sport“	85
5.1.2.7	Abschließender Teil des Fragebogens	86
5.1.2.8	Auswertung des Pretests	86

5.2	Testdurchführung	90
6	ERGEBNISSE	92
6.1	Ergebnisse zur Objektivität	92
6.2	Ergebnisse zur Reliabilität	92
6.3	Ergebnisse zur Validität.....	93
6.4	Ergebnisse der empirischen Untersuchung.....	99
6.4.1	Ergebnisse zum Geschlechtsspezifischen Unterschied beim Test zum Professionswissen.....	103
6.4.2	Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen Gesamtscore und Dienstjahr.....	106
7	DISKUSSION UND AUSBLICK	112
7.1	Rekapitulation der Ziele der Studie	112
7.2	Zur Erhebung des Professionswissens	112
7.2.1	Diskussion über die Aufteilung des Professionswissens in pädagogisches Wissen, fachdidaktisches Wissen und Fachwissen	113
7.2.2	Analyse des geschlechterspezifischen Unterschieds bei den Ergebnissen	114
7.2.3	Analyse des Zusammenhangs zwischen den Ergebnissen und den Dienstjahren.....	115
7.3	Ausblick	116
	LITERATURVERZEICHNIS	118
	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	128
	TABELLENVERZEICHNIS	129
	ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	131
	ANHANG	132

1 Einleitung

In diesem ersten Kapitel wird zunächst eine theoretische Hinführung zu der behandelten Thematik gegeben. Darauf basierend werden anschließend die Fragestellungen abgeleitet. Abschließend wird noch die Methode der Bearbeitung beschrieben sowie charakterisiert und ein Überblick über den inhaltlichen Aufbau der vorliegenden Arbeit gegeben.

1.1 Hinführung zur Fragestellung

Der Lehrerberuf ist zweifelsfrei ein äußerst anspruchsvoller, überaus verantwortungsvoller und ungemein wichtiger Beruf, denn es ist mitunter die Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern die heranwachsende Generation auf dem Weg zu wertvollen, selbstverantwortlichen und mündigen Mitgliedern der Gesellschaft zu begleiten. Dafür verbringen die Schülerinnen und Schüler in Österreich mindestens neun Jahre, und somit einen Großteil einer enorm wichtigen Lebensphase, im heimischen Bildungssystem. Auf diesem Weg – den jede österreichische Staatsbürgerin beziehungsweise jeder österreichische Staatsbürger länger oder kürzer gehen beziehungsweise gegangen sind – erleben und treffen sie auf Lehrpersonen, und dabei wurde bewusst der Plural verwendet, die ihre Berufstätigkeit ernst nehmen, motiviert und begeistert ihr Fachgebiet vertreten, die Schülerinnen und Schüler für das Stoffgebiet begeistern können, einen spannenden, abwechslungsreichen und einen an aktuellen Themen orientierten Unterricht gestalten, dabei kontemporäre Fragestellungen aufwerfen, zum Denken anregen und zugleich auf die Wünsche und Interessen der Schülerinnen und Schüler, und seien sie noch so heterogen, eingehen. Somit drängt sich unweigerlich die weitreichende Frage auf, was denn Lehrkräfte eigentlich wissen müssen, um einen erfolgreichen, nachhaltigen und sinnvollen Unterricht gestalten zu können beziehungsweise um diesen letztendlich auch zu ermöglichen. Es darf jedoch nicht unerwähnt bleiben, dass es auch Lehrpersonen gibt, die das krasse Gegenteil von dem repräsentieren, was soeben geschildert wurde. Für diese Arbeit stehen aber eindeutig erstere – diejenigen, die diesen Beruf als Professionalisten ausüben – im Fokus.

Das derzeitige Bildungssystem an sich zu kritisieren, ist ein müheloses Unterfangen. Es genügt bereits sich darüber zu echauffieren, was alles nicht in der Schule, aber im späteren Leben so relevante, unterrichtet wird. Je nach Schulstandort ist es dann möglicherweise eine Einführung in die Geldwirtschaft, der Umgang mit neuen Medien, mangelnde interkulturelle Dialoge oder fehlende Bewegungstherapien für übergewichtige Kinder (Liessmann, 2014, S. 24). Wenn das System Schule den Versuch unternehmen würde, all diesen Anforderungen zur Gänze nachzukommen, dann würde es in absehbarer Zeit unter der Last der

stetig nachkommenden, neuen Bedürfnisse der Gesellschaft zusammenbrechen. Neben dem Bildungssystem spüren auch deren Protagonisten – die Lehrerinnen und Lehrer an Österreichs Schulen – einen immer stärker werdenden, rauen polemischen Wind, der mit Sicherheit – ob berechtigt oder nicht sei an dieser Stelle dahingestellt – nicht förderlich für die Ausübung und das Ansehen des Berufs ist. Unter dieser wiederkehrenden, öffentlichen Kritik leidet jedoch nicht nur das Image der vielen Lehrkräfte, sondern in weiterer Folge auch deren Rezipienten. Dies ist ein äußerst unerwünschter Effekt, denn es steht fest, wie Hattie (2013, S. 280) in einer Metastudie nachweist, dass Lehrpersonen zu den wirkungsvollsten und somit wichtigsten Einflüssen beim Lernen gehören. Damit stellt sich unweigerlich die Frage, ob denn die überwiegende Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer an Österreichs Schulen überhaupt kompetent genug ist, um dieser verantwortungsvollen Position gerecht zu werden. Oder, anders gefragt, ist deren Unterricht denn überhaupt gut genug? Denunzierende Fragen wie diese geistern beinahe tagtäglich durch die heimischen Gazetten und beeinflussen somit die öffentliche Meinung des Berufsstandes massiv. Ein besonders plakatives Beispiel: Wer trägt denn eigentlich nach den hierzulande medial äußerst präsenten und sehr kritisch dargestellten PISA (Programme for International Student Assessment) Ergebnissen die Verantwortung – die Schülerinnen und Schüler oder doch die Lehrerinnen und Lehrer? Schenkt man dem Titel eines online Artikels von der renommierten österreichischen Tageszeitung „Die Presse“ vom 12. Dezember 2010 seine Aufmerksamkeit, so ist, in diesem konkreten Fall, die Schuldige rasch gefunden: „PISA-Fiasko: Was läuft da falsch, Frau Lehrerin?“. Dieser mediale Aufschrei hatte zweierlei Auswirkungen: Einerseits wurde dem ohnehin schon eher mangelnden Ansehen des Lehrerberufs weiterer Schaden zugefügt und, andererseits, kam es zu einem Umdenken in der LehrerInnenausbildung. Jedoch, so meinen Riese und Reinhold (2012, S. 112), gründen diese Reformprozesse eher auf Überzeugungen als auf fundierten Ergebnissen. Eine solide empirische Grundlage fehlt gänzlich (Riese und Reinhold, 2012, S. 112). Jedoch bräuchten die Bildungseinrichtungen in Österreich aktuell „nicht mehr, sondern weniger Reformen“ (Liessmann, 2014, S. 29). Abschließend soll noch auf einen überaus treffenden Gedanken von Liessmann, in Bezugnahme auf die anhaltende Diskussion über das Bildungssystem und die permanenten Reformideen des Bildungswesens, hingewiesen werden: „In einer sich – angeblich – rasch verändernden Gesellschaft benötigen Bildungssysteme Entschleunigung, nicht Hektik, Besonnenheit, nicht Tempo, Stabilität, nicht permanenten Wandel, Sicherheit, nicht medialen und politischen Dauerbeschuss“ (Liessmann, 2014, S. 29).

Was zeichnet, wie vorab bereits kurz angedeutet, diese Lehrpersonen aus, die in ihrem Beruf reüssieren und die ihre Professionalität tagtäglich unter Beweis stellen? Sind sie vor

allem einfühlsame Pädagoginnen und Pädagogen oder ist ihre didaktische Kompetenz überdurchschnittlich stark ausgeprägt? Wissen sie mehr als andere Lehrkräfte? Und wenn ja, welches Know-how ist entscheidend? Benner (1991, S. 34 f.) nennt die Pädagogik, neben der Politik, der Kunst, der Religion, der Arbeit und der Ethik, als einen der sechs Praxisbereiche der menschlichen Gesamtpraxis. Trotz dieser Sonderstellung kann angenommen werden, dass es mehr braucht, als bloße erziehungswissenschaftliche Sachkenntnis, um eine gute Lehrkraft zu sein. Bekanntermaßen hat Schule darüber hinaus den Doppelauftrag von Bildung und Erziehung nachzukommen. Bründel (2007, S. 239) stellt unmissverständlich klar, dass Unterrichtstätigkeit immer auch zugleich Erziehungstätigkeit ist – zentraler Bestandteil ist dabei die Vermittlung von Werten, wie Rücksichtnahme, Höflichkeit und Respekt im Umgang mit anderen. Auch der moderne Bewegungs- und Sportunterricht hat sich an der „Ambivalenz von Erziehung zum Sport und der Erziehung durch Sport“ (Messmer, 2013, S. 14) zu orientieren. Wenn die Schule nur dem Erziehungsauftrag nachkommen würde, dann würde sie ihrer anderen, ebenfalls elementaren Anforderung nicht nachkommen. Denn Bildung, ein im Jahr 1948 im Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte festgeschriebenes und seitdem geltendes Menschenrecht (Kunze, 2009, S. 147), so bringt es Liessmann (2014, S. 7) auf den Punkt, ist die vermeintlich wichtigste Ressource für rohstoffarme Länder, sie erfüllt die Bedürfnisse der Wirtschaft nach kompetenten und hochqualifizierten Arbeitskräften und sie gleicht die sozialen Unterschiede der Menschen und die Nachteile der Migranten aus. Bildung ist somit „die Voraussetzung für ein erfülltes, selbstbestimmtes und gelingendes Leben“ (Liessmann, 2014, S. 7). Auch Kunze (2013, S. 17) stimmt dem zu, indem er schreibt, dass der Mensch Bildung braucht, wenn er sich als Subjekt entfalten und zum realen Freiheitsgebrauch fähig werden will. Denn ohne die Möglichkeit sich zu bilden ist ein „der Würde des Menschen entsprechendes Leben nicht denkbar“ (Kunze, 2013, S. 17). Folglich kann vorerst festgehalten werden, dass erziehungswissenschaftliches Wissen Teil eines repräsentativen Modells des Professionswissens sein sollte, dessen Kenntnis alleine jedoch nicht ausreichend ist – Lehrerinnen und Lehrer sind mit Sicherheit nicht nur Unterrichts- oder ErziehungsexpertInnen (Zoglowek, 2009, S. 118) – und daher auch andere Wissensbereiche eine entsprechende Rolle einnehmen sollten.

Eine gute beziehungsweise ideale Lehrperson zeichnet mit Sicherheit auch die Fähigkeit aus, das Fachgebiet anschaulich, Rezipienten gerecht und interessant zu präsentieren. Somit kann die Fähigkeit, das Stoffgebiet didaktisch nachvollziehbar aufzubereiten und zu vermitteln, als eine der relevantesten bezeichnet werden. Daher sollte auch das fachdidaktische Wissen in einem Modell des Professionswissens repräsentiert sein. Dies mag sich

in der Theorie simpel darstellen, jedoch ändert sich dieses scheinbar einfache Unterfangen, wenn man den Versuch unternimmt, die Theorie in die Praxis umzusetzen. Die Praxis präsentiert sich nämlich „nicht nur als ein multi-positionales, sondern auch als ein multi-perspektivisches Geschehen, in dem sich jeder Teilnehmer in sein lebensgeschichtlich bedingten praktischen (raum-zeitlich-sozialen) Situiertheit mit spezifischen (konfligierenden) Erwartungen, Beschränkungen und Möglichkeiten konfrontiert sieht“ (Alkemeyer et al., 2015, S. 35). Auf diesen Ausführungen basierend kann erahnt werden, wie diffizil der Vollzug einer didaktischen Praktik – in der verschiedene Partizipanden (Körper, Räume, Regeln, Sprache etc.) in einem fortlaufenden Prozess wechselseitig sich veranlassender wie limitierender verkörperter Aktionen eine figurative Beziehung hervorbringen (Alkemeyer et al., 2015, S. 29) – in der Realität ist.

Jedoch bleibt didaktisches Wissen haltlos, wenn profundes Fachwissen fehlt. Klarerweise ist dies auch umgekehrt der Fall. Demzufolge kann getrost die Frage gestellt werden, ob erfolgreiche Lehrpersonen schier unbegrenztes Fachwissen besitzen. Zweifelsohne muss eine Lehrperson auf einen tiefgreifenden Wissenskorpus zurückgreifen können, auf Basis dessen er/sie seinen/ihren Unterricht plant und durchführt, Lernprozesse steuert oder sicher auf Schülerinnen- und Schülerfragen antwortet (Brunner et al., 2006, S. 523). Bromme (1992; zit.n. Blömeke et al., 2014, S. 512) merkt zudem an, dass die Expertisenforschung sehr deutlich auf die immens wichtige Bedeutung einer umfangreichen Wissensbasis für die erfolgreiche Ausübung des LehrerInnenberufs hinweist. Reines fachgebietliches Wissen per se reicht jedoch gewiss nicht aus und führt nicht zu einer erfolgreichen Unterrichtsgestaltung (Brunner et al., 2006, S. 524). Zoglowek stimmt dieser Feststellung zu: „Lehrer sein heißt nicht allein Fachexperte zu sein“ (2009, S. 118). Auch Liessmann befürwortet diese Haltung, indem er meint, dass es beim Fachwissen – sei es eine komplexe Sache, ein spannendes Thema, eine aktuell diskutierte Fragestellung – zuletzt auch davon abhängt, „ob eine Lehrkraft zur Verfügung steht, die selbst davon intellektuell und emotional affiziert ist und diese Begeisterung weiterzugeben imstand ist“ (2014, S. 77). Die Frage bleibt also offen, ob absolute Fachspezialistinnen und -spezialisten auch die maßgebliche Fähigkeit besitzen, die Schülerinnen und Schüler für das Fachgebiet begeistern zu können.

Die Fachliteratur kann in dieser ungemein spannenden Fragestellung auch keine endgültige Antwort geben, jedoch besteht aus wissenschaftlicher Sicht grundsätzlich Konsens darüber, „dass gute Lehrer eine möglichst breite fachliche, fachdidaktische und pädagogische Wissensbasis besitzen sollten“ (Friedrich et al., 2013, S. 22). Neben diesen Grundkompetenzen werden auch Persönlichkeitsfaktoren wie motivationale Orientierungen und Fähigkeiten zur Selbstregulation sowie angemessene Überzeugungen und Werthaltungen als

entscheidende Merkmale für die Planung und Durchführung eines qualitativ hochwertigen Unterrichts genannt (Friedrich et al., 2013, S. 22). Obendrein besitzen gute Lehrkräfte Persönlichkeitseigenschaften wie Engagement, Geduld, Humor und Distanzierungsfähigkeit (Helmke, 2004; Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert, 2006; zit.n. Friedrich et al., 2013, S. 22). Bessere Praxisleistungen zeigen vor allem Lehrpersonen, die gewissenhafter und offener für Erfahrungen sind (Hanfstingl & Mayr, 2007; zit.n. Friedrich et al., 2013, S. 27). Zudem haben sie besondere Eigenschaften wie „Verständnis für Kinder, Sensibilität für Sympathie, Antipathie oder Angst bei anderen sowie soziale Kontaktfähigkeit, Fähigkeit zur Begeisterung“ (Volkamer & Zimmer, 1980, S. 12; zit.n. Zoglowek, 2009, S. 117). Jones und Jones meinen, dass die Anforderungen an eine Lehrkraft grundsätzlich generell hoch sind: Der Lehrer „soll über ein großes Methodenrepertoire in der Wissensvermittlung verfügen, über kreative Wege und Ideen, seine Schüler zum Lernen, zu Eigeninitiative und Engagement zu motivieren. [...] Schülern helfen, ihr Verhalten zu ändern, wenn es nicht angemessen ist [...] bei wiederholten Regelüberschreitungen konsequent und professionell handeln“ (2004; zit.n. Bründel, 2007, S. 240). Zusammenfassend kann bei dieser überaus spannenden Fragestellung gesagt werden, dass das aktuell dominierende Modell der Lehrerinnen- und Lehrerkompetenzen – in Anlehnung an den Begriff Handlungskompetenz von Weinert (2001) – das dynamische Zusammenwirken von Aspekten des Professionswissens, Überzeugungen, motivationalen Orientierungen, wie den Selbstwirklichkeitserwartungen und selbstregulativen Fähigkeiten, abbildet (Schulte et al., 2008, S. 269).

Bei Bewegungs- und Sportlehrkräften sind zum Großteil ähnliche, jedoch auch gänzlich andere Persönlichkeitsmerkmale vonnöten. Bezogen auf diese erwünschten Persönlichkeitsmerkmale von Sportlehrkräften fasst Funke (1997, S. 96; zit.n. Zoglowek, 2009, S. 118) folgendes Idealbild zusammen: „Der Sportlehrer sollte sportlich trainiert, kameradschaftlich, gerecht, schwungvoll, freundlich und geduldig sein. Er sollte Ängstliche ermutigen, niemanden herabsetzen und lächerlich machen, Schülerwünsche berücksichtigen, nicht herumkommandieren, Spaß verstehen, gute Hilfestellungen geben, jemanden für den Sport begeistern können, Talente erkennen und fördern“ können. Berndt und Trenner (1989, S. 200; zit.n. Zoglowek, 2009, S. 118) fügen noch hinzu, dass vieles von dem, was Lehrende bewirken wollen und was sie tatsächlich bewirken, Ergebnis vorangegangener Erfahrungen und Lernprozesse ist – Wissen und Können, Gelerntes und Erfahrenes, Gewünschtes und Erlebtes werden zu einer unauflösbaren und unverwechselbaren, ganzheitlichen Persönlichkeit. Auf Basis dieses kurzen Exzerpts von Persönlichkeitsmerkmalen von erfolgreichen Lehrpersonen lässt sich bereits erahnen, wie hoch, mannigfaltig und vielfältig das Anforderungsprofil von Personen ist, die in diesem Berufsfeld wirkungsvoll arbeiten. Abschließend

muss noch festgehalten werden, dass die Gewichtung des elementaren Anforderungsprofils von Lehrpersonen von Schultyp zu Schultyp, von Schulstufe zu Schulstufe und, wie vorab angedeutet, von Unterrichtsfach zu Unterrichtsfach stark divergiert.

Die Schule ist vorrangig auch ein Ort an dem Wissen angesammelt, aufbereitet und nachhaltig an die heranwachsende Generation vermittelt werden soll. Doch wie sieht diese Vermittlung des Wissens in einem stark fertigungs- und praxisorientierten Fach wie „Bewegung und Sport“ aus? Sind es zudem im Bewegungs- und Sportunterricht nicht gerade die motorischen Fertigkeiten der Lehrperson, die den Unterricht positiv beeinflussen? Anzunehmen ist, dass im praktischen Bewegungs- und Sportunterricht die didaktische Kompetenz einer Lehrkraft eine unmittelbar bedeutendere Rolle als das Fachwissen von Bewegung und Sport spielt. Somit erfährt in diesem Fach die Weitergabe von sportbezogenen Fähig- und Fertigkeiten eine zentrale Bedeutung. Bräutigam (2003, S. 23; zit.n. Zoglówek, 2009, S. 118) bestärkt dieses Argument, indem er festhält, dass die gute Sportlehrkraft gut vorzeigen, verständlich erklären sowie hilfreiche Korrekturen geben kann. Darüber hinaus soll eine Bewegungs- und Sportlehrkraft fachlich kompetent sein, einen verständnisvollen Umgang mit den Schülerinnen und Schülern pflegen, gerecht und zuverlässig sein, Engagement zeigen, einen abwechslungsreichen und motivierenden Unterricht gestalten können, ein sicheres, selbstbewusstes Auftreten an den Tag legen und letztlich auch ein Vorbild sein (Bräutigam, 2003, S. 23; zit.n. Zoglówek, 2009, S. 118). Speziell die Vorbildfunktion bringt stets Verantwortung und gewisse Erwartungen mit sich. Dieser Rolle müssen sich Sportlehrkräfte bewusst sein, denn, so bringt es Zoglówek (2009, S. 119) treffend auf den Punkt, Schüler lernen nicht nur vom Lehrer, sondern vor allem auch am Lehrer. Vor allem bei der Vermittlung von zentralen Werten, die vorab kurz angedeutet wurden und die nicht gelehrt, sondern stets vorgelebt werden müssen, kommt dieser Vorbildwirkung besondere Bedeutung hinzu (Bründel, 2007, S. 239). Doch wie können all diese Kompetenzen und Fähigkeiten erlernt, verinnerlicht und letztendlich auch überprüft werden? „Kompetentes Handeln lässt sich an gewissen Kompetenzen festmachen, Qualifikationen setzen bestimmte Qualitätsstandards voraus, die dann in professionellem Handeln zur Geltung kommen“ (Zoglówek, 2009, S. 124).

Nicht alle diese weitreichenden Fragen werden im Rahmen dieser Diplomarbeit zur Gänze beantwortet werden können – es gilt vorerst dasjenige Wissen ins Zentrum des Interesses zu rücken, das gemeinhin unter dem Begriff Professionswissen subsumiert wird. Dabei bezeichnet Professionswissen einen Korpus an Wissen, der die Grundlage für professionelles Handeln im schulischen Kontext ist. Hierbei stellt sich wiederum die Frage, welche Wissensbereiche für einen gelingenden und gelungenen Unterricht vonnöten sind. Und, wenn

es dieses Wissen tatsächlich gibt, ist es für alle Schulstufen, Schultypen und Schulfächer dasselbe? Es kann davon ausgegangen werden, dass eine Volksschullehrkraft mit Sicherheit mit einem anderen pädagogischen und didaktischen Verständnis ihren Unterricht planen und durchführen wird als eine Gymnasiallehrkraft. Des Weiteren unterscheiden sich die jeweiligen Fachrichtungen so immens, dass ein generell gültiges sowie übergeordnetes Professionswissen nicht beziehungsweise nur sehr geringe Aussagekraft hätte. Somit kann geschlossen werden, dass die Rahmenbedingungen, in das das jeweilige Professionswissen eingebettet ist, von zentraler Bedeutung sind und dessen Inhalt direkt beeinflusst. In dieser Arbeit soll das Professionswissen von Lehrkräften des Faches „Bewegung und Sport“ in der Sekundarstufe I und II erarbeitet, näher untersucht sowie mittels eines Fragebogens überprüft werden.

Doch kann das Wissen, das Lehrkräfte besitzen sollten, überhaupt modellartig beschrieben und anschließend getestet werden? Und wenn ja, wie? Fest steht, dass grundsätzlich jeder Wissensbereich einer wissenschaftlichen Thematik nicht gänzlich festgelegt und somit schwer eingrenzbar ist. Zudem ist Wissen generell unbeständig – neue Aspekte kommen hinzu, alte Überzeugungen werden verworfen und alternative Sichtweisen werden diskutiert und überprüft. Damit das vorliegende Unterfangen gelingen kann, muss zuallererst der für diese Arbeit relevante Wissenskanon bestimmt werden. Denn eine Biologielehrkraft hat beispielsweise ein gänzlich anderes Fachgebiet, und somit ein gänzlich anderes Professionswissen, als eine Bewegungs- und Sportlehrkraft. In dieser Arbeit soll ein Modell des Professionswissens speziell für Lehrkräfte des Faches „Bewegung und Sport“, kurz BuS, ausgearbeitet und getestet werden.

Das Professionswissen zählt, neben den motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, zu den professionellen Handlungskompetenzen von Lehrpersonen (vgl. Schaper et al., 2008; Baumert & Kunter, 2006). Dieses Professionswissen wird, laut Shulman (1986), auf einer ersten Strukturebene in das allgemeine pädagogische Wissen, in das Fachwissen, in das fachdidaktisches Wissen und in das Wissen über das Fachcurriculum unterteilt. Zahlreiche Autoren haben das Professionswissen von Lehrkräften weiter ausdifferenziert (vgl. Bromme, 1992; Sherin, 1996; Grossmann, 1995).

In bereits vollzogenen Studien von Kehne, Seifert und Schaper (2013) sowie Baumert et al. (2010) konnte einerseits gezeigt werden, dass die Evaluation vor dem Hintergrund der Kompetenzorientierung noch einige methodische Hürden auf dem Weg zur Überprüfung des Ausbildungserfolgs nehmen und, andererseits, dass vor allem das Fachwissen und das fachdidaktische Wissen von Lehrpersonen entscheidend für den Lernfortschritt von Schü-

lerinnen und Schülern sind. Aufgrund dieser Ergebnisse ist es naheliegend, das Professionswissen von Lehrerinnen und Lehrern im Fach „Bewegung und Sport“ im Allgemeinen sowie deren Fachwissen beziehungsweise deren fachdidaktisches Wissen im Speziellen näher zu untersuchen.

In Anlehnung und Weiterführung der im vorausgehenden Absatz dargelegten Studien (z. B. Kehne et al., 2013) stehen folgende Fragestellungen im Fokus der geplanten Arbeit:

- *Welche Modelle und theoretischen Positionen bieten sich an, um das Professionswissen im Fach „Bewegung und Sport“ zu modellieren?*
- *Was sind die Vor- bzw. Nachteile des ausgearbeiteten Modells?*
- *Wie sieht die empirische Überprüfung des Modells des Professionswissens an einer ausgewählten Stichprobe aus?*
- *Welches Professionswissen haben Lehrkräfte im Fach „Bewegung und Sport“? Kann ein Vergleich mit dem Professionswissen von Lehrkräften anderer Fächer hergestellt werden?*
- *Inwiefern muss das ausgearbeitete Modell des Professionswissens auf Grund der Ergebnisse korrigiert werden?*

1.2 Methode der Bearbeitung

Die Arbeit ist in zwei Abschnitte unterteilt. Im ersten Teil, der Literaturrecherche, werden das Datenbankservice der UB Wien sowie ausgewählte Datenbanken (SPONET, SPOWIS, ViFa Sport) zu den Themen Profession im LehrerInnenberuf, Professionswissen in den unterschiedlichen Fächern und Modellbildung des Professionswissens im Fach BuS durchsucht. Anschließend wird mithilfe der Methode der Hermeneutik, die vorhandene Literatur bearbeitet, analysiert und interpretiert, um am Ende dieses Prozesses ein schlüssiges, umfassendes sowie anschauliches Modell von Professionswissen im Fach BuS zu erstellen. Im zweiten Teil der Arbeit erfolgt die empirische Überprüfung des ausgearbeiteten Modells mithilfe eines Fragebogens, der das Professionswissen von einer repräsentativen Stichprobe an Lehrkräften überprüft. Eine detailreiche Beschreibung des eigens erstellten Fragebogens findet sich in Kapitel fünf. Abschließend werden die Ergebnisse deskriptiv sowie prüfstatistisch ausgewertet.

1.3 Gliederung der Arbeit

In der vorliegenden Arbeit wird das Professionswissen von Bewegungs- und Sportlehrkräften modelliert, um es anschließend mit einem Test zu operationalisieren. Um dieses Unter-

fangen übersichtlich zu gestalten und die recherchierten Themen ausführlich zu beschreiben, gliedert sich diese Arbeit in sieben Kapitel, über die an dieser Stelle ein Überblick gegeben wird.

Im Kapitel zwei finden sich Erläuterungen zu den zentralen Begriffen dieser Arbeit. Vorerst wird dabei auf die Professions- und Professionalitätsthematik eingegangen, deren elementaren Charakteristika definiert und gezeigt, dass auch der LehrerInnenberuf zu den Professionsberufen gehört. Zusätzlich wird noch darüber berichtet, wie der Prozess der Professionalisierung abläuft. Anschließend wird auf das Professionswissen im LehrerInnenberuf eingegangen. Dabei wird zu aller Erst geprüft, in wie viele unterschiedliche Dimensionen das Professionswissen unterteilt werden kann. Später wird auf die Erhebung des Professionswissens sowie auf unterschiedliche, bereits etablierte Modelle eingegangen. Abschließend wird auf die spannendere Frage eingegangen, wie Professionswissen erworben werden kann.

Kapitel drei dieser Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Erarbeitung eines spezifischen Modells des Professionswissens für das Fach „Bewegung und Sport“. Dabei werden die im vorangegangenen Kapitel ausgearbeiteten Dimensionen pädagogisches Wissen, fachdidaktisches Wissen sowie Fachwissen weiter ausdifferenziert und die zugehörigen Charaktereigenschaften der Begriffe trennscharf ausformuliert. Jede einzelne der drei Dimensionen wird dabei weitestgehend in ihre Einzelteile zerlegt, damit anschließend ein aussagekräftiges Gesamtmodell mit den zentralen Facetten jedes Teilbereiches entstehen kann. Dieses speziell für das Fach „Bewegung und Sport“ ausgearbeitete Modell ist am Ende dieses Kapitel zu finden.

Das vierte Kapitel gibt Aufschluss über die angepeilten Ziele, über die grundlegenden Forschungsfragen sowie über die unterschiedlichen Hypothesen der empirischen Untersuchung.

Im Kapitel fünf wird näher auf die Anlage der Untersuchung eingegangen. Es wird dabei der für die empirische Untersuchung nötige Fragebogen vorgestellt und, vor allem, dessen Entwicklung genau beschrieben und begründet. Zudem werden die zentralen Kriterien der Testdurchführung umrissen sowie die erste Stichprobe ausgewertet.

Kapitel sechs befasst sich ausschließlich mit der statistischen Auswertung der Erhebung. Zusätzlich werden die Ergebnisse zur Objektivität und Validität diskutiert.

Das letzte Kapitel dieser Arbeit befasst sich im Detail mit den Ergebnissen der Studie. Vorerst werden jedoch die Ziele der Studie rekapituliert. Hiernach werden die Ergebnisse jeder einzelnen Dimension genau beschreiben, erörtert und diskutiert. Im Anschluss daran wird

der statistische Zusammenhang zwischen pädagogischem Wissen, fachdidaktischem Wissen und Fachwissen hergestellt. Zu guter Letzt folgt der Ausblick der Arbeit, in dem darauf eingegangen wird, inwiefern diese Arbeit beziehungsweise diese Ergebnisse Einfluss auf die Ausbildung, auf den Beruf im Allgemeinen und das Fach „Bewegung und Sport“ im Speziellen haben.

2 Begriffsdefinitionen

In diesem Kapitel werden zunächst Definitionen zu den Begriffen Profession und Professionalität gegeben. Danach wird speziell die Thematik der Professionalität aufgegriffen und erörtert. Neben den Schritten eines Professionalisierungsprozesses werden zusätzlich auch die unterschiedlichen Dimensionen des Professionswissens einer Lehrkraft im Allgemeinen erläutert. Abschließend werden etablierte Testverfahren beschreiben und die bereits existierenden Modelle des Professionswissens vorgestellt sowie deren Vor- und Nachteile aufgezeigt.

2.1 Profession, Professionalität und Professionalisierung

2.1.1 Zur Professions- und Professionalitätsthematik

Marotzki (2004, S. 406) führt zum Thema Profession aus, dass wissenschaftliche Disziplinen eine Ordnung gesicherten Wissens für Zwecke der Lehre auf der Grundlage wissenschaftlicher Forschung und Kommunikation herstellen. Baumert und Kunter (2006, S. 474) verleihen dem Professionsbegriff eine weitere Dimension, indem sie meinen, dass Professionen gesellschaftliche Güter, seien es Gesundheit, Recht, Seelenheil oder eben Bildung, verwalten. Der entscheidende Unterschied ist, dass diese Definition eine Verantwortung des/der Professionellem gegenüber der Klientin beziehungsweise dem Klienten andeutet. Für Kade (1997, S. 64) agieren Professionen an der Schnittstelle von Systemen, mit Blick nach draußen. In diesem Sinne sehen Professionen das, was das System selbst nicht beobachten kann. Sie bilden daher eine Art Brückenprinzip, durch das „extrem heterogen gedachte (autopoietische) Funktionssysteme miteinander verknüpft werden“ (Kade, 1997, S. 64). Auf der anderen Seite hält Stichweh (2000, S. 31) dagegen, dass Funktionssysteme grundsätzlich als operativ geschlossen gedacht werden und daher der Blick nach draußen nicht stattfinden kann. Obwohl man sich zwar bei der genauen Definition von Professionen uneinig ist, besteht genereller Konsens über die zentrale Bedeutung von differenzierten Wissensbeständen. Hierbei spielt das Bestehen von einem eigenständigen Wissenskorpus eine zentrale Rolle, da nur dieser den Professionen ihre Eigenständigkeit garantiert (Stichweh, 1996, S. 51). Diese Korpora sind, so führt Fried treffend aus, „einerseits hinreichend flexibel, um sie auf viele situative Kontexte professionellen Handelns hin spezifizieren zu können; und andererseits hinreichend stabil, um eine verlässliche Handlungsgrundlage bieten zu können“ (2002, S. 123). Professionen unterscheiden sich untereinander also vorerst aufgrund ihrer verschiedenen Wissensbestände.

Professionalität wird, laut Marotzki, als „gekonnte Beruflichkeit, als Indikator für qualitativ hochwertige Arbeit verstanden“ (2004, S. 408). Diese Definition deutet bereits auf die Umsetzung der Theorie in die Praxis hin. Das professionelle Handeln zielt demzufolge auf eine geglückte Form der Realisierung von wissenschaftlichem Wissen und situativen Bewältigungsmustern ab (Marotzki, 2004, S. 408). Somit kann festgehalten werden, dass beim professionellen Handeln nicht nur die theoretische Kompetenz eine Rolle spielt, sondern auch die erfolgreiche, nachhaltige und Rezipienten gerechte Umsetzung von Bedeutung ist. Auf der anderen Seite wird, wie Baumert und Kunter (2006, S. 476) aufzeigen, laufend auf die Unbestimmtheit und Unsicherheit professionellen Handelns hingewiesen. Diese Unsicherheit kann in einem generellen und in einem spezifischen Kontext gesehen werden. Generell betrachtet, ist die Berufsaufgabe von Professionellen weder normativ noch operativ eindeutig vorgegeben (Baumert & Kunter, 2006, S. 476). Dies schließt mit ein, dass die Berufsaufgabe von Professionellen stark situationsabhängig ist und daher grundsätzlich starken Schwankungen ausgesetzt ist. In einem spezifischen Sinn gilt, dass es keine Transformationsregeln gibt, die der/dem Handelnden Erfolg versprechen (Baumert & Kunter, 2006, S. 476). In diesem Zusammenhang spricht Prange (2000, S. 100 ff.) von der pädagogischen Differenz, die zwischen Zeigen – dem Grundmodus pädagogischen Operierens – und Lernen im Allgemeinen nicht aufhebbar ist. Darauf basierend sind für einen erfolgreichen Lernprozess also beide Seiten – Lehrer/in und Schüler/in – gleichsam verantwortlich und somit voneinander abhängig. Im Aufgabenfeld des/der Lehrers/in liegt demnach die professionelle Herangehens- und Verfahrensweise, im Aufgabenfeld des/der Schülers/in die aktive mentale Verarbeitung. Es kann aufgrund dessen zusammenfassend gesagt werden, dass professionelles Lehrerhandeln nicht standardisierbar ist und, demzufolge, prinzipieller Erfolgsunsicherheit ausgesetzt ist (Baumert & Kunter, 2006, S. 478). Zudem kann summa summarum festgehalten werden, dass eine klare Abgrenzung der Profession zum Beruf darin besteht, dass die Professionen die Berufsidee reflexiv handhaben, des Ethos und das Wissen des Berufs bewusst pflegen und weiterentwickeln (Stichweh, 1996, S. 51). Dubs (2008, S. 12) formuliert in diesem Zusammenhang überaus treffend, indem er meint, dass ein Professional im Gegensatz zum geschickten Handwerker nicht nur weiß, wie etwas geht, sondern auch, was geht und warum es geht.

Schwendenwein (1990, S. 369) hat den ehrgeizigen Versuch unternommen, die zentralen Kriterien professionellen Handelns – ein Handeln, das er „als eine auf berufliche Tätigkeiten übergreifende Zielvorstellung“ (1990, S. 359) versteht – in sechs unterschiedliche Handlungskomponenten zu unterteilen (siehe Tabelle 1).

Tab. 1: Handlungskomponenten professionellen Handelns (modifiziert nach Schwendenwein, 1990, S. 369 f.; Arnold, 1983)

Reflexions- bzw. Kompetenzebene	Definition
Berufsethische Reflexion	Jede/r Professionelle kennt und akzeptiert gesellschaftliche Zentralwerte, professionspezifische Leitziele und Verhaltensregeln, kann diese angemessen interpretieren und in einem notwendig werdenden Entscheidungsprozess mitberücksichtigen, auch wenn dies im Handlungsvollzug nicht immer im entsprechenden Ausmaß realisiert werden kann.
Wissenschaftsbezogene Reflexion	Jede/r Professionelle verfügt über für seine/ihre Profession relevante Theorien (inklusive Übungswissen), weiß in einem hinreichenden Ausmaß über ihre Entwicklung Bescheid, kennt auch jeweils den Grad ihrer wissenschaftlichen Absicherung und kann sie zum Attribuieren und Prognostizieren von Ereignissen heranziehen, wodurch ihnen der Charakter von Erklärungs-, Orientierungs- und Entscheidungshilfen zukommt.
Praktisch wissenschaftliche Kompetenz	Jede/r Professionelle verfügt über ein standardisiertes Methodenrepertoire pädagogischer Fähigkeiten und Fertigkeiten a) Er/sie beherrscht Planung, Durchführung und Evaluation professionsspezifischer Treatments und erforderlicher Variationen davon. b) Entwicklung, Durchführung und Evaluation didaktischer Informationsverarbeitungsprozeduren sowie die von Vergewisserungshandlungen gelingen dem/der Professionellen problemlos. c) Er/sie ist auch in der Lage, im Prozess der Treatmentrealisierung Signale sich anbahnender Schwierigkeiten rechtzeitig zu erkennen.
Autobiographische Reflexion	Jede/r Professionelle kann auf mehr oder weniger deutlich gespeicherte Eigenerfahrungen (aus der Zeit vor dem professionellen Erfahrungsgewinn und/oder aus der bisherigen Professionstätigkeit zur Lösung professionsadäquater Probleme) zurückgreifen.
Kritische Reflexion	Ein/e Professionelle/r kann anhand konkreter Beispiele von anderen Professionsangehörigen sowie professionseigenen Interessensvertretern nachweisen, dass (sogar unter Umständen häufig praktizierte) professionsspezifische Handlungsvollzüge allgemein reflektiert und möglicherweise einer Revision unterzogen gehören.

Auf diesen und anderen Ausführungen basierend, steht der LehrerInnenberuf schon seit jeher in der Kritik, lediglich eine Halbprofession zu sein, da die berufliche Standardfestlegung sowie ihre Kontrolle und die Kontrolle der Leistungsbewertung nicht in LehrerInnenhand liegen (Campbell, Kyriakides, Muijs & Robinson, 2004, S. 135; Miege, 2006, S. 343; Helsper & Tippelt, 2001, S. 271; zit.n. Harder, 2014, S. 60). Obwohl Kritik grundsätzlich immer zugelassen werden muss und dieses Argument einigermaßen nachvollziehbar be-

gründet wurde, können dem Vorwurf zahlreiche Argumente entgegengebracht werden. Einerseits, so führt Harder klugerweise aus, „muss stets bedacht werden, dass Professionen keine statistischen Monolithe sind, sondern einem steten Wandel unterliegen“ (2014, S. 60). Demzufolge muss auch der Professionsbegriff, inklusive der Zugehörigkeits- und Aufnahmekriterien, stets neu ausgelotet und definiert werden. Andererseits, so wurde bereits im obigen Absatz ausgeführt, ist es ein Merkmal von Professionsberufen, dass diese stark situationsabhängig sind und ihre Protagonistinnen und Protagonisten folglich lernen und verstehen müssen, mit prinzipiellen Erfolgsunsicherheiten entsprechend umzugehen. Dieser Umgang mit dem Ungewissen ist ein konstitutives Professionsmerkmal eines jeden pädagogischen Berufs (Combe & Helsper, 1996, S. 41; Kurtz, 2009, S. 46 ff.; zit.n. Harder, 2014, S. 60). In diesem Sinne kann sich eine Lehrkraft noch so gewissenhaft, detailreich und ausführlich auf den Unterricht vorbereiten – die Vorbereitung alleine verspricht noch keinen Erfolg im Klassenzimmer. Dies ist die Ungewissheit, die sich eine jeder Lehrkraft stets vor Augen halten sollte. Darüber hinaus, so stellt Herrmann (1999, 426 ff.; zit.n. Harder, 2014, S. 64) fest, verkörpert eine Lehrkraft insofern einen Professional, indem es ihr/ihm gelingt,

die sozial-emotionale, kognitiv-intellektuelle und die geistig-moralische Entwicklung der Heranwachsenden zu fördern und den Experten in sich immer wieder aufs Neue dazu zu bewegen, ein Autodidakt zu werden und seine eigenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu korrigieren. (Herrmann, 1999, 426 ff.; zit.n. Harder, 2014, S. 64)

Zudem, so schreibt Schwendenwein (1990, S. 360), ist im LehrerInnenberuf vor allem das erste Strukturmerkmal von Professionsberufen, nämlich die Existenz berufsrelevanter Forschung in den einschlägigen Fachwissenschaften sowie in erziehungswissenschaftlich relevanten Teildisziplinen wie der Didaktik oder der Entwicklungspsychologie, erkennbar. Außerdem können noch weitere charakteristische Merkmale von Professionsberufen genannt werden. Beispielsweise fordert ein Strukturmerkmal von Professionsberufen die obligatorische Beachtung berufsspezifischer Leitziele (Schwendenwein, 1990, S. 361). Diese Leitziele sind gerade im LehrerInnenberuf allgegenwärtig. Eine Lehrkraft, die ihren Beruf mit der nötigen Professionalität ausübt, hat sich im Sinne eines beruflichen Selbstverständnisses „um die optimale Gestaltung von Lernprozessen“ zu kümmern, aber auch dafür Sorge zu tragen, damit eine „optimale Betreuung und Förderung Heranwachsender aus erzieherischer Perspektive u.a. zur Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit, [...] der moralischen Dimensionen, der Selbstdisziplin, der Ordnung und der Mündigkeit“ (Schwendenwein, 1990, S. 361) gewährleistet ist.

Letztendlich kann aber noch ein zusätzliches, überaus überzeugendes und entscheidendes Argument im Bezug auf die Lehrerverberufung angeführt werden. Schwendenwein (1990, S.

362) hält fest, dass man erst von einer Profession und nicht von einem Beruf spricht, wenn eine konkurrenzlose Ausübung einer für die Gesellschaft wertvollen Tätigkeit vorliegt. In diesem Fall liegt das berufliche Monopol bei AHS-Lehrkräften, die in der Sekundarstufe II mit der Vermittlung von Allgemeinbildung vertraut werden, vor (Schwendenwein, 1990, S. 362). Dieser Prozess ist ein äußerst langwieriger und mühevoller, ist er doch als Resultat „eines von ehemaligen oder noch aktiven Berufsmitgliedern (a) selbst gewollten, (b) selbst in die Wege geleiteten, (c) offensiv geführten, (d) langen und (e) erfolgreich verlaufenden Professionalisierungsprozesses“ zu verstehen, in dem für alle Beteiligten – u. a. die Konsumenten, alle an der Berufsgruppe Interessierten und letzten Endes auch für die gesamte Gesellschaft – die enorme Leistungssteigerung der sich professionalisierenden Berufsmitglieder deutlich erkennbar war (Schwendenwein, 1990, S. 360).

Vor diesem Hintergrund kann folglich festgehalten werden, dass der LehrerInnenberuf zahlreiche Charakteristika von Professionsberufen erfüllt und somit sehr wohl zu diesen gezählt werden kann. Jedoch, so wie es auch den anderen Professionals nicht erspart bleibt, müssen sich auch hier die Hauptakteure stets den temporären Gegebenheiten anpassen und dementsprechend ihre Rolle fortwährend neu adaptieren.

2.1.2 Der Prozess der Professionalisierung

Alisch (1990, S. 10) stellt klar, dass die Professionalisierung ein spezifischer Ordnungsvorgang im sozialen System ist, durch den eine Fülle von Beziehungen – und dabei vor allem formal institutionalisierte Beziehungen – erzeugt werden. Somit kann die Professionalisierung als ein synergetischer Ordnungsprozess verstanden werden, der auf der Makroebene sozialer Systeme stattfindet (Alisch, 1990, S. 11). Darüber hinaus ist die Professionalisierung ein „informationserzeugender, der Entropie/Information entgegengesetzter Vorgang, ein Vorgang fern vom informationellen Gleichgewicht und mit persistentem Ergebnis“ (Alisch, 1990, S. 10). Die Professionalisierung eines Berufsfeldes, welches stets auf einem theoretischen Grundwissen basiert, erfolgt im Grunde immer in zwei Schritten: In einer primären sowie in einer sekundären Professionalisierung. Die primäre Professionalisierung, wie Marotzki (2004, S. 408) schreibt, „ist eine Verberuflichung, die zunächst als allgemeine Folge der zunehmenden Verwissenschaftlichung der Gesellschaft und damit verbunden aller Lebensbereiche zu sehen ist“. In dieser ersten Phase erfolgt demnach die Entstehung der Profession – des Expertenwissens – an sich. In einem zweiten Schritt, der sekundären Professionalisierung, entsteht eine Neuorientierung beziehungsweise grundlegende Umorientierung des Berufs (Marotzki, 2004, S. 408). Diese Umorientierung hat vor allem einen

erheblichen Einfluss auf die universitäre Ausbildungsstruktur, die auf den veränderten Anforderungen basieren (Marotzki, 2004, S. 408). Diese Veränderungsprozesse machen auch vor dem Berufsbild beziehungsweise dem Anforderungsprofil der/des Lehrers/in nicht Halt. Demzufolge sind heutzutage die Anforderungen an das Lehrpersonal gänzlich andere als vor beispielsweise 50 Jahren. In einem rasant wirtschaftlich wachsenden, sozial stetig verändernden und hoch technologischen Zeitalter wie dem unseren, spielt vor allem der Umgang mit den informationsverarbeitenden und -verbreitenden Medien eine immer zentralere Rolle. Aufgrund dieser veränderten Lebensumstände und der damit einhergehenden Veränderung der Gesellschaft muss auch die universitäre LehrerInnenausbildung stetig adaptiert und gegebenenfalls auch grundlegend strukturell und inhaltlich verändert werden. Denn es wird stets angenommen, dass „berufsbezogene Kompetenzen und professionelles Verhalten als Resultat der professionsspezifischen Ausbildung erlern- und entwickelbar sind“ (Friedrich et al., 2013, S. 22). Dies hat auch Liessmann (2014, S. 125) erkannt, wenn er auf eine dringend nötige Bildungsreform hinweist. Dabei spricht Liessmann einen Trend in der LehrerInnenausbildung an, der vorsieht, sogenannte Schools of Education zu installieren. Das Gegenteil müsste jedoch der Fall sein.

Dass gerade diejenigen, die später an einer Schule unterrichten sollen, ebenfalls an einer Schule und nicht an einer Universität ausgebildet werden, ist ein fatales Signal, das allerdings kaum kritisiert, dafür gerne als Fortschritt gefeiert wird, möchte man doch dadurch der Professionalisierung des Lehrberufs Vorschub leisten. Dass solch eine Professionalisierung durch ihre immanenten Infantilisierungstendenzen auch in ihr Gegenteil, den Dilettantismus, umschlagen kann, wird geflissentlich ausgeblendet. Eine wirkliche Bildungsreform müsste wieder einmal mit einer „Entschulung“ wenn nicht der Gesellschaft, so doch zumindest des Bildungswesens beginnen. (Liessmann, 2014, S. 125)

Wenn man den Lehrberuf als pädagogischen Professionsberuf versteht, dann geht es in diesem vor allem darum, „die nachfolgende Generation durch Prozesse der Erziehung, des Lernens und der Bildung in diese Gesellschaft einzuführen“ (Marotzki, 2004, S. 410). Dabei reicht es jedoch nicht aus, bloßes Verfügungswissen – Wissen, das Wissenschaft und Technik unter gegebenen Zwecken zur Verfügung stellen – zu vermitteln (Mittelstrass, 2002, S. 164). Auch das Wissen um gerechtfertigte Zwecke und Ziele des Verfügungswissens, von Mittelstrass (2002, S. 164) Orientierungswissen genannt, muss eine gewichtige Rolle im Bildungsprozess erhalten. Blömeke (2002, S. 96) meint hingegen, dass vor allem der „systematische Erwerb von Theorien, Methoden und Forschungsergebnissen“ in der LehrerInnenausbildung ausschlaggebend ist. Aufgrund dieser Ausführungen kann geschlossen werden, dass keine generelle Einigkeit, den Zielen in der LehrerInnenausbildung betreffend, besteht.

Neben einem Professionalisierungsprozess eines Berufsfeldes kann es auch zum Gegenteil kommen, einer sogenannten Deprofessionalisierungsentwicklung. Dies geschieht dann, wenn die Professionsmitglieder den hohen Standard nicht mehr erfüllen können, welcher im Laufe des Professionalisierungsprozesses festgelegt wurde. Missbraucht ein überwiegender Teil das mühevoll erworbene Berufsmonopol zusätzlich, indem keine professionelle Leistung erbracht wird, so muss die Profession selbst in der Lage sein, eine solche Entwicklung zu stoppen und, wenn dies nicht der Fall sein sollte, so hat schließlich der Staat die Aufgabe beziehungsweise die Verpflichtung, dieser sich selbst schädigenden Profession den Professionsstatus mit all ihren Privilegien zu entziehen (Schwendenwein, 1990, S. 363). Somit ist, wie eingangs bereits erwähnt, neben einer Professionalisierung auch die Deprofessionalisierung eines Berufsstandes möglich.

Daher kann festgehalten werden, dass in einer modernen, stetig komplexeren und durchgängig vernetzten Gesellschaft die Nachfrage an qualifizierten Fachkräften hoch ist und sehr wahrscheinlich hoch bleiben wird. Laut Marotzki (2004, S. 409) hängt dies vor allem damit zusammen, dass man heutzutage bei Entscheidungen auf das Urteil von Expertinnen und Experten angewiesen ist, welches mit der rasanten Zunahme des Wissensvolumens, dessen immer kürzer werdenden Verfallszeit und dessen stetig höher werdenden Komplexität unerlässlich geworden ist. Liessmann (2014, S. 38) hält dem entgegen, dass Bildung, und in weiterer Folge Expertenwissen, dabei helfen soll, sich in der Welt zu orientieren beziehungsweise zurechtzufinden. Diese Orientierung wird hingegen in einer sich rasch verändernden Welt erschwert, da niemand mehr genau sagen kann, was man dafür wissen oder können muss (Liessmann, 2014, S. 38).

2.2 Das Professionswissen im LehrerInnenberuf

„Professionswissen ist das Wissen, das Menschen brauchen, um ihren Beruf auszuüben, ihrer Profession nachzugehen“ (Kirschner, 2013, S. 6). Auf Basis dieser Definition kann das Professionswissen für jede Profession festgelegt werden. Im LehrerInnenberuf handelt es sich demnach um das Wissen, das benötigt wird, um Unterricht erfolgreich zu erteilen. Laut Borowski et al. (2010, S. 342) beziehen sich der Begriff Professionswissen im LehrerInnenberuf vorerst auf alle theoretisch fundierten Wissensbestände, die im Rahmen der Ausbildung und unterrichtlichen Praxis von Lehrkräften erworben werden können. Somit kann, wie Pokol (1990, S. 335 f.) aufzeigt, festgehalten werden, dass das Professionswissen vornehmlich von den Organisationsstrukturen und -mechanismen – in diesem konkreten Fall von der Organisation Schule – bestimmt wird. Zudem führt Pokol (1990, S. 335 f.) aus, dass das Professionswissen der Niederschlag eines spezifischen Kommunikationstyps ist, der

sich durch seine jeweils spezifischen Argumentationstechniken, semantischen Distinktionen und Ausdrucksweisen charakterisieren lässt. Stichweh (1996, S. 59 f.) verweist im Zusammenhang von Professionswissen und Schule darauf, dass sich das Erziehungssystem als sogenanntes professionelles Funktionssystem vorerst dadurch auszeichnet, dass sich in ihm eine Differenzierung von Leistungsrollen – pädagogisch Professionelle – sowie Komplementärrollen – die Schülerinnen und Schüler – vollzogen hat. Diese Differenzierung ist im Hinblick auf die Organisation in der Unterricht stattfindet, der Schule, dahingehend wichtig, da dadurch die charakteristische Hierarchie ermöglicht wird.

Dieser Arbeit liegt die Annahme zu Grunde, dass das Professionswissen von Lehrkräften entscheidend für einen guten, erfolgreichen und nachhaltigen Unterricht ist. Diese Behauptung fußt auf einigen Studien (z. B. Riese & Reinhold, 2012) beziehungsweise Fachmeinungen (z. B. Borowski et al., 2010, S. 342 ff.), die darauf hindeuten, „dass mit einem hohen Professionswissen eher ein kognitiv aktivierender, konstruktiv unterstützender und gut strukturierter Unterricht einhergeht“ (Köller, 2014, S. 8). Jedoch, so stellt Kirschner (2013, S. 2) fest, besteht weder in der spezifischen Fachliteratur noch in der Forschungsgesellschaft endgültiger Konsens darüber, was sich hinter dem Begriff Professionswissen verbirgt beziehungsweise besteht auch Uneinigkeit darüber, ob es verbalisierbar sein muss oder implizit vorliegen kann und wie es mit dem Handeln der Lehrkraft in Beziehung steht. Die nun folgenden Ausführungen sollen die Komplexität der Thematik aufzeigen sowie Aufschluss über den momentanen Forschungsstand geben.

2.2.1 Begriffsbestimmung und unterschiedliche Dimensionen

Bevor auf die unterschiedlichen Dimensionen von Professionswissen im LehrerInnenberuf eingegangen werden kann, muss vorerst das Grundproblem professionellen LehrerInnenhandelns betrachtet, analysiert und aufgearbeitet werden. Diese elementare Fragestellung kann folgendermaßen zusammengefasst werden:

[...] wie Unterricht möglich ist und auf Dauer gestellt werden kann, systematisches und kumulatives Lernen über Kindheit und Jugend hinweg erreichbar und die kognitiven und motivationalen Voraussetzungen beruflicher, politischer, kultureller und zivilgesellschaftlicher Teilhabe für die gesamte nachwachsende Generation zu sichern sind und welche Anforderungen sich daraus für das Kompetenzprofil einer Lehrkraft ergeben. (Baumert & Kunter, 2006, S. 472)

Diese weitreichende Definition professionellen Lehrerhandelns zeigt die Komplexität auf, der Lehrerinnen und Lehrer in der Institution Schule gerecht werden müssen. Der Institution Schule kommt dabei eine entscheidende Rolle zu. Sie stellt die Rahmenbedingungen, in denen sich eine Lehrkraft orientieren kann beziehungsweise zu bewegen hat. Professionel-

les LehrerInnenhandeln ist demnach stets in diesem institutionellen Rahmen – Ziele, Fächerstruktur, Lehrplan, Unterrichtsorganisation sowie universalistischer Gütemaßstäbe werden vorgegeben (Baumert & Kunter, 2006, S. 472) – eingebettet. Diese Komplexität soll in Abbildung 1 aufgezeigt werden. Darüber hinaus soll Aufschluss darüber gegeben werden, wie das Professionswissen von Lehrkräften im Rahmen des Schulalltages einzuordnen ist.

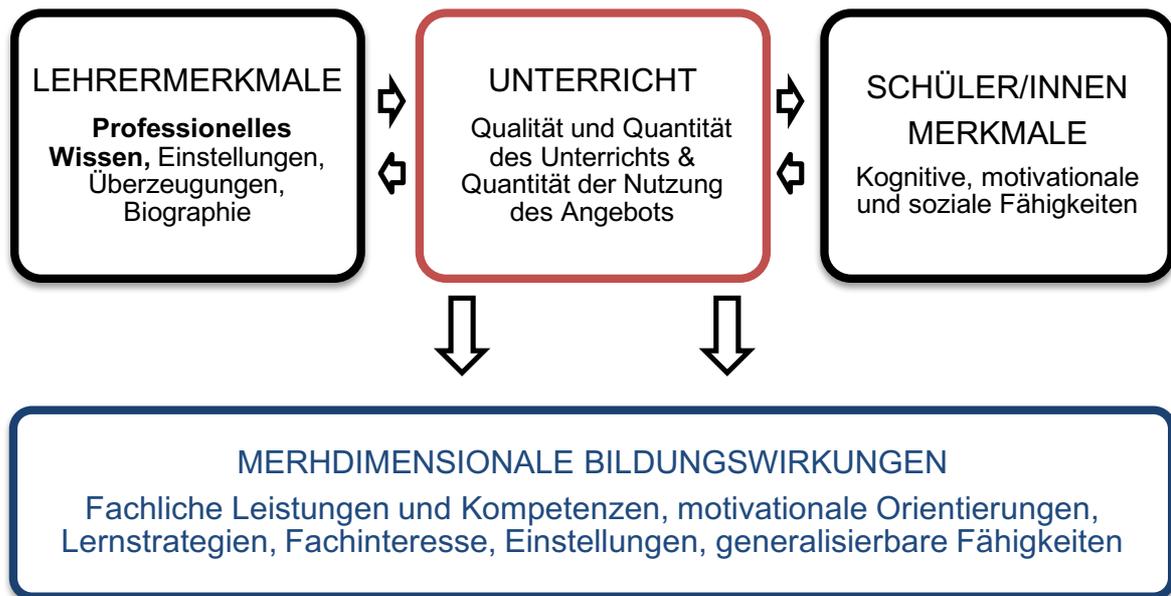


Abb. 1: Das Angebots-Nutzungs-Modell (modifiziert nach Reusser & Paulie, 2003, S. 3)

Baumert und Kunter (2006, S. 481) stellen fest, dass wenig Übereinstimmung in Bezug auf die Struktur und Topologie professionellen Wissens, die unterschiedlichen Wissenstypen und ihren epistemischen Status, die mentale Repräsentation dieser Wissenstypen und die Genese professionellen Wissens besteht (vgl. Fenstermacher, 1994; Bromme, 1997; Neuweg, 2005; Minnameier, 2005). Trotz dieser intensiven und breiten wissenschaftlichen Diskussion, kann der Ansatz von Shulman (1986) als jener bezeichnet werden, der sich letzten Endes herauskristallisiert und somit durchgesetzt hat. Darin erarbeitet, diskutiert und stellt Shulman eine grundlegend neue Topologie des Professionswissens von Lehrerinnen und Lehrern vor. Vorerst differenziert Shulman (1986, S. 5 ff.) in allgemeines pädagogisches Wissen (general pedagogical knowledge), in Fachwissen (subject-matter knowledge), in fachdidaktisches Wissen (pedagogical content knowledge) sowie in das Wissen über das Fachcurriculum (curriculum knowledge). Später erweitert Shulman (1987, S. 8) diesen Kanon noch um die Bereiche individuelle Charakteristiken des Lerners (knowledge of learners and their characteristics), spezifisches Wissen über die Institution und Organisation der

Schule (knowledge of educational contexts) und erziehungsphilosophisches, bildungstheoretisches und bildungshistorisches Wissen (knowledge of educational ends, purposes and values and their philosophical and historical grounds). Diese umfassende und weitreichende Topologie des Professionswissens von Lehrkräften konnte sich, wie Baumert und Kunter (2006, S. 482) feststellen, nicht in ihrem vollen Umfang durchsetzen. In zahlreichen Publikationen wurde stets auf ein adaptiertes beziehungsweise vereinfachtes Modell, bestehend aus allgemeinem pädagogischen Wissen, Fachwissen sowie fachdidaktischem Wissen, zurückgegriffen (vgl. Borko & Putnam, 1996; Munby, Russell & Martin, 2001; Helmke, 2003; Lipowsky, 2006). Auch für die spezifische Modellierung des Professionswissens in diesem Beitrag, nämlich für die im Fach „Bewegung und Sport“, ist es sinnvoll, sich auf diese drei Kernbereiche zu fokussieren.

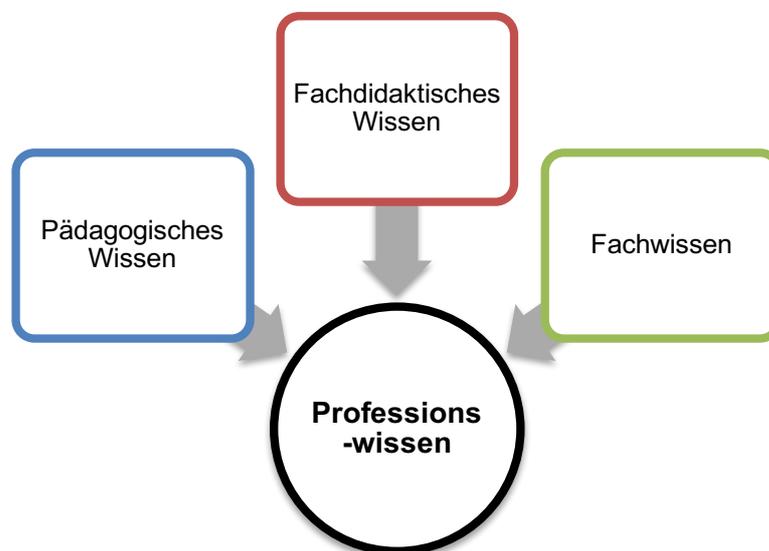


Abb. 2: Modell des Professionswissens von Lehrkräften (modifiziert nach Shulman, 1986, S. 5 ff.)

Die Abbildung 2 verdeutlicht, welche drei Dimensionen den entscheidenden Einfluss auf das Professionswissen von Lehrkräften unterschiedlicher Fachrichtungen haben beziehungsweise als besonders unterrichtsrelevant erachtet werden (Borowski et al., 2010, S. 342). Auch in dieser Arbeit wird auf diese Dreiteilung des Wissens zurückgegriffen und versucht, die wesentlichen Facetten jedes einzelnen Teilbereiches für das Fach „Bewegung und Sport“ herauszufiltern.

2.2.1.1 Das pädagogische Professionswissen

Ist man sich bei der grundlegenden Definition von der Pädagogik, nämlich der Wissenschaft von der Erziehung (Fried, 2002, S. 121), noch einig, unterscheiden sich die grundlegenden

Definitionen und Facetten von pädagogischem (Professions-)Wissen von Autor/in zu Autor/in erheblich. Jedoch kann nach genauerer Betrachtungsweise auch ein gewisser Konsens erkannt werden. Beispielsweise definieren Voss, Kunter und Baumert (2011; zit.n. Kirschner, 2013, S. 6) das pädagogische Professionswissen als fachunabhängiges Wissen, das eine Lehrkraft dazu befähigt, ein Klima herzustellen, in dem Unterricht stattfinden kann. Krauss et al. (2004, S. 43 f.; zit.n. Schulte et al., 2008, S. 270) ergänzen und führen weiter aus, dass das fachunspezifische allgemeine pädagogische Wissen das prozedurale und deklarative Professionswissen umfasst, das für den reibungslosen und effektiven Ablauf des Unterrichts und für die Aufrechterhaltung eines förderlichen sozialen Klimas in der Klasse essentiell ist. Andererseits stellt Matthes (2007, S. 149) unmissverständlich klar, dass die erziehungswissenschaftliche Theorie lediglich ein allgemeines Hintergrund- und Begründungswissen zur Verfügung stellt, jedoch kein konkretes, praxisnahes Lösungswissen. Darauf basierend bewegt sich die/der Pädagogin/Pädagoge ständig in einer an sich gegebenen und unausweichlichen Unsicherheit. Praktisches Tun, im Besonderen im Kontext Schule beziehungsweise Bewegungs- und Sportunterricht, verlangt, nach Mathes (2007, S. 149), „nun jedoch eine gewisse, allerdings nie vollständige Sicherheit, man könnte auch sagen: konstruierte Gewissheit“. Auch Alkemeyer et al. (2015, S. 28) stimmen zu, dass in der Praxis jede Aktion beziehungsweise jede Intervention in eine ungewisse Zukunft hinein getätigt wird. Diese Praktiken sind als wiederkehrende soziale Ordnungen in einem unvorhersehbaren Wechselspiel von Interaktionen und (Re-) Adressierungen zu erachten (Alkemeyer et al., 2015, S. 29). Abschließend soll noch angemerkt werden, dass diese Praktiken nicht einseitig routinierte Vollzüge sind, sondern als reflexive Prozesse des Ordnen und Umordnen der Gemengelage eines sozialen Geschehens erkennbar werden (Alkemeyer et al., 2015, S. 29).

Fried wählt hingegen einen ganzheitlichen Ansatz, indem sie meint, dass das „Professionswissen ganz unterschiedliche, mehr oder minder kognitiv integrierte beziehungsweise relationierte Wissensbereiche umfasst“ (2002, S. 12). Auch Bauer stimmt diesem Ansatz zu:

Pädagogisch professionell handelt eine Person, die gezielt ein berufliches Selbst aufbaut, das sich an berufstypischen Werten orientiert. Sie ist sich eines umfassenden pädagogischen Handlungsrepertoires zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben sicher, [...] kann [...] ihre Handlungen aus einem empirisch-wissenschaftlichen Habitus heraus begründen und übernimmt persönlich die Verantwortung für Handlungsfolgen in ihrem Einflussbereich. (Bauer, 2005, S. 81)

Zudem meint Fried (2002, S. 13 f.), dass das pädagogische Professionswissen als Transformationsinstanz zwischen dem in der Praxis gewonnenen Praxiswissen und dem in der Wissenschaft produzierten Theoriewissen gesehen werden kann (siehe Abb. 3). Auch Fenstermacher (1994; zit.n. Schulte et al., 2008, S. 270) bestärkt diese Unterteilung, indem

er das pädagogische Professionswissen in theoretisch-formales Wissen sowie in praktisches Wissen und Können gliedert.

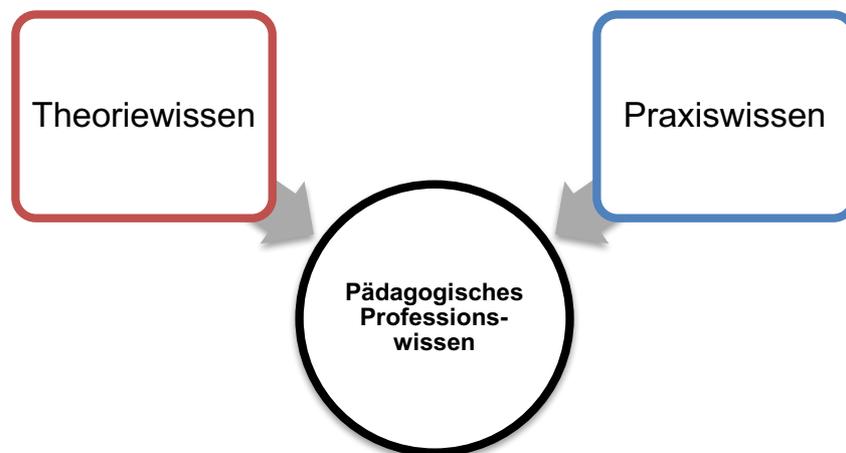


Abb. 3: Pädagogisches Professionswissen als Transformationsinstanz
(modifiziert nach Fried, 2002, S. 13 f.)

Die Abbildung 3 veranschaulicht die Entstehung sowie die strukturelle Beeinflussung von pädagogischem Professionswissen. Wie man an Abbildung 3 darüber hinaus erkennen kann, kommt dem pädagogischen Professionswissen hierbei die bedeutende Rolle als Transformationsinstanz zwischen Theorie und Praxis zu. Bromme (1997, S. 199) hält in diesem Zusammenhang sowie in Bezug auf erfahrene Lehrkräfte und professionelles pädagogisches Handeln fest, dass fachliche, didaktische oder pädagogische Wissensaspekte mit Situationsaspekten in einem Zusammenhang gebracht werden müssen. Damit weist Bromme (1997) auf eine Ausbalancierung von theoretischem und praxisrelevantem Wissen hin.

Wie man an diesen recht unterschiedlichen Herangehensweisen bereits deutlich erkennen kann, divergieren die Definitionen von pädagogischem Professionswissen in Form und Tiefe erheblich voneinander. Trotzdem konnten Kunter et al. (2011, S. 39) einen Facettenkatalog erarbeiten (siehe Tab. 2), der „weitgehend konsensfähige Vorschläge“ (Kunter et al., 2011, S. 39) beinhaltet. Jedoch können nicht alle Facetten als handlungsrelevant eingestuft werden (Kunter et al., 2011, S. 39).

Tab. 2: Facetten generischen pädagogischen Wissens (modifiziert nach Kunter et al., 2011, S. 39)

<p>1. Konzeptuelles bildungswissenschaftliches Grundwissen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erziehungsphilosophie, bildungstheoretische und historische Grundlagen von Schule und Unterricht • Theorie der Institution • Psychologie der menschlichen Entwicklung
<p>2. Allgemeindidaktisches Konzeptions- und Planungswissen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Metatheoretische Modelle der Unterrichtsplanung • Fachübergreifende Prinzipien der Unterrichtsplanung • Unterrichtsmethoden im weiten Sinne
<p>3. Wissen über Unterrichtsführung und Orchestrierung von Lerngelegenheiten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inszenierungsmuster von Unterricht • Variation von Sozialformen und Methoden • Effektive Klassenführung, Sicherung einer konstruktiv-unterstützenden Lernumgebung
<p>4. Wissen über fachübergreifende Prinzipien des Diagnostizierens, Prüfens und Bewertens</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lernen und Leisten: Grundlagen der Diagnostik • Prozessdiagnostik • Rückmeldungen • Summatives Prüfen und Bewerten
<p>5. Methodische Grundlagen empirischer Sozialforschung</p>

Wenn man Mathes' (2007) Ausführungen Glauben schenkt, kann die Theorie niemals gänzlich die Vielfalt und Unvorhersagbarkeit der Praxis widerspiegeln. Trotzdem ist ein fundiertes pädagogisches Basiswissen erforderlich, um professionelle Entscheidungen treffen zu können. Mathes (2007, S. 149) führt in diesem Zusammenhang an, dass das Aneignen von erziehungswissenschaftlicher Theorie vor allem den Horizont weitet, lehrt in Alternativen zu denken sowie Unsicherheiten auszuhalten. Oser (2001, S. 225 f.) fügt hinzu, dass ein professioneller LehrerInnenstandard eine komplexe, sich dauern unter verschiedenen Kontexten bezüglich verschiedener Inhalte adaptiv zu wiederholende Verhaltensweise ist, die sich aus verschiedenen Theorien speist, die in Bezug auf Qualität besser oder schlechter ausgeführt werden kann und die letztlich in verschiedenen Varianten erfolgreich, nachhaltig und professionell ausgeführt wird. Zudem, so schreibt Helsper (2002, S. 78), zählt vor allem die Reflexionsfähigkeit – der reflexive Umgang mit den eigenen Routinen, dem eigenen Regelwissen, den Schülerinnen und Schülern und der Gestaltung des Unterrichts – zu den Kernkompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen. Für die Erreichung einer solchen Reflexionsfähigkeit ist die Fallarbeit – die „interpretative Auseinandersetzung mit Praxissezenen und der Fallrekonstruktion“ (Helsper, 2000, S. 161) – unerlässlich. Auch Blömeke

(2002, S. 157) betont die Wichtigkeit des Fallverstehens – in ihrem Sinne also die „exemplarische Fallrekonstruktion mit Hilfe einer sequenziellen Interpretation“ (Blömeke, 2001, S. 138) – in der Ausbildung. Mit dieser Fallarbeit wird nebenbei auch noch die Entwicklung eines professionellen Habitus in Gang gesetzt (Helsper, 2000, S. 161). Diese und weitere pädagogische Basiskompetenzen müssen während des Studiums durch theoriebezogene Vorlesungen und möglichst praxisnahe Seminare erworben werden, um im späteren Berufsfeld Schule auf ein fundiertes, breit gefächertes und wissenschaftlich anerkanntes pädagogisches Professionswissen zurückgreifen zu können.

Verkürzt gesagt kann festgehalten werden, dass Lehrerinnen und Lehrer folgendes pädagogisches Professionswissen verinnerlicht haben sollten:

Wissen über ihr Nicht-Wissen, Wissen über ihr Nicht-Wissen-Können, das konstitutiv ihr Handeln durchwirkt, Wissen über nicht intendierte Nebenfolgen ihres Handelns, Wissen über die Erzeugung von Risiken für ihre Adressaten durch ihr Handeln und ein Wissen darum, dass gerade der Versuch der Vermeidung von Ungewissheit zur nicht mehr wahrnehmbaren Steigerung derselben führt. (Helsper, 2002, S. 81)

2.2.1.2 Das fachdidaktische Professionswissen

Bereits seit Jahrhunderten beschäftigt sich die Wissenschaft intensiv mit theoretischen und praktischen Grundlagen des Unterrichts. Dieses frühe Interesse lässt sich auch in der Didaktik erkennen, denn bereits vor 400 Jahren entwarf Comenius das bedeutungsvolle Beziehungsgefüge des „didaktischen Dreiecks“ (Scherler, 1996, S. 165). Dabei beschrieb Comenius den grundlegenden Zusammenhang von Schüler, Lehrer und Sache. Der Schüler befasst sich demnach mit einer Sache, um sie zu verstehen beziehungsweise um sie sich anzueignen und der Lehrer hilft ihm dabei (Scherler, 1996). Obwohl diese Grundannahme auch jetzt noch in der LehrerInnenausbildung der Vollständigkeit halber gelehrt wird, so gilt sie doch als überholt. Heutzutage orientiert man sich bei didaktischen Fragestellungen zumeist am didaktischen Viereck nach Scherler (siehe Abbildung 4).

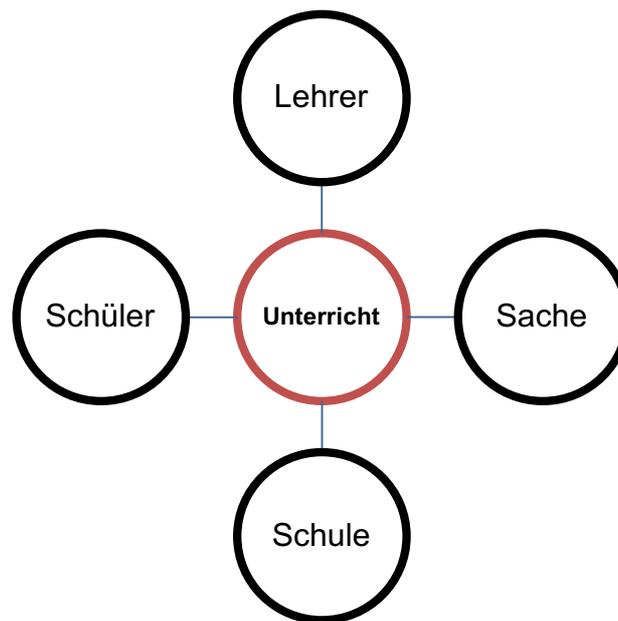


Abb. 4: Das didaktische Viereck (modifiziert nach Scherler, 1996, S. 165)

Scherler fasst Unterricht dabei als besondere Situation auf, in der jede unterrichtliche Handlung der Lehrkraft vier Bezüge haben muss. Erstens, einen Schüler- beziehungsweise Schülerbezug, der auf die Bedürfnisse, Interessen und Leistungen der Schüler gerichtet ist. Zweitens, einen Sach-, Themen- und Stoffbezug, der die Aufbereitung, Anordnung und Darbietung des Lehrstoffes betrifft. Drittens, einen Schul- beziehungsweise Bedingungsbezug, der die Größe und Zusammensetzung der Lerngruppe, die Lernzeit, den Lernraum und seine Ausstattung beinhaltet sowie, viertens, einen Lehrer- oder Selbstbezug, der das Wesen, die Person, die Persönlichkeit des Lehrers zum Thema hat (alle vier genannten Punkte zitiert nach Scherler, 1996, S. 165).

Bevor nun auf die komplexe Thematik des fachdidaktischen Professionswissens genauer eingegangen werden kann, müssen vorerst die Begriffe Didaktik sowie im Anschluss daran Fachdidaktik klar definiert und vor allem vom Bereich des Fachwissens deutlich abgetrennt werden. Dies stellt jedoch kein simples Unterfangen dar. Denn wendet man sich der diffizilen Aufgabe zu einen wissenschaftlichen Fachterminus, in dem vorliegenden Fall die Fachdidaktik, gänzlich, d.h. mit all seinen Facetten, zu definieren, findet man sich in einem unausweichlichen Dilemma wieder:

[...] In diesem Sinne hebt, wer eine Fachdidaktik entwirft, aus dieser komplexen Wirklichkeit gedanklich den Bereich heraus, von dem er annimmt, dass er in die Zuständigkeit seines Faches gehört. Dabei kann er die Grenzen seines Faches weiter oder enger ziehen und er kann auch innerhalb dieser Grenzen nie alles beschreiben und begründen, sondern wird Schwerpunkte setzen, einiges hervorheben, anderes vernachlässigen, manches für selbstverständlich halten und manches übersehen. (Kleiner, 2005, S. 132)

Vor diesem Hintergrund, der das grundlegende Problem wissenschaftlichen Definierens äußerst treffend beschreibt, ist auch eine weitreichende Definition der Didaktik nur äußerst schwierig zu formulieren. Grundsätzlich gilt, dass Lehrerinnen und Lehrer aller Schulstufen und Schulstufen sportdidaktisches Wissen benötigen, um den Unterricht zu planen, zu reflektieren und auszuwerten (Lange & Sinning, 2009, S. 11). Kleiner (2005, S. 132) stellt fest, dass die Fachdidaktik von „Bewegung und Sport“ in den letzten Jahrzehnten eine Entwicklung genommen hat, die charakterisiert ist durch eine Kombination von Fremdbestimmtheit und Selbstselektion. Historisch gesehen hat die Bewegungs- und Sportdidaktik in den letzten 40 Jahren „den Weg vom ‚naiven Kind‘, der ‚zwanghaft wissenschaftlichen Profilierung erlegenen Mademoiselle‘ bis hin zur ‚dominierenden Kurfürstin‘ zurückgelegt, um nach Jahren der Herrschaft den Status der ‚Magd‘ zugewiesen zu bekommen“ (Kleiner, 2007, S. 48). Auf der anderen Seite muss in diesem Zusammenhang auch auf die Äußerung von Scherler (2006, S. 296; zit.n. Kleiner, 2007, S. 52) hingewiesen werden, der da behauptet, dass die Bewegungs- und Sportdidaktik weder Herrin noch Magd des Schulsports, sondern kritische Beobachterin und konstruktive Beraterin ist. In diesem langfristigen Prozess der Standortbestimmung hat die Bewegungs- und Sportdidaktik vor allem verabsäumt, „am runden Tisch der Sportwissenschaft(en), die als Querschnitts- (Diem), Integrations- (Groll), multidisziplinäre Aggregats- (Lenk) oder Operativwissenschaft (Wendt) bezeichnet werde(n), Platz zu finden und sich zu behaupten“ (Kleiner, 2007, S. 46).

Darüber hinaus sind Bewegungs- und Sportdidaktische Konzepte als keine generell gültigen Landkarten zu erachten, sondern vielmehr als Seekarten, die auf der Suche nach Land sind (Schierz, 1995, S. 322; zit.n. Kleiner, 2005, S. 132). Dieser Behauptung stimmt Horn (2009, S. 13) zu, indem er meint, dass, wenn man nach dem fragt, was Didaktik ist, Verwirrung angesagt ist. Auch Peterßen (2001, S. 15) meint, dass es eine Didaktik zwar geben muss, diese jedoch äußerst schwierig zu definieren ist, da der Begriff weder etymologisch noch historisch eindeutige Vorgaben findet. „Begriff und Struktur von Didaktik stehen somit allen darauf gerichteten Bemühungen offen“ (Peterßen, 2001, S. 15). Doch woher kommt diese Verwirrung, wie sie Horn (2009, S. 13) nennt, wenn man den Versuch unternimmt, die Bewegungs- und Sportdidaktik festzumachen? Wenn man den Ausführungen von Kleiner (2005, S. 133) folgt, dann war die Bewegungs- und Sportdidaktik weder früher noch heute als einheitliche Disziplin existent. Sie lehnt sich „nicht nur an die Allgemeine Didaktik und die Erziehungswissenschaft an, sondern pflegt auch ein inniges Verhältnis zur Bewegungs- und Sportpädagogik, den anderen Sportwissenschaften sowie den Fachdidaktiken der einzelnen Sportarten“ (Kleiner, 2005, S. 133). Auf diesen Behauptungen basierend,

lässt sich nachvollziehen, warum eine weitgehend anerkannte Topologie der Bewegungs- und Sportdidaktik äußerst schwierig zu entwerfen ist.

Trotz dieser unglücklichen Ausgangssituation findet man in der einschlägigen Fachliteratur immer wieder Ansätze, die sich durchzusetzen scheinen. Laut Jank und Meyer (2005, S. 46) wird die Didaktik als Teil der Erziehungswissenschaft und im schulpädagogischen Sinne als Theorie des Unterrichts – als die Wissenschaft vom Lehren und Lernen (Jank & Meyer, 2005, S. 12) – gesehen. Lange und Sinning (2009, S. 16) bezeichnen die Didaktik als die Wissenschaft vom Lehren und Lernen, die, wie Größing (2001, S. 41) klarstellt, Handlungsangebote, Handlungsalternativen und Entscheidungshilfen für einen gelingenden Lehr-Lernprozess bereitstellen soll. Darüber hinaus sieht Größing die Hauptfunktion der Sportdidaktik, „in der Lehre, in der Weitergabe unterrichtstheoretischer Erkenntnisse an die Praxis und unterrichtspraktischer Probleme an die Unterrichtswissenschaft“ (2001, S. 41). Damit bildet die Didaktik die Grundlage für einen erfolgreichen Unterricht, der grundsätzlich als „die planmäßige Interaktion von Lehrenden und Lernenden zum Aufbau von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz im institutionellen Kontext der Schule“ (Jank & Meyer, 2005, S. 46) definiert wird.

Der Begriff Didaktik wird längst nicht mehr ausschließlich im schulischen Kontext verwendet, sondern findet sich immer häufiger auch in außerschulischen pädagogischen Arbeitsfeldern wieder (Horn, 2009, S. 15). Klafki respektiert diese erweiterte Topologie, indem er festhält, dass der Begriff der Didaktik als „übergreifende Bezeichnung für erziehungswissenschaftliche Forschung, Theorie- und Konzeptbildung im Hinblick auf alle Formen intentionaler [...], systematisch vorbedachter ‚Lehre‘ [...] und auf das im Zusammenhang mit solcher ‚Lehre‘ sich vollziehende ‚Lernen‘“ (1996, S. 91) verwendet wird. Auch Bohl (2004, S. 416) schließt sich diesem Verständnis von Allgemeiner Didaktik an, indem er festlegt, dass sie sich im Definitionsspektrum von Kunst, Wissenschaft, Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens bewegt. Dabei bezieht sie sich nicht etwa auf einen bestimmten Altersbereich, sondern auf alle Alters- und Lernstufen sowie auf alle zu vermittelnden Inhaltsbereiche (Bohl, 2004, S. 416). Des Weiteren, so meint Bohl (2004, S. 416), soll Didaktik dabei helfen, Unterricht systematisch zu analysieren, zu planen und zu konstruieren – somit hat Didaktik einen Theorie- und Praxisbezug, „vermittelt zwischen beiden und bemüht sich um die Klärung der Zusammenhänge und Ausdifferenzierung von Zielen, Inhalten, Methoden und Medien in Unterrichtsprozessen, sowie von gesellschaftlichen, anthropologischen und individuellen Lernvoraussetzungen“ (Bohl, 2004, S. 416). Abschließend kann somit festgehalten werden, dass die Begriffsbestimmung der Didaktik ein äußerst komplexes Unterfangen darstellt, da sich der Bedeutungsumfang und das Begriffsverständnis im Laufe der Zeit – wie

so oft bei (fach-)wissenschaftlichen Termini zu beobachten ist – immer wieder gewandelt haben und somit keine einheitliche oder allgemein verbindliche Definition existiert (Lange & Sinning, 2009, S. 12).

Was ist denn der entscheidende Unterschied zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik? Gibt es überhaupt einen und wenn ja, wie sieht dieser aus? Diese Fragestellungen sollen im nun folgenden Absatz erläutert werden. Im Gegensatz zur Allgemeinen Didaktik, auf die bereits im vorangegangenen Absatz eingegangen wurde, baut die Fachdidaktik, wie Helmke (2005, S. 29) klarstellt, auf ihrem je spezifischen Gegenstand und ihren je spezifischen Methoden auf. Darauf basierend kann gesagt werden, dass die Fachdidaktik direkt mit dem Fachwissen eines jeden Unterrichtsfaches in Verbindung steht. Jedoch bedeutet dies nicht, dass die Fachdidaktiken als ein „wurmfortsatzähnlicher Anhang etablierter Fachwissenschaften [...] verstanden werden, [die] lediglich die Funktion haben, das Problem der Lehr- und Lernbarkeit der von den Fachwissenschaften längst vorentschiedenen Inhalte zu lösen“ (Peterßen, 2001, S. 29 f.). Peterßen (2001, S. 29 ff.) führt des Weiteren aus, dass die Fachdidaktik als eigenständige Wissenschaft in die Allgemeine Didaktik integriert ist. Genauer gesagt sind Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik als integrierende Teile ein- und derselben Didaktik als Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft zu verstehen und stehen in ständiger und unauflöslicher Korrespondenz miteinander (Peterßen, 2001, S. 31 f.). Auf der anderen Seite behauptet Elflein (2002, S. 12), dass die Sportdidaktik als angewandte Allgemeine Didaktik verstanden werden kann. Abschließend kann somit zusammengefasst werden, dass sich das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik grundsätzlich nicht als ein Verhältnis von Vor-, Über- oder Unterordnung darstellt, sondern vielmehr ein wechselseitiges Abhängigkeitsverhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik ist (Klafki, 1996, S. 161). Lange und Sinning (2009, S. 14) legen in diesem Zusammenhang noch fest, dass eine Zusammenarbeit zwischen den Fachdidaktikern als Spezialisten und den Allgemeindidaktikern als Generalisten unentbehrlich ist.

Neben den spezifischen Begriffsbestimmungen soll auch auf den Gegenstandsbereich der Didaktik eingegangen werden. Aus der bereits erläuterten Begriffsbestimmung können drei große Aufgabenbereiche der Didaktik genannt werden: Die Unterrichtsplanung, die Unterrichtsgestaltung und die Reflexion des Unterrichts (Horn, 2009, S. 15). Diese Kernaufgaben bilden die Basis der Allgemeinen Didaktik.

Das Ziel jeder Didaktik ist, „die Professionalisierung des Lehrerhandelns im Lehr-Lern-Prozess zu verbessern“ (Horn, 2009, S. 15). Dabei spielt der Begriff des „professionellen Selbst“ eine entscheidende Rolle (Horn, 2009, S. 15). Bauer et al. (1996, S. 13 ff.) führen in diesem Zusammenhang aus, dass das professionelle Selbst in seiner strukturierenden

und integrierenden Funktion es Lehrerinnen und Lehrern ermöglicht, auch in schwierigen Situationen handlungsfähig zu bleiben. Doch wie bildet sich ein solches „professionelles Selbst“? Brückel und Gieß-Stüber (2005, S. 35 f.) meinen, dass für diese Bildung eine fachliche Ausbildung über ein Fachstudium, berufswissenschaftliche Ausbildung, Kooperation und Reflexion nötige und wesentliche Voraussetzungen sind. Somit ist klargestellt, dass es einer länger andauernden, zielgerichteten und spezifischen fachdidaktischen Ausbildung bedarf, damit sich ein „professionelles Selbst“ bilden kann. Abbildung 5 soll demonstrieren, wie verflochten der Entstehungs- und Aneignungsprozess eines „professionellen Selbst“ ist.

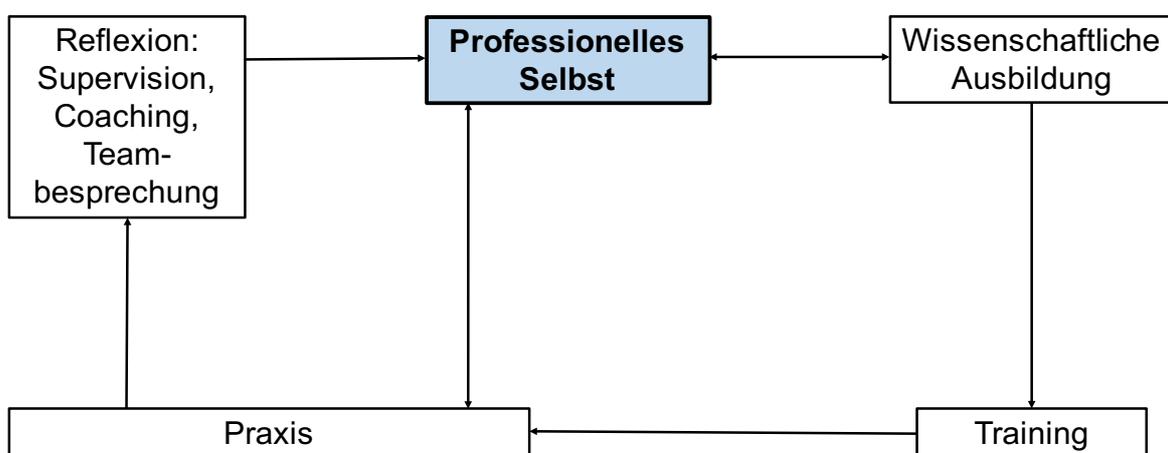


Abb. 5: Das professionelle Selbst (Bauer, 2005, S. 82)

Zoglowek (2009, S. 128) klärt auf, dass die Entwicklung des beruflichen, professionellen Selbst nicht erst mit dem Eintritt ins Berufsleben beginnt, sondern bereits im Studium. Damit bestärkt Zoglowek die zentrale Bedeutung des Studiums erheblich. Als Eckpfeiler dieses professionellen Selbst im Lehrerberuf nennt Zoglowek: „[D]as wissenschaftliche Wissen, das Fachstudium und das erziehungswissenschaftliche Wissen, das eigene Erfahrungswissen, das in der Praxis und im Schulalltag gewonnen wird, und das reflexive Wissen“ (2009, S. 128). Mit der Reflexion des eigenen Selbstbildes wird auch die eingangs erörterte Vorbildfunktion der (Sport-)Lehrkraft hervorgehoben. Denn wenn es zu einer kritischen Beschäftigung mit dem Selbstbild kommt, dann tritt die Lehrkraft auch authentisch und wahrhaftig auf – somit ist die Arbeit am Selbstbild auch immer eine bewusste Reflexion der Vorbildfunktion (Zoglowek, 2009, S. 128 f.).

Wie Kirschner (2013) aufzeigt, ist die Dimension des fachdidaktischen Wissens zwischen den Dimensionen Fachwissen und pädagogisches Wissen einzuordnen. Der Begriff Fachdidaktik wurde erstmals von Shulman (1986) verwendet und später als „special amalgam of content and pedagogy that is uniquely the province of teachers, their own special form

of professional understanding“ (Shulman, 1987, S. 8) weiter ausdifferenziert. Mit dieser Definition streicht Shulman die Wichtigkeit des fachdidaktischen Wissens besonders hervor. Seitdem wird das fachdidaktische Wissen als jenes Wissen deklariert, das einzig und allein die Lehrkräfte eines bestimmten Faches haben und brauchen (Kirschner, 2013, S. 6). Eine alternative Definition zeigen Bauer, Kopka und Brindt (1996) auf. Sie bezeichnen die/den Lehrerin/Lehrer mit gänzlich entwickelter Professionalität eine/n Diplom-Didaktiker/in, der/die Experte/in für die Gestaltung und Organisation von Lernprozessen ist (Bauer et al., 1996, S. 236 f.).

Aufgrund dieser teils äußerst unterschiedlichen Definitionen lässt sich schließen, dass kein oder nur äußerst geringer Konsens über die unterschiedlichen Facetten des fachdidaktischen Wissens besteht. Dieser Eindruck bestätigt sich oftmals in der einschlägigen Fachliteratur (vgl. Kind, 2009; Park & Chen, 2012; Shulman, 1986). Einen Überblick über die Facetten, die unterschiedliche Autor/innen dem fachdidaktischen Wissen zuschreiben, bietet die nun folgende Tabelle.

Tab. 3: Unterschiedliche Facetten von fachdidaktischem Wissen (modifiziert nach Park & Oliver, 2008)

	Unterrichts- ziele	SchülerInnen- verständnis	Curriculum	Instruktions- strategien	Leistungs- überprüfung	Fachwissen	Kontext	Pädagogik
Shulman (1987)	-	+	-	+	0	-	-	-
Magnussen et al. (1999)	+	+	+	+	+	0	0	0
Hashweh (1987)	+	+	+	+	+	+	+	+
COACTIV (Kunter et al., 2011)	0	+	0	+	-	-	-	-
Riese (2009)	+	+	+	+	0	-	0	-
QuiP (Olszewski, 2010)	0	+	+	+	0	-	0	-

- + Diese Facette gehört explizit zum fachdidaktischen Wissen des/der Autors/in
- Diese Facette gehört explizit nicht zum fachdidaktischen Wissen des/der Autors/in
- 0 Diese Facette wird nicht erwähnt

Aus dieser Tabelle geht ganz eindeutig hervor, dass grundlegende Differenzen zwischen den verschiedenen Ansätzen bestehen. Besonders hervorzuheben ist in diesem Konnex das umfangreiche Modell nach Hashweh (1987), das alle angeführten Facetten beinhaltet. Im Gegensatz dazu muss angemerkt werden, dass das äußerst weit verbreitete und anerkannte Modell nach Shulman (1987) in dieser Darstellung nur einige wenige Aspekte enthält, die repräsentierten Facetten jedoch äußerst relevant und unerlässlich sind.

Abschließend sollen noch Argumente von Lange und Sinning (2009, S. 12) erwähnt werden, die die Sportdidaktik wieder stärker in den wissenschaftlichen Fokus rücken soll:

Die Sportwissenschaften haben sich rasant ausdifferenziert und stellen einen beachtlichen Fundus an differenzierten Wissensgrundlagen bereit, der für vielfältige Wissenstransfers einer sportdidaktischen Interpretation und Aufbereitung bedarf. [...] Arbeitsfelder für Lehrende in bewegungs- und sportbezogenen Kontexten hat sich einerseits erheblich ausgeweitet und andererseits spezialisiert. Die Anforderungen, die künftig an Sportlehrer gestellt werden, haben sich rasant verändert [...]. Die Inhaltsdimension hat den Kanon der traditionellen Schulsportarten seit langem überstiegen [...]. (Lange & Sinning, 2009, S. 11)

2.2.1.3 Das fachspezifische Professionswissen

Das fachspezifische Professionswissen bezieht sich direkt auf das jeweilige Fachgebiet, für das der jeweilige Unterrichtsgegenstand steht. Darauf basierend hat jeder Gegenstand grundsätzlich einen unterschiedlichen fachspezifischen Wissensbereich. Es kann jedoch durchaus vorkommen, dass sich die Wissensbereiche unterschiedlicher Gegenstände kreuzen beziehungsweise aufeinander aufbauen – beispielsweise haben naturwissenschaftliche Fächer wie Biologie, Physik und Chemie einen an vielen Stellen ähnlichen Wissenskorpus.

Um die unterschiedlichen Facetten des jeweiligen Professionswissens zu definieren, werden die jeweiligen Curricula der Universitäten herangezogen. Denn fairerweise können nur diese Wissensgebiete beziehungsweise Inhalte im Fragebogen, der der empirischen Untersuchung dieser Arbeit zu Grunde liegt, abgefragt werden, die sich im Curriculum der absolvierten Universität wiederfinden und somit im Laufe des Studiums gelehrt sowie gelernt wurden. Um das Fachwissen für die vorliegende Arbeit zu gliedern, wurde auf das Curriculum für Lehramtsstudierende des Faches „Bewegung und Sport“ der Universität Wien (Universität Wien, 2005) zurückgegriffen. Wie wichtig dieses Fachwissen grundsätzlich ist, kann nicht genug betont werden. Liessmann (2014, S. 71 f.) formuliert pointiert, indem er meint, dass der Praxisfetischismus, der sich vor allem in der LehrerInnenbildung breitmacht, die Bedeutung des Faches an sich in den Hintergrund rückt. Andersrum sollte es jedoch sein – zukünftige Lehrkräfte sollten, bevor sie mit schulpraktischen Übungen und

fachdidaktischen Kursen überhäuft werden, zuallererst verstehen, was das Fach in einem wissenschaftlich-disziplinären Sinn überhaupt bedeutet.

2.2.2 Die Erhebung von Professionswissen

Obwohl dem Professionswissen grundsätzlich eine große Wichtigkeit zugesprochen wird, ist weiterhin grundlegende Forschungsarbeit zu leisten (Kirschner, 2013, S. 7). Erstens besteht, wie Kirschner (2013, S. 7) anmerkt, keine Einigkeit über das Konzept (Abell, 2007; Gess-Newsome, 2011), zweitens fehlt es an nötigen objektiven, reliablen und validen Testinstrumenten (Baumert & Kunter, 2013; Gess-Newsome, 2011).

Buchholtz, Kaiser und Blömeke (2014, S. 102) merken an, dass die Erhebung von professionellem Wissen – oder Professionswissen – an sich im Bereich der LehrerInnenausbildung in den letzten Jahren vermehrt an Bedeutung gewonnen hat. Dieses Interesse kann als sehr nachvollziehbar eingestuft werden, da man nur dann das Professionswissen von zukünftigen oder bereits tätigen Lehrerinnen und Lehrern feststellen und kritisch hinterfragen kann, wenn man ihnen vielfältige Möglichkeiten anbietet oder angeboten hat, sich dieses Wissen auch anzueignen. Da aber jedes Unterrichtsfach in seiner Natur grundsätzlich unterschiedlich ist, muss auch das jeweilige Fachwissen sowie fachdidaktische Wissen zwingend unterschiedlich sein und jede Fachrichtung daher einen eigenen Katalog an fachspezifischen und fachdidaktischen Kompetenzen fixieren. Die Erhebung des fächerspezifischen Professionswissens könnte einen äußerst wichtigen Beitrag zur Umstrukturierung, Modernisierung beziehungsweise Adaptierung der LehrerInnenbildung leisten. Da angenommen wird, dass die Grundlage des Professionswissens bereits in der Ausbildung gelegt wird (Riese, 2009), könnte, so Abell (2007; zit.n. Kirschner, 2013, S. 8), detailliertes Wissen über Professionswissen die LehrerInnenausbildung positiv beeinflussen, effektiver gestalten und somit nachhaltig verbessern.

2.2.2.1 Etablierte Testverfahren

Wie Buchholtz et al. (2014, S. 102 f.) feststellen, ist die Erhebung von Professionswissen in Deutschland, vor allem im Fach Mathematik, gängige Praxis. Dazu zählen unter anderem *Trends in International Mathematics and Science Studies*, kurz TIMSS, (Baumert, Bos & Lehmann, 2000), *Programme for International Student Assessment*, auch PISA genannt, (Baumert et al., 2001) sowie im Bereich der LehrerInnenbildung das COACTIV Projekt (Kunter et al., 2011). Zudem haben sich solche Testverfahren längst auch international etabliert. Hierbei sind vor allem die beiden umfangreichen Studien, einerseits die LMT-Studie (*Learning Mathematics for Teaching*) der Michigan Gruppe (Hill, Ball & Schilling, 2008)

sowie andererseits das *Mathematics Teaching in the 21st Century* (MT21) (vgl. Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008; Schmidt, Blömeke & Tatto, 2011) Projekt, besonders hervorzuheben.

2.2.3 Unterschiedliche Modelle des Professionswissens

Wie bereits erwähnt, herrscht über das grundlegende Konzept des Professionswissens keine Einigkeit. Im deutschsprachigen Raum präferieren zahlreiche Autoren (Baumert & Kunter, 2006; Blömeke et al., 2010; Borowski et al., 2010; Riese, 2009) das Modell nach Shulman (1986, S. 5 ff.), welches sich in die Bereiche pädagogisches Wissen, fachdidaktisches Wissen sowie Fachwissen unterteilt (siehe Abb. 2). Jedoch wurden im Laufe der Zeit zahlreiche andere Modelle erarbeitet. In den nun folgenden Abschnitten sollen drei Modelle kurz vorgestellt sowie charakterisiert werden.

2.2.3.1 Das Modell nach Magnussen, Krajcik & Borko (1999)

Das Modell nach Magnussen et al. (1999, S. 98) weist vorerst große Gemeinsamkeiten mit dem Modell nach Shulman (1986, S. 5 ff.) auf, denn beide Modelle stützen sich auf die Teilbereiche pädagogisches Wissen, fachdidaktisches Wissen und Fachwissen (siehe Abb. 6). Jedoch wird beim Modell nach Magnussen et al. (1999, S. 98) das fachdidaktische Wissen als eine Transformation aus pädagogischem Wissen, Fachwissen sowie Wissen über Kontext erachtet (Kirschner, 2013, S. 8). Hier besteht daher der große Unterschied zum Modell nach Shulman (1986, S. 5 ff.). Während Shulman (1999, S. 5 ff.) alle Dimensionen als mehr oder minder gleichwertig erachtet, gelten die Bereiche pädagogisches Wissen und Fachwissen erst nach ihrer Transformation zum fachdidaktischen Wissen als brauchbar für den Unterricht (Gess-Newsome, 1999; zit.n. Kirschner, 2013, S. 8). Allerdings weisen erste Ergebnisse darauf hin, dass eine transformative Modellierung von fachdidaktischem Wissen nicht zielführend ist (Kirschner, 2013, S. 9).

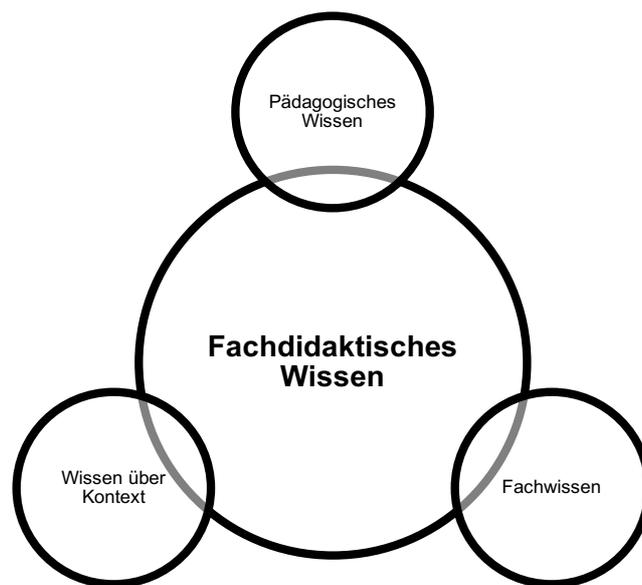


Abb. 6: Das transformative Modell des Professionswissens (modifiziert nach Magnussen et al. 1999, S. 98)

2.2.3.2 Das Kompetenzmodell von COACTIV (Kunter et al., 2011)

Kann man die Qualität einer Lehrkraft beziehungsweise die Qualität des Unterrichts tatsächlich auf nur drei Dimensionen – pädagogisches und fachdidaktisches Wissen sowie Fachwissen – herunterbrechen? Würde das denn dem vielseitigen, unvorhersehbaren und abwechslungsreichen Berufsfeld und dessen Alltag gerecht werden? Welche anderen Dimensionen werden dabei vernachlässigt? Auf diese Frage kann das Kompetenzmodell der COACTIV-Studie nach Kunter et al. (2011, S. 32) Aufschluss geben. In diesem kompetenzorientierten Modell wird das Professionswissen um die Bereiche Überzeugungen, Werthaltungen und Ziele, motivationale Orientierungen und Selbstregulation erweitert (Kunter et al. 2011, S. 32). Das Professionswissen an sich bleibt jedoch weiterhin zentraler Baustein dieses Modells (siehe Abb. 7). Aufgrund seiner Vielschichtigkeit kann es als das weitreichendste und detaillierteste Modell bezeichnet werden.

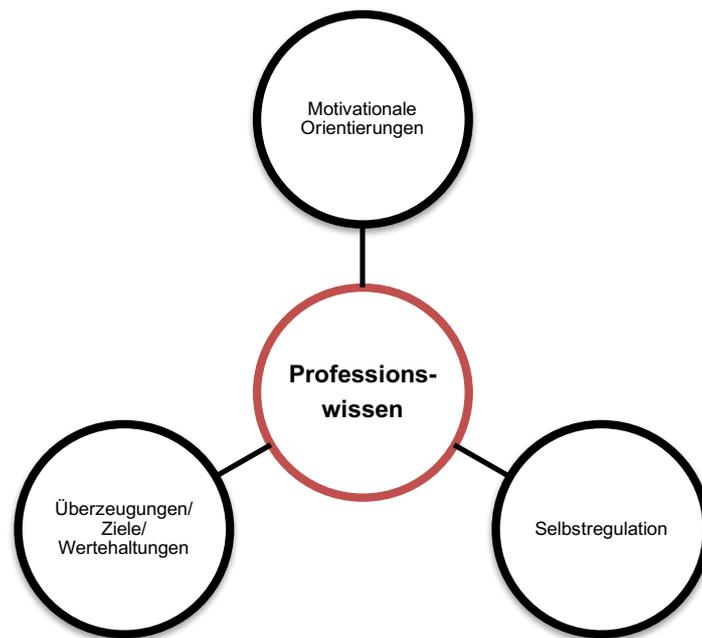


Abb. 7: Das Kompetenzmodell von COACTIV I (modifiziert nach Kunter et al., 2011, S. 32)

Das Professionswissen an sich ist in diesem ersten Modell weiter ausdifferenziert worden. Anschließend werden in einem weiteren Schritt die Kompetenzbereiche festgelegt (siehe Abb. 8). Die bereits bekannten Dimensionen Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen werden mit den Bereichen spezifisches Organisationswissen sowie Beratungswissen ergänzt. Das Beratungswissen soll hier vor allem für die erfolgreiche Kommunikation mit Laien hilfreich sein (Bromme, Jucks & Rambow, 2004; zit.n. Brunner et al., 2006, S. 523). Den jeweiligen Kompetenzbereichen werden in einem zweiten Schritt sogenannte Kompetenzfacetten zugeteilt. Die in Abbildung 8 dargestellten Facetten sollen nur einen ersten Eindruck vermitteln und stellen somit nicht den Anspruch auf Vollständigkeit.



Abb. 8: Das Kompetenzmodell von COACTIV II (modifiziert nach Kunter et al., 2011, S. 32)

2.2.3.3 Das Kompetenzstrukturmodell nach Riese (2009)

Im Gegensatz zu den anderen Modellen, vor allem zum Kompetenzmodell der COACTIV-Studie (siehe Abb. 7 und Abb. 8), werden beim Kompetenzstrukturmodell nach Riese (2009, S. 26) Überzeugungen, Orientierungen und Werthaltungen klar voneinander getrennt (Kirschner, 2013, S. 9). Neben dem Professionswissen als solches, finden sich bei diesem Modell auch Belief Systems – Überzeugungen und Vorstellungen zum Fach, zum Lehren und Lernen und zur Schule – sowie motivationale Orientierungen wie Selbstwirksamkeitserwartung und Enthusiasmus als maßgebliche Facetten professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften wieder (Riese & Reinhold, 2012, S. 113).

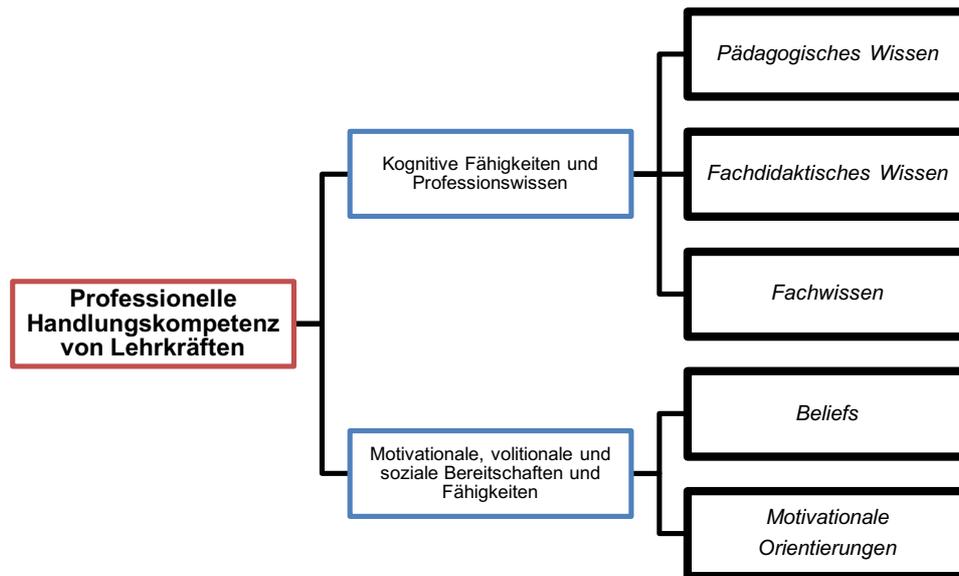


Abb. 9: Das Kompetenzstrukturmodell (modifiziert nach Riese, 2009, S. 26)

Diese Abbildungen sollen Beweis dafür sein, dass bereits einiges an Arbeit im Bereich der Erfassung des Professionswissens geleistet wurde. Jedoch bezieht sich keines dieser Modelle auf das Fach „Bewegung und Sport“. Daher ist es unerlässlich ein eigenes Modell, ein speziell für diese Arbeit sowie in Bezugnahme auf das Fach „Bewegung und Sport“ gestaltetes Modell, zu konzipieren, um es anschließend an Bewegungs- und Sportlehrkräften zu testen.

2.2.4 Der Erwerb des Professionswissens

Schlussendlich soll noch umrisshaft erörtert werden, inwiefern Professionswissen erworben werden kann beziehungsweise welche Voraussetzungen diesen Erwerb beschleunigen, begünstigen und unterstützen können. Zahlreiche Autorinnen und Autoren (vgl. Baumert & Kunter, 2013; Riese, 2009; zit.n. Kirschner, 2013, S. 16) halten fest, dass es nicht abschließend geklärt ist, wie und wo Professionswissen erworben wird. Aufgrund dieser fehlenden wissenschaftlichen Basis gestaltet sich eine Ausrichtung der Curricula für Lehramtsstudierende in Bezug auf den Erwerb von Professionswissen äußerst schwierig. Trotzdem muss der Versuch unternommen werden, möglichst vielfältige und variable Lernmöglichkeiten zu schaffen. Denn es darf angenommen werden, dass „die Fähigkeit, guten Unterricht zu halten, das Ergebnis eines bildungsbiographischen Entwicklungsprozesses ist (Baumert & Kunter, 2006; Terhart, 2001; zit.n. Kunina-Habenicht et al., 2013, S. 1). Kirschner (2013, S. 16) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass neben einschlägigen Fortbildungen, vor allem die Hochschulausbildung beziehungsweise im Anschluss daran das Unterrichtspraktikum zahlreiche Lerngelegenheiten offerieren sollten.

Jedoch kann nicht gänzlich davon ausgegangen werden, dass mehr Lerngelegenheiten automatisch zu mehr Professionswissen führt. Falls dies zutreffen würde, wären Lehrkräfte mit vielen Dienstjahren auch diejenigen, die über am meisten Professionswissen verfügen würden. Brunner et al. (2006; zit.n. Kirschner, 2013, S. 16) weisen darauf hin, dass strukturierte Übungsaktivitäten benötigt werden, um das jeweilige Professionswissen zu steigern. Auf der anderen Seite kann angenommen werden, dass Lehrkräfte mit einer hohen Anzahl an Dienstjahren vor allem ein breites Fachwissen verinnerlicht haben, da sich der Unterrichtsstoff über die Jahre hinweg einige Male wiederholt hat beziehungsweise neuer Stoff gründlich vorbereitet wurde. Dieses routinemäßige Wiederholen von Stoffgebieten führt jedoch lediglich zu einem erhöhten Fachwissen – pädagogisches und fachdidaktisches Wissen müssen anderweitig verinnerlicht werden. Diese Annahme bestärken Brunner et al. (2006; zit.n. Kirschner, 2013, S. 21) indem sie klarstellen, dass eine längere Berufserfahrung nicht zu mehr pädagogischem beziehungsweise fachdidaktischem Wissen führt. Einige Studien belegen gar, dass Lehrkräfte, die naturwissenschaftliche Fächer unterrichten, mit höherer Berufserfahrung ein niedrigeres fachdidaktisches Wissen aufweisen, als jene mit weniger Berufserfahrung (vgl. Dollny, 2011; Jüttner, 2013; Olszewski, 2010). Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass die universitäre Ausbildung sowie die Ausbildung an pädagogischen Hochschulen in den letzten Jahren ungemein verbessert wurde und dabei vor allem der Bereich der fachdidaktischen Schulung in das Zentrum des Interesses gerückt ist.

Vor diesem Hintergrund kann festgehalten werden, dass der tägliche Unterricht sowie Fortbildungen und Seminare Lehrkräften sowie denen, die es noch werden wollen, eine Vielzahl an Lernmöglichkeiten bieten. Diese Möglichkeiten alleine reichen jedoch nicht aus, um einen Anstieg des Professionswissens zu generieren. Mehrere Publikationen deuten darauf hin, dass es erst zu einem nachhaltigen Anstieg an Professionswissen kommt, wenn Lehrkräfte ihre Handlungen und Tätigkeiten im Anschluss an die Unterrichtseinheit gründlich reflektieren (vgl. Baumert & Kunter, 2013; Cochran, DeRuiter & King, 1993; Kolbe, 2004). Diese Conclusio basiert auf der Annahme, dass die Entwicklung von Professionswissen maßgeblich von der Reflexion der eigenen Erfahrungen in explizit gestalteten Lernprozessen und dem dabei erhaltenen Expertenfeedback abhängig ist (Ericsson et al., 1993). Diesen Erhalt von systematischen Feedback, so stellen Riese und Reinhold (2012, S. 115) klugerweise fest, gibt es im Berufsalltag kaum, da Lehrkräfte außerhalb ihrer Ausbildung keine beziehungsweise nur äußerst selten profunde Rückmeldung erhalten. Demnach kann vor allem im Studium sowie im obligaten Unterrichtspraktikum mit einem Anstieg an Professionswissen gerechnet werden. Gestärkt und empirisch bestätigt wird diese Hypothese

vor allem durch Krauss et al. (2008), da keine Zunahme von mathematischem Fachwissen und fachdidaktischen Wissen von Lehrkräften mit zunehmender Unterrichtserfahrung beobachtet werden konnte (Krauss et al., 2008; zit.n. Riese & Reinhold, 2012, S. 115), und durch Brovelli (2014), die einen signifikanten Kompetenzzuwachs im Studienverlauf von Lehramtsstudierenden in den Bereichen Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen feststellen konnte. Zudem konnten deutlich Zuwächse beim fachbezogenen Professionswissen während der ersten und zweiten Phase der LehrerInnenausbildung festgestellt werden (Blömeke et al., 2008, S. 150). Zusammenfassend kann behauptet werden, dass es den dualen Weg – einerseits Lernmöglichkeiten schaffen, erkennen und nützen sowie die Reflexion des Erlebten und Erfahrenen andererseits – braucht, um das Professionswissen von Lehrkräften nachhaltig zu steigern. Riese und Reinhold (2012, S. 115 f.) bekräftigen diese Behauptung, indem sie festhalten, dass zahlreiche Indizien dafürsprechen, dass die universitäre Ausbildung – zumindest in Bezug auf deklarative, insbesondere fachliche Wissensbestände – eine zentrale Rolle bei der Kompetenzentwicklung, i.e. bei der Entwicklung des Professionswissens im Allgemeinen, zu spielen scheint.

2.3 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde zunächst der Professionsbegriff näher beleuchtet und definiert. Es wurde gezeigt, dass Professionen auf eigenen Wissensbeständen basieren und sich diese grundsätzlich voneinander unterscheiden. Denn nur damit wird ihre Eigenständigkeit garantiert. Anschließend wurde auch auf die Begriffe Professionalität und Professionalisierung eingegangen. Professionalität deutet auf die gekonnte Umsetzung der Theorie in die Praxis hin, wobei wichtig ist festzuhalten, dass die Theorie niemals gänzlich die Praxis widerspiegeln kann beziehungsweise niemals für alle in der Praxis auftretenden Problemsituationen geeignete theoretische Lösungsansätze bereitstellen kann und daher die Berufsaufgabe von Professionellen stark situationsabhängig und somit starken Schwankungen ausgesetzt ist. Die Professionalisierung eines Berufsfeldes funktioniert, wie bereits erläutert (siehe Kapitel 2.1.2), in zwei Schritten: In einem ersten Schritt wird die Entstehung der Profession an sich angestrebt, um anschließend, in einer zweiten Phase, den Beruf einer grundlegenden Neuorientierung, beispielsweise im Sinne einer Adjustierung der universitären Ausbildung, zu unterziehen.

Des Weiteren wurde vor allem auf das Professionswissen im LehrerInnenberuf eingegangen. Es stellt dasjenige Wissen dar, das Menschen brauchen, um ihren Beruf ausüben zu können beziehungsweise ihrer Profession nachzugehen (Kirschner, 2013, S. 6). Im Kontext

der Schule beziehungsweise des Sportunterrichts deutet dies auf das Wissen hin, das benötigt wird, um (Sport-)Unterricht erfolgreich, nachhaltig und angemessen zu erteilen.

Nachdem auf das Grundproblem professionellen LehrerInnenhandelns eingegangen wurde – wie Unterricht denn eigentlich möglich ist und auf Dauer erteilt werden kann, systematisches und kumulatives Lernen über die Kindheit und Jugend hinweg erreicht werden kann, die kognitiven und motivationalen Voraussetzungen beruflicher, politischer, kultureller und zivilgesellschaftlicher Teilhabe für die nachwachsende Generation zu sichern sind (Baumert & Kunter, 2006, S. 472) – wurden unterschiedliche Dimensionen des Professionswissens für Lehrerinnen und Lehrer vorgestellt und kritisch reflektiert. Das für die vorliegende Arbeit entscheidende Modell wurde von Shulman (1986) erarbeitet und basiert auf den Dimensionen pädagogisches Wissen, fachdidaktisches Wissen und Fachwissen. Jede einzelne Dimension wurde anschließend in ihren Grundzügen charakterisiert. Zudem wurde ein erster Versuch unternommen, die maßgeblichen Facetten jedes einzelnen Bereiches herauszuarbeiten.

Am Ende dieses Kapitels wurde noch auf die Erhebung des Professionswissens eingegangen beziehungsweise wurden bereits etablierte Testverfahren vorgestellt. Einerseits ist hier wichtig anzumerken, dass keine Einigkeit über ein grundlegendes Konzept besteht (Abell, 2007; Gess-Newsome, 2011) und es zudem auch an den nötigen objektiven, reliablen und validen Testinstrumenten fehlt (Abell, 2007; Gess-Newsome, 2011). Andererseits wurde aber auch darauf hingewiesen, dass die Erhebung von Professionswissen im Bereich der LehrerInnenausbildung zuletzt vermehrt an Bedeutung gewonnen hat. Einige bekannte Studien wurden dafür exemplarisch vorgestellt. Abschließend wurde noch geklärt, wie Professionswissen erworben werden kann beziehungsweise welche Voraussetzungen diesen Erwerb beeinflussen können. Es wurde aufgezeigt – und zahlreiche Publikationen untermauern dieses Argument – dass es nicht gänzlich geklärt ist, wie dieses Wissen erworben wird (vgl. Baumert & Kunter, 2013; Riese, 2009; zit.n. Kirschner, 2013, S. 16). Obwohl diese wissenschaftlich-theoretische Basis derzeit noch fehlt, kann angenommen werden, dass möglichst vielfältige, variable und praxisnahe Lernmöglichkeiten den Prozess der Aneignung von Professionswissen äußerst positiv beeinflussen. Jedoch müssen die Erfahrungen, die während dieser Lernmöglichkeiten erworben wurden, gründlich reflektiert und analysiert werden (vgl. Baumert & Kunter, 2013; Cochran, DeRuiter & King, 1993; Kolbe, 2004), um den gewünschten Lernerfolg zu erzielen.

3 Modell des Professionswissens im Fach „Bewegung und Sport“

In diesem Kapitel werden die verschiedenen Facetten des Professionswissens im Fach „Bewegung und Sport“ vorgestellt, begründet und zusammengefasst. Jede einzelne Dimension wird dabei vorerst in ihren Grundzügen charakterisiert und anschließend eingehend illustriert. Vor allem sollen diejenigen Inhalte detailreich beleuchtet werden, die für Lehrkräfte des Faches „Bewegung und Sport“ von zentraler Bedeutung sind. In einem weiteren Schritt werden die zuvor beschriebenen Facetten in einem eigens konzipierten Modell überblicksmäßig dargestellt. Auf Basis dieses Modells wird in weiterer Folge der Fragebogen erstellt.

3.1 Operationalisierung von Professionswissen im Fach „Bewegung und Sport“

Wie bereits im vorangegangenen Kapitel angedeutet, wird das für diese Arbeit konzipierte Modell auf drei Dimensionen basieren: Pädagogisches Wissen, fachdidaktisches Wissen sowie Fachwissen. Dabei soll das pädagogische Wissen jenes Professionswissen abdecken, das Pädagoginnen und Pädagogen haben sollten, das fachdidaktische Wissen sollten Fachlehrkräfte besitzen und das Fachwissen soll den Anteil des Professionswissens von Fachwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern andeuten (Kirschner, 2013, S. 24).

Die für die Operationalisierung der einzelnen Facetten grundlegende Herausarbeitung der elementaren Inhalte soll im nun folgenden Teil geschehen. Denn es sollen nur diejenigen Bereiche in den Fragebogen eingearbeitet werden, die vorab gründlich und detailreich vorgestellt sowie nachvollziehbar begründet wurden. Für dieses Vorhaben wird auf jede Dimension einzeln eingegangen. Die zentralen Wissensbereiche werden im Anschluss daran pointiert dargelegt.

3.1.1 Facetten des pädagogischen Wissens im Fach „Bewegung und Sport“

3.1.1.1 Definition und Gegenstandsbereich der Sportpädagogik

Um eine passende Definition der Sportpädagogik zu finden und um deren Gegenstandsbereich einzugrenzen, muss zu aller Erst die historische Entwicklung erörtert werden. Dietrich und Landau (1990, S. 66) meinen, dass die Darstellung der historischen Entwicklung der Sportpädagogik und die Kennzeichnung ihres Verhältnisses zum Gebiet des Sports zeigen,

dass die Frage nach der Gegenstandbestimmung der Sportpädagogik unterschiedlich beantwortet wurde und heute noch äußerst heftig diskutiert wird. Der nun folgende Exkurs soll die historische Entwicklung der Sportpädagogik kurz und bündig zusammenfassen.

Rousseau hat das Kind in seiner Auseinandersetzung mit einer ausgewählten Umwelt zum Gegenstand seiner Betrachtungen gemacht. Er stellte den Prozeß [sic] der Auseinandersetzung in den Mittelpunkt, ohne besondere Inhalte vorzugeben. Die Philanthropen dagegen haben Gymnastik und Spiele zusammengestellt, die sie als geeignete Übungen für ihre Leibeserziehung ansahen. Gesucht war die "wahre künstliche Übung". [...] Die auf die Philanthropen folgenden Systematiker der Leibesübungen übertrafen sich gegenseitig im Entwurf streng und logisch geordneter Systeme von Leibesübungen, die mehr oder weniger klar formulierten Zwicken folgten. Im natürlichen Turnen der Österreicher gab es im Zuge der pädagogischen Reformbewegung und in Rückbesinnung auf Rousseau wiederum eine Auflockerung der Systeme. In der bildungstheoretischen Didaktik schließlich ging man von Bildungsinhalten aus, die als Turnen, Spiel, Gymnastik... ihre bildenden Gehalte dadurch zugesprochen bekamen, daß [sic] man ihnen anthropologische Bedeutung beimaß. (Dietrich & Landau, 1990, S. 66 f.)

Bereits an dieser sehr verkürzt dargestellten Abhandlung der historischen Entwicklung kann erkannt werden, dass der Gegenstandsbereich der Sportpädagogik einem ständigen Wandel unterlegen war und dieser dabei ständig einer fundamentalen Neuorientierung unterzogen wurde. Um zu verstehen, auf welchen Pfeilern die moderne Pädagogik fußt, ist das Wissen um die historische Entwicklung der Pädagogik zentral. Demnach ist die historische Entwicklung Teil des ausgearbeiteten Modells des Professionswissens (siehe Abb. 16).

Balz und Kuhlmann (2003, S. 20) halten fest, dass die moderne Sportpädagogik eine primär anwendungsorientierte Disziplin ist, die sich mit Fragestellungen, Problemen, Zusammenhängen von Sport und Erziehung – oder Bewegungskultur und Bildung – befasst. Dabei können verschiedene Zielsetzungen verfolgt werden. Grundsätzlich können in der Sportwissenschaft, die Sportpädagogik ist davon ein wesentlicher Teil, zwei unterschiedliche Ziele verfolgt werden. Einerseits kann die Steigerung der sportlichen Leistungsfähigkeit – ein sportives Interesse – im Vordergrund stehen, andererseits kann die menschliche Entwicklung und Lebensgestaltung im weiteren Sinne – also ein humanes Interesse – im Fokus stehen (Balz & Kuhlmann, 2003, S. 20). In der Sportpädagogik stehen vor allem die humanen Interessen im Vordergrund. Darauf basierend drängen sich die Fragen auf, auf welche Weise Sporttreiben den Kindern, den Jugendlichen und den Erwachsenen, kurz den Menschen, zu Gute kommen kann und wie dabei gegebenenfalls der Sport den Interessen der Menschen angepasst werden sollte (Balz & Kuhlmann, 2003, S. 20).

Dabei soll der Mensch, auch wenn dies ein sehr komplexes Unterfangen darstellt, immer ganzheitlich verstanden werden. Dieser Empfehlung liegt die Ansicht zu Grunde, dass Sport nicht nur rein körperlich betrieben werden kann, sondern stets auch andere – soziale, kognitive, motivationale, emotionale etc. – Anforderungen und Wirkungen eine tragende

Rolle spielen (Balz & Kuhlmann, 2003, S. 20 f.). Eine rein äußerliche, oberflächliche Betrachtung des Sporttreibens greift hier dementsprechend deutlich zu kurz. Es muss ein Perspektivenwechsel vollzogen werden und somit auch das Innenleben des/der Sporttreibenden berücksichtigt werden. Denn wenn eine ganzheitliche Förderung beziehungsweise Entwicklung eines Menschen im Vordergrund steht, dann kann diese nicht nur auf einer rein körperlichen Ebene vollzogen werden. Um diesen Spagat zwischen Sport und Erziehung zu vollziehen, zeigt die Sportpädagogik nicht nur auf, wie Sport ist, sondern auch, wie dieser sein soll (Balz & Kuhlmann, 2003, S. 21). Diese normativen Aussagen beziehen sich in erster Linie auf das Wozu – die leitenden Ziele – auf das Was – die zentralen Inhalte – sowie auf das Wie – die lohnenden Methoden des Sports (Balz & Kuhlmann, 2003, S. 21). Abschließend weisen Balz und Kuhlmann (2003, S. 21 f.) noch darauf hin, dass die Antworten auf diese Fragen unterschiedlich ausfallen können, aber niemals komplett richtig oder ganz falsch sein können. Daher müssen sportpädagogische Hilfestellungen stets möglichst nachvollziehbar begründet und überzeugend dargestellt werden (Balz & Kuhlmann, 2003, S. 21). Damit dies gelingt, werden diese normativen Aussagen stets aus vier zentralen Entscheidungsgrundlagen gewonnen (siehe Abb. 10).

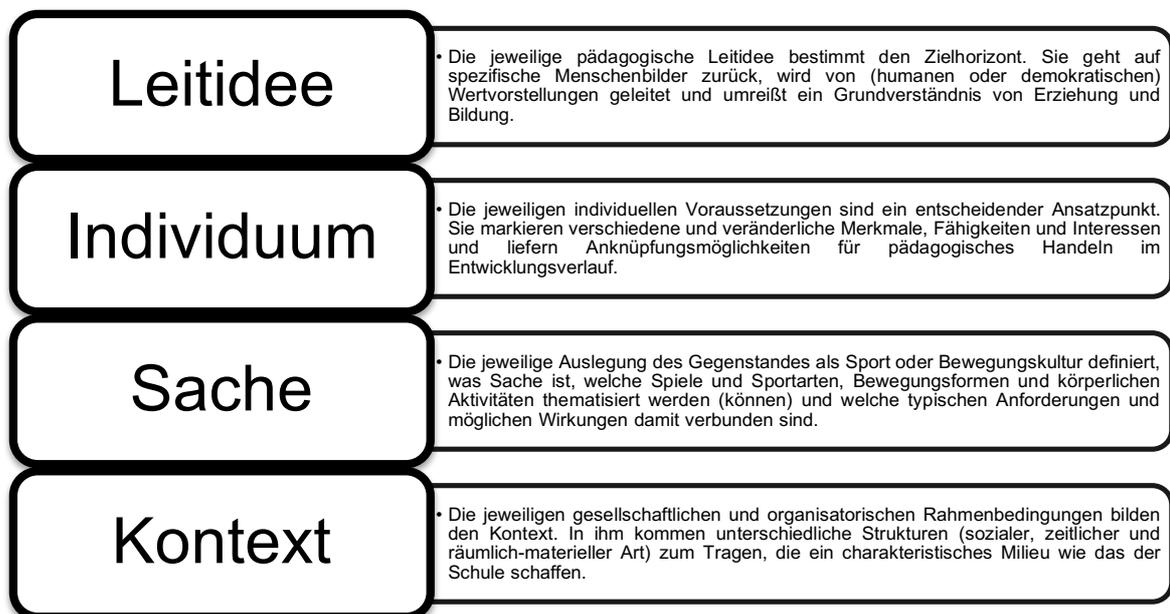


Abb. 10: Die zentralen Entscheidungsgrundlagen für sportpädagogische Aussagen (modifiziert nach Balz & Kuhlmann, 2003, S. 22)

Die Abbildung 10 lässt erkennen, wie weitreichend und komplex normative sportpädagogische Aussagen sind, die sich an den oben genannten Kriterien orientieren. Beginnend bei einer pädagogischen Leitidee, die nachvollziehbar auf einer soliden theoretischen Basis

füßen sollte, über zu einem der zentralsten Ansatzpunkte der Sportpädagogik, i.e. der Verbindung von Individuum und Sache. Dieser Bereich sollte im Besonderen beachtet werden, bezieht er sich doch einerseits auf die Interessen, Wünsche und Vorstellungen des/der Sporttreibenden und andererseits auf die Sache selbst, den Gegenstand und deren (möglichen) Inhalten. Schlussendlich sollen die besonderen Gegebenheiten der Schule mitberücksichtigt werden, die von Ort zu Ort höchst unterschiedlich sein können und daher stets einer Neujustierung unterzogen werden müssen.

3.1.1.2 Aufgabenspektrum der Sportpädagogik

Jedes Teilgebiet der Pädagogik trägt ihren Teil dazu bei, dass der Doppelauftrag von Bildung und Erziehung gelingen kann. Die Sportpädagogik beschäftigt sich hierbei im Besonderen mit dem bewegenden und sport-treibenden Menschen und wie Bewegung und Sport für bildungs- und erziehungsrelevante Maßnahmen genutzt werden können. Dafür kommen ihr unterschiedliche Aufgabenbereiche zu. Dieser spezielle Bereich der Pädagogik ist logischerweise besonders maßgebend für alle Bewegungs- und Sportlehrkräfte und demzufolge wurde dieser Aspekt in das Modell des Professionswissens aufgenommen (siehe Abb. 16). Die nun folgenden Erörterungen sollen diese Entscheidung legitimieren.

Balz und Kuhlmann stellen im Bezug auf den Aufgabenbereich der Sportpädagogik klugerweise fest, dass wenn „man die traditionelle Funktion der Sportpädagogik als eine – an Fragen der Erziehung orientierte – Begleiterin der Leibesübungen berücksichtigt, ist der Kern ihres Aufgabenspektrums zwischen Aufklärung und Anleitung bereits ersichtlich“ (2003, S. 24). Die folgende Abbildung (Abb. 11) soll einen Überblick über die vier großen Aufgabenbereiche der Bewegungs- und Sportpädagogik bieten.

Deskription	• Sportpädagogik hat die Aufgabe, den Zusammenhang von Sport und Erziehung differenziert zu beobachten und zu beschreiben.
Reflexion	• Sportpädagogik hat die Aufgabe, den Zusammenhang von Sport und Erziehung kritisch zu hinterfragen, gründlich zu erklären und besser zu verstehen.
Legitimation	• Sportpädagogik hat die Aufgabe, den Zusammenhang von Sport und Erziehung auf seinen Wert zu prüfen und dementsprechend zu begründen.
Orientierung	• Sportpädagogik hat die Aufgabe, den Zusammenhang von Sport und Erziehung mit Richtungsangaben und Empfehlungen zu bedenken.

Abb. 11: Aufgabenbereiche der Sportpädagogik (modifiziert nach Balz & Kuhlmann, 2003, S. 24)

Der Deskription der Sportpädagogik kommt im Schulsport unter anderem die Aufgabe zu, das Sportengagement von Schülerinnen und Schülern genauer zu beschreiben (Balz & Kuhlmann, 2003, S. 24). Neben dieser Beschreibung hat die authentische Sportpädagogik

auch die Aufgabe, sich und ihre Theorien stets kritisch zu hinterfragen. Eine tiefgreifende, stets wiederkehrende und gewissenhafte Reflexion darf hier jedoch nicht in einem negativen Sinn verstanden werden. Das Gegenteil ist der Fall: Ohne einer solch prüfenden Betrachtung kann es zu keinen Neuerungen kommen. Aus dieser Reflexion und den daraus gewonnenen Erkenntnissen folgt eine nachvollziehbare Legitimation der Sportpädagogik. Unter anderem soll hier die grundlegende Argumentation für den Erhalt des Faches „Bewegung und Sport“ in der Schule geschaffen und vorangetrieben werden (Balz & Kuhlmann, 2003, S. 24). Letztlich hat die Sportpädagogik die Aufgabe, den Sportpädagoginnen und -pädagogen Orientierung in Sachen Sport und Erziehung zu geben. Hierbei sollen Empfehlungen gegeben werden, die eine unterstützende Wirkung in der Praxis haben. Balz und Kuhlmann (2003, S. 24 f.) folgern treffender Weise aus dieser Thematik, dass nicht alle diese Aufgaben bereits in vollem Umfang für sämtliche Themen sportpädagogischer Forschung erfüllt wären und, dass die Zugangsweise stets von der jeweiligen Problemstellung abhängig ist. Beispielsweise wird die Legitimation in den Vordergrund rücken, wenn der Bewegungs- und Sportunterricht in Argumentationsnot geraten ist. Wenn die Vorgänge des Kinderleistungssports detailliert untersucht werden sollen, wird die Reflexionsarbeit entscheidend sein etc. (Balz & Kuhlmann, 2003, S. 25). Verkürzt formuliert kann festgehalten werden, dass jeder Aufgabenbereich grundsätzlich legitim ist, jedoch in den unterschiedlichen Situationen unterschiedliche Gewichtung erfährt.

3.1.1.3 Gliederung und Stellung der Sportpädagogik

Die oben beschriebenen Merkmale sportpädagogischer Aussagen und der fundamentale Aufgabenbereich der Sportpädagogik lassen bereits erahnen, dass die jeweiligen sportpädagogischen Theorien stark differieren. Zudem sind die Anwendungsgebiete und die Forschungsinteressen so weit gestreut, dass sich eine einheitliche Gliederung der Sportpädagogik nicht beziehungsweise nur äußerst schwierig erfassen lässt. Beispielsweise kann das Schulfach „Bewegung und Sport“ eher konventionell als Sportunterricht oder eher alternativ als Bewegungsunterricht ausgelegt werden (Balz & Kuhlmann, 2003, S. 26). Dieser, auf dem ersten Blick, eher geringe Unterschied hat in weiterer Folge jedoch erhebliche sportpädagogische Konsequenzen. Trotzdem soll der Versuch unternommen werden, eine erste Gliederung vorzunehmen beziehungsweise die Stellung der Sportpädagogik in der Wissenschaft aufzuzeigen (siehe Abb. 12).

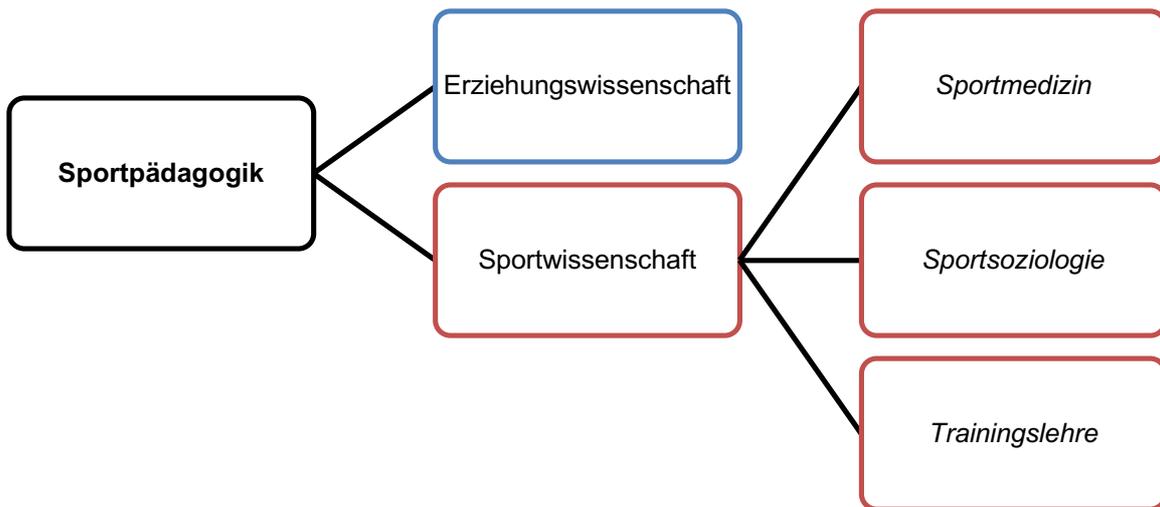


Abb. 12: Wissenschaftliche Verortung der Sportpädagogik (modifiziert nach Balz & Kuhlmann, 2003, S. 227)

Durch diese Darstellung wird deutlich, dass die Sportpädagogik – wissenschaftssystematisch gesehen – in erster Linie in Beziehung zur Erziehungswissenschaft steht (Balz & Kuhlmann, 2003, S. 26). Darüber hinaus bedient sie sich auch dem Wissen der Sportwissenschaft. Die Stärke der Ausprägung dieser Beziehungen hängen direkt von der jeweiligen sportpädagogischen Frage- beziehungsweise Problemstellungen ab. Dies ist jedoch nur ein erster grober Überblick von der generellen Stellung der Sportpädagogik in der Wissenschaft. Die Abbildung 13 soll skizzieren, wie die Sportpädagogik an sich weiter ausdifferenziert werden kann.

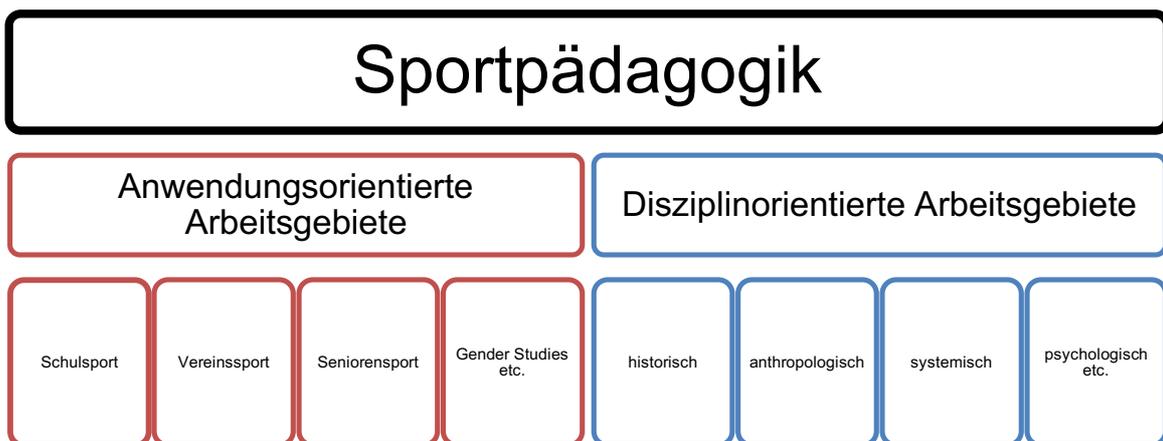


Abb. 13: Gliederung der Sportpädagogik (modifiziert nach Balz & Kuhlmann, 2003, S. 27)

Diese Darstellung der unterschiedlichen Anwendungsgebiete erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, jedoch lässt sich durchaus erahnen, wie unterschiedlich und weitreichend die (außerschulischen) Arbeitsgebiete der Sportpädagogik sind. Balz und Kuhlmann

(2003, S. 27) merken an, dass es ungemein schwierig ist, die Arbeitsgebiete der Sportpädagogik zu erfassen, da sie einem ständigen Wandel unterliegen und, zudem, stets neue Sparten hinzukommen. Um das weitläufige Spektrum der Sportpädagogik in seiner Ganzheit zu erfassen, ist es essentiell, die Grenzen des Schulsports zu brechen. Dietrich und Landau (1990, S. 63) zeigen auf, dass auch außerhalb und neben der Schule andere Anwendungsfelder der Sportpädagogik liegen, dass es neben den Menschen im Schulalter weitere Zielgruppen mit Problemen gibt, die die Sportpädagogik herausfordern, dass der Sport, der in der Schule gelehrt wird, nicht der einzige Sport ist, der pädagogisch relevant ist und, dass die pädagogische Praxis nicht nur durch Lehre und Unterricht hervorgebracht wird, sondern, dass es vielfältige außerschulische Situationen gibt, die sportpädagogisch relevant sind. Somit kann festgehalten werden, dass sich sportpädagogisches Denken auch auf gesamtgesellschaftliche Problemstellungen richten muss und darin eingelassene sportpädagogische Felder zu untersuchen hat (Dietrich & Landau, 1990, S. 66). Auf diesen Ausführungen basierend, kann festgehalten werden, dass das Wissen um die Gliederung und den Aufgabenbereich der Sportpädagogik wesentlich für den pädagogischen Beruf der Bewegungs- und Sportlehrkraft sind. Deswegen enthält das eigens konzipierte Modell des Professionswissens diese Facetten (siehe Abb. 16).

Abschließend soll noch erwähnt werden, dass die (Sport-)Pädagogik grundsätzlich keinesfalls fertige Rezepte für ein direktes Handeln im (Sport-)Unterricht bereitstellt – es werden vielmehr Hintergründe und Alternativen aufgezeigt, um in konkreten Situationen (sport-)pädagogischen Handelns besser urteilen und entscheiden zu können. Aus diesem Grund sind die Empfehlungen der (Sport-)Pädagogik immer nur indirekte Hilfestellungen. Diese Hilfestellungen sollen Orientierung für das jeweils Wünschenswerte – z. B. Hinweise, um Konflikte im Bewegungs- und Sportunterricht zu vermeiden oder, wie oben beschrieben, Andeutungen zur effizienten und effektiven Klassenführung – geben (Balz & Kuhlmann, 2003, S. 28). Gerade das Konfliktmanagement der Lehrperson im Bewegungs- und Sportunterricht, der aufgrund seiner Inhalte besonders anfällig für Konflikte zwischen SchülerInnen zu sein scheint, ist maßgebend, um im Sozialsystem Schule soziales Lernen zu ermöglichen, die Arbeit zu professionalisieren und den eigenen Stress zu reduzieren (Miketta, 2007, S. 47).

3.1.1.4 Klassenführungskompetenz

Bründel (2007, S. 238) stellt klar, dass die Klassenführung Teil der verantwortungsvollen pädagogischen Aufgabe einer jeden Lehrkraft ist und neben der Unterrichtsgestaltung sowie der Vermittlung von Wissensinhalten mit zu den Hauptaufgaben zählt. Doch welche

Fähigkeiten muss eine Lehrkraft besitzen, um eine Klasse angemessen führen zu können?

Bründel (2007, S. 238) nähert sich dieser belangvollen Antwort an:

Eine Klasse gut zu führen erfordert einerseits organisatorische, methodische und didaktische Fähigkeiten. Andererseits benötigt der Lehrer Kenntnisse über gruppendynamische Vorgänge in der Klasse, Einfühlungsvermögen in die Psyche seiner Schüler sowie Verständnis für ihre altersspezifischen Bedürfnisse und Einblick in ihren jeweiligen familiären Hintergrund. Die setzt pädagogische und psychologische Fähigkeiten und im hohen Maße Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit des Lehrers voraus – sowie ein wirkliches Interesse am Schüler und seiner individuellen Person. (Bründel, 2007, S. 238)

In Bezugnahme auf nachhaltig erfolgreiche Klassenführung hält Lipowsky (2015, S. 95) fest, dass Studien (Gruehn, 1995; Helmke & Schrader, 1990; Weinert & Helmke, 1996; zit.n. Lipowsky, 2015, S. 95) gezeigt haben, dass Lehrpersonen, die auf eine intensive Lernzeitnutzung, ein eher mäßiges Interaktionstempo, hohe inhaltliche Klarheit sowie individuelle Unterstützung der Lernenden Wert legen, besonders hohe Zuwächse im kognitiven und affektiv-motivationalen Bereich bei den SchülerInnen erzielen. Ergänzend deutet Lipowsky (2015, S. 95) klugerweise darauf hin, dass es hierbei den „Königsweg“ beziehungsweise das Muster erfolgreichen Unterrichts nicht gibt – aus dieser Aussage kann geschlossen werden, dass es viele unterschiedliche Wege gibt, guten Unterricht zu realisieren. Die drei großen Dimensionen von genereller Unterrichtsqualität – ausreichend Zeit zum Lernen durch effektive Klassenführung und Strukturiertheit des Unterrichts, kognitiv anspruchsvolle und vertiefte Auseinandersetzung mit zentralen Informationen, Ideen und Konzepten sowie unterstützendes Unterrichtsklima durch eine positiv ausgeprägte Lehrer-Schüler-Beziehung (Lipowsky, 2015, S. 95 f.) – können ohne Weiteres auch als Qualitätsstandards im Bewegungs- und Sportunterricht dienen.

Auf der anderen Seite sollen kurz und bündig die Fehler beim Krisen- und Konfliktmanagement und in weiterer Folge die Aspekte einer ineffektiven Klassenführung angeführt werden: „Häufiges wirkungsloses Ermahnen und Androhen von Bestrafung [...], hoher Zeitbedarf für disziplinarische Handlungen, mehr strafende Maßnahmen als integrative [...], mehrere Maßnahmen pro ‚Fall‘ (nachfassen), [...] Inkonsistenz, in der Folge weniger strafende Maßnahmen (zurückstecken) und häufiges neutrales Abbrechen von Konflikten“ (Lohmann, 2003, S. 22 ff.; zit.n. Bründel, 2007, S. 240).

3.1.1.5 Zur Beurteilungskompetenz von Lehrkräften

Das Beurteilen der Leistungen von SchülerInnen – als eine Form des pädagogischen Handelns – gehört nicht nur im heimischen Bildungssystem zu den wesentlichen Aufgaben von Lehrkräften. Egal ob im Unterricht in der Klasse mittels Schularbeiten, formelle oder infor-

melle Tests beziehungsweise gezieltes Nachfragen oder im Bewegungs- und Sportunterricht durch Leistungstest – das Wissen oder Können der SchülerInnen wird jedenfalls und oftmals überprüft. In diesem Prozess nimmt die Lehrperson nicht die Rolle des Wissensvermittlers ein, sondern die Rolle des Prüfers. Rollett (1997, S. 169) stellt klar, dass die Aufgabe der Leistungsbeurteilung weder so einfach, noch so unproblematisch ist, wie man zunächst annehmen könnte. Einerseits ist es mit Sicherheit problematisch, Leistungen in der Schule zu beurteilen, da es sich bei der Bewertung von beispielsweise Aufsätzen zu meist um subjektive Meinungen handelt. Jachmann (2003, S. 17) führt zu diesem Thema aus, dass die wenigsten Instrumente der schulischen Leistungserfassung die zentralen Gütekriterien einer Messung – nämlich Objektivität, Reliabilität und Validität – erfüllen. Besonders die Objektivität der allermeisten Bewertungen würde einem wissenschaftlichen Standard nicht entsprechen. Nach Rollett (1997, S. 174) ist eine Benotung dann objektiv, wenn verschiedene Lehrkräfte bei der Beurteilung derselben Schülerleistung zu demselben Ergebnis kommen. Zahlreiche Studien belegen (z. B. Weiss, 1965; Ziegenspeck, 1973; zit.n. Rollett, 1997, S. 174), dass dieselbe Leistung, von unterschiedlichen Lehrpersonen benotet, ungleich bewertet wurde. Somit kann von einer Objektivität bei der Beurteilung von Schülerleistungen nicht die Rede sein. Wenn die Objektivität bei der Bewertung der Leistungen von SchülerInnen fehlt, dann ist auch die Vergleichbarkeit der Noten nicht gewährleistet. Auch Messungen zur Reliabilität und Validität von Bewertungen von Schülerleistungen zeigen bedenkliche Ergebnisse (Rollett, 1997, S. 174).

Andererseits ist das Notensystem an sich in Frage zu stellen. Wie können Schülerleistungen, die im Laufe eines Semesters oder im Laufe eines ganzen Schuljahres erbracht werden, in ein absolutes Notensystem von „Sehr gut“ bis „Nicht genügend“ gepresst werden? Welche Leistungen werden dabei als relevant berücksichtigt und welche werden vernachlässigt? Selbst die Beurteiler – die Lehrkräfte – äußern harsche Kritik am Notensystem an sich. Weiss (1986, S. 67; zit.n. Jachmann, 2003, S. 74) berichtet, dass ein erheblicher Teil der Lehrkräfte in einer Studie angab, dass sie es als problematisch ansehen, die Aufgabe objektiver Leistungsbeurteilung mit ihrem pädagogischen Auftrag in Einklang zu bringen. Auch aus einer Studie von Terhart (1999, S. 49; zit.n. Jachmann, 2003, S. 74) geht eindeutig hervor, dass Lehrkräfte das Verteilen von Noten von „Sehr gut“ bis „Nicht genügend“ sehr häufig als eine Belastung empfinden – besonders bei anstehenden Selektionsentscheidungen. Darüber hinaus werden bei Zeugnisnoten oftmals nur die Leistungen bei Schularbeiten oder Tests berücksichtigt, soziale Verdienste finden hingegen keinerlei Berücksichtigung. Schule ist jedoch auch ein Ort, um zentrale soziale Werte kennen zu lernen, sie zu fördern und sich Verhaltensweisen anzueignen. Bei einer mehrmaligen Missachtung

einer gängigen Verhaltensregel kommt es zwar zu einer Verschlechterung der Betragesnote – auf die Gesamtnote des/der Schüler/in hat dies im Normalfall keinerlei Auswirkung. Auch der gegenteilige Fall – wenn jemand seine/ihre soziale Kompetenz etliche Male unter Beweis stellt – hat keinerlei Auswirkung auf die Note am Ende des Semesters oder Jahres. Zu hinterfragen bleibt also weiterhin, ob das gängige Benotungssystem noch immer seinen Zweck erfüllt oder ob es nicht doch bereits maßlos veraltet ist und somit einer grundlegenden Überholung bedarf sowie ob es auch den Ansprüchen der Schule der Zukunft genügen wird.

Neben der Note an sich ist die Art und Weise wie eine Beurteilung kommuniziert wird, entscheidend für den Lernprozess des/der Lernenden. Das Feedback einer Lehrperson gilt als wesentliche Komponente im Lehr- und Lernprozess und wird als jede Art von Rückmeldung definiert, die sich auf die Leistung oder das Verständnis des Lernenden bezieht, diesen über die Richtigkeit seiner Antworten beziehungsweise seiner Aufgabenlösung informiert (Maly, 2004; zit.n. Lipowsky, 2015, S. 82). Für „den Beurteilten kann eine negative Leistungsrückmeldung, besonders, wenn sie in aggressiver und verletzender Form erfolgt, den Lernprozeß [sic] massiv beeinträchtigen“ (Rollett, 1997, S. 197). Vor allem die Motivation zum Lernen kann durch eine negative Rückmeldung blockiert werden (Rollett, 1997, S. 197). SchülerInnen geben darüber hinaus an, dass sich bei negativen Rückmeldungen und schlechten Noten vor allem schlechte Laune und Resignation breitmachen sowie Verunsicherung, Angst beziehungsweise Schulunlust zunehmen (Steltmann, 1977, S. 99; zit.n. Jachmann, 2003, S. 83). Auf Basis dieser Ausführungen ist stets auf die Formulierung bei einer Rückmeldung zu achten und hierbei ist eine despektierliche Form der Beurteilung auf jeden Fall zu vermeiden.

Grundsätzlich unterscheidet die Fachliteratur zwei Haltungen von Lehrkräften, wenn es zu schlechten SchülerInnenleistungen kommt: Einerseits kann die Lehrperson als Betroffener reagieren, wenn es zu unerwünschten Leistungen kommt. Dabei ist die Lehrperson aufgrund schlechter Leistungen gekränkt oder verärgert (Rollett, 1997, S. 197). Jedoch hilft diese Haltung keinem der Beteiligten weiter – weder den SchülerInnen noch den Lehrkräften. Angemessener ist bei schlechten Leistungen stets als Verantwortlicher zu reagieren – als jemand, der gemeinsam mit dem/der Lernenden darauf hinarbeitet, das Problem zu lösen und das in einem positiven Arbeitsklima, damit kein negatives Gefühl beim/bei der Schüler/Schülerin zurückbleibt (Rollett, 1997, S. 197). Vor diesem Hintergrund kann festgehalten werden, dass Lernende bei schlechten Leistungen keine Vorwürfe, Mahnungen oder Standpauken benötigen, sondern Hilfestellungen, Ermutigung und gegebenenfalls spezielle Förderung.

3.1.2 Facetten des fachdidaktischen Wissens im Fach „Bewegung und Sport“

3.1.2.1 Grundlagen und historische Entwicklung

Das fachdidaktische Wissen gilt als Zusammenspiel dessen, was eine Lehrkraft weiß, wie sie handelt und den Gründen für diese Handlungen (Baxter & Lederman, 1999, S. 159). Prinzipiell lässt sich diese Definition problemlos auf viele Fächer umwälzen. Im Bewegungs- und Sportunterricht ist jedoch eine grundlegend andere Fachdidaktik – die Sportdidaktik – gefragt. Funke-Wieneke (2007, S. 16 f.) lotet hier die Grenzen der Sportdidaktik neu aus, indem er behauptet, dass eben diese so grundsätzlich verschieden von anderen Fachrichtungen ist, dass ein Transfer allgemein didaktischer Erkenntnisse nicht möglich ist, da das, was hier gelernt wird nicht symbolisch, sondern bewegungspraktisch ausgedrückt wird. Diese Annahme hat mit Sicherheit seine Berechtigung, vor allem dann, wenn man den Aspekt des ganzheitlichen Lernens – ein Lernen mit Körper und Geist, mit Sinnen und Verstand etc. – näher ins Auge fasst (Horn, 2009, S. 27). Jedoch lassen sich auch in der Bewegungs- und Sportdidaktik Gemeinsamkeiten mit generellen unterrichtlichen Devisen finden, die auch in anderen Fächern gelten. Beispielsweise können hierbei die unverzichtbare Voraussetzung des Lernen-Wollens, das Anliegen der Vermittlung von Bildung sowie die Bedeutung von Kommunikation und Verständigung über den Sinn im Unterrichtsgeschehen genannt werden (vgl. Funke-Wieneke, 2007, S. 95 f.; Horn, 2009, S. 27).

Damit man die Bewegungs- und Sportdidaktik in ihrer heutigen Form versteht, muss man vorerst zu ihren Ursprüngen zurückkehren. Kleiner (2012, S. 12) klärt auf, dass die Fachdidaktik „Bewegung und Sport“ relativ spät aus der Theorie der Leibeserziehung hervorgegangen ist und als fachspezifische Didaktik der Leibeserziehung erst um das Jahr 1960 aus der Taufe gehoben wurde. Über die Jahrzehnte hinweg entwickelte sich die Sportdidaktik „zu einer in sich konsistenten sportwissenschaftlichen Disziplin mit hoher Integrationsfunktion von theoretischen Erkenntnissen und empirischen Einsichten zu den Themen Lehren, Lernen und Erziehen im und durch Bewegung, Spiel, Tanz und Sport“ (Kleiner, 2012, S. 10). Um nun die wichtigsten Facetten des fachdidaktischen Professionswissens im Fach „Bewegung und Sport“ herauszufiltern, bedarf es vorerst einer generellen Veranschaulichung des gesamten Spektrums der Bewegungs- und Sportdidaktik.

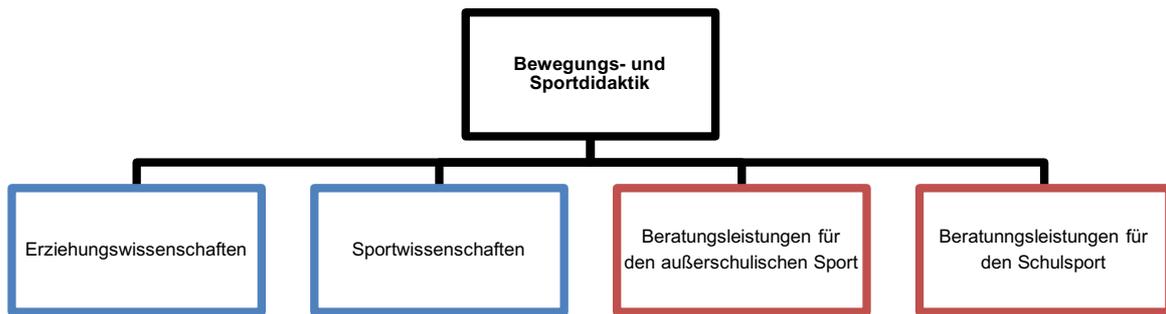


Abb. 14: Wissenschaftssystematische Verortung der Bewegungs- und Sportdidaktik I (modifiziert nach Lange & Sinning, 2009, S. 17)

Wie Abbildung 14 darlegt, steht die Bewegungs- und Sportdidaktik in einem engen Verhältnis zu anderen Wissenschaften. Hierbei ist vor allem das Naheverhältnis zur Erziehungs- beziehungsweise Sportwissenschaft, dabei vor allem die Sportpädagogik, sowie den Fachdidaktiken der einzelnen Sportarten hervorzuheben (Horn, 2009, S. 28). Lange und Sinning (2009, S. 16) fügen noch hinzu, dass die Verbindung zur Erziehungswissenschaft auch Zusammenhänge zur pädagogischen Psychologie, Anthropologie und Philosophie implizieren. In Bezugnahme auf das Naheverhältnis zur Sportwissenschaft, zeigt Kleiner (2012, S. 10) auf, dass sich die Bewegungs- und Sportdidaktik als Theorie und Praxis des Lehrens (Unterrichtens, Vermittelns) und Lernens (Aneignens, Erwerbens) ausgewählter Bewegungs- und Sporthandlungen und fächerübergreifender sowie fächerverbindender Themen versteht. Darüber hinaus sieht Kleiner (2012, S. 10) die Bewegungs- und Sportdidaktik als eine Disziplin mit hoher Anschlussfähigkeit auch auf andere Wissenschaftsdisziplinen (z. B. Gesundheitswissenschaften). Beratungsleistungen für den außerschulischen Sport beziehungsweise den Schulsport – im Sinne einer ganzheitlichen, schulübergreifenden Verwirklichung von Bildung und Erziehung – sind ebenso maßgebliche Aspekte einer breit gefächerten Sportdidaktik.

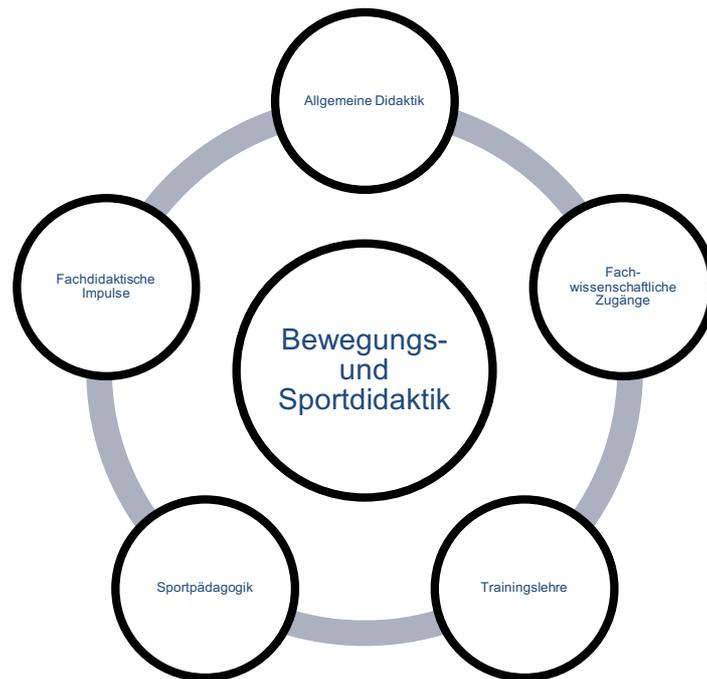


Abb. 15: Wissenschaftssystematische Verortung der Bewegungs- und Sportdidaktik II (modifiziert nach Lange & Sinning, 2009, S. 17)

Die Abbildung 15 stellt die vielen Aspekte dar, die sich bei einer näheren Betrachtung der Wissenschaft vom Lehren und Lernen ergeben. Auf diesen beiden Abbildungen (Abb. 14 sowie Abb. 15) und der Annahme basierend, dass der Sportdidaktik die Aufgabe zukommt, die Erkenntnisse unterschiedlicher Wissenschaften für den Sportunterricht zu ordnen, zu strukturieren und fruchtbar werden zu lassen (Lange & Sinning, 2009, S. 18), kann die Bewegungs- und Sportdidaktik durchaus als Integrationswissenschaft (Lange & Sinning, 2009, S. 17) beziehungsweise als Brückenbildung (Elflein, 2009, S. 59) bezeichnet werden. Horn (2009, S. 28 f.) stellt in diesem Zusammenhang die Behauptung auf, dass das Verhältnis von Sportdidaktik zu anderen Wissenschaftsbereichen als wechselseitiges Geben und Nehmen zu verstehen ist. Im Detail heißt das, dass die Bewegungs- und Sportdidaktik Erkenntnisse der ihr benachbarten Wissenschaften übernimmt, sie entsprechend ihrer spezifischen Ausrichtung weiterentwickelt und ihre Ergebnisse in die Diskussion einbringt (Größing, 2001, S. 40 f.). Diese wissenschaftliche Verortung beziehungsweise die Stellung der Fachdidaktik im Wissenschaftskontext ist entscheidend dafür, um zu verstehen, welche Wissenschaftsdisziplinen direkten Einfluss auf die Fachdidaktik des Faches „Bewegung und Sport“ haben. Demgemäß wurde diese Facette in das Modell des Professionswissens im Fach „Bewegung und Sport“ aufgenommen (siehe Abb. 16).

3.1.2.2 Gegenstands- und Aufgabenbereich der Bewegungs- und Sportdidaktik

Im Gegenstandsbereich der Bewegungs- und Sportdidaktik sind, wie Hummel (2001, S. 157) pointiert formuliert, sportpädagogische Prozesse in ihrer Realisierung. Dabei stellt sich vor allem die weitreichende Frage, wie aus bloßem Sporttreiben eine pädagogische Angelegenheit im Sinne einer Sporterziehung wird (Ehni, 2001, S. 175). Damit diese komplexe Transformation gelingen kann, muss die Bewegungs- und Sportdidaktik an der Nahtstelle von Sporttheorie und Sportpraxis angesiedelt sein (Horn, 2009, S. 29). „Sportdidaktik muss [...] die Voraussetzungen ihrer Konzeption, ihre Ziele, Inhalte, Methoden usw. benennen, begründen und sie mit bestehenden Theorien, Modellen und Konzeptionen – auch – der ihr benachbarten Wissenschaften diskutieren“ (Horn, 2009, S. 29). Diese theoretische Ausformulierung lässt erahnen, wie vielfältig und komplex der Gegenstandsbereich der Bewegungs- und Sportdidaktik tatsächlich ist. Zudem ist die Sportdidaktik, nach Martin (2000, S. 12), notwendigerweise normativ – sie soll Hilfestellungen geben, um zu erreichen was sein soll beziehungsweise was man „aus sportlicher oder pädagogischer Sicht für wertvoll oder sinnvoll hält und in der Schule haben möchte“ (Martin, 2000, S. 12). Mit anderen Worten bedeutet dies, dass die Bewegungs- und Sportdidaktik Methoden anzubieten hat, die sich am Soll orientieren beziehungsweise sicherstellen, dass das Soll im Bewegungs- und Sportunterricht erreicht wird. Darüber hinaus muss die Bewegungs- und Sportdidaktik auch den Nachweis ihrer praktischen Realisierungsmöglichkeiten liefern (Horn, 2009, S. 29) sowie „der Komplexität des Unterrichts entsprechen und alle seine Ebenen – seine anthropologischen und gesellschaftlichen Voraussetzungen, dessen Gestaltung und seine Auswertung – bedenken“ (Größing, 2001, S. 38 ff.).

Lange und Sinning (2009, S. 14 f.) führen aus, dass es noch weitere Aufgabenbereiche der Didaktik gibt. Einerseits zählt dazu die Didaktik als Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans – dabei gilt es allgemein orientierende Bildungsziele zu ermitteln, Kriterien und Methoden der Lehrplananalyse und Lehrplankonstruktion zu entwickeln und diese an konkrete Unterrichtsinhalte zu koppeln (Lange & Sinning, 2009, S. 14). Andererseits ist die Unterrichtstheorie ein zentraler Aspekt dieses Wissenschaftsbereiches. Hierbei soll die wissenschaftliche Forschung zur Optimierung unterrichtsbezogener Handlungen beitragen (Lange & Sinning, 2009, S. 15). Der dritte Aufgabenbereich widmet sich letztendlich dem Lehren und Lernen – diese Begriffe stehen in wechselseitiger Abhängigkeit zueinander und sind die wesentlichen, grundsätzlichen und bestimmenden Merkmale des Unterrichts (Lange & Sinning, 2009, S. 16). Um nun einen gelingenden Unterricht im Fach „Bewegung und

Sport“ bieten zu können, müssen der Gegenstands- sowie der Aufgabenbereich der Fachdidaktik verinnerlicht sein. Darauf basierend wurde bei der Konzeption des erarbeitenden Modells auf diese Thematik Rücksicht genommen (siehe Abb. 16).

3.1.2.3 Die gegenwärtige Situation in der Bewegungs- und Sportdidaktik

Prohl (1999, S. 92) stellt fest, dass in den 1990er Jahren eine wesentliche sportdidaktische Konjunktur stattfand. Von diesem Zeitraum an wurden an den Sportunterricht in der Schule mehr und mehr erzieherische Ansprüche gestellt sowie dessen Beitrag zur allgemeinen Bildung in den Mittelpunkt gerückt (Horn, 2009, S. 65). Dafür nötig ist eine schärfere pädagogische Profilierung des Schulsports, wie zahlreiche Autoren festhalten (vgl. Krick, 2006, S. 36; Prohl & Kick, 2006, S. 30). Stribbe (2000, S. 218) formuliert in diesem Zusammenhang treffend, dass an die Stelle eines instruktionsorientierten Sportunterrichts, der auch erzieht, ein erziehender Sportunterricht treten soll, der auch instruiert.

Altenberger (2006, S. 283) bezeichnet das übergeordnete Erziehungsziel des Bewegungs- und Sportunterrichts als Doppelauftrag von Bewegungsbildung – Erziehung zum Sport – und im Horizont allgemeiner Bildung – Erziehung durch Sport. Erziehung zum Sport deutet hier auf jenen Bereich des Sportunterrichts hin, der auf die übergeordnete motorische Ausbildung ausgerichtet ist (Horn, 2009, S. 66). Dazu zählen beispielsweise die Entwicklung der motorischen Grundtätigkeiten, die Förderung der koordinativen sowie konditionellen Fähigkeiten und das Erlernen spezieller sportmotorischer Fähigkeiten (Horn, 2009, S. 66). Die Wichtigkeit dieser Erziehung zum Sport kann nicht genügend betont werden. Vor allem die Ausbildung sowie Verfeinerung der allgemeinen Motorik und die Aneignung der grundlegenden Fähig- und Fertigkeiten müssen in einem modernen, aufgeschlossenen und reflektierten Bewegungs- und Sportunterricht im Fokus stehen. Diese bilden die Basis für alle weiteren sportlichen Betätigungen und qualifizieren die Schülerin/den Schüler für den außerschulischen Sport. Klafki (1996, S. 54) hält hier fest, dass ein verantwortungsvoller Umgang mit dem eigenen Körper im Zentrum des Lernprozesses stehen soll.

Auf der anderen Seite meint Erziehung durch Sport „alle jene Erfahrungen durch Bewegung, Spiel und Sport, die einen Beitrag zu übergreifenden Bildungs- und Erziehungsaufgaben, zur Persönlichkeitsentwicklung und zur Werteerziehung der Heranwachsenden leisten“ (Horn, 2009, S. 66 f.). Dabei ist entscheidend, dass es grundsätzlich keinen Unterricht gibt, der nicht zugleich erziehen würde (Meyer, 2005, S. 13). Prohl und Krick (2006, S. 21) merken in diesem Zusammenhang an, dass der Doppelauftrag eines erziehenden Sportunterrichts nur in der Integration von Bewegungsbildung und allgemeiner Bildung erfüllt werden kann. Größing (2001, S. 33) teilt diese Meinung, indem er festhält, dass in nahezu

allen Aktionen des Sportunterrichts stets beide Intentionen – das Lernen von sportmotorischen Fähigkeiten sowie die allgemeine Bildung des Menschen – erkennbar sind. Dabei wird davon ausgegangen, dass das Lernen von sportmotorischen Fähigkeiten kognitive Prozesse auslösen. Um diese Lernprozesse in Gang zu setzen, sind eine genaue, nachvollziehbare und durchdachte Planung sowie Durchführung vonnöten. Diese Aufgabe wird naturgemäß der Sportlehrerin/dem Sportlehrer zuteil. Prohl und Krick deuten auf diese Herausforderung hin, indem sie klarstellen, dass dies „nicht nur neue, sondern auch sehr hohe pädagogische Anforderungen an die Unterrichtskompetenz der Sportlehrer“ (2006, S. 48) stellt. Horn (2009, S. 67) merkt hier überaus treffend an, dass Sport per se nicht präventiv, erzieherisch oder bildend wirkt, sondern es ganz offensichtlich auf das Wie des Lehrens, des Lernens und des Bewegungs- und Sporttreibens ankommt. Grundsätzlich, so fährt Horn (2009, S. 68) in seiner Argumentation fort, besitzen Bewegung, Spiel und Sport vielfaches erzieherisches Potential – aber Potential deutet eben nur auf eine bloße theoretische Möglichkeit hin. Ob diese Möglichkeit auch genutzt wird, hängt von der entsprechenden Gestaltung spezifischer Kontexte und von den pädagogischen Interventionen ab (vgl. Brandl-Bredenbeck, 2007, S. 63 ff.; Thiel & Seiberth, 2007, S. 48 ff.). Darauf basierend ist es eben nicht genug, bloßes Sporttreiben zu initiieren, sondern, wie Ehni (2001, S. 175) anmerkt, es unerlässlich ist, Bewegung und Sport zu einer pädagogischen Angelegenheit zu machen. Horn stellt in dieser Diskussion die entscheidende Frage: „Wie muss das Lehren und Lernen in Bewegung, Spiel und Sport gestaltet werden, damit sich die gewünschten pädagogischen Wirkungen einstellen?“ (2009, S. 68). Hummel fügt hinzu: „Welche Bedingungen und Merkmale müssen gegeben sein, [...] wodurch erhält das Sporttreiben seine pädagogische Qualität?“ (2001, S. 157). Die im nun folgenden Abschnitt diskutierten unterschiedlichen sportdidaktischen Konzepte versuchen auf diese spannenden Fragen Antworten zu finden.

[W]ie der Sportunterricht nun erziehen kann oder soll, wie er seinen Beitrag zu Allgemeiner Bildung und Bewegungsbildung leisten kann oder soll, wie einer Erziehung zu und durch Bewegung, Spiel und Sport didaktisch zu gestalten sei usw., hat eine ganze Reihe von konkurrierenden sportdidaktischen Konzeptionen hervorgebracht, die sich teilweise sogar widersprechen und in der aktuellen sportdidaktischen Situation immer wieder kontrovers diskutiert werden. (Horn, 2009, S. 69)

Inhaltlich ergeben sich spannende Themenfelder, die Prohl (2009, S. 41) unter dem Begriff pädagogische Perspektiven subsumiert hat. Darunter versteht man sechs konkrete, erzieherische Handlungshinweise, wie „Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern; sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten; etwas wagen und verantworten; das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen; kooperieren, wettkämpfen

und sich verständigen; Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln“ (Prohl, 2009, S. 41).

Damit sich eine Lehrkraft mit fachdidaktischen Fragestellung auseinandersetzen kann, die grundsätzlich jederzeit im Laufe des Bewegungs- und Sportunterrichts aufkommen können, Bedarf es das Wissen um die gegenwärtige Situation der Fachdidaktik. Folglich ist auch diese Facette im Modell des Professionswissens enthalten (siehe Abb. 16).

3.1.2.4 Unterschiedliche sportdidaktische Konzeptionen

In der Bewegungs- und Sportdidaktik „kommt es, parallel zum Pluralisierungsschub der Erziehungswissenschaft und Allgemeinen Didaktik, vor allem seit den 1970er Jahren zu einer Ausdifferenzierung fachdidaktischer Modelle und Konzeptionen“ (Größing, 2001; Kleiner, 2007; zit.n. Marksteiner, 2012, S. 120). Die in diesem Zeitraum entstandenen Konzepte sind überaus vielfältig und dabei grundlegend unterschiedlich. Das eine in allen (Problem-)Situationen einsetzbare und somit allseits zutreffende Konzept ist in diesem Prozess nicht entdeckt worden. Aus konstruktivistischer Sichtweise muss hierbei jedoch auch die Fragestellung aufgeworfen werden, ob es ein solches Konzept überhaupt gibt beziehungsweise geben kann (Reich, 2000, S. 15; zit.n. Marksteiner, 2012, S. 120). Balz (2009; zit.n. Marksteiner, 2012, S. 120) führt in analytischer Rückschau betrachtet aus, dass das Entstehen und die Weiterentwicklung von fachdidaktischen Konzepten meist an gesellschaftspolitischen Veränderungen geknüpft waren. Hier fügt Marksteiner (2012, S. 120) noch klugerweise hinzu, dass der soziale und kulturelle Kontext die lebensweltlichen Bedingungen des Einzelnen und somit auch die individuellen Einstellungen bezüglich des Warum, Was, Wie und Wozu von Lehr-Lernprozessen im Bereich Bewegung, Spiel und Sport prägt. Somit kann zusammengefasst werden, dass die entstanden sportdidaktischen Theorien auf verschiedenartige, zumeist gesellschaftlich bedingte Ausgangspositionen zurückzuführen sind.

Im Allgemeinen vertreten unterrichtliche oder sportdidaktische Konzepte eine Auffassung, wie Unterricht grundsätzlich anzulegen und auszurichten ist (Bräutigam, 2003, S. 140). Laut Balz (2009, S. 25) ist ein fachdidaktisches Konzept ein durchdachter, schriftlich ausformulierter Entwurf zur Gestaltung des Schulsports, der Orientierungen bezüglich des Auftrags des Schulsports sowie zentrale Ziele, Inhaltsbereiche und Vermittlungsformen enthält, die im Sportunterricht verfolgt beziehungsweise zum Einsatz kommen sollen. Eine Auflistung (siehe Tab. 4) von Hummel, die im Jahr 2000 erstellt wurde, soll zunächst zeigen, wie viele unterschiedliche Konzepte in der Vergangenheit bereits entwickelt wurden und zum Teil noch heute Anwendung finden.

Tab. 4: Überblick über die verschiedenen sportdidaktischen Konzepte (modifiziert nach Hummel, 2000, S. 10)

Autor	Konzepte
Crum (1992)	<ul style="list-style-type: none"> • Das biologisch-funktionale Leibesübungskonzept • Das bildungstheoretische Leibesübungskonzept • Das konforme Leibeserziehungskonzept • Das kritisch-konstruktive Bewegungssozialisierungskonzept
Balz (1992)	<ul style="list-style-type: none"> • Das Konzept Sportartenprogramm • Das Konzept Handlungsfähigkeit im Sport • Das Körpererfahrungskonzept • Des Entpädagogisierungskonzept
Schaller (1992)	<ul style="list-style-type: none"> • Das Konzept „Körpererfahrung“ • Das Konzept „Gesundheit“ • Das Konzept „Soziales Lernen“ • Das Konzept „Handlungsfähigkeit im Sport“
Grössing (1993)	<ul style="list-style-type: none"> • Das Sportartenkonzept • Das offene Bewegungskonzept • Das Körpererfahrungskonzept
Schierz (1997)	<ul style="list-style-type: none"> • Entwürfe einer fundamentalistischen Sportpädagogik • Entwürfe einer ontologischen Sportpädagogik • Entwürfe einer konstruktivistischen Sportpädagogik • Entwürfe einer pragmatischen Sportpädagogik
Prohl (1999)	<ul style="list-style-type: none"> • Die pragmatisch-qualifikatorische Strömung der Sportdidaktik • Die kritisch-emanzipatorische Strömung der Sportdidaktik • Die spaß- und kulturorientierte Strömung der Sportdidaktik

Diese Auflistung verdeutlicht, wie viele unterschiedliche Konzepte bereits entwickelt wurden und, dass es offensichtlich ganz unterschiedliche Positionen in der sportdidaktischen Konzeptentwicklung gibt. Zahlreiche Autoren (vgl. Hummel, 2000; Balz, 2001; Grössing, 2001; Bräutigam, 2003; Neumann, 2004; Hildebrandt-Stramann, 2005) setzten sich zum Ziel, die zum derzeitigen Stand gängigsten Konzepte zu erörtern, kritisch zu hinterfragen sowie in unterschiedliche Positionen einzuteilen. Die Tabelle 5 bietet hierzu einen Überblick über die Zusammenfassung von Elflein (2009).

Tab. 5: Überblick über die aktuellen Positionen in der Sportdidaktik (modifiziert nach Elflein, 2009, S. 55 ff.)

Sportdidaktische Positionierung	Konzepte bzw. Ansatz
Sportzentrierte Ursprungsposition	<ul style="list-style-type: none"> • Das Sportartenkonzept • Das Intensivierungskonzept • Das Könnenskonzept
Kritisch-alternative Positionen	<ul style="list-style-type: none"> • Die offenen Konzepte des Sportunterrichts • Konzepte des problemorientierten Sportunterrichts
Sozialisationstheoretischen Ansatz	<ul style="list-style-type: none"> • Intentionales Lernen verbunden mit emanzipatorischen Grundgedanken und Verwandtschaft zum offenen Unterricht • Funktional-pragmatischer Ansatz
Leib- bzw. körpererfahrungsorientierten Sportdidaktik	
Diskussionen zur Didaktik der Sportspiele sowie zur Bewegungslehre	
Beiträge zur Gesundheitserziehung sowie erlebnis-, abenteuer- und wagnisbezogener Sporterziehung	

Die simple Auflistung unterschiedlicher Positionen sowie den darauf basierenden Konzeptionen ist zwar für einen ersten Überblick nützlich, jedoch lässt sich dadurch nicht erkennen, welche eigentlichen Intentionen verfolgt werden. In den nun folgenden Unterkapiteln sollen einige aktuell-diskutierten Konzeptionen in ihren Grundpfeilern, ihren Intentionen sowie ihren didaktischen Hintergedanken zusammenfassend vorgestellt, erörtert und kritisch hinterfragt werden.

3.1.2.4.1 Sportzentrierte Konzeptionen

Im Bereich dieses Konzeptionenkanons ist, neben anderen (z. B. Intensivierungs- bzw. Könnenskonzept nach Zeuner & Hummel, 2006, S. 40 ff.) mit Sicherheit das Sportartenkonzept, entwickelt von Söll, als das bekannteste hervorzuheben (Horn, 2009, S. 73). Die theoretische Grundlage sowie die Zielsetzung dieses Konzeptes unterscheiden es von den vielen anderen Ansätzen maßgeblich. Söll (2002, S. 167) hebt in Bezugnahme auf dieses Konzept hervor, dass Sport grundsätzlich ein recht abstrakter Begriff ist, der lediglich die Auseinandersetzung mit Bewegung bezeichne und, dass sich Sport nur in den unterschiedlichen Sportarten konkretisieren lasse. Die Zielsetzung des Sportartenkonzepts lässt sich folgendermaßen zusammenfassen:

Ziel des Sportunterrichts ist es, die Schüler unterschiedliche Sportarten (Geräturnen, Leichtathletik, Schwimmen, Fußball, Handball usw.) im Sportunterricht sachgemäß zu lehren. Sport in der Schule soll attraktiv vermittelt werden, um bei den Schülern eine bleibende Einstellung hinsichtlich sportlicher Betätigung für das weitere Leben zu sichern. Ein solches Konzept basiert auf einer didaktischen Position, die von dem gesellschaftlichen bedeutsamen Phänomen Sport ausgeht und ihre

Erziehungsaufgaben vor allem darin sieht, die aufwachsende Generation in die gesellschaftliche Wirklichkeit des Sports einzuführen und die Schüler zur Teilhabe an den spezifischen Handlungskontexten dieser Sportgefilde zu qualifizieren. (Hildebrandt-Stramann, 2005, S. 163)

Im Großen und Ganzen kann gesagt werden, dass das Sportartenkonzept primär darauf abzielt, die Schülerinnen und Schüler, unter Ausübung verschiedener Sportarten, für eine Teilnahme am außerschulischen Sport zu befähigen. Söll propagiert jedoch nicht, dass möglichst viele unterschiedliche Sportarten im Bewegungs- und Sportunterricht vermittelt werden sollen, sondern bezieht sich auf einen sehr zielorientierten Sportartenkanon (siehe Tab. 6).

Tab. 6: Die elementaren Sportarten im Sportartenkonzept nach Söll (modifiziert nach Söll, 2000, S. 4)

Sportartenbezeichnung	Konkretisierung
Sport-Sportarten	Sportarten, die Sport im engeren Sinn verstehen und die auf die Optimierung und Quantifizierung der körperlichen Leistungsfähigkeit abzielen
Kunst-Sportarten	Sportarten, die das Sportlich-Künstlerische, die ästhetische Gestaltung von Bewegung verfolgen
Sportspiele	Sportspiele, die vor allem durch die Großen Sportspiele Basket-, Fuß-, Hand- und Volleyball repräsentiert werden

Messmer (2013, S. 17) hebt bei dieser Reduktion der Inhalte des Sportunterrichts treffenderweise hervor, dass Söll lediglich den Handlungs- und Sachdimensionen von Sportarten Bedeutung verleiht, dabei aber die Zukunfts- und Gegenwartsbedeutung von sportlichen Handlungen grob vernachlässigt. Ein sportliches Leben nach der Schule wird in diesem Konzept nicht in Betracht gezogen. Das Konzept ist stark an den klassischen Sportarten und Disziplinen des Schulsports geklammert und „folgt somit den Inhalten der Leibeserziehung, die im Schlepptau des deutschen Idealismus kaum als didaktische Leitidee bezeichnet werden können“ (Messmer, 2013, S. 17).

Neben dem Ziel, die Schülerinnen und Schüler für den außerschulischen Sport zu qualifizieren, gibt es noch ein zweites, das die Körperbildung – Gewährleistung einer allgemeinen körperlich-sportlichen Ausbildung – anstrebt (Prohl, 2006, S. 107). Die Bewegungs- und Sportlehrerin beziehungsweise der Bewegungs- und Sportlehrer wird als ausgebildete/r Experte/in angesehen, die/der die richtige Bewegungskörperausführung kennt, die methodischen Lehrwege zu implementieren weiß, die zum Bewegungslernen führen sollen (Balz, 2001, S. 152). Messmer (2013, S. 16) hinterfragt diese Herangehensweise an den Sportunterricht kritisch und meint, dass dieses Konzept, nach der Auffassung von Söll, auf dem Zusammenhang zwischen Didaktik und Methodik beruht. „Demnach ist die Sportdidaktik nichts

anderes als eine Didaktik des Gerätturnens, der Leichtathletik etc.“ (Messmer, 2013, S. 16). Letztlich geht es beim Sportartenkonzept immer um den Sport selbst und daher soll auch die Vermittlung des Sports an der Eigenstruktur des Sports orientiert sein (Prohl, 2006, S. 106).

3.1.2.4.2 Erfahrungsorientierte Bewegungskonzepte

Erfahrungsorientierte Bewegungskonzepte stellen die Erfahrung, die beim Sporttreiben erlebt wird, in den Fokus. Horn (2009, S. 76) stellt treffend klar, dass sich Erfahrungen einerseits von kognitivem Wissen dadurch unterscheiden, dass sie nicht weitergegeben oder gelehrt werden können, sondern selbst am eigenen Leib gemacht werden müssen und, andererseits, unterscheiden sich Erfahrungen von bloßem Erleben dadurch, dass sie von einer gelenkten und bewussten Aufmerksamkeit geleitet werden. Erfahrungen im beziehungsweise durch den Sport können auf vielfältige Arten und Weisen gemacht werden. Horn (2009, S. 76 f.) spricht hier auf der einen Seite von Erfahrungen in der Breite – d. h. in der Erweiterung des Erfahrungshorizontes – und, andererseits, von jenen in der Tiefe – d. h. im Sinne der Intensivierung von spezifischen Erfahrungsinhalten. Doch wie kommt es eigentlich zu neuen Erfahrungen im Sport? Prohl (2006, S. 163 f.) meint, dass neue Erfahrungen meist dadurch entstehen, indem Selbstverständlichkeiten zerbrechen und, indem Vorwissen und Vorerfahrungen ihre Gültigkeit verlieren. Ferner werden bei diesem Konzept vier Funktionen der Bewegung ausdifferenziert: Erstens, Bewegung als Werkzeug der Weltbewegung; zweitens, zur Aufnahme von Beziehungen; drittens, zur Kommunikation von Bedeutungen und Symbolen und, letztlich viertens, zur Wahrnehmung seiner selbst und der Lebensumwelt (Messmer, 2013, S. 21). Funke-Wienecke (2001, S. 50) nennen zu den einzelnen Dimensionen konkrete Inhalte und Themen (siehe Tabelle 7).

Tab. 7: Die vier Funktionen der Bewegung und deren Inhalte beim Konzept der Körpererfahrung (angelehnt an Funke-Wienecke, 2001, S. 50)

Funktion der Bewegung	Umsetzung
Werkzeugfunktion	Räume und Dinge erkennen als etwas zum Springen, Laufen, Schaukeln, Balancieren, Gleiten, Rollen, Werfen, Fangen, Stoßen, Schwimmen und Tauchen.
Beziehungsfunktion	Geben und Nehmen, Fliehen und Nachlaufen, Angreifen und Ausweichen, Sich-Hingeben und Getragen-Werden, Passieren und Sperren, Umklammern und Befreien, Gegenwirken und Zusammenwirken.
Symbolfunktion	Nachahmen, Darstellen und Ausdrücken.
Wahrnehmungsfunktion	Bewegtes Spüren, Fühlen, Atmen sowie Spannen-Entspannen.

Es wurden zahlreiche Konzepte auf Basis dieser Theorie erstellt. Gemeinsam ist all diesen Konzepten, dass „sie Bewegung primär als individuellen, intentional gerichteten Zugang zur Welt begreifen, weshalb die subjektive Seite des Lernenden besonders hervorgehoben wird“ (Horn, 2009, S. 77). Die Sportlerin beziehungsweise der Sportler wird in den Mittelpunkt des prozedural ablaufenden Geschehens gerückt, wobei durch individuelle Lösungen auf subjektiven Lösungswegen eigene Handlungsspielräume selbst eröffnet, erfahren und erweitert werden sollen (Horn, 2009, S. 77). Konkret für den Bewegungs- und Sportunterricht in der Schule bedeutet dies, dass vielseitige Gelegenheiten der Körpererfahrung geschaffen werden sowie ergebnisoffene Bewegungsmöglichkeiten bereitgestellt werden müssen. Um dies zu erreichen, soll die Bewegungs- und Sportlehrkraft Wahrnehmungsübungen, differenzierte Erfahrungssituationen, Gerätelandschaften, Problemlösungsaufgaben und Bewegungsarrangements anbieten (Balz, 2001, S. 153) – z. B. nennt Messmer (2013, S. 20) in Bezugnahme auf konkrete Inhalte beim Körpererfahrungskonzept Judo, Sauna oder Pantomime. Die Methoden dieser Unterrichtsführung, müssen, so Horn (2009, S. 79), diesen Ansprüchen gerecht werden. Sie sollen die Schülerin beziehungsweise den Schüler als Urheber und Lenker der Bewegungstätigkeit sehen, die/der das eigene Sich-Bewegen als sinnerfülltes oder als sinnstiftendes Tun in einer persönlich optimalen Form entwickelt oder dies auch lässt, wenn diese Möglichkeit nicht gegeben ist (Funke-Wieneke, 2001, S. 50). Messmer bringt es summa summarum auf den Punkt: „Alle Ebenen sollen geöffnet werden, jedoch nicht im Sinne eines Macht-was-ihr-wollt-Unterrichts“ (2013, S. 21).

Vor diesem Hintergrund lässt sich festhalten, dass in diesen Bewegungskonzepten vor allem die SchülerInnen selbst im Mittelpunkt stehen. Das selbstständige Tun und Bewegen findet in keiner anderen sportdidaktischen Positionierung eine auch nur ähnliche Wichtigkeit. Auf der anderen Seite wird jedoch in Frage gestellt, ob ein solches Konzept den sozialen Aspekt des Menschenbildes nicht allzu sehr vernachlässigt (Horn, 2009, S. 80). Zudem wird immer wieder die idealisierte Sicht der Schülerinnen und Schüler – alle wollen stets neue Erfahrungen machen – kritisiert (Weinert, 1997, S. 26 f.). Letztlich ist auch kritisch zu hinterfragen, ob die zeitaufwendigen und komplexen Initiierungen, Prozesse und Abläufe eines erfahrungsorientierten Bewegungskonzeptes die Fähigkeiten der Sportlehrkraft nicht maßlos überstrapaziert oder gar übersteigt, wenn diese/r mehrere Einheiten „Bewegung und Sport“ am Tag zu unterrichten hat. Des Weiteren ist anzunehmen, dass bei einem derartigen Aufwand die grundsätzliche didaktische Forderung nach der effektiven Nutzung der ohnehin äußerst knapp bemessenen Lern- und Bewegungszeit vernachlässigt wird (Horn, 2009, S. 80).

3.1.2.4.3 Die mehrperspektivische Sportdidaktik

Die sportdidaktischen Konzepte, die sich unter dem Sammelbegriff mehrperspektivische Sportdidaktik summieren lassen, gehen davon aus, dass der Sport nicht einen spezifischen Sinn hat, sondern mit unterschiedlichem Sinn belegt werden kann (Neumann & Thiele, 2004, S. 58). Neumann und Thiele (2004, S. 58) halten zudem fest, dass Schülerinnen und Schüler dabei lernen sollen, die Angebote des Sports auf Sinn zu prüfen, um sich begründet für ihren Sport entscheiden zu können. Es geht also darum, den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten zu bieten, ihren Sport mit der Sinnfrage zu konfrontieren. Kurz (2004, S. 67) meint in diesem Zusammenhang, dass es niemals nur eine Sinndeutung des Sports geben kann und es daher Aufgabe des Bewegungs- und Sportunterrichts ist, alternative Perspektiven kennen zu lernen. Das übergeordnete und erklärte Ziel des mehrperspektivischen Unterrichts ist es also, die Schülerinnen und Schüler durch das Kennen lernen ihres Sports unter ihrer Perspektive zum Handeln im Sport zu befähigen (Horn, 2009, S. 81).

Die spannende Frage, die es zu klären gilt, ist, ob es überhaupt unterschiedliche Sinnfelder im Fach „Bewegung und Sport“ gibt, und wenn ja, wie viele. Auf Basis dieser tiefgreifenden, richtungsweisenden und komplexen Fragestellung kristallisierten sich, nach Kurz (2004, S. 61 f.), in der deutschsprachigen Fachliteratur sechs Kategorien heraus: Leistung, Wagnis, Miteinander, Gesundheit, Eindruck und Ausdruck. Diese sechs Kategorien, „die individuell sinnvoll und pädagogisch bedeutend sind“ (Messmer, 2012, S. 18), bieten einen ersten Überblick, über das Themenfeld, das sich unter dem Etikett Mehrperspektivität erstreckt. Im Hinblick auf diese Mehrperspektivität hält Horn (2009, S. 82) fest, dass der schulische Sportunterricht den außerschulischen Sport nicht nur reproduzieren darf, sondern dieser die Schülerinnen und Schüler über das gesellschaftliche Phänomen Sport aufzuklären hat, so dass sie den bestehenden Sport verstehen, hinterfragen und letztlich auch verändern können. Im Mittelpunkt steht stets das Erkunden des Sinngehalts des Sports – die Orientierung des Schulsports am Sinn (Messmer, 2013, S. 18). Ehni (2000, S. 33) geht gar einen Schritt weiter und meint, dass die mündige Schülerin beziehungsweise der mündige Schüler am Ende dieses Lernprozesses nicht nur fähig sein soll, selbstbestimmt, selbstverantwortlich und selbsttätig entscheiden kann, welchen Sport sie oder er treiben möchte, sondern auch, ob sie oder er überhaupt Sport betreiben möchte. Um diesen Erkundungspfad gehen zu können, sieht es Ehni (2004, S. 34 ff.) als unerlässlich an, den Schülerinnen und Schülern Handlungsfähigkeiten zu vermitteln. Dabei unterscheidet Ehni zwischen der speziellen Handlungsfähigkeit – die Handlungskompetenz, die sich auf den normierten Sport bezieht – sowie der allgemeinen Handlungsfähigkeit – die Kompetenz, die befähigt, über das Gegebene hinausgehen zu können. Beide Fähigkeiten sind entscheidend, denn, wenn

einer sportlichen Tätigkeit die subjektive Sinnfrage gestellt wird, muss diese Tätigkeit zu aller Erst ausgeführt werden können. Ohne die praktische Ausführung, kann kein Urteil über die Bewegung gefällt werden (Ehni, 2004, S. 34 ff.; Hildebrand & Stramann, 2005, S. 163 ff.).

Die Diskussion um die Methodik dieser Positionierung, so konstatiert Balz (2004, S. 89), ging bisher nur soweit, dass lediglich Ansätze bestehen. Diese Ansätze sollen in Tabelle 8 kurz vorgestellt werden.

Tab. 8: Überblick über die Methoden des mehrperspektivischen Sportunterrichts
(angelehnt an Balz, 2004, S. 89 ff.)

Bezeichnung	Konkretisierung	Umsetzung
Das methodische Prinzip einer mehrperspektivischen Aufmerksamkeit	<ul style="list-style-type: none"> a) Aufmerksamkeit von Unterrichtsinhalten auf Perspektiven lenken b) Aufmerksamkeit für perspektivische Unterrichtsereignisse schärfen c) Aufmerksamkeit für andere Perspektiven und Perspektive Anderer bewahren 	<ul style="list-style-type: none"> a) Den Blick für unterschiedliche Perspektiven schärfen. b) Bspw. können Aggressionen und Konflikte Anlass für erzieherisches Handeln sein. c) Anderswertige Perspektiven sowie die Sichtweise Dritter einholen.
Das methodische Prinzip einer mehrperspektivischen Thematisierung	<ul style="list-style-type: none"> a) Akzentuierung von Perspektiven b) Kontrastierung von Perspektiven c) Integration von Perspektiven 	<ul style="list-style-type: none"> a) Unterrichtsinhalte werden unter einer spezifischen Perspektive erarbeitet. b) Aus der Stiftung von Widersprüchen oder der Schaffung von Variationen resultieren besondere Lernchancen. c) Es werden im Handeln und Erleben von Bewegung und Sport in einer einzelnen Unterrichtsstunde unterschiedliche Perspektiven gleichzeitig aufgegriffen.

Die Kritik an diesem Konzept befasst sich vor allem mit der Tatsache, dass dieser Entwurf die Ambivalenz zwischen subjektiven Interessen der SchülerInnen und objektiven Interessen der Schule zu durchbrechen versucht (Messmer, 2013, S. 18). Darüber hinaus bleibt es, wie Messmer (2013, S. 18) feststellt, stets bei einer kognitiv ausgerichteten Orientierung am Sinn des Sports, wobei zeitgleich wesentliche motorische Kompetenzen völlig in den Hintergrund gedrängt werden. Zudem werden die nur vage formulierten methodischen Hinweise bekrittelt. Darauf basierend schreibt Pohl (2008, S. 44), dass der Lehrkraft aufgrund dieser Hinweise offenbar empfohlen wird, „eine quantitativ nicht eingrenzbar Anzahl von ‚Perspektiven des Sports‘, über deren qualitative Bedeutung man nichts weiß, sowohl akzentuiert, als auch kontrastiert und schließlich sogar integriert zu unterrichten“ (2008, S.

44). Auch Neumann und Thiele (2004, S. 59) sowie Elflein (2009, S. 64) kritisieren die offene Beliebigkeit der didaktisch-methodischen Empfehlungen und schlagen aufgrund dessen anstatt des Begriffes der Mehrperspektivität den Begriff Vielperspektivität vor.

3.1.2.4.4 Das Spaßkonzept

Zum Abschluss dieser knappen Darstellung der unterschiedlichen sportdidaktischen Positionierungen, soll noch ein weit verbreitetes Konzept erörtert und kritisch beleuchtet werden. Horn (2009, S. 88) stellt fest, dass das Spaßkonzept für den schulischen Sportunterricht noch immer eine große Rolle spielt, da vonseiten der Schülerinnen und Schüler zu meist gefordert wird, dass der Sportunterricht vor allem Spaß bereiten sollte und auch Sportlehrerinnen und -lehrer es sehr häufig als ihre Pflicht ansehen, dass der Bewegungs- und Sportunterricht primär auf Spaß ausgerichtet ist. Volkamer (1987, S. 70) meint in diesem Bezug, dass Spaß im Sinne einer unmittelbar als sinnvoll und befriedigend erlebten Tätigkeit als selbstständige und im Sport entscheidende didaktische Kategorie wahrgenommen werden muss. Bräutigam (1994, S. 244) greift diese Idee auf und implementiert Spaß als didaktische Leitidee. Das ist auch mit Sicherheit das maßgebliche Argument, das für diesen Ansatz spricht – der Sportunterricht soll/muss Spaß machen. Dies sieht auch Horn so, indem er ganz klar Position bezieht:

Die Stärke dieses sportdidaktischen Ansatzes ist sicherlich darin zu sehen, dass es unbestritten notwendig ist, dass die Kinder gerne in den Bewegungs- und Sportunterricht kommen, dass Bewegung, Spiel, Sport in unbelastet-freudvoller Atmosphäre stattfinden und dass die Schüler durch Erfolgserlebnisse Belohnung für ihre Anstrengungen erfahren und zu weiteren Anstrengungen motiviert werden. (Horn, 2009, S. 90)

Problematisch ist hier jedoch die Definition von Spaß. Dieser kann subjektiv auf ganz unterschiedliche Weise verstanden und erlebt werden. Die Definition von Bräutigam, „Spaß ist, wenn man Spaß hat“ (1994, S. 236), greift hier sicherlich zu kurz. Weitaus besser geeignet und treffender formuliert ist die Auslegung von Alfermann und Scholl (2005, S. 129), die da meint, dass Spaß haben viel bedeuten kann und, dass ein und dieselbe Aufgabe nicht allen Spaß machen kann, denn für das Erreichen eines gewissen Spaßfaktors muss grundsätzlich das Motiv sowie die sportliche Aktivität übereinstimmen und da jeder Mensch von Grund auf individuell ist und daher auch die Motive verschieden sind, ist folglich auch das Spaßerleben sehr individuell geprägt.

Zudem, so stellt Horn (2009, S. 89) fest, wird dann nur so lange Sport betrieben, so lange der auch Spaß bereite. Somit ist die Tragweite des Begriffs Spaß sehr auf die gegenwärtige Tätigkeit beschränkt und, darüber hinaus, situativ stark abhängig. Im schulischen Sportun-

terricht mit einer Gruppe von mehr als 20 Schülerinnen und Schülern führt ein solches Szenario womöglich sehr rasch ins unüberblickbare Chaos. Denn die Teilnahme beziehungsweise die Nicht-Teilnahme von einzelnen Schülerinnen und Schülern an einem Spiel würde sich, falls der Sportunterricht auf dem Spaßkonzept basiert, wahrscheinlich im Minutentakt ändern.

Abschließend muss aber noch festgehalten werden, dass gerade der schulische Sportunterricht Platz schaffen sollte, um den kommerzialisierten, auf pure Leistung ausgerichteten und endpädagogisierten Leistungssport im 21. Jahrhundert entgegen zu wirken. In diesem Sinne fragt Beckers (1997, S. 29) ganz richtig, wo anders als in der Schule soll der Sport noch als Gegenmodell zum medial vermittelten Sport, zum Entdecken und Erproben alternativer Perspektiven genutzt werden können?

3.1.2.5 Zusammenfassung der sportdidaktischen Konzeptionen

Wie die vorangegangenen Abschnitte gezeigt haben, gibt es kein allgemein gültiges und jederzeit einsetzbares Konzept, das uns die Sportdidaktik zur Verfügung stellt. Es ist vielmehr so, dass die Bewegungs- und Sportdidaktik viele verschiedenartige Konzepte anbietet, die wiederum in den ganz unterschiedlichen Situationen im schulischen Sportunterricht ihre Berechtigung haben. Horn (2009, S. 91) stimmt dieser Behauptung zu, indem er meint, dass die aktuelle sportdidaktische Situation nicht durch ein einheitliches, sondern durch ein Nebeneinander mehrerer Positionen und Konzeptionen gekennzeichnet ist. Es liegt also demnach an jeder Bewegungs- und Sportlehrkraft selbst das gerade passende Konzept zu finden und anzuwenden. Marksteiner (2012, S. 121) schreibt in diesem Zusammenhang, dass jede Lehrkraft, i.e. jede/r Fachdidaktiker/in, einer persönlichen fachdidaktischen Orientierung folgt. Diese grundsätzliche Orientierung setzt sich aus Alltagserfahrungen und Handlungswissen, aus Richtlinien, Routinen, Rezepten sowie aus fachdidaktischen Konzeptbausteinen zusammen (Balz, 1992, S. 13; zit.n. Marksteiner, 2012, S. 121).

Die Hoffnung, dass stets neue und innovative Konzepte in die sportdidaktische Diskussion treten, ist relativ gering (Balz, 2001, S. 151). Daher, so Elflein (2009, S. 57), müssen die gegenwärtigen, etablierten und bereits getesteten Konzepte bei der Planung des Bewegungs- und Sportunterrichts umgesetzt werden. Diese Pluralität an fachdidaktischen Konzepten, die sich teilweise auch deutlich widersprechen, führt Lange (1999, S. 143) auf die postmoderne Gesellschaft zurück. Lange (1999) hält in Bezugnahme darauf fest, dass die modernen Wissens- und Lebensformen nicht nach Einheit, sondern noch nach Pluralität von Ideen, Lebensformen und Handlungsmustern streben, die nebeneinander existieren.

Diese gesellschaftlich fundamentale Veränderung beziehungsweise Entwicklung hat offensichtlich auch nicht vor der allgemeinen Didaktik und der Bewegungs- und Sportdidaktik Halt gemacht. Diese Veränderung, so stellen Prohl und Krick (2006, S. 36 ff.) klugerweise fest, spiegelt sich auch in der sportlichen Realität des schulischen Sportunterrichts wider, der geprägt ist von dem Nebeneinander von Bewegungsfeldern sowie von traditionellen Sportarten, die sich, ob ihrer Popularität, mit ständig wechselnden Trendsportarten messen müssen. Dieses Nebeneinander von verschiedenen Inhalten muss sich klarerweise auch in den Konzepten der Fachdidaktik widerspiegeln. Diese Komplexität muss keinesfalls negativ bewertet werden, denn der Schulsport verträgt und erlaubt als Unterrichtsfach grundsätzlich die Vielseitigkeit der Angebote (Größing, 2001, S. 33). Vielmehr wird es Aufgabe der Bewegungs- und Sportdidaktik sein, auf diese Veränderungen zu reagieren (Marksteiner, 2012, S. 126).

Bei genauerem Hinsehen, so Horn (2009, S. 93), liegen die einzelnen sportdidaktischen Positionierungen eigentlich nicht so weit auseinander, wie dies auf dem ersten Blick oft erscheint. Oftmals, so meint Marksteiner (2012, S. 121), erfinden Menschen nicht alles neu, sondern sie rekonstruieren oder weiterentwickeln auch Entdeckungen und Konzepte anderer. Des Weiteren soll man sich von einer gewissen Harmonie verabschieden, denn Unterricht im Allgemeinen und der schulische Sportunterricht im Speziellen sind nicht geradlinig, sondern prozessual zu begreifen, die Gegensätzlichen grundsätzlich akzeptieren (Horn, 2009, S. 93). Diese offene Haltung ist die Basis für einen gelingenden Unterricht, der zwischen Beliebigkeit und Dogmatismus angesiedelt werden kann (Horn, 2009, S. 93).

Für die aktuellen sportdidaktischen Konzeptionen gilt abschließend, dass sie die hohe Anzahl an Antinomien ausbalancieren müssen (Horn, 2009, S. 93). Diese Ausbalancierung der strukturellen Widersprüche, in dem alle Erziehungsaufgaben gründen – die angestrebte Selbstbestimmung und Gleichheit unterliegt einer faktischen Fremdbestimmung und Ungleichheit (Ehni, 2001, S. 177) – gehört, laut Meyer (2005, S. 166), zu den wichtigsten, wesentlichsten und bedeutungsvollsten Aufgaben einer jeden Lehrkraft. Das Verständnis von Didaktik als wahre Lehrkunst verstärkt zudem die Annahme, dass diese Situationen des Lehr-Lern-Prozesses grundsätzlich nicht vorhersagbar und damit planbar sind und daher das situative Gespür der Lehrkraft entscheidend ist, die jeweiligen Situationen entsprechend zu meistern (Meyer, 2005, S. 49). In diesem Zusammenhang meint Marksteiner (2012, S. 126) treffend, dass „Ansätze, wie etwa die konstruktivistische Didaktik, welche das Individuum in den Mittelpunkt stellen“, in Zeiten der Pluralisierung, Individualisierung und Globalisierung die Konzepte und Theorien der Zukunft zu sein scheinen. Diese Ausführungen sind Beleg dafür, dass das Wissen um fachdidaktische Konzeptionen, deren

spezifischen Methodik und deren Inhalt äußerst bestimmend für einen gelingenden Bewegungs- und Sportunterricht sind. Zudem bedarf es einer ausgereiften Vermittlungskompetenz, um diese Konzeptionen in die Tat umzusetzen. Aus diesem Grund müssen diese Facetten im konzipierten Modell des Professionswissens einen entsprechenden Platz erhalten (siehe Abb. 16).

3.1.2.6 Ausführungen zur fachdidaktischen Ausbildung im Fach „Bewegung und Sport“ an der Universität Wien

Das Curriculum (Universität Wien, 2005) des auslaufenden Studiums des Unterrichtsfaches „Bewegung und Sport“ hält nur äußerst spärlich fest, welche fachdidaktischen Fähigkeiten im Laufe des Studiums erworben werden sollen. Man muss schon die Ziele und Inhalte der einschlägigen, fachdidaktischen Lehrveranstaltungen näher betrachten, um Aufschluss darüber zu erhalten, welche fachdidaktischen Kompetenzen im Zuge des Studiums verinnerlicht werden sollen. Diese Ausführungen stellen für die spätere Erstellung des Fragebogens eine wesentliche Grundlage dar, da nur diese Bereiche getestet werden können, die auch im Laufe des Studiums vermittelt worden sind.

Die nun folgenden Ausführungen sind allesamt wort- oder sinngetreue Übernahmen aus dem Curriculum des Unterrichtsfaches „Bewegung und Sport“ (Universität Wien, 2005), die direkt oder indirekt zur 24 Semesterstunden dauernden fachdidaktischen Ausbildung zu zählen sind. Absolventinnen und Absolventen verfügen demnach über allgemeines und vertiefendes fachdidaktisches Wissen des Schulsports (Universität Wien, 2005, S. 2). Sie erwerben zudem die Fähigkeit, fachdidaktisch mehrperspektivisch anzuleiten und unter Mitberücksichtigung der Auseinandersetzung mit Fragen geschlechtersensibler Didaktik vernetzend zu denken (Universität Wien, 2005, S. 8). Mehr hält das Curriculum über die fachdidaktische Ausbildung nicht fest.

In den jeweiligen Bewegungs- und Sportdidaktischen Lehrveranstaltungen wird genauer auf die fachdidaktischen Lernfelder hingewiesen. Beispielsweise wird unter Zielen in der Grundlagenvorlesung „Bewegung und Sport unterrichten 1“ festgehalten, dass Studierende Kenntnisse zu den grundlegenden Begriffen der Bewegungs- und Sportdidaktik sowie Wissen über die wichtigsten Modelle der Bewegungs- und Sportdidaktik erwerben sollen. Zudem soll die Fähigkeit entwickelt werden, bewegungs- und sportdidaktisches Wissen kompetent und praxisnah in spezifischen Handlungsfeldern von Bewegung und Sport anzuwenden. Darüber hinaus soll die Fähigkeit herausgebildet werden, durch Bewegung und Sport spezifische Erziehungs- und Bildungsmöglichkeiten zielgruppenspezifisch zu arrangieren

sowie die Kompetenz angeeignet werden, zielgruppenspezifische Bewegungsangebote unter besonderer Berücksichtigung von Gefahren der Über- und Fehlbelastung (z. B. methodische Prinzipien des Auf- und Abwärmens, Dehntechniken, Fehlererkennen und Fehlerkorrektur) zu planen und anzuleiten. Ferner wird im Laufe dieser Vorlesung deklaratives, präskriptives, prozedurales und interpretatives Wissen vermittelt.

Im zweiten Studienabschnitt wird in den Lehrveranstaltungen mit fachdidaktischem Schwerpunkt, unter anderem, vermehrt Wert auf Beziehungsdidaktik gelegt, wie beispielsweise die Ausführungen zu den Zielen der Lehrveranstaltung „Beraten und Intervenieren in psychosozialen Problemsituationen des Schulsports“ beweisen: Studierende sollen sich mit den Grundannahmen von Beratung und Beziehungsdidaktik auseinandersetzen, eine Vorstellung von Modellen und Konzepten von Beratung im schulischen Kontext bekommen, pädagogisches Fallverstehen und lösungsorientierte Fallarbeit kennen lernen sowie Wissen um die Bedeutung der Gestaltung der Lehr- und Lernumgebung im System Schule erhalten.

Abschließend soll noch darauf hingewiesen werden, dass aus Zeit- und Ökonomiegründen nicht alle diese Facetten in der Endfassung des Fragebogens berücksichtigt werden können.

3.1.3 Facetten des Fachwissens im Fach „Bewegung und Sport“

Das Fachwissen im Fach „Bewegung und Sport“ deutet auf einen bestimmten, substantiellen und stetig wachsenden Wissenskanon der Bereiche Bewegung, Sport und Spiel hin. Es sollen dabei diejenigen Sachkenntnisse verdeutlicht werden, die eine jede Bewegungs- und Sportlehrkraft besitzen muss, um Basis- sowie Fachkenntnisse im Bereich des Sports vermitteln zu können und um sportliche Fähig- und Fertigkeiten nicht nur praktisch präsentieren, sondern auch theoretisch erläutern zu können. Jedoch, so führen es Baumert und Kunter (2006, S. 496) aus, scheint Fachwissen eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für qualitätvollen Unterricht und nicht zwingend relevant für Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler zu sein. „Fachwissen ist die Grundlage, auf der fachdidaktische Beweglichkeit entstehen kann“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 496). Aufgrund dessen kann festgehalten werden, dass das Fachwissen nicht nur das simple Wissen von Fakten, Inhalten und Tatsachen, also deklaratives Wissen, ist, sondern eine notwendige Basis für fachdidaktische Entscheidungen darstellt.

Für die vorliegende Arbeit wurden die Facetten des fachspezifischen Wissens auf Basis des (auslaufenden) Curriculums des Zentrums für Sportwissenschaft und Universitätssport der Universität Wien (Universität Wien, 2005) erarbeitet. Die für die empirische Studie essentielle theoretische Grundlage, die zur Gänze auf dem Curriculum des Lehramtsfaches

„Bewegung und Sport“ der Universität Wien (2005) beruht, kann verwendet werden, da angenommen werden kann, dass alle StudienteilnehmerInnen anhand dieses Curriculums ausgebildet wurden und daher gezielt auf die nun folgenden Qualifikationen geschult wurden. Das neue Curriculum, das für das Lehramt „Bewegung und Sport“ im Jahr 2014 präsentiert wurde und in Modulen aufgebaut ist, spielt für die Zusammensetzung dieses Wissensteils keine Rolle.

Grundsätzlich werden angehende Bewegungs- und Sportlehrkräfte, die in Wien ihre Ausbildung absolviert haben beziehungsweise absolvieren, mit Fachwissen aus den Bereichen allgemeine und spezielle Fachdidaktik des Schulsports, Bewegungs- und Sportpädagogik, Biomechanik und Bewegungswissenschaft, (qualitative sowie quantitative) Forschungsmethoden und Evaluation, medizinische Grundlagen (u. a. Physiologie, Leistungsphysiologie und Anatomie), Sportgeschichte, Sportpsychologie, Sportsoziologie und Frauen- und Genderforschung auf ihren späteren Beruf vorbereitet. Neben diesen Fachgebieten werden Studierende des Faches „Bewegung und Sport“ in zahlreichen sportpraktischen Lehrveranstaltungen ausgebildet. In diesen sollen vor allem praktische Fertigkeiten erworben werden, wobei in den theoretischen Lehrveranstaltungen meist theoretisches Wissen vermittelt wird. Aufgrund der Vielzahl der Wissensfelder, die im Laufe des Studiums kennen gelernt und verinnerlicht werden, werden unterschiedliche Qualifikationen erworben, die für die erfolgreiche Ausübung des Berufs entscheidend sind. Das Curriculum der Universität Wien (2005) listet diese Qualifikationen sehr detailliert auf. Der nun folgende Text fasst diese elementaren Qualifikationen zusammen.

Die spezifischen Qualifikationen, die im Zuge des Qualifikationsprofils genannt werden, beziehen sich auf grundlegende und vertiefende fachwissenschaftliche Kenntnisse, auf fachdidaktisches Wissen sowie auf unterrichtspraktische Fertigkeiten, auf vielseitiges bewegungs- und sportpraktisches Eigenkönnen sowie auf Wahrnehmungsfähigkeit für den eigenen Körper und das eigene Bewegungshandeln im Kontext unterschiedlicher Sport-, Spiel- und Bewegungsformen. Diese Qualifikationen sollen die Grundlage dafür sein, um den Unterrichtsgegenstand „Bewegung und Sport“ an allgemeinbildenden beziehungsweise berufsbildenden höheren Schulen kompetent unterrichten zu können (Universität Wien, 2005, S. 2). Aufgrund deren Wichtigkeit können sie auch als Basiskompetenzen bezeichnet werden und sollten dementsprechend von jeder Bewegungs- und Sportlehrkraft verinnerlicht worden sein.

Zudem sollen Lehrkräfte im Fach „Bewegung und Sport“ über ein spezifisches bewegungs- und sportpädagogisches, sportmedizinisches, bewegungswissenschaftliches, trainingsthe-

oretisches, sportpsychologisches, sportsoziologisches, sportinformatisches, sporthistorisches, sportökologisches und sportphilosophisches Wissen verfügen. Dieses spezifische Wissen soll dazu dienen, um vielfältige körper- und bewegungsbezogene Erfahrungen sowie sportmotorische Fertigkeiten in unterschiedlichen Situationen mehrperspektivisch planen, initiieren, vermitteln und auswerten zu können (Universität Wien, 2005, S. 2 f.). Diese Qualifikation bezieht sich also bereits direkt auf die Unterrichtsplanung, -durchführung und -auswertung.

Zudem soll die Fähigkeit entwickelt sein, sich mit dem zukünftigen Berufsfeld von Bewegung und Sport im schulischen Rahmen sowie mit der sich verändernden sportlichen und spielerischen Bewegungskultur in ihren gesellschaftlichen Kontexten auf der Grundlage von Theorien und Forschungsmethoden der Sportwissenschaften kritisch reflektierend auseinander setzen zu können (Universität Wien, 2005, S. 3).

Neben der Kompetenz, bei Schülerinnen und Schülern konditionelle und koordinative Grundlagen des Bewegungshandelns, spielorientierte, erlebnisorientierte, gestaltend-darstellende sowie gesundheitsorientiert-ausgleichende Bewegungshandlungen auszubilden und deren individuelle Leistungsfähigkeit entwicklungsgemäß, geschlechts- und könnensspezifisch differenziert zu verbessern, soll auch die Kompetenz entwickelt sein, bei Schülerinnen und Schülern durch die Inszenierung spezifischer Sport-, Spiel-, Tanz- und Bewegungsformen Prozesse der Integration und des multikulturellen Lernens zu fördern (Universität Wien, 2005, S. 3). Diese Kernkompetenzen, über die jede Lehrkraft verfügen soll, beziehen sich konkret auf die weitreichenden Inhalte eines ganzheitlichen Bewegungs- und Sportunterrichts.

Abschließend sollen noch drei weitere Fähigkeiten am Ende des Studiums entwickelt sein. Erstens sollen Lehrkräfte die Fähigkeit besitzen, bei Schülerinnen und Schülern Freude an der Bewegung zu wecken und durch projektorientierte, fächerverbindende und fachübergreifende Angebote dazu beizutragen, bei ihnen eine bewegungsorientierte, gesundheitsbewusste und gegenüber dem eigenen Körper, der Umwelt und der Mitwelt verantwortliche Lebensführung zu entfalten. Zweitens soll im Laufe des Studiums die Fähigkeit entwickelt werden, die eigene geschlechterspezifische Körper- und Bewegungssozialisation kritisch zu reflektieren sowie das soziale Phänomen Sport im Hinblick auf seine geschlechterbezogene Strukturiertheit zu analysieren. Dazu zählt das Wissen um zentrale Theorien und Befunde der Frauen- und Genderforschung. Drittens und letztens sollen Lehrkräfte die zentrale Fähigkeit besitzen, die Gestaltung des Unterrichts so auszurichten, dass zu jeder Zeit ein höchstmögliches Maß an Sicherheit für die Schülerinnen und Schüler gewährleistet ist, dass mögliche Risiken und Gefahren bei der Ausübung von Bewegung, Spiel und Sport

umsichtig eingeschätzt werden und, dass wirksame Maßnahmen zur Gefahrenvermeidung ergriffen werden (Universität Wien, 2005, S. 3). Diese Fähigkeiten zielen darauf ab, den Bewegungs- und Sportunterricht strukturell dahingehend anzulegen, dass der Unterricht Freude an der Bewegung weckt, er Möglichkeiten schafft, einen bewussten, gesundheitsorientierten und verantwortungsvollen Umgang mit dem eigenen Körper zu erlernen sowie dabei ein gewisses Maß an Sicherheit stets vorhanden ist.

Diese zahlreichen und vielfältigen Fähigkeiten sind in insgesamt 120 Semesterstunden zu erwerben. 77 Semesterstunden, also mehr als die Hälfte aller Semesterstunden, sind für die fachwissenschaftliche und sportpraktische Ausbildung vorgesehen, 24 Semesterstunden für die pädagogische und fachdidaktische Ausbildung, 12 Semesterstunden für freie Wahlfächer und 7 Semesterstunden für die pädagogisch-wissenschaftliche Berufsvorbildung eingeplant. Dabei gliedert sich das Studium in zwei Abschnitte. Der erste Abschnitt hat dabei folgendes Ziel:

[G]rundlegende inhaltliche und methodische Kenntnisse in den für das genannte Unterrichtsfach relevanten Fachgebieten der Sportwissenschaften zu vermitteln, in das selbstständige wissenschaftliche Arbeiten einzuführen und die Fähigkeit zu entwickeln, die erworbenen Kenntnisse und didaktisch-methodischen Kompetenzen mit einem vielseitigen bewegungs- und schulpraktischen Eigenkönnen themenorientiert, fachdidaktisch mehrperspektivisch und unter Mitberücksichtigung der Auseinandersetzung mit Fragen geschlechtersensibler Didaktik zu vernetzen. Aspekte der Frauen- und Geschlechterforschung sind verstärkt in allen Lehrveranstaltungen zu berücksichtigen. (Universität Wien, 2005, S. 8)

Der zweite Studienabschnitt baut hingegen auf den Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen des ersten Studienabschnitts auf und verfolgt dabei jenes Ziel:

[F]achwissenschaftliche Kenntnisse, bewegungs- und sportpraktische Fertigkeiten, fachdidaktische und unterrichtspraktische Fähigkeiten zu vertiefen und weiterführende fachwissenschaftliche und fachdidaktische Forschungsmethoden und Arbeitstechniken zu vermitteln. [...]Die für Unterrichtsplanung, -durchführung und -auswertung relevanten Kompetenzen sowie Kenntnisse didaktisch-methodischer Konzeptionen sind kritisch zu reflektieren und praktisch anzuwenden. Die Geschlechterperspektive soll in allen Lehrveranstaltungen an geeigneter Stelle eingebunden werden. In fachdidaktischen Lehrveranstaltungen soll auch die Auseinandersetzung mit Fragen geschlechtersensiblen und geschlechtsrollenkritischen Unterrichtens thematisiert werden. (Universität Wien, 2005, S. 12)

Die Tabelle 9 listet die Verteilung der jeweiligen Kernkompetenzen in den beiden Abschnitten auf.

Tab. 9: Überblick über die Gliederung des Lehramtsstudiums „Bewegung und Sport“ (angelehnt an Universität Wien, 2005, S. 4 ff.)

Bezeichnung	1. Abschnitt	2. Abschnitt
Allgemeine und spezielle Fachdidaktik des Schulsports	7 SSt.	14 SSt.
Bewegungs- und Sportpädagogik	4 SSt.	1 SSt.
Bewegungs- und sportpraktisches Können und Anwendungswissen	22 SSt.	14 SSt.
Biomechanik und Bewegungswissenschaft	2 SSt.	4 SSt.
Forschungsmethoden und Evaluation	6 SSt.	2 SSt.
Frauen- und Genderforschung	-	1 SSt.
Leistungsphysiologie und Trainingswissenschaft	5 SSt.	2 SSt.
Medizinische Grundlagen	3 SSt.	2 SSt.
Prüfungsfach nach Wahl	-	2 SSt.
Sportgeschichte	2 SSt.	-
Sportpsychologie	2 SSt.	-
Sportsoziologie	2 SSt.	-
Sportwissenschaftliches Basiswissen	2 SSt.	-
Studieneingang und Berufsreflexion	2 SSt.	-
SUMME	59 SSt.	42 SSt.

Wie aus Tabelle 9 eindeutig hervorgeht, wird im 1. Studienabschnitt der Schwerpunkt auf das Fachwissen (i.e. Sportgeschichte, Sportpsychologie, Sportsoziologie sind im 1. Abschnitt zu absolvieren) gelegt. Zudem sind im ersten Teil des Studiums mehr Lehrveranstaltungen zu absolvieren, die sich mit dem Themenfeld der Bewegungs- und Sportpädagogik auseinandersetzen. Hingegen werden, verglichen mit dem ersten Abschnitt, im zweiten Teil des Studiums doppelt so viele Lehrveranstaltungen mit fachdidaktischen Inhalten absolviert.

Letzten Endes muss klargestellt werden, dass nicht alle Qualifikationen, die im Laufe des Studiums erworben werden, im Zuge dieser Erhebung überprüft werden können. Vor allem die praktischen Fertigkeiten, die sich Studierende aneignen und grundlegend für die erfolgreiche Ausübung dieses Berufs sind, können nicht getestet werden. Da es sich nämlich um einen reinen Wissenstest handelt, sollen vielmehr die relevanten, essentiellen und wesentlichen Kompetenzen und Fähigkeiten einer jeden Bewegungs- und Sportlehrkraft überprüft werden. Um diesem Vorhaben gerecht zu werden, wurden folgende Bereiche des Fachwissens als besonders relevant für Lehrkräfte auserkoren: Die Bewegungswissenschaft, die Trainingswissenschaft, die (Sport-)Biomechanik, die Sportgeschichte, die (Leistungs-)Physiologie sowie die funktionelle Anatomie (siehe Abb. 16). Die Reihenfolge der genannten Facetten ist willkürlich gewählt und deutet daher nicht auf deren Wichtigkeit hin.

3.2 Modell des Professionswissens im Fach „Bewegung und Sport“

Der Test zum Professionswissen wird auf Basis des Modells „Modell des Professionswissens im Fach „Bewegung und Sport““, das in in Abbildung 16 dargestellt wird, entwickelt. Grundsätzlich fußt es auf den zuvor erörterten Dimensionen pädagogisches Wissen, fachdidaktisches Wissen und Fachwissen. Zahlreiche Wissensitems, die in den Fragebogen eingearbeitet wurden, differenzieren die einzelnen Dimensionen weiter aus.



Abb. 16: Modell des Professionswissens im Fach „Bewegung und Sport“
(modifiziert nach Baumert & Kunter, 2006; Moser & Mösslacher, 2015)

3.2.1 Vor- und Nachteile des ausgearbeiteten Modells

Ein Modell – als der Versuch einer vereinfachten, idealisierten Abbildung der Realität aufgefasst – kann, aufgrund der Abstraktion gegenüber dem Original (Stachowiak, 1973, S. 13 ff.; zit.n. Vom Brocke, 2003, S. 9), nicht alle Aspekte der Wirklichkeit repräsentieren. Konkret auf die vorliegende Arbeit bezogen, kann das Modell des Professionswissens nicht alle Wissensgebiete einer erfolgreichen Bewegungs- und Sportlehrkraft abbilden. Zu vielfältig sind die Aufgabenbereiche, zu dynamisch ist der Wissenskorpus um den Unterricht an sich und zu unvorhersehbar sind die Situationen im Bewegungs- und Sportunterricht. Somit ist einem Modell, das den Anspruch der Vollständigkeit erhebt, mit Vorsicht zu begegnen. Trotzdem wurde der ehrgeizige Versuch unternommen, ein Modell zu kreieren, das eine Vielzahl der wesentlichen Aspekte des Professionswissens von Bewegungs- und

Sportlehrkräften abbildet. Nun, da das Modell ausgearbeitet ist, soll dieses mit kritischem Blick betrachtet werden. Kurz gesagt, es sollen die jeweiligen Vor- und Nachteile aufgezeigt werden.

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass das ausgearbeitete Modell zum Professionswissen der gängigen Aufteilung nach pädagogischem Wissen, fachdidaktischem Wissen sowie Fachwissen folgt (siehe Shulman, 1986, S. 5 ff. oder Kunter et al., 2011, S. 32). Jedoch wurde auf weitere Überkategorien – wie beispielsweise auf das Organisationswissen oder auf das Beratungswissen (Kunter et al., 2011, S. 32) – verzichtet. Diese Entscheidung wurde bewusst getroffen und kann damit begründet werden, dass das ausgearbeitete Modell facettenreich, aber dennoch übersichtlich sein soll. Zudem hätten weitere Themengebiete den Umfang des Fragebogens erheblich erhöht.

Der wohl augenscheinlichste Vorteil des Modells ist die facettenreiche Ausarbeitung jedes einzelnen Wissensbereichs. Im Vergleich mit anderen Modellen des Professionswissens (siehe Kunter et al., 2011, S. 32; Moser & Mösslacher, 2015) ist das vorliegende Modell, mit seinen jeweils sechs Facetten, durchaus als ausführlicher und somit als aussagekräftiger zu deklarieren. Bei der Auswahl sowie der Bezeichnung der einzelnen Facetten wurde im Besonderen darauf geachtet, dass die einzelnen Aspekte möglichst praxisnah sind und deren Formulierung auch für den Laien verständlich ist. Vor allem bei der Gliederung des Fachwissens wurde nicht auf generelle Aussagen, wie beispielsweise „Tiefes Verständnis des Faches“ (Kunter et al., 2011, S. 32), zurückgegriffen, sondern konkrete Wissenschaftsdisziplinen angeführt, die in den jeweiligen Situationen des Unterrichts von Relevanz sind.

Zudem wurde beim fachdidaktischen Teil darauf Wert gelegt, dass die gegenwärtige Situation der Fachdidaktik als Wissen an sich ebenfalls Berücksichtigung erfährt. Die ständige Beschäftigung mit fachdidaktischen Fragestellungen gehört zu den wesentlichen Aufgabenbereichen einer jeder Bewegungs- und Sportlehrkraft, jedoch wurde diese Facette in keinem anderen Modell berücksichtigt. Des Weiteren hebt dieses Modell als einziges die Bedeutsamkeit der historischen Entwicklung der (Sport-)Pädagogik hervor.

Der vorab angesprochene Vorteil der Dreiteilung des Professionswissens könnte jedoch auch als ein vermeintlicher Nachteil gesehen werden. Andere Modelle haben hier den Vorteil, dass sie nicht nur auf diesen kognitiven Fähigkeiten fußen, sondern auch weitere – e.g. motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten (Riese, 2009, S. 26) – Kernkompetenzen mitberücksichtigen. Mit dieser weitläufigen Auslegung der Handlungskompetenz von Lehrkräften kann die Begrenztheit des vorliegenden Modells nicht mithalten.

ten. Darüber hinaus könnten im Sinne der Übersichtlichkeit einige Facetten zusammengefasst werden – e.g. könnten die Aspekte „Klassenführung“ sowie „Krisen-/Konfliktmanagement“ zu einer Facette zusammengefasst werden.

Ferner wurden – vor allem im Gegensatz zu Kunter et al. (2011, S. 32) – keinerlei Aspekte zu Überzeugungen, Zielen und Werthaltungen mit aufgenommen. Somit wurde ein äußerst bedeutungsvoller Bereich, nämlich die subjektive Einstellung einer jeden Lehrkraft zum Unterricht beziehungsweise zum Fach an sich, vernachlässigt. Es könnte somit der Vorwurf erhoben werden, dass das ausgearbeitete Modell lediglich trockene Wissenschaftsdisziplinen abbildet und keinerlei Raum für subjektive Einstellungen der Lehrkraft geschaffen wurde. Die Lehrkraft als Mensch an sich, als emotionales Wesen, mit der Fähigkeit zu denken ausgestattet und in Folge dessen fähig, eigene Entscheidungen zu treffen beziehungsweise zu hinterfragen, wurde somit keinerlei Aufmerksamkeit geschenkt.

Letztlich kann nach der Erörterung aller Vor- und Nachteile festgehalten werden, dass das konzipierte Modell, aufgrund seines Facettenreichtums, als hinlänglich umfassend bezeichnet werden kann. Jedoch bräuchte das Modell an einigen Stellen eine Modifizierung beziehungsweise Neuausrichtung, um dem mannigfaltigen, variierenden und stetig wachsenden Kompetenz- und Wissenskanon, der auch als das Professionswissen von Bewegungs- und Sportlehrkräften bezeichnet werden kann, nachzukommen.

3.3 Zusammenfassung

Die im vorangegangenen Kapitel vorgestellten Dimensionen – pädagogisches Wissen, fachdidaktisches Wissen sowie Fachwissen – des Professionswissens wurden in diesem Abschnitt detailreich beschrieben und die für die Arbeit maßgeblichen Aspekte herausgearbeitet. Es wurde somit eine Operationalisierung der wichtigsten Facetten jedes einzelnen Bereiches erzielt.

Zu Beginn des Kapitels wurden die zentralen Facetten des pädagogischen Wissens erörtert. Besonders an der historischen Entwicklung der (Sport-)Pädagogik ist erkennbar, dass der Gegenstandsbereich der Sportpädagogik einem ständigen Wandel unterlegen war beziehungsweise sich dieser Trend auch bis zum heutigen Tag fortgesetzt hat. Die Sportpädagogik hat vor allem die Aufgabe den Spagat zwischen Sport und Erziehung zu meistern beziehungsweise dafür Hilfestellungen anzubieten. Dafür werden normative Aussagen formuliert, die als Hilfestellung Orientierung in der Praxis geben sollen. Diese Aussagen sollen dabei stets einer pädagogischen Leitidee folgen, die Voraussetzungen der Individuen berücksichtigen, die Inhalte bezogen auf die jeweilige Zielgruppe festlegen und dabei stets den jeweiligen gesellschaftlichen sowie organisatorischen Kontext mitberücksichtigen (Balz

& Kuhlmann, 2003, S. 22). Das Aufgabenspektrum der Sportpädagogik ist ein weitreichendes und streckt sich von der Deskription von Erziehung und Sport, über zur Reflexion des Zusammenhangs von Sport und Erziehung, bis zur grundlegenden Legitimation des Zusammenhangs von Sport und Erziehung. Dabei soll dieser Zusammenhang auf seinen Wert geprüft sowie nachvollziehbar begründet werden. Zudem kommt der Sportpädagogik die unverzichtbare Aufgabe zu, den Zusammenhang von Sport und Erziehung mit Richtungsangaben und Empfehlungen zu bedenken (Balz & Kuhlmann, 2003, S. 24). Die Stellung der Sportpädagogik in der Wissenschaft hat gezeigt, dass die Sportpädagogik aufgrund ihrer weitreichenden Bedeutung nur sehr schwierig einzugrenzen ist. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, weil die Sportpädagogik einem ständigen Wandel unterworfen ist und sie sich demnach immerfort den neuen Gegebenheiten anpasst.

Das fachdidaktische Wissen – das Zusammenspiel von dem, was eine Lehrkraft weiß, wie sie handelt und den Gründen für diese Handlungen (Baxter & Lederman, 1999, S. 159) – wurde als zweite Dimension des Professionswissens näher beleuchtet. Hierbei wurde zu aller Erst der Versuch unternommen, die Bewegungs- und Sportdidaktik in das bestehende Wissenschaftssystem einzuordnen. Dabei wurde festgestellt, dass die Bewegungs- und Sportdidaktik nicht mit denen anderer Fachrichtungen vergleichbar ist, da das, was im Bewegungs- und Sportunterricht gelernt und gelehrt wird nicht symbolisch, sondern bewegungspraktisch ausgedrückt wird. Aufgrund dieser besonderen Stellung und der weiten Verzweigung in der Didaktik, der Sportwissenschaft, der Trainingslehre oder der Sportpädagogik wird die Bewegungs- und Sportdidaktik auch als Integrationswissenschaft und als Brückenbildung bezeichnet (vgl. Lange & Sinning, 2009, S. 17; Elflein, 2009, S. 59). Der Gegenstandsbereich der Bewegungs- und Sportdidaktik bezieht sich in erster Linie auf sportpädagogische Prozesse in ihrer Realisierung. Daher muss sie, wie Horn (2009, S. 29) es überaus treffend formuliert, an der Nahtstelle von Sporttheorie und Sportpraxis angesiedelt sein. Zusätzlich ist sie notwendigerweise normativ und muss zudem den Nachweis ihrer praktischen Realisierungsfähigkeit liefern. Abschließend wurde noch die gegenwärtige Diskussion in der Bewegungs- und Sportdidaktik aufgezeigt, die von einem Nebeneinander verschiedenster Konzeptionen und Ansätze geprägt ist. Der Überblick über die unterschiedlichen sportdidaktischen Konzeptionen (siehe Tab. 4) gab einen groben Auszug über diese verschiedenen, bereits erprobten Entwürfe. Genauer eingegangen wurde anschließend auf die vier gängigsten Ansätze: Sportzentrierte Konzeptionen, erfahrungsorientierte Bewegungskonzepte, mehrperspektivische Sportdidaktik und das Spaßkonzept. Wichtig ist hier anzumerken, dass grundsätzlich alle Konzepte ihre Berechtigung haben und jedes in den

unterschiedlichen Situationen des Bewegungs- und Sportunterrichts ihre Daseinsberechtigung erfahren.

Die letzte Dimension, die im Rahmen dieses Kapitels näher beleuchtet wurde, ist die des Fachwissens und beinhaltet ausschließlich Aspekte, die sich im Curriculum des Zentrums für Sportwissenschaft und Universitätssport der Universität Wien (Universität Wien, 2005) wiederfinden. Interessanterweise behaupten Baumert und Kunter (2006, S. 496), dass Fachwissen zwar eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für qualitativollen Unterricht ist und, darüber hinaus, nicht zwingend relevant für die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler ist. Aufgrund dieser Feststellung gelangen die Autoren zur Behauptung, dass Fachwissen die Grundlage dafür ist, auf der fachdidaktische Beweglichkeit entstehen kann (Baumert & Kunter, 2006, S. 496). Diese Grundlage beinhaltet, laut Curriculum der Universität Wien (Universität Wien, 2005), Fachwissen aus den Bereichen allgemeine und spezielle Fachdidaktik des Schulsports, Bewegungs- und Sportpädagogik, Biomechanik und Bewegungswissenschaft, (qualitative sowie quantitative) Forschungsmethoden und Evaluation, medizinische Grundlagen (u. a. Physiologie, Leistungsphysiologie und Anatomie), Sportgeschichte, Sportpsychologie, Sportsoziologie sowie Frauen- und Genderforschung. Zudem bekommen die Studierenden in zahlreichen praktischen Lehrveranstaltungen die Möglichkeit, die nötigen praktischen Fertigkeiten zu erlernen.

Am Ende des Kapitels findet sich das eigens konzipierte Modell des Professionswissens (siehe Abb. 16), das basierend auf den zuvor erörterten Dimensionen erstellt wurde. Im Anschluss daran wurden die jeweiligen Vor- und Nachteile – allen voran das augenscheinliche Facettenreichtum, jedoch auch die Begrenztheit – des ausgearbeiteten Modells erörtert.

4 Empirische Untersuchung

In diesem Kapitel werden die Ziele der Studie sowie die zentralen Fragestellungen der Arbeit und die daraus abgeleiteten Hypothesen vorgestellt.

4.1 Ziele, Forschungsfragen und Hypothesen der Untersuchung

4.1.1 Ziele der Untersuchung

Das vorrangige Ziel dieser Arbeit ist die Modellierung des Professionswissens für das Fach „Bewegung und Sport“. Das zweite Ziel dieser Arbeit ist die Umsetzung dieses Modells in ein Testinstrument sowie, anschließend, die empirische Absicherung – die Modelltestung – des erarbeiteten Modells.

Die Auswertung der Untersuchung unterliegt der übergeordneten Zielsetzung, ob die grundlegende Aufteilung in pädagogisches Wissen, fachdidaktisches Wissen sowie Fachwissen empirisch nachgewiesen werden kann. Erst im Anschluss daran werden die einzelnen Bereiche des Fragebogens näher untersucht. Dabei wird vor allem geprüft, welche Items besonders stark beziehungsweise nicht miteinander korrelieren sowie welche Unterschiede es in den jeweiligen Wissensteilen des Fragebogens gab.

4.1.2 Forschungsfragen und Hypothesen

Um die oben ausgegebenen Ziele zu erreichen, werden die nun folgenden Forschungsfragen gestellt und die daraus abgeleiteten Hypothesen statistisch überprüft.

- Forschungsfrage 1: Ist eine grundlegende Aufteilung des Professionswissens in pädagogisches Wissen, fachdidaktisches Wissen und Fachwissen empirisch nachweisbar?
- Forschungsfrage 2: Gibt es einen geschlechterspezifischen Unterschied im Professionswissen?
- Forschungsfrage 3: Gibt es einen Zusammenhang zwischen Dienstalter und Professionswissen?

Aus diesen Forschungsfragen leiten sich folgende Hypothesen ab:

- Hypothese 1: Das Modell mit den drei Dimensionen erreicht ein signifikant besseres Ergebnis als das ein- oder zweidimensionale Modell.
- Hypothese 2: Es besteht ein signifikanter geschlechterspezifischer Unterschied im Professionswissen.

- *Hypothese 2.1: Es besteht ein signifikanter geschlechterspezifischer Unterschied im sportwissenschaftlichen Wissen.*
- *Hypothese 2.2: Es besteht ein signifikanter geschlechterspezifischer Unterschied im fachdidaktischen Wissen.*
- *Hypothese 2.3: Es besteht ein signifikanter geschlechterspezifischer Unterschied im pädagogischen Wissen.*
- *Hypothese 3: Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen Professionswissen und Dienstalter.*
 - *Hypothese 3.1: Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen Professionswissen und sportwissenschaftlichem Wissen.*
 - *Hypothese 3.2: Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen Professionswissen und fachdidaktischem Wissen.*
 - *Hypothese 3.3: Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen Professionswissen und pädagogischem Wissen.*

5 Anlage der Untersuchung

In diesem Kapitel wird ausführlich beschrieben, wie der Fragebogen entwickelt und erstellt wurde. Jedes einzelne Testitem wird vorgestellt und begründet. Zudem wird ausgeführt, welche Ergebnisse und Erkenntnisse der Pretest gebracht hat. Basierend auf diesen Ergebnissen wurden unpassende Passagen überarbeitet beziehungsweise aus dem Fragebogen entfernt. Anschließend wird die finale Version des Fragebogens vorgestellt. Darüber hinaus werden die Vor- und Nachteile des gewählten Testformats aufgezeigt. Die Spezifikationen der Testdurchführung sowie eine Beschreibung der Stichproben schließen dieses Kapitel ab.

5.1 Beschreibung der Testinstrumente

5.1.1 Testformat

Wie bereits vorab kurz angemerkt, handelt es sich beim vorliegenden Fragebogen um einen Wissenstest. Der verwendete Test basiert auf einer Studie von Moser und Mösslacher (2015), die einen ähnlichen Test bereits mit Studierenden der Universität Wien erfolgreich durchgeführt haben. Die Ergebnisse der Moser und Mösslacher Erhebung spielen auch für diese Testung eine erhebliche Rolle – da dieselben Fragestellungen verwendet werden, können die Ergebnisse der Studierenden mit denen der LehrerInnen verglichen werden.

Der erste Teil des Fragebogens beschäftigt sich mit dem Begriff des Professionswissens im Allgemeinen und den neuen Ausbildungsrichtlinien für das Lehramtsstudium im Fach „Bewegung und Sport“. Zudem werden einige demographischen Daten der TeilnehmerInnen erhoben sowie deren Meinung zum aktuellen Ausbildungssystem für Lehramtsstudierende. Der Fragebogen beginnt mit einer Begriffsassoziation zur Thematik des Professionswissens. Die TeilnehmerInnen werden angehalten, drei Begriffe zu nennen, die ihnen zu diesem Begriff spontan einfallen. Dafür wurde ein offenes Antwortformat gewählt, da dabei keine Zufallslösungen möglich sind (Bühner, 2011, S. 131). Für die Frage 2, die den Informations- beziehungsweise Kenntnisstand, den neuen Ausbildungsrichtlinien betreffend, ermittelt, und insbesondere für die Frage 7, die die Meinung der TeilnehmerInnen zum aktuellen Ausbildungssystem erhebt, wurde eine fünfstufige Rating-Skala verwendet, da die Beantwortung relativ einfach ist, die Reliabilität steigt und die Daten mit dieser Bewertungsskala statistisch gut bearbeitbar sind sowie vergleichbar werden (Bühner, 2011, S. 116).

Bis auf den ersten Abschnitt des Fragebogens wurde in den drei, heterogenen Fragebogenabschnitten sportwissenschaftliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen bewusst ein gebundenes Antwortformat gewählt, da dadurch – verglichen mit schriftlichen Antworten – in derselben Zeit mehr Fragen beantwortet werden können, sie weder durch das Ausdrucks- noch durch das Schreibvermögen konfundiert sind (Schwippert, 2002, S. 83) sowie die Auswertung der Tests auswertungsobjektiv und äußerst ökonomisch, im Sinne eines geringen Zeit- und Kostenaufwandes, ist (Döring & Bortz, 2016, S. 455). Bei den jeweiligen Fragestellungen gibt es jeweils vier Antwortmöglichkeiten, wobei immer nur eine korrekt ist (Single-Choice). Die Ratewahrscheinlichkeit liegt demnach bei 25 % (Bühner, 2011, S. 120). Außerdem gibt es, um die Ratewahrscheinlichkeit weiter zu vermindern, die Antwortmöglichkeit „Ich weiß es nicht“.

5.1.2 Testentwicklung

Die insgesamt 27 Items des Fragebogens wurden zum Großteil von der Moser und Mösslacher Studie (2015) übernommen. Mehrere Argumente sprechen für diese Vorlage. Einerseits wurde auf diese Vorlage zurückgegriffen, da sich dieser Fragebogen bereits in einer Studie mit Studierenden bewährt hat. Andererseits können die im Laufe dieser Erhebung eruierten Werte mit denen der Moser und Mösslacher Studie verglichen werden. Letztlich handelt es sich um eine äußerst ähnliche Themenstellung – beide Arbeiten untersuchen das Professionswissen im Fach „Bewegung und Sport“.

Der allgemeine Teil am Beginn des Fragebogens wurde eigenständig und speziell für diese Studie erstellt. Ebenso eigens für diese Erhebung entworfen wurden der demographische Teil sowie die Fragen zur Ausbildung. Im Hauptteil des Fragebogens wurde auf die Items von der Moser und Mösslacher Studie (2015) zurückgegriffen. Einige Items wurden jedoch gelöscht, geändert beziehungsweise für die vorliegende Studie adaptiert. Für die Beantwortung der insgesamt 27 Items wurde eine Zeit von zehn bis zwölf Minuten angegeben.

5.1.2.1 Allgemeiner Teil – Der Begriff des Professionswissens

Am Beginn des Fragebogens wird erhoben, welche Assoziationen die Befragten mit dem Begriff des Professionswissens spontan in Verbindung bringen können (siehe Item 1). Dafür wurde ein offenes Antwortformat gewählt, das den TeilnehmerInnen die Möglichkeit gibt, völlig ungebundene Antworten zu geben. Da das Professionswissen in der Fachliteratur oftmals in die drei Bereiche pädagogisches Wissen, fachdidaktisches Wissen sowie Fachwissen unterteilt wird, werden die Befragten gebeten, drei Begriffe zu nennen.

Anschließend wird der Kenntnisstand des neuen Curriculums für das Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“, das seit 2014 in Kraft ist, erhoben (siehe Item 2). Für die Beantwortung dieses Items wurde eine Likert-Skala, die sich vor allem für die Messung von Einstellungen eignet (Paier, 2010, S. 91), mit einer fünfstufigen Skala von „Außerordentlich gut informiert“ bis „Überhaupt nicht informiert“, verwendet.

5.1.2.2 Demographischer Teil

Der demographische Teil des Fragebogens erhebt das Alter, das Geschlecht, die Fächerkombination sowie das Dienstjahr im Fach „Bewegung und Sport“ (siehe Items 3 bis 6). Diese Fragen sind unbedingt notwendig, um bei der Auswertung die richtigen Schlüsse ziehen zu können.

5.1.2.3 Fragen zur Ausbildung

Bei den Fragen zur Ausbildung, dem dritten größeren Teil der Studie, soll erhoben werden, wie gut sich die TeilnehmerInnen ausgebildet fühlen. Zum einen soll das Lehramtsstudium im Allgemeinen bewertet werden (siehe Item 7.1, 7.2 sowie 7.3), zum anderen soll im Speziellen die fachspezifische Ausbildung im Fach „Bewegung und Sport“ und dem jeweiligen Zweitfach beurteilt werden. Um dies zu erheben, wurde wiederum auf eine fünfstufige Likert-Skala, die von „Sehr schlecht“ bis „Sehr gut“ reicht, zurückgegriffen.

5.1.2.4 Fragebogenteil zum Fachwissen im Fach „Bewegung und Sport“

Der Fragebogenteil zum Fachwissen, oder auch sportwissenschaftlicher Teil genannt, ist der erste Wissensteil der Befragung, der sieben Items umfasst, die allesamt von der Moser und Mösslacher (2015) Studie übernommen wurden. Dabei wurde darauf geachtet, dass möglichst viele Aspekte abgefragt werden, auf die in der fachwissenschaftlichen Ausbildung besonders Wert gelegt wurde (siehe Kapitel 3.1.3). Aus Zeit- und Ressourcengründen können klarerweise nicht alle diese Facetten abgefragt werden. Hier argumentieren Moser und Mösslacher (2015, S. 80) treffend, dass es das klare Ziel bei diesem Fachwissensteil ist, jenes Wissen abzufragen, welches im Curriculum der Universität Wien (2005) vermerkt ist und zusätzlich als besonders unterrichtsrelevant bezeichnet werden kann.

Die jeweiligen Items stützen sich auf Vorgaben von Schaper et al. (2008) – z. B. Inhalte aus Sport und Erziehung, Bewegung und Training, Training und Gesundheit oder Theorie und Praxis der Sportarten – sowie aus tatsächlichen Prüfungsfragen der unterschiedlichen Fachbereiche (e.g. Prüfungsfragen aus der Trainingswissenschaft, der Biomechanik etc.). Im nun folgenden Absatz werden die einzelnen Fragen auf ihren Ursprung bezogen vorgestellt.

Die Frage 8 bezieht sich auf das bewegungswissenschaftliche Wissen und stammt aus der Vorlesung „Einführung in die Bewegungswissenschaften“, die im Sommersemester 2014 an der Universität Wien gelesen wurde. Das nachfolgende Item, Frage 9, erfasst das trainingswissenschaftliche Wissen und wurde auf Basis der Vorlesung „Grundlagen der Trainingswissenschaften“, die im Sommersemester 2011 abgehalten wurde, entworfen. Das Item 10 wurde von Schaper et al. (2008) übernommen und erfasst das sportmedizinische Wissen der Befragten. Die Frage Nummer 11 ist eine biomechanische Fragestellung, die in der Vorlesung „Grundlagen der Biomechanik“ im Sommersemester 2013 gestellt wurde. Item 12 wurde wiederum von Schaper et al. (2008) übernommen und bezieht sich auf die Reflexions- und Anwendungsfähigkeit im Sport und in der Erziehung. Die Fragestellung 13, die das sportpsychologische Wissen testen soll, wurde auf Basis der Vorlesung „Grundlagen der Sportpsychologie“ aus dem Wintersemester 2014 erstellt. Das letzte Item dieses Teils, Item 14, ist eine sportgeschichtliche Fragestellung, die im Zuge der Vorlesung „Einführung in die Geschichte des Sports“ im Sommersemester 2013 aufgeworfen wurde.

Abschließend zu diesem ersten Wissensteil soll noch angemerkt werden, dass hier, im Gegensatz zu den anderen beiden Teilen des Fragebogens, ausschließlich Transferwissen abgefragt wird (Moser & Mösslacher, 2015, S. 80).

5.1.2.5 Fragebogenteil zum fachdidaktischen Wissen im Fach „Bewegung und Sport“

Das zweite große Modul des Fragebogens testet das fachdidaktische Wissen im Fach „Bewegung und Sport“ der Befragten. Hierbei wurden auf Basis der Moser und Mösslacher Studie (2015) sowie von Schaper et al. (2008) einige Fragestellungen, aufgrund von begrenzten Informationswerten, abgeändert, modifiziert beziehungsweise entfernt. Vor allem wurden aber die spezifischen Inhalte der fachdidaktischen Ausbildung nach dem auslaufenden Curriculum (Universität Wien, 2005) bei der Erstellung dieses Studienteils berücksichtigt (siehe Kapitel 3.1.2.6). In der Endfassung hat dieser Teil fünf, teilweise recht umfassende, Items. Im nun folgenden Teil werden die einzelnen Items wiederum genauer erläutert.

Die Fragestellung 15 testet das reproduktive Wissen der Befragten von Vermittlungsstrategien und Instruktionkonzepte. Ebenso kann das Item 16 diesem Inhaltsbereich zugeschrieben werden, jedoch wird hier Transferwissen – Transfer von Theorie zur Praxis – benötigt, um zur richtigen Lösung zu gelangen. Um diesem ungemein wichtigen Inhaltsbereich ausreichend Platz zu geben, wurde zu diesem Inhalt auch eine dritte Fragestellung

konstruiert (siehe Item 17), die, anders als bei den beiden anderen Fragen, das Reflexionswissen der Befragten unter die Lupe nimmt. Hierbei handelt es sich um eine komplexe kommunikative Situation, die von den Befragten bewertet werden soll. Um noch weitere, elementare Inhaltsbereiche der Fachdidaktik zu untersuchen, wurden zwei weitere Items erstellt. Die Frage 18 bezieht sich konkret auf den fachdidaktisch ungemein wichtigen Inhaltsbereich des SchülerInnen(wohl)verständnisses. Dabei müssen die Probanden bei der Interpretation des Verhaltens einer Schülerin ein weiteres Mal ihr Reflexionswissen unter Beweis stellen. Da bei Reflexionsfragen grundsätzlich immer mehrere Antworten als korrekt eingestuft werden können, weisen Moser und Mösslacher (2015, S. 74 f.) darauf hin, dass hier die wahrscheinlichste Option als richtige Lösung angenommen wird. Zu guter Letzt rundet diesen Fragebogenbereich das Item 19 ab, das das Transferwissen in der Planung von Unterricht prüft (Ausführungen basieren allesamt auf Moser und Mösslacher, 2015, S. 68 ff.).

5.1.2.6 Fragebogenteil zum pädagogischen Wissen im Fach „Bewegung und Sport“

Der abschließende Fragebogenteil erfasst das pädagogische Wissen der Lehrkräfte im Fach „Bewegung und Sport“ mittels sieben Items. Dabei wurde abermals auf die Fragestellungen von Moser und Mösslacher (2015) zurückgegriffen. Diese Fragen basieren wiederum auf einem Test von König und Blömeke (2010) zum pädagogischen Unterrichtswissen, kurz PUW, der im Zuge der internationalen Vergleichsstudie zur LehrerInnenbildung „Teacher Education and Development Study: Learning to Teach Mathematics (TEDS-M)“ entwickelt wurde. Die Studie des pädagogischen Unterrichtswissens ist, laut König und Blömeke, ein Leistungstest zur „Erfassung von Ergebnissen der fachübergreifenden, erziehungs- bzw. bildungswissenschaftlichen, pädagogischen Lehrerausbildung“ (2010, S. 1). Der Test zum PUW untersucht insgesamt drei Aspekte kognitiver Prozesse – Erinnern (z. B. Nennung einer Definition oder Wiedererkennung eines Begriffs oder Konzepts), Verstehen beziehungsweise Analysieren (z. B. einem Sachverhalt oder einer Situation, die es zu vergleichen, zu kategorisieren, zu ordnen oder zu interpretieren gilt) sowie Kreieren (i.e. Handlungsoptionen sollen entwickelt und formuliert werden) – sowie fünf Inhaltsdimensionen: Umgang mit Heterogenität, Strukturierung von Unterricht, Klassenführung, Motivierung und Leistungsbeurteilung (König & Blömeke, 2010, S. 7). Die nun folgenden Erläuterungen sollen die Wahl der jeweiligen Fragestellungen begründen.

Die Frage 20 des Fragebogens ist dem kognitiven Prozess des Verstehens beziehungsweise des Analysierens und der Inhaltsdimension Umgang mit Heterogenität zuzuordnen. Dabei müssen die Befragten das Konzept der äußeren Differenzierung verstanden haben,

um zur korrekten Lösung zu gelangen. Selbiges gilt auch für die Fragestellung 24. Die Fragen 21, 22 und 23 thematisieren die weitreichende Inhaltsdimension der Klassenführung.

Um die beiden ersten Fragen beantworten zu können, ist wiederum das Verstehen beziehungsweise Analysieren vonnöten. Bei letzterer ist der kognitive Prozess des Kreierens bei der Beantwortung gefragt. König und Blömeke (2010, S. 7) zufolge müssen Handlungsoptionen entwickelt und formuliert werden, die für die Bewältigung einer typischen Situation zur Verfügung stehen. Bei der Fragestellung 25, die die IQ-Schwelle der Hochbegabung auf der kognitiven Ebene abfragt, geht es um das Erinnern bei der Inhaltsdimension Leistungsbeurteilung. Letztlich thematisiert Item 26 eine konkrete, oftmals wiederkehrende Unterrichtssituation, in der eine Lehrerin eine Lerndiagnose geben möchte. Um die Frage richtig zu beantworten, muss die Situation entsprechend verstanden beziehungsweise korrekt analysiert werden.

5.1.2.7 Abschließender Teil des Fragebogens

Die abschließende Frage, Item 27, des Fragebogens erhebt den subjektiven Schwierigkeitsgrad der Befragung. Die TeilnehmerInnen werden dazu angehalten, die eben fertig ausgefüllte Studie auf einer 5-stufigen Likert-Skala, die von „Sehr schwierig“ bis „Sehr leicht“ reicht, zu bewerten.

Zudem wird den Befragten am Ende die Möglichkeit gegeben, Anmerkungen beziehungsweise Kritik zum Fragebogen zu äußern.

5.1.2.8 Auswertung des Pretests

Die erste Version des Fragebogens wurde in einem Pretest einer ersten Testung unterzogen. Für diese Testung wurden Bewegungs- und Sportstudierende herangezogen (N = 33). Um einem ausgewogenen Geschlechterverhältnis Rechnung zu tragen und um sicherzustellen, dass der Test keine geschlechterspezifischen Vorteile mit sich bringt, wurden 17 Teilnehmerinnen und 16 Teilnehmern befragt. Zu diesem Zeitpunkt beinhaltete der Test 27 Items, wobei sich die ersten sieben Fragen vor allem auf allgemeine demographische Daten und auf die Ausbildung im Fach „Bewegung und Sport“ beziehen. Die Fragestellungen acht bis 14 dienen zur Erfassung des sportwissenschaftlichen Wissens, die Fragen 15 bis 19 befassen sich mit dem sportdidaktischen Wissen und, abschließend, beziehen sich die Fragen 20 bis 26 auf das pädagogische Wissen. Die Frage 27 ist wiederum eine allgemeine Frage und gibt den TeilnehmerInnen die Möglichkeit, die Studie subjektiv, auf die Schwierigkeit bezogen, zu bewerten.

Die 19 Wissensfragen – sieben Fragen zum sportwissenschaftlichen Wissen, fünf Fragen zum sportdidaktischen Wissen und sieben Fragen zum pädagogischen Wissen – wurden anschließend deskriptivstatistisch ausgewertet. Da es sich ausschließlich um Single-Choice Fragen handelte, wurde für eine richtige Antwort ein Punkt vergeben, eine falsche Antwort wurde mit null Punkten gerechnet. Somit konnte eine Maximalpunktzahl von 19 Punkten erreicht werden. Die nun folgenden Ausführungen, Abbildungen sowie Tabellen geben Aufschluss über die Ergebnisse dieses Pretests.

Nachdem alle Tests ausgewertet wurden, konnte ein Mittelwert, auch arithmetisches Mittel genannt (Mittag, 2011, S. 50), von 12,42 errechnet werden. Der Median, der den mittleren Wert eines geordneten Datensatzes bezeichnet (Mittag, 2001, S. 50), war 12. Des Weiteren konnte eine korrigierte Varianz (n-1) von 9,81 und eine korrigierte Standardabweichung (n-1) von 3,31 berechnet werden. Darüber hinaus war das Minimum 5, das Maximum 18 – somit betrug die Spannweite 13. Somit kann festgehalten werden, dass kein/e Teilnehmer/in die volle Punktzahl beziehungsweise kein/e Teilnehmer/in keine Punkte erreicht hat. Die Abbildung 17 veranschaulicht die erreichten Punkte von allen TeilnehmerInnen. Hierbei kann unter anderem abgelesen werden, dass der Modus, der als die Merkmalsausprägung mit der größten Häufigkeit definiert ist (Mittag, 2001, S. 49), elf ist. Sieben TeilnehmerInnen erreichten diesen Wert.

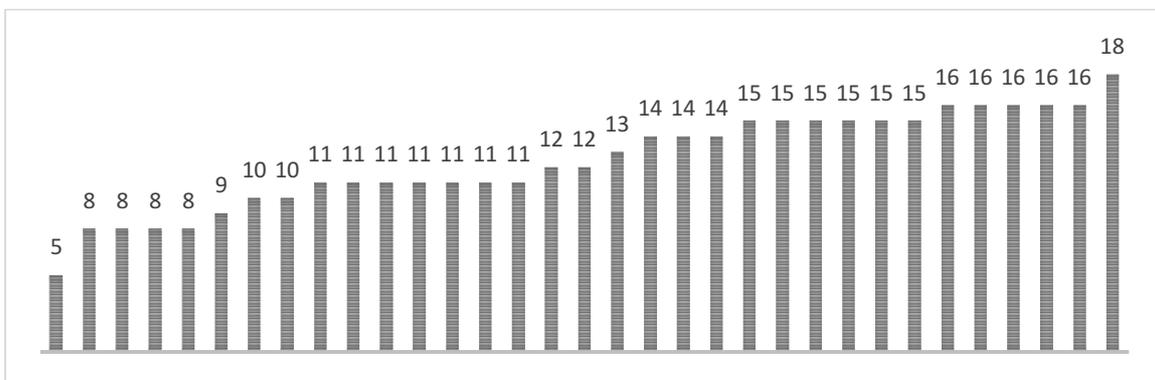


Abb. 17: Übersicht über die erreichten Punktezahlen aller TeilnehmerInnen beim Pretest

Neben einer generellen Auswertung des Fragebogens, wurden auch die einzelnen Abschnitte des Pretests näher untersucht und ausgewertet. Der Teil des sportwissenschaftlichen Wissens umfasste insgesamt sieben Fragestellungen. Es konnte für diesen Teil ein Mittelwert von 5,66 errechnet werden. Die korrigierte Varianz betrug 1,66, die korrigierte Standardabweichung 1,29. Der Median dieses Teils war 6, was darauf schließen lässt, dass die Hälfte der TeilnehmerInnen eine hohe oder die maximale Punktzahl erreicht haben. Das Minimum an Punkten war 2 und das Maximum 7, somit war die Spannweite 5. Der

Modus in diesem Teil des Tests war das Punktemaximum von sieben Punkten. Zwölf TeilnehmerInnen konnten diese Punkteanzahl erreichen. Abbildung 18 gibt wiederum einen Überblick über die erreichten Punkte bei diesem ersten Teil.

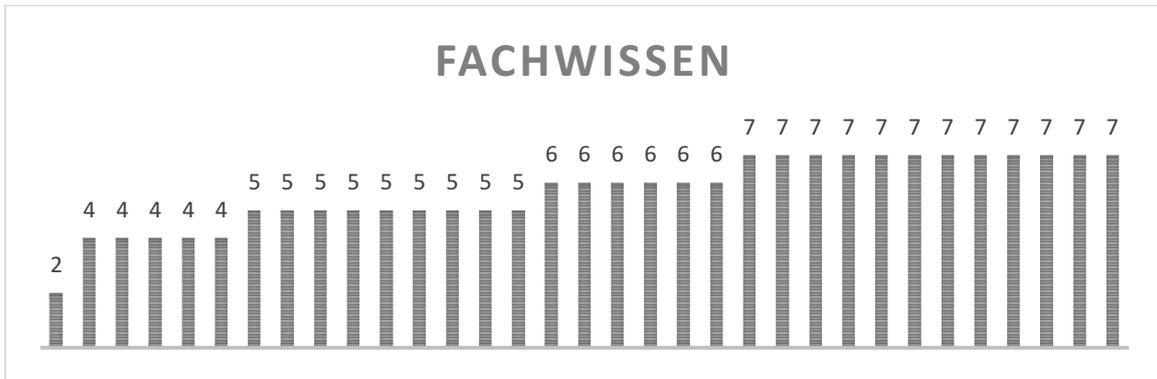


Abb. 18: Übersicht über die erreichten Punkteanzahlen beim sportwissenschaftlichen Wissensteil

Im zweiten Teil des Tests stand das sportdidaktische Wissen im Fokus. Bei insgesamt fünf Fragen konnte ein Mittelwert von 3,48 errechnet werden. Die korrigierte Varianz betrug 0,38 und die korrigierte Standardabweichung 0,62. Der Median war 3. Jede/r Teilnehmer/in konnte mindestens zwei Fragen richtig beantworten und das Punktemaximum wurde ebenfalls erreicht. Die Spannweite betrug somit 3. Der Modus im sportdidaktischen Teil war 3. 16 TeilnehmerInnen konnten drei Fragen in diesem Bereich korrekt beantworten. Die Abbildung 19 soll die Ergebnisse in diesem Bereich veranschaulichen.

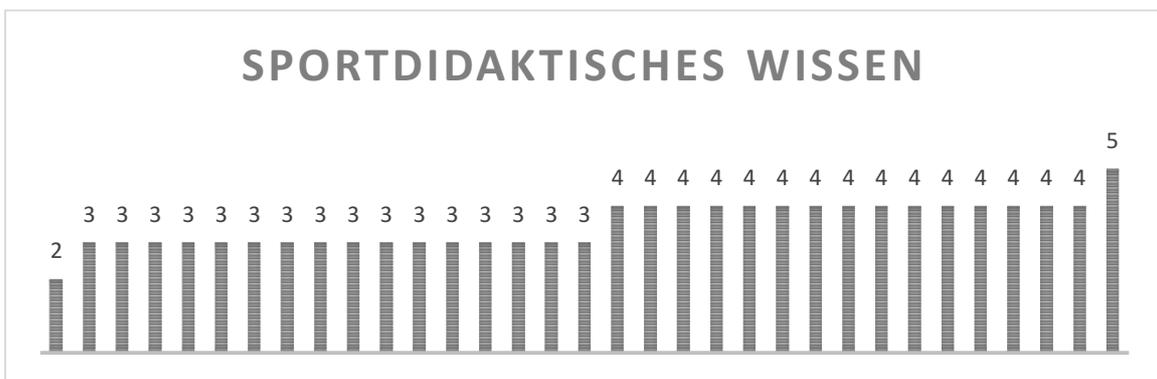


Abb. 19: Übersicht über die erreichten Punkte beim sportdidaktischen Wissensteil

Schlussendlich soll noch der pädagogische Wissensteil näher analysiert werden. Der Mittelwert von sieben gestellten Fragen betrug 3,27. Es konnte eine korrigierte Varianz beziehungsweise eine korrigierte Standardabweichung von 1,83 und von 1,35 festgestellt werden. Der Median war 3. Bei diesem letzten Teil des Fragebogens wurde mindestens eine Frage richtig beantwortet und maximal sechs. Die Spannweite belief sich somit auf 5. Die

Abbildung 20 verschafft einen Überblick über die erreichten Punkte in diesem Teil des Tests.

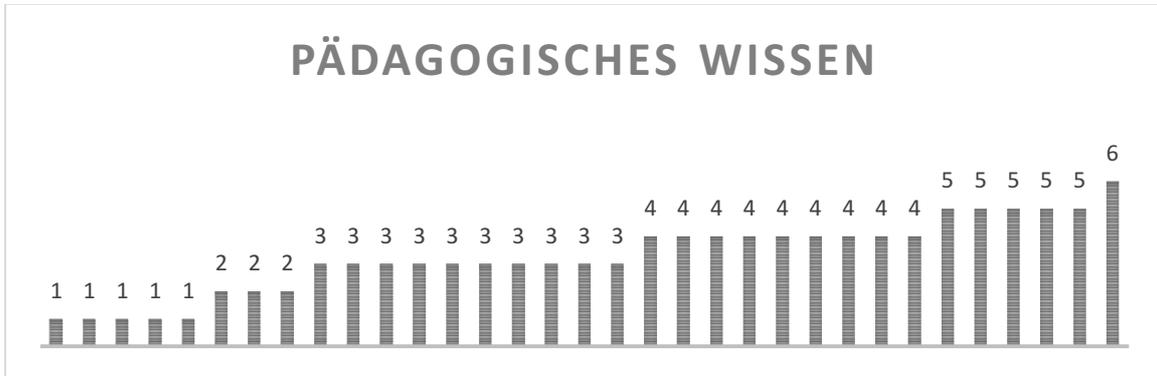


Abb. 20: Überblick über die erreichten Punkte beim pädagogischen Wissensteil

Zu guter Letzt sollen noch die geschlechtsspezifischen Ergebnisse miteinander verglichen werden. Mit dieser Maßnahme sollen mögliche geschlechtsspezifische Bevorzugungen in den Fragestellungen ermittelt sowie im Anschluss daran korrigiert werden. Die Tabelle 10 stellt die Ergebnisse des Fragebogens getrenntgeschlechtlich dar. Die jeweiligen größeren Werte sind fettgedruckt dargestellt.

Tab. 10: Geschlechtsspezifische Gegenüberstellung der Ergebnisse des Pretests

Berechnung	Männlich (N = 16)	Weiblich (N = 17)
Mittelwert	12,3125	12,4118
Median	12	12
Minimum	10	7
Maximum	15	17
Spannweite	5	10
Modus	11 & 12	12
Korr. Varianz	2,7625	6,2574
Korr. Standardabweichung	1,6621	2,5015

Generell kann festgehalten werden, dass sich aufgrund der obenstehenden Werte keine geschlechterspezifische Bevorzugung herauslesen lässt. Die Mittelwerte, die Mediane und die Modi der beiden Ergebnisse sind beinahe ident. Lediglich bei der Spannweite lassen sich erste Unterschiede erkennen. Die Teilnehmerinnen erzielten demnach niedrigere, aber auch höhere Werte als die Teilnehmer der Studie. Zudem lässt die korrigierte Standardabweichung erkennen, dass die Ergebnisse der Teilnehmerinnen eine höhere Streuung aufweisen. Da jedoch die Stichprobe mit 33 TeilnehmerInnen klein war, kann ohne weiteres

angenommen werden, dass die jeweiligen Fragestellungen, basierend auf den errechneten Werten, keine geschlechtsspezifischen Bevorzugungen aufweisen und somit muss keine geschlechtsspezifische Adaption der Fragestellungen vorgenommen werden.

Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer hatten zudem die Möglichkeit den Fragebogen nach ihrem Ermessen schriftlich zu bewerten, Kritik zu äußern beziehungsweise Verbesserungsvorschläge zu geben. Von diesen Feedbackschreibern ging vor allem hervor, dass die Angaben teilweise zu lang sind und daher die Motivation im Laufe der Beantwortung des Fragebogens sinkt sowie einige Fragestellungen doppelte Verneinungen enthalten und somit irreführend sind. Diese Kritikpunkte wurden in die Verbesserung des Fragebogens miteinbezogen und hatten somit direkten Einfluss auf die finale Version des Fragebogens. Die Anzahl der Fragestellungen mit insgesamt 19 Wissensfragen beziehungsweise die Anzahl an Fragen in den drei Kategorien – sportwissenschaftliches Wissen sieben Fragen, sportdidaktisches Wissen fünf Fragen sowie pädagogisches Wissen sieben Fragen – blieb im Endeffekt gleich. Jedoch wurden die Formulierungen der Fragestellungen überarbeitet sowie deren Reihenfolge neu arrangiert. Die finale Testversion umfasst somit zwei einleitende Fragen zum Verständnis des Begriffs „Professionswissen“, vier Fragen zu grundlegenden demographischen Daten, fünf subjektive Fragestellungen zur Bewertung der Ausbildung, 19 Testitems zur Erhebung des Professionswissens sowie einer letzten Frage zur Bewertung der Schwierigkeit des Fragebogens.

Die benötigte Zeitspanne zur Beantwortung des Fragebogens wurde mit zehn bis zwölf Minuten angegeben. Neben der Papierversion des Fragebogens wurde auch eine Online-Version erstellt. Die Vorteile für eine Online-Version sind die pragmatische Erstellung, Durchführung und Auswertung der erhobenen Daten (Seidel, 2015, S. 60). Dafür wurde das Open Source-Programm „Limesurvey“ in Anspruch genommen. Die beiden Versionen unterscheiden sich lediglich im Design, die Anordnung der Fragen sowie deren Formulierung sind völlig ident. Der für die Untersuchung verwendete, vollständige Fragebogen sowie das dazugehörige Auflösungsblatt sind im Anhang dieser Arbeit aufzufinden.

5.2 Testdurchführung

Der Messzeitraum der Haupttestung zum Professionswissen im Fach „Bewegung und Sport“ erstreckte sich von Anfang Jänner bis Anfang März 2016. Einerseits wurden dabei Kopien des Fragebogens verwendet, andererseits wurde eine Online-Version des Fragebogens erstellt und per Mail an Lehrkräfte des Faches „Bewegung und Sport“ versandt.

Die Beantwortung der Fragen erfolgte aus eigener Entscheidung, in anonymisierter Form und konnte von den TeilnehmerInnen jederzeit abgebrochen werden. Diese Hinweise wurden am Beginn des Fragebogens, in einer Einleitung, gegeben. Am Beginn des Messzeitraumes wurde die gewünschte MindestteilnehmerInnenzahl mit 150 Lehrkräften festgesetzt. Am Ende des Messzeitraumes wurde der Fragebogen von 193 Lehrkräften – 99 davon Lehrerinnen und 94 davon Lehrer – ausgefüllt. Nicht vollständig ausgefüllte Fragebögen wurden ignoriert und somit nicht in die Auswertung mit aufgenommen.

6 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die gesamten Ergebnisse der Studie detailliert präsentiert sowie eingehend analysiert. Vorerst werden jedoch die allgemeinen Testgütekriterien von Messverfahren – die Objektivität, die Reliabilität sowie die Validität – bezogen auf die vorliegende Befragung näher erläutert. Anschließend wird auf grundlegende Erkenntnisse eingegangen – TeilnehmerInnenzahl, Ausführungen zur Anzahl an Dienstjahren, Gesamtpunktezahlen, durchschnittliche Punktezahlen in den drei Teilen sowie prozentuell richtig beantwortete Fragen. In weiterer Folge werden die gestellten Hypothesen überprüft und dabei wird versucht, signifikante Unterschiede beziehungsweise Zusammenhänge festzustellen.

6.1 Ergebnisse zur Objektivität

Bei der Überprüfung der Objektivität eines Testtools wird evaluiert, ob die Durchführung des Tests, die Auswertung sowie die Interpretation der Testergebnisse unabhängig vom Anwender sind. Somit wird die Unabhängigkeit der Messung von personellen Einflüssen überprüft (Freundt, 2006, S. 171). Anders als bei der Kontrolle der Reliabilität und Validität erfolgt die Überprüfung der Objektivität rein qualitativ (Freundt, 2006, S. 171).

Die Objektivität der Testdurchführung sowie -ergebnisse bei der vorliegenden Befragung ist erfüllt, da das Testverfahren, die Testauswertung und die Testinterpretation vorab genau mittels Testmanual und Auflösungsblatt festgelegt wurden beziehungsweise die gesamte Auswertung der Daten mittels SPSS Programm durchgeführt wurde. Korrekte Antworten wurden dabei mit „1“, falsche Antworten mit „0“ gewertet. Zudem gewährleisteten der Fragebogen beziehungsweise die Online-Version des Fragebogens eine hohe Objektivität, da sie unabhängig von Testleiter, Zeit und Ort durchführbar sind.

6.2 Ergebnisse zur Reliabilität

Mummendey und Grau (2014, S. 100) halten fest, dass, neben der Validität, die Reliabilität – inwieweit ein Fragebogen das, was er misst, genau misst – zu den wichtigsten Gütekriterien eines Fragebogens zählt. Dabei kann, nach Mummendey und Grau (2014, S. 100), aus zwei grundsätzlich verschiedenen Herangehensweisen gewählt werden: Einerseits kann die Prüfung der inneren Konsistenz (messen mehrere Fragebogenteile dasselbe?) durchgeführt werden und, andererseits, die Prüfung der zeitlichen Stabilität (misst derselbe Fragebogen zu mehreren Zeitpunkten dasselbe?). Da das zweite Prinzip der Reliabilitätsprüfung für die vorliegende Untersuchung zu zeitaufwändig wäre, wird eine Überprüfung der inneren Konsistenz vorgenommen. Bei der Überprüfung der inneren Konsistenz hat sich

der Cronbach Alpha-Koeffizient als gebräuchlichste Methode durchgesetzt (Rost, 2004, S. 379; zit.n. Krummacker, 2007, S. 186). Um die jeweiligen Reliabilitätswerte besonders genau zu analysieren, wird das Cronbach α für alle drei Fragebogenteile extra berechnet.

Tab. 11: Ergebnisse der Reliabilitätsüberprüfung

	Cronbach's Alpha	N of Items
Fachwissen	0,305	7
Fachdidaktisches Wissen	-0,148	5
Pädagogisches Wissen	0,124	7

Schnell et al. (2005, S. 153) legen fest, dass dieser Koeffizient Werte zwischen 0 und 1 annehmen kann, wobei dieser umso höher liegt, je mehr Items eine Skala beinhaltet und je stärker die einzelnen Items miteinander korrelieren (Bortz & Döring, 2003, S. 198). Dabei werden Alpha-Werte bei empirischen Untersuchung über 0,7 als akzeptabel betrachtet (Kline, 2005, S. 59; zit.n. Krummacker, 2007, S. 186). In der oben angeführten Berechnung (Tabelle 11) ergeben sich nur äußerst schlechte Reliabilitätswerte für die jeweiligen Fragebogenteile. Es kann somit abschließend zur Reliabilität des Fragebogens festgehalten werden, dass kein einziger Fragebogenteil nach der üblichen Bewertung reliabel genug ist (für eine genaue Auflistung der Reliabilitätswerte der einzelnen Items siehe Anhang).

6.3 Ergebnisse zur Validität

Die Messung der Validität eines Fragebogens geht der Frage nach, inwieweit der Fragebogen tatsächlich das misst, was er messen soll (Mummendey & Grau, 2014, S. 100). Dabei können verschiedenartige Tests vorgenommen werden, die wiederum unterschiedliche Kriterien der Validität nachweisen sollen. Für die Überprüfung der vorliegenden Messung stehen die Inhaltsvalidität sowie die interne Validität im Vordergrund.

Bei der Inhaltsvalidität wird analysiert, ob die Items oder Aufgaben repräsentativ sind für das, was mit dem Fragebogen gemessen werden soll (Mummendey & Grau, 2008, S. 102). Auf die Konsultierung eines Experten, laut Mummendey und Grau (2008, S. 103) ein wesentliches Merkmal der Inhaltsvalidität, wurde bereits in der Erarbeitungsphase der Items Rücksicht genommen. Ein weiteres Merkmal von Inhaltsvalidität ist es, dass das zu messende Konstrukt von anderen Konstrukten abgegrenzt werden kann (Mummendey & Grau, 2008, S. 103). Auf dieses Kriterium wurde bei der Erstellung beziehungsweise der Auswahl der Items besonders geachtet, da die zu erfassenden Konstrukte allesamt im Kontext von Bewegungs- und Sportunterricht ihren Ursprung haben und somit, bei Unachtsamkeit, eine starke inhaltliche Ähnlichkeit auftreten könnte.

Mummendey und Grau (2008, S. 106) klären auf, dass die interne Validität ermittelt wird, ohne dass man sich auf Informationen aus Situationen anderer Art als derjenigen der Fragebogen-Untersuchung selbst bezieht – dabei wird auf die innere Struktur des Fragebogens geschlossen. Das gängigste Verfahren stellt dabei die Faktorenanalyse – also die mathematische Analyse der Interkorrelationen aller Elemente des Fragebogens – dar (Mummendey & Grau, 2008, S. 106). Um diese besonders detailreiche Analyse der Ergebnisse zu bieten, wurde eine Hauptkomponentenanalyse mit Varimax durchgeführt. Martens (2003, S. 223) klärt auf, dass die Faktorenanalyse zu den wichtigsten Verfahren der multivariaten Analysemethoden zählt. Dabei gibt es nicht die eine Faktorenanalyse, sondern eine Vielzahl an Verfahren, die unter diesem Sammelbegriff zu finden sind (Schendera, 2010, S. 179). In der vorliegenden Arbeit wird eine sogenannte Hauptkomponentenanalyse (PCA), die zur Klasse der R-Typ Faktorenanalyse gehört und die Korrelationen zwischen den Variablen untersucht, ausgearbeitet (Schendera, 2010, S. 179).

Das Ziel dieses Verfahrens ist es, „aus einer großen Zahl von korrelierenden Variablen eine möglichst geringe Anzahl von (nicht beobachtbaren) ‚Faktoren‘ (auch: ‚Komponenten‘, ‚Typen‘, ‚Dimensionen‘) zu extrahieren“ (Schendera, 2010, S. 180). Martens (2003, S. 223) fügt hinzu, dass dabei das hinter den Variablen verborgene Ursachensystem, auf das die Zusammenhänge zurückzuführen sind, herausgearbeitet werden soll. Darüber hinaus wird bei einer Faktorenanalyse nicht von unabhängigen oder abhängigen Variablen ausgegangen, sondern es werden alle Analysevariablen unabhängig von einem Kausalitätsstatus behandelt (Schendera, 2004, S. 594).

Im Zuge einer Faktorenanalyse können folgende Fragestellungen beantwortet werden:

Wie viele Faktoren sind erforderlich, um den Zusammenhang in den Daten hinreichend genau zu reproduzieren? Mit welchem Gewicht (Faktorladungen) gehen die einzelnen Faktoren in das Modell ein? Welche Faktorwerte entsprechen den Ausprägungen der Variablen an den verschiedenen Objekten? (Martens, 2003, S. 225)

Dies gelingt aber nur, wenn bestimmte Grundregeln eingehalten werden, die nicht immer von der Datenstruktur erfüllt werden (Martens, 2003, S. 225). Martens hält fest, dass die Anzahl der zu extrahierenden Faktoren geringer sein soll, als die Anzahl der Ausgangsvariablen ($r < p$), die Faktoren sollten ferner unkorreliert sein und zumindest zwei Faktorladungen sollten von Null verschieden sein, um einen genügend großen Anteil an Erklärungsbeitrag zu den Variablen liefern zu können. Wenn all diese Voraussetzungen erfüllt sind, dann wird nach einem fixen Ablauf vorgegangen: Zuerst wird eine Matrix der Ausgangsdaten erstellt, dann wird diese Datenmatrix standardisiert, in einem nächsten Schritt wird die Berechnung der Korrelationsmatrix vorgenommen, anschließend kommt es zur Berech-

nung der Eigenwerte, zur Schätzung der Kommunalitäten und zur Berechnung der reduzierten Korrelationsmatrix. Hinterher wird die Anzahl der Faktoren, die Extraktion der Faktoren sowie die Matrix der Faktorladungen festgelegt. In einem vorletzten Schritt werden die Faktoren rotiert und, abschließend, werden die Faktorwerte sowie eine Matrix der Faktorwerte berechnet (Martens, 2003, S. 226).

Zusammenfassend kann bereits vorab konstatiert werden, dass ein Großteil der Items für die Faktorenanalyse ungeeignet ist. Warum die meisten Items jedoch ungeeignet sind, ist äußerst schwer zu sagen. Um dies begründen zu können, müsste man eine genaue Itemanalyse durchführen. Es liegt durchaus im Bereich des Möglichen, dass es einfach keine Zusammenhänge zwischen den Items gibt – um das jedoch im Sicherheit behaupten zu können, müssten die Zusammenhänge gesondert überprüft werden.

Die Tabelle 12 gibt Aufschluss darüber, ob die Struktur der Korrelationen eine Faktorenanalyse grundsätzlich zulässt. Um dies zu überprüfen, wurden ein Kaiser-Meyer-Olkin- beziehungsweise ein Bartlett-Test auf Sphärizität durchgeführt.

Tab. 12: Kaiser-Meyer-Olkin- und Bartlett-Test

Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin		,517
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	207,939
	df	171
	Signifikanz nach Bartlett	,028

Nach Fromm (2012, S. 64) prüft der Bartlett-Test die Hypothese, ob in der Grundgesamtheit alle Korrelationskoeffizienten den Wert Null haben. Da der Signifikanzwert in der Berechnung kleiner als 0,05 ist, ist die Interpretation zulässig, dass in der Grundgesamtheit zumindest zwischen einigen Variablen Korrelationen bestehen. Der Kaiser-Meyer-Olkin-Test „basiert auf den partiellen Korrelationen zwischen den Itempaaren, also den Korrelationen, aus denen die Einflüsse der anderen Items eliminiert wurden. [...] Das Kaiser-Meyer-Olkin-Maß KMO nimmt Werte zwischen Null und Eins an, wobei der Wert umso größer ist, je kleiner die partiellen Korrelationen sind“ (Fromm, 2012, S. 64). Ein hoher KMO Wert zeigt demnach an, dass die überprüften Variablen für eine Faktorenanalyse geeignet sind. Der KMO-Test ist in der vorliegenden Berechnung 0,517, ein äußerst schlechter Wert, da die Grenze für eine ausreichende Beurteilung bei 0,6, einer befriedigenden Beurteilung bei 0,7, für eine gute Beurteilung bei 0,8 und eine sehr gute Beurteilung bei 0,9 liegt (Bühl, 2008, S. 540). Verkürzt gesagt kommt man nach der Betrachtung der Korrelationsberechnung zu dem Schluss, dass die Items in einem schlechten Maße für eine Faktorenanalyse geeignet sind.

Backhaus et al. (2015, S. 398) halten fest, dass das Anti-Image denjenigen Teil darstellt, dass von den übrigen Variablen unabhängig ist. Darauf basierend sind nur diese Variablen für eine Faktorenanalyse dann geeignet, wenn das Anti-Image der Variablen möglichst gering ausfällt – die Nicht-diagonal-Elemente der Anti-Image-Matrix möglichst nahe bei Null liegen müssen (Backhaus et al., 2015, S. 398).

Tab. 13: Anti-Image-Kovarianzmatrix

	Item 8	Item 9	Item 11	Item 12	Item 14	Item 17	Item 20	Item 24
Item 8	,533	-,115	,011	,027	-,241	,018	-,012	-,132
Item 9	-,115	,600	-,039	-,083	-,049	,034	,066	-,163
Item 11	,011	-,039	,546	-,018	,010	-,119	-,139	,042
Item 12	,027	-,083	-,018	,565	,010	,095	-,044	-,073
Item 14	-,241	-,049	,010	,010	,543	-,108	-,064	,096
Item 17	,018	,034	-,119	,095	-,108	,530	-,100	-,067
Item 20	-,012	,066	-,139	-,044	-,064	-,100	,555	-,104
Item 24	-,132	-,163	,042	-,073	,096	-,067	-,104	,569

Die Tabelle 13 zeigt die Eignung der einzelnen Items für die Faktorenanalyse. Dziuban und Shirkey (1974, S. 359; zit.n. Backhaus et al., 2015, S. 398) schlagen vor, die Korrelationsmatrix dann als für ungeeignet anzusehen, wenn der Anteil der Nicht-diagonal-Elemente, die ungleich Null sind ($> 0,09$), in der Anti-Image-Kovarianzmatrix 25 Prozent nicht übersteigen. Auf Basis dieser Kriterien kann festgehalten werden, dass die folgenden Items für die Faktorenanalyse geeignet sind: Item 8, Item 9, Item 11, Item 12, Item 14 (Fachwissensteil), Item 17 (fachdidaktischer Fragebogenteil) sowie Item 24 (pädagogischer Fragebogenteil). Die restlichen Items sind aufgrund der unpassenden Werte nicht für eine Faktorenanalyse geeignet und wurden bereits vorab entfernt (für die gesamte Übersicht der Items siehe Anhang).

Diese acht Items werden nun einer Güteprüfung unterzogen. Bös et al. (2000, S. 195) geben an, dass sich diese Faktorenlösung aus dem durch die Faktoren erklärten Anteil der Gesamtvarianz errechnet. „Ausgehend von einer Anfangslösung (Extraktion der Faktoren) führt die Varianzanalyse eine sogenannte Rotation durch, die das Ziel hat, diese Anfangslösung zu optimieren“ (Bös et al., 2000, S. 195). Hierbei kommt die Varimax-Methode zum Einsatz, der die Annahme zu Grunde liegt, „die Anzahl der Variablen mit hohen Faktorladungen für jeden Faktor zu minimieren und dadurch die Interpretation des Faktors zu erleichtern“ (Bös et al., 2000, S. 195).

Tab. 14: Erklärte Gesamtvarianz

Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion		Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion		Rotierte Summe der quadrierten Ladungen	
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	1,820	9,581	9,581	1,820	9,581	9,581	1,482	7,798	7,798
2	1,544	8,124	17,705	1,544	8,124	17,705	1,381	7,269	15,066
3	1,425	7,500	25,205	1,425	7,500	25,205	1,372	7,219	22,285
4	1,331	7,004	32,209	1,331	7,004	32,209	1,362	7,170	29,456
5	1,270	6,685	38,895	1,270	6,685	38,895	1,320	6,947	36,403
6	1,161	6,113	45,007	1,161	6,113	45,007	1,291	6,797	43,199
7	1,107	5,827	50,834	1,107	5,827	50,834	1,289	6,786	49,985
8	1,047	5,513	56,346	1,047	5,513	56,346	1,209	6,361	56,346
9	,991	5,215	61,562						
10	,953	5,015	66,577						
11	,881	4,634	71,211						
12	,873	4,596	75,807						
13	,824	4,338	80,145						
14	,731	3,845	83,990						
15	,693	3,645	87,635						
16	,645	3,395	91,030						
17	,613	3,224	94,254						
18	,561	2,951	97,205						
19	,531	2,795	100,000						

Die jeweiligen Werte der Tabelle 14 geben Informationen über die anfänglichen Eigenwerte und die Eigenwerte nach der Rotation. Insgesamt werden durch diese acht Faktoren 56,35 % aufgeklärt – dies entspricht mehr als die Hälfte der Gesamtvarianz und stellt demnach ein befriedigendes Ergebnis für die Faktorenlösung dar.

Im nun folgenden Screeplot werden die Größen der Eigenwerte der einzelnen Faktoren graphisch dargestellt (Fromm, 2012, S. 72).

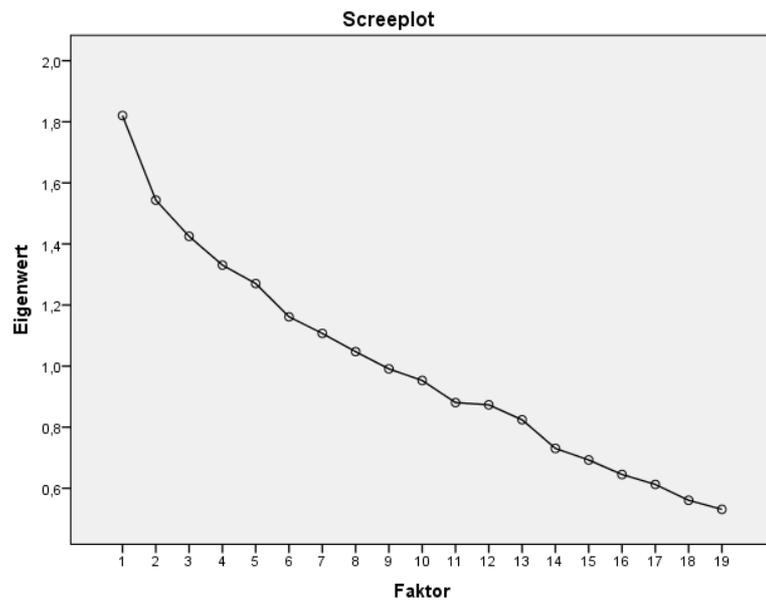


Abb. 21: Graphische Darstellung der Faktoren mittels Screeplot

Generell wird bei der näheren Inspektion eines Screeplots auf eine Abflachung der Kurve beziehungsweise einen Knick in der Kurve geachtet (Fromm, 2012, S. 72). Fromm (2012, S. 72) fährt fort, dass dies dann als Hinweise auf die Zahl der zu extrahierenden Faktoren gewertet wird. Optisch fällt der Knick beim Faktor mit der Nummer 5 auf. Bei näherer Betrachtung in der obenstehenden Tabelle 14 wird klar, dass man mit fünf Faktoren nur 36 % der Gesamtvarianz erklären kann – bei der Aufnahme von acht Faktoren steigt die Varianzklärung sofort um circa 20 % auf knapp über 56 %. Die Beschränkung auf nur fünf Faktoren würde demnach mit einem erheblichen Verlust an Varianzaufklärung einhergehen.

Die Tabelle 15, die die Werte der rotierten Komponentenmatrix listet, zeigt, welches Item auf welchem Faktor lädt. Bei der rotierten Komponentenmatrix wird die Frage geklärt, wie diese Faktoren zu interpretieren sind (Bös et al., 2000, S. 196). Dabei wird die Korrelation – die Faktorladung – zwischen den einzelnen Items des Fragebogens und den Faktoren angegeben (Bös et al., 2000, S. 196). Bös et al. (2000, S. 196) fügen noch hinzu, dass der Wert dieser Faktorladung zwischen -1 und +1 variieren kann – je höher die Faktorladung ist, desto bedeutsamer ist sie auch für die Interpretation des Faktors.

Tab. 15: Rotierte Komponentenmatrix

	Komponente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Item 8		,828						
Item 9								
Item 10								
Item 11								
Item 12			,587					
Item 13						,715		
Item 14								
Item 15					,598			
Item 16								,747
Item 17	,587							
Item 18	-,600							
Item 19			,703					
Item 20	,533							
Item 21						,547		
Item 22							,733	
Item 23					,766			
Item 24			,502					
Item 25				,778				
Item 26								,538

Bei näherer Betrachtung der Tabelle 15 fällt auf, dass drei Faktoren (nämlich die Komponenten 2, 4 und 7) vorhanden sind, auf die nur ein Item lädt, wobei die Faktorladungen dabei relativ hoch ausfallen. Verkürzt gesagt kann festgehalten werden, dass die durchgeführte Faktorenanalyse drei zugrundeliegende unabhängige Faktoren hervorgebracht hat. Diese Faktoren gilt es nun näher zu analysieren.

Der erste Faktor lässt sich, nach Abgleich mit dem Fragebogen, als trainingswissenschaftliches Fachwissen in Verbindung mit dem Wissen um biomechanische Mechanismen näher beschreiben. Der zweite Faktor könnte als allgemeines pädagogisches Anwendungswissen in Verbindung mit speziellem pädagogischem Fachwissen betitelt werden. Letztlich könnte der dritte Faktor, der besonders hervorsticht, als das Wissen um pädagogische Zielsetzungen in Verbindung mit der Interpretation von SchülerInnenverhalten bezeichnet werden.

6.4 Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Im Zuge der Haupttestung wurden insgesamt 193 Lehrkräfte befragt. Bevor jedoch auf die verschiedenen Hypothesen näher eingegangen wird, sollen die spezifischen Charakteristika der TeilnehmerInnen tabellarisch dargestellt werden, da sie für die weitere Auswertung der Ergebnisse von zentraler Bedeutung sind.

Bei der Frage nach dem Wissenstand zum neuen Ausbildungscurriculum im Fach „Bewegung und Sport“ (Item 2) gab ein Großteil der Befragten (60,1 %) an, dass sie „Mittelmäßig“ oder „Schlecht informiert“ seien. Mehr als jede/r fünfte TeilnehmerIn (26,42 %) gab sogar an, dass sie „Überhaupt nicht informiert“ sei. Konträr dazu kreuzten nur knapp mehr als einer von zehn der Befragten (13,47 %) die Felder „Gut informiert“ oder „Außerordentlich gut informiert“ an. Somit kann festgehalten werden, dass die TeilnehmerInnen dieser Studie keine beziehungsweise nur äußerst wenig Informationen betreffend den neuen Ausbildungsrichtlinien besitzen.

Die Tabelle 16 gibt, unter anderem, nähere Informationen über die Anzahl an Dienstjahren, die mittels Item 6 erhoben wurden.

Tab. 16: Übersicht über die Anzahl an Dienstjahren der TeilnehmerInnen

Berechnung	Ergebnis
Anzahl TeilnehmerInnen	193
Mittelwert Dienstjahre	15,83
Standardabweichung	12,17
Minimum	0
Maximum	39
Spannweite	39
Unteres Quartil	4
Mittleres Quartil	14
Oberes Quartil	27

Die Tabelle 16 belegt, dass, wie bereits die hohe Standardabweichung andeutet, eine starke Streuung der jeweiligen Dienstjahre vorliegt. Obwohl eine solche Streuung grundsätzlich nicht planbar ist, ist die vorliegende Situation doch als eine sehr wünschenswerte zu bezeichnen, da somit die Untersuchungen, die in Verbindung mit den Dienstjahren vorgenommen werden, mehr Aussagekraft besitzen. Der Vollständigkeit halber muss hinzugefügt werden, dass das Dienstjahr „0“ grundsätzlich nicht zulässig ist – bei näherer Untersuchung wurde jedoch deutlich, dass sich diese Probanden bereits im Unterrichtspraktikum befanden und somit doch legitimer Teil der Befragungszielgruppe sind.

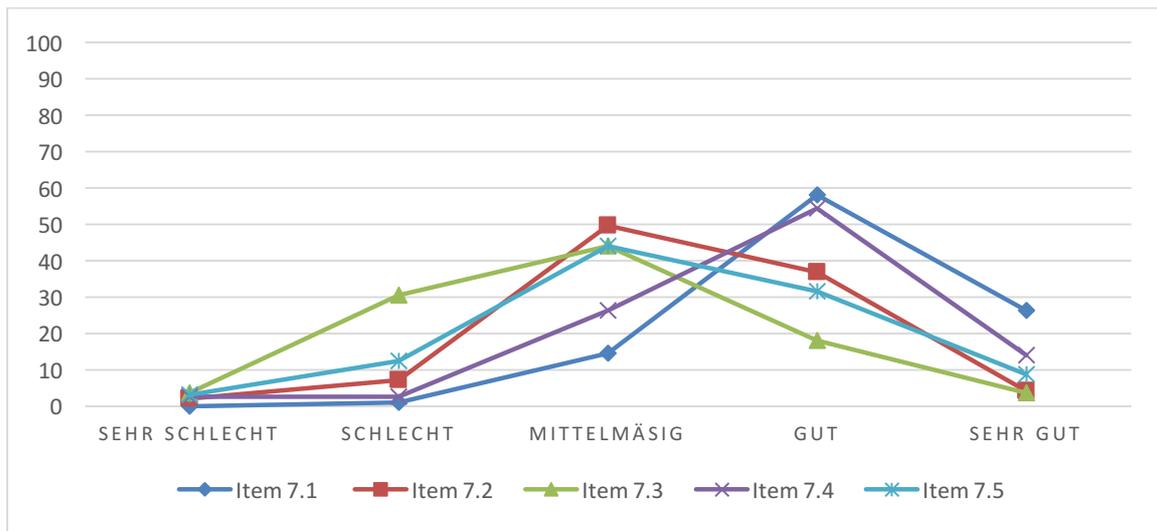


Abb. 22: Übersicht über die Bewertung der Ausbildung

Die Bewertung der Ausbildung wurde mittels Item 7 erhoben. Dabei wurden insgesamt fünf Unterfragen gestellt. Die TeilnehmerInnen wurden dazu angehalten, die eigene universitäre Ausbildung auf einer fünfstufigen Likert-Skala zu bewerten. Die Abbildung 22 stellt graphisch dar, wie die TeilnehmerInnen die generelle Ausbildung (Item 7.1), das jetzige Lehramtsstudium (Item 7.2), den pädagogisch-bildungswissenschaftlichen Teil des Studiums (Item 7.3), den fachspezifischen Anteil im Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ (Item 7.4) sowie den fachspezifischen Anteil im zweiten Fach (Item 7.5) bewertet haben. Auffällig ist, dass beinahe kein TeilnehmerInnen die Ausbildung als „Sehr schlecht“ oder „Schlecht“ beurteilt haben. Jedoch befindet ein Großteil der TeilnehmerInnen das jetzige Lehramtsstudium als „Schlecht“ oder „Mittelmäßig“, äußert wenige jedoch als „Sehr gut“. Auf der anderen Seite gaben mehr als die Hälfte der Befragten der generellen Ausbildung beziehungsweise dem fachspezifischen Anteil im Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ die Note „Gut“. In etwa jede/r fünfte Befragte erachteten die Ausbildung und den fachspezifischen Anteil im LA-Studium „Bewegung und Sport“ sogar als „Sehr gut“. Interessanterweise beurteilten die TeilnehmerInnen die fachspezifische Ausbildung im Fach „Bewegung und Sport“, im Vergleich zur fachspezifischen Ausbildung, besser – deutlich mehr Befragte gaben die Noten „Gut“ und „Sehr gut“ bei der Beurteilung der fachspezifischen Ausbildung im Fach „Bewegung und Sport“. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die überwiegende Mehrheit der TeilnehmerInnen die Fragen zur Ausbildung als „Mittelmäßig“ oder „Gut“ bewertet haben.

Die Tabelle 17 gibt Aufschluss über die genaue TeilnehmerInnenzahl, die Mittelwerte der erreichten Gesamtpunkteanzahlen, den Standardabweichungen und den Standardfehlern.

Tab. 17: Deskriptive Statistik von den erreichten Gesamtpunkten im Bezug auf das Geschlecht

Geschlecht		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Gesamtscore	weiblich	99	12,79	2,214	,223
	männlich	94	12,76	2,093	,216

Der Tabelle 17 ist zu entnehmen, dass beinahe so viele Lehrerinnen (N = 99) wie Lehrer (N = 94) an der Befragung teilnahmen. Somit sind diejenigen Untersuchungen, die in Verbindung mit dem Geschlecht durchgeführt werden, besonders aussagekräftig. Zudem sind die Mittelwerte der erreichten Gesamtpunkteanzahlen von beiden Gruppen äußerst ähnlich – von maximal 19 Punkten wurden von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Durchschnitt 12 Punkte erreicht. Lediglich die Standardabweichungen deuten darauf hin, dass die Streuung der Scores bei den Teilnehmerinnen etwas höher als bei den Teilnehmern ist. Die Abbildung 23 gibt abschließend noch Aufschluss über die Prozentsätze der richtig beantworteten Fragen.

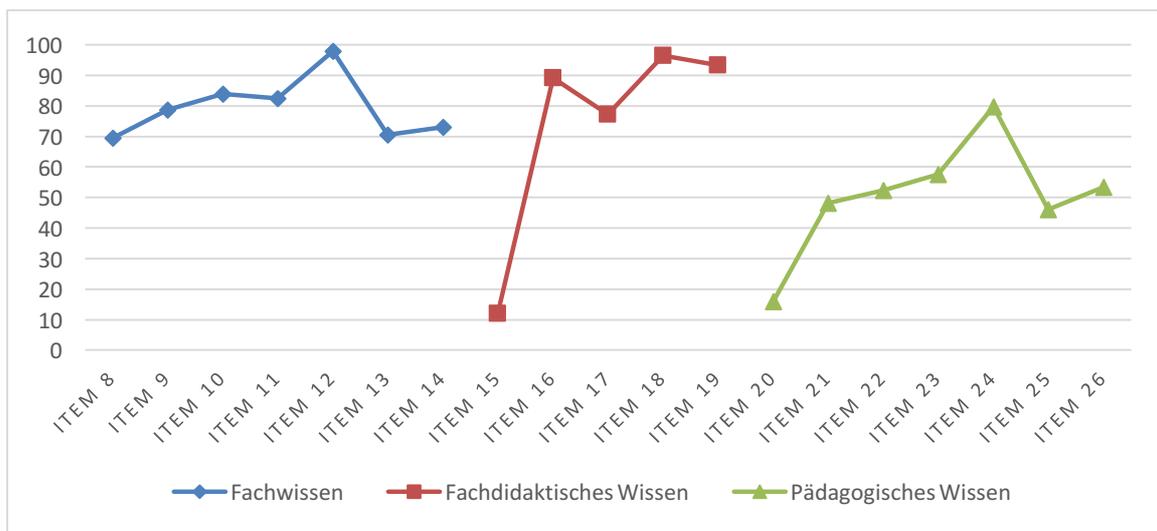


Abb. 23: Übersicht über die Prozentsätze der richtig beantworteten Fragen

Der Abbildung 23 ist zu entnehmen, dass keine Frage von allen TeilnehmerInnen richtig beziehungsweise falsch beantwortet wurde. Ausreißer nach oben beziehungsweise nach unten gibt es in jeder Fragebogengruppe. Besonders viele TeilnehmerInnen haben beim Fachwissen Item 12, beim fachdidaktischen Wissen Item 18 sowie 19 und beim pädagogischen Wissen Item 24 richtig beantwortet. Auf der anderen Seite wurde das Item 15 beim

fachdidaktischen Wissensteil sowie die Items 20, 21 und 25 beim pädagogischen Wissensteil von mehr als der Hälfte der TeilnehmerInnen falsch beantwortet. Im Besonderen die Frage 15 (11,92 %) und die Frage 20 (16,06 %) wurden von besonders vielen TeilnehmerInnen falsch beantwortet.

6.4.1 Ergebnisse zum Geschlechtsspezifischen Unterschied beim Test zum Professionswissen

Mit den vorab ausgewerteten Daten kann nun die Untersuchung durchgeführt werden, die überprüft, ob es einen Unterschied des Professionswissens in Abhängigkeit des Geschlechts gibt.

Für die Überprüfung der Hypothesen, ob Frauen oder Männer bessere Ergebnisse beim Test zum Professionswissen erreichen konnten, wurde durchwegs ein parametrisches Testverfahren, ein T-Test für unabhängige Stichproben, durchgeführt (Schwetz et al., 2010, S. 129). Da die Daten jedoch, laut Kolmogorov-Smirnov-Test, nicht normalverteilt waren, wurde, obwohl die Voraussetzung der Normalverteilung bei einer Stichprobengröße über 30 nicht mehr zwingend ist (Mayer, 2008, S. 143; zit.n. Schwetz et al., 2010, S. 129), zudem jeweils ein nicht-parametrisches Testverfahren, der Mann-Whitney-U-Test, angewendet (Schwetz et al., 2010, S. 129). Das Signifikanzniveau – die Wahrscheinlichkeit, die zu einer fälschlichen Zurückweisung einer Nullhypothese führt (Mittag, 2011, S. 189) – wurde für alle Untersuchungen auf 5 % festgelegt ($p < 0,05$).

Tab. 18: Unterschied beim Professionswissen in Abhängigkeit des Geschlechts

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Gesamtscore	Varianzen sind gleich	,050	,824	,105	191	,917	,033	,311	-,580	,645
	Varianzen sind nicht gleich			,105	190,996	,916	,033	,310	-,579	,644

Der Signifikanzwert beim Levene-Test der Varianzgleichheit ist größer als 0,05 ($p > 0,05$) und daher steht fest, dass die Varianzen gleich sind. Die Signifikanz ($p = 0,917$) des T-Tests deutet ganz eindeutig darauf hin, dass kein signifikanter Unterschied bei den Mittelwerten besteht. Somit kann festgehalten werden, dass kein signifikanter Unterschied beim Professionswissen im Bezug auf das Geschlecht besteht. Beim Test zum Professionswissen hat, auf die Gesamtpunkteanzahl bezogen, demnach im Durchschnitt niemand – weder die Männer, noch die Frauen – ein besseres Ergebnis erzielt.

Um die Befragung näher zu analysieren, werden im Anschluss die drei Hauptkomponenten des Fragebogens prüfstatisch ausgewertet.

Tab. 19: Deskriptive Statistik von den erreichten Gesamtpunkten beim sportwissenschaftlichem Wissen im Bezug auf das Geschlecht

Geschlecht		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Score Fachwissen	weiblich	99	5,35	1,181	,119
	männlich	94	5,78	1,220	,126

Die Auswertung des ersten Teils des Fragebogens – des sportwissenschaftlichen Wissens – zeigt wiederum sehr ähnliche Mittelwerte. Von maximal 7 Punkten wurden in diesem Teil im Durchschnitt circa 5 Punkte erzielt. Auch die Standardabweichungen sowie die Standardfehler des Mittelwertes sind annähernd gleich.

Tab. 20: Unterschied beim sportwissenschaftlichem Wissen in Abhängigkeit des Geschlechts

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Score Fachwissen	Varianzen sind gleich	,258	,612	-2,449	191	,015	-,423	,173	-,764	-,082
	Varianzen sind nicht gleich			-2,446	189,650	,015	-,423	,173	-,764	-,082

Der Wert des Levene-Tests der Varianzgleichheit (0,612) lässt darauf schließen, dass die Varianzen homogen sind. Der T-Test gibt preis, dass es einen signifikanten Unterschied beim sportwissenschaftlichen Wissen gibt (bei einem vorab festgelegten Signifikanzniveau von $p < 0,05$). Die Teilnehmer haben somit bei diesem Teil signifikant besser abgeschnitten, als die Teilnehmerinnen.

Diese Werte sind jedoch mit Vorsicht zu interpretieren, da eine Normalverteilung nach dem Kolmogorov-Smirnov-Test nicht gegeben ist. Der Mann-Whitney-U-Test ($p = 0,05$) bestätigte die Ergebnisse des T-Tests.

Tab. 21: Deskriptive Statistik von den erreichten Gesamtpunkten beim fachdidaktischen Wissen im Bezug auf das Geschlecht

Geschlecht		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Score Fachdidaktisches Wissen	weiblich	99	3,72	,623	,063
	männlich	94	3,64	,686	,071

Wie bereits beim Gesamtscore und beim sportwissenschaftlichen Teil sind auch beim fachdidaktischen Modul die Mittelwerte, die Standardabweichungen sowie die Standardfehler der Mittelwerte nahezu ident. Hier konnten maximal 5 Punkte erreicht werden – im Durchschnitt wurden circa 3 Punkte erlangt.

Tab. 22: Unterschied beim fachdidaktischen Wissen in Abhängigkeit des Geschlechts

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Score Fachdid. Wissen	Varianzen sind gleich	2,365	,126	,837	191	,404	,079	,094	-,107	,265
	Varianzen sind nicht gleich			,835	186,982	,405	,079	,094	-,107	,265

Bei näherer Betrachtung der statistischen Daten fällt auf, dass der Levene-Test einen Signifikanzwert von 0,126 ausgibt und aufgrund dessen die Varianzen homogen sind. Die Signifikanz des T-Tests lässt darauf schließen, dass kein signifikanter Unterschied ($p > 0,05$) beim fachdidaktischen Wissen besteht. Beide – Männer sowie Frauen – haben demnach gleich gute Werte bei diesem Fragebogenteil erzielt.

Da auch hier die Normalverteilung nicht gegeben war, wurden die Daten abermals einem Mann-Whitney-U-Test unterzogen. Aufgrund des Signifikanzwertes ($p = 0,357$) wurde die Nullhypothese – es gibt keinen signifikanten Unterschied – beibehalten.

Tab. 23: Deskriptive Statistik von den erreichten Gesamtpunkten beim pädagogischen Wissen im Bezug auf das Geschlecht

Geschlecht		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Score Pädagogisches Wissen	weiblich	99	3,72	1,400	,141
	männlich	94	3,34	1,196	,123

Die deskriptive Auswertung des pädagogischen Fragebogenteils ergibt leicht unterschiedliche Mittelwerte, Standardabweichungen und Standardfehler der Mittelwerte. Beim pädagogischen Wissensteil konnten maximal 7 Punkte errungen werden – im Durchschnitt wurden circa 3 Punkte von den TeilnehmerInnen erreicht. Wenn man die mittlere erreichte Punktezahl der drei Teile miteinander vergleicht, dann fällt auf, dass, im Verhältnis zur maximal möglichen Gesamtpunkteanzahl, beim pädagogischen Teil die wenigsten Fragen richtig beantwortet wurden.

Tab. 24: Unterschied beim pädagogischen Wissen in Abhängigkeit des Geschlechts

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
Score Pädagogisches Wissen	Varianzen sind gleich	,902	,343	2,005	191	,046	,377	,188	,006	,747
	Varianzen sind nicht gleich			2,013	188,941	,046	,377	,187	,008	,746

Der Levene-Test der Varianzgleichheit fällt wiederum nicht signifikant aus ($p > 0,05$). Somit sind die Varianzen abermals homogen. Der Signifikanzwert beim T-Test ($p = 0,046$) deutet auf einen leicht signifikanten Unterschied bei den Ergebnissen des pädagogischen Wissens hin. Diesen Ergebnissen nach haben die Teilnehmerinnen beim pädagogischen Wissensteil signifikant besser abgeschnitten, als die Teilnehmer.

Jedoch ist auch hier der Vollständigkeit halber hinzuzufügen, dass der Kolmogorov-Smirnov-Test keine Normalverteilung festgestellt hat. Aufgrund des Signifikanzwertes des Mann-Whitney-U-Tests ($p = 0,029$) wurde das Ergebnis des T-Tests bestätigt. Somit muss die Nullhypothese abgelehnt werden – es besteht somit ein signifikanter Unterschied bei den durchschnittlichen Gesamtpunkten des pädagogischen Teils.

6.4.2 Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen Gesamtscore und Dienstjahr

Im folgenden Teil der Arbeit werden die Zusammenhänge zwischen Gesamtscore und Dienstjahr (Item 6 „In welchem Dienstjahr befinden Sie sich im Fach „Bewegung und Sport“?) untersucht. Es werden wiederum der Gesamtscore, das sportwissenschaftliche Wissen, das fachdidaktische Wissen und das pädagogische Wissen getrennt voneinander geprüft. Da nach dem Kolmogorov-Smirnov-Test auch hier keine Normalverteilung der Daten gegeben ist, muss, neben dem Korrelationskoeffizienten nach Pearson, der lineare Zusammenhänge untersucht (Cleff, 2011, S. 107), abermals auch auf ein parameterfreies

Maß für Korrelationen – auf die Rangkorrelation nach Spearman-Rho – zurückgegriffen werden. Mit dem Rangkorrelationskoeffizienten nach Spearman wird nicht ein linearer, sondern ein monotoner Zusammenhang zwischen zwei Rangreihen bestimmt (Cleff, 2011 S. 113). Der Rangkorrelationskoeffizient ρ kann, nach Cleff (2011, S. 113) Werte zwischen minus Eins und plus Eins annehmen, wobei ein negativer Wert auf einen negativen Zusammenhang hindeutet und ein positiver Wert auf einen positiven Zusammenhang. Für diese Analyse der Stärke des Zusammenhanges wird auf die in der Literatur gängigen Werte zurückgegriffen. Unter einem Wert von 0,5 spricht man von einem schwachen (linearen) Zusammenhang, zwischen 0,5 und 0,8 von einem mittleren (linearen) Zusammenhang und über 0,8 von einem großen (linearen) Zusammenhang (Cleff, 2011, S. 111).

Tab. 25: Zusammenhang zwischen Gesamtscore und Dienstjahr nach Pearson

		In welchem Dienstjahr befinden Sie sich im Fach „Bewegung und Sport“?	Gesamtscore
In welchem Dienstjahr befinden Sie sich im Fach „Bewegung und Sport“?	Korrelation nach Pearson	1	-,051
	Signifikanz (2-seitig)		,485
	N	193	193
Gesamtscore	Korrelation nach Pearson	-,051	1
	Signifikanz (2-seitig)	,485	
	N	193	193

Die Korrelation nach Pearson der beiden Variablen „Gesamtscore“ und „In welchem Dienstjahr befinden Sie sich im Fach „Bewegung und Sport“?“ ergibt einen, nach Cleff (2011, S. 111), äußerst schwachen, und negativen, linearen Zusammenhang ($r = -0,051$). Dieser Koeffizient ist bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von kleiner als 5 % ($p < 0,05$) jedoch nicht signifikant. Zusammengefasst bedeutet dies, dass kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem jeweiligen Dienstjahr der TeilnehmerInnen und dem jeweils erreichten Gesamtscore besteht.

Tab. 26: Zusammenhang zwischen Gesamtscore und Dienstjahr nach Spearman-Rho

		In welchem Dienstjahr befinden Sie sich im Fach „Bewegung und Sport“?	Gesamtscore
Spearman-Rho	In welchem Dienstjahr befinden Sie sich im Fach „Bewegung und Sport“?	Korrelationskoeffizient	1,000
		Sig. (2-seitig)	,513
		N	193
	Gesamtscore	Korrelationskoeffizient	-,047
		Sig. (2-seitig)	,513
		N	193

Wie bereits der Pearson Test, so ergibt auch die Berechnung des Spearman-Rho Rangkorrelationskoeffizienten einen schwach negativen, linearen Zusammenhang ($\rho = -0,047$) zwischen den beiden Items (Cleff, 2011, S. 111). Zusätzlich ist das Ergebnis, aufgrund der Signifikanz ($p = 0,513$), als nicht signifikant zu deklarieren. Somit lässt auch dieser Test denselben Schluss, wie bereits der Pearson Test zuvor, zu.

Im folgenden Teil der Auswertung werden die drei Hauptteile des Fragebogens einzeln überprüft. Es wird geprüft, ob signifikante Zusammenhänge zwischen dem Dienstjahr und den erreichten Punktezahlen in den jeweiligen Teilen bestehen.

Tab. 27: Zusammenhang zwischen Fachwissen und Dienstjahr nach Pearson

		In welchem Dienstjahr befinden Sie sich im Fach „Bewegung und Sport“?	Fachwissen
In welchem Dienstjahr befinden Sie sich im Fach „Bewegung und Sport“?	Korrelation nach Pearson	1	-,042
	Signifikanz (2-seitig)		,565
	N	193	193
Fachwissen	Korrelation nach Pearson	-,042	1
	Signifikanz (2-seitig)	,565	
	N	193	193

Bei der Überprüfung, ob ein Zusammenhang zwischen dem Fachwissen und dem Dienstjahr besteht, zeigt der Korrelationskoeffizient nach Pearson einen schwach negativen Zusammenhang. Jedoch ist das Ergebnis nicht signifikant, da ein Signifikanzwert von 0,565 gemessen wurde – es besteht demnach kein signifikanter Zusammenhang zwischen Dienstjahr und Fachwissen.

Tab. 28: Zusammenhang zwischen Fachwissen und Dienstjahr nach Spearman-Rho

			In welchem Dienstjahr befinden Sie sich im Fach „Bewegung und Sport“?	Fachwissen
Spearman-Rho	In welchem Dienstjahr befinden Sie sich im Fach „Bewegung und Sport“?	Korrelationskoeffizient	1,000	-,066
		Sig. (2-seitig)		,359
		N	193	193
	Fachwissen	Korrelationskoeffizient	-,066	1,000
		Sig. (2-seitig)	,359	
		N	193	193

Auch der Spearman-Rho Korrelationskoeffizient zeigt ein sehr ähnliches Ergebnis ($\rho = -0,066$; $p = 0,359$) und es lässt sich somit derselbe Schluss ziehen.

Tab. 29: Zusammenhang zwischen fachdidaktischem Wissen und Dienstjahr nach Pearson

			In welchem Dienstjahr befinden Sie sich im Fach „Bewegung und Sport“?	Fachdidaktisches Wissen
In welchem Dienstjahr befinden Sie sich im Fach „Bewegung und Sport“?	Korrelation nach Pearson	1		-,054
	Signifikanz (2-seitig)			,456
	N	193	193	
Fachdidaktisches Wissen	Korrelation nach Pearson	-,054		1
	Signifikanz (2-seitig)	,456		
	N	193	193	

So wie beim fachwissenschaftlichen Teil zuvor, so gibt es auch beim fachdidaktischen Teil einen äußerst schwach negativen Zusammenhang. Jedoch ist auch dieses Ergebnis nicht signifikant ($p > 0,05$). Auch hier lässt sich demnach kein Zusammenhang erkennen.

Tab. 30: Zusammenhang zwischen fachdidaktischem Wissen und Dienstjahr nach Spearman-Rho

			In welchem Dienstjahr befinden Sie sich im Fach „Bewegung und Sport“?	Fachdidaktisches Wissen
Spearman-Rho	In welchem Dienstjahr befinden Sie sich im Fach „Bewegung und Sport“?	Korrelationskoeffizient	1,000	-,050
		Sig. (2-seitig)		,489
		N	193	193
	Fachdidaktisches Wissen	Korrelationskoeffizient	-,050	1,000
		Sig. (2-seitig)	,489	
		N	193	193

Ähnliche Ergebnisse zeigt auch die Berechnung des Spearman Korrelationskoeffizienten ($\rho = -0,05$). Ein schwach negativer Zusammenhang muss aufgrund des zu hohen Signifikanzwertes ($p = 0,489$) verworfen werden.

Tab. 31: Zusammenhang zwischen pädagogischem Wissen und Dienstjahr nach Pearson

			In welchem Dienstjahr befinden Sie sich im Fach „Bewegung und Sport“?	Pädagogisches Wissen
In welchem Dienstjahr befinden Sie sich im Fach „Bewegung und Sport“?	Korrelation nach Pearson	1	-,017	
	Signifikanz (2-seitig)		,811	
	N	193	193	
Pädagogisches Wissen	Korrelation nach Pearson	-,017	1	
	Signifikanz (2-seitig)	,811		
	N	193	193	

Abschließend soll bei dieser Hypothesenüberprüfung noch der Zusammenhang zwischen Dienstjahr und pädagogischem Wissen untersucht werden. Es besteht, laut der Pearson Korrelation, ein äußerst schwacher, negativer Zusammenhang. Da der Signifikanzwert jedoch abermals zu hoch ist, hält dieser Zusammenhang keiner statistischen Prüfung stand. Es gibt somit keinen signifikanten Zusammenhang zwischen Dienstalter und pädagogischem Wissen.

Tab. 32: Zusammenhang zwischen pädagogischem Wissen und Dienstjahr nach Spearman-Rho

			In welchem Dienstjahr befinden Sie sich im Fach „Bewegung und Sport“?	Pädagogisches Wissen
Spearman-Rho	In welchem Dienstjahr befinden Sie sich im Fach „Bewegung und Sport“?	Korrelationskoeffizient	1,000	-,020
		Sig. (2-seitig)		,786
		N	193	193
	Pädagogisches Wissen	Korrelationskoeffizient	-,020	1,000
		Sig. (2-seitig)	,786	
		N	193	193

Der Spearman Korrelationskoeffizient zeigt sehr ähnliche Ergebnisse ($\rho = -0,02$; $p = 0,786$) und somit muss der Schluss, der nach dem Pearson Test gezogen wurde, beibehalten werden.

7 Diskussion und Ausblick

In diesem letzten Kapitel wird nochmals auf die zuvor präsentierten Ergebnisse eingegangen. Es wird darüber hinaus geprüft, ob die zentralen Anliegen der Studie umgesetzt werden konnten. Zudem werden mögliche Interpretationen der vorliegenden Ergebnisse diskutiert. Abschließend wird die Bedeutung der Ergebnisse eingehend beleuchtet. Ein Ausblick, den die Ergebnisse der Studie sowie deren Deutung zulassen, stellt den Abschluss der Arbeit dar.

7.1 Rekapitulation der Ziele der Studie

Das vorrangige und überragende Ziel dieser Arbeit war es, das Professionswissen für das Fach „Bewegung und Sport“ zu modellieren. Dieses Ziel wurde mit dem Theorieteil am Beginn dieser Arbeit vorbereitet und mit der Abbildung 16 in die Tat umgesetzt. Darüber hinaus gab es ein weiteres großes Ziel: Die Testung dieses Modells an einer Zielgruppe. Auch dieses Ziel wurde mit Abschluss der Haupttestphase erreicht. Jetzt gilt es, die Ergebnisse, die die Studie hervorgebracht hat, zu analysieren und diskutieren. Um dabei systematisch vorzugehen, wurden vorab drei umfassende Forschungsfragen herausgearbeitet, auf die in diesem Kapitel besonders eingegangen werden soll.

Erstens soll diskutiert werden, ob eine grundlegende Aufteilung des Professionswissens in pädagogisches Wissen, fachdidaktisches Wissen und Fachwissen empirisch nachweisbar ist. Zweitens soll eruiert werden, ob es bei den Ergebnissen des Fragebogens einen signifikanten geschlechterspezifischen Unterschied im Professionswissen gibt und, drittens, soll analysiert werden, ob es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Dienstalter und Professionswissen gibt.

7.2 Zur Erhebung des Professionswissens

Bei jeder Studie, auch wenn sie noch so groß angelegt ist, muss anerkannt werden, dass sie Grenzen hat. So muss auch bei dieser Erhebung ganz klar gesagt werden, dass die Ergebnisse mit Sicherheit keinen repräsentativen Charakter haben – obwohl die TeilnehmerInnenzahl (193 an der Zahl) für eine Diplomarbeit eigentlich recht hoch war. Es besteht vor allem kein Anspruch auf Repräsentanz, da der Umfang des Fragebogens – vorwiegend aus Zeitgründen – mit insgesamt 27 Fragen überaus überschaubar war. Nur ein kleiner Auszug aus dem breiten Fundus des unterrichtlichen Wissens konnte daher abgefragt werden. Viele relevante Wissensbereiche blieben auf der Strecke und konnten nicht getestet werden. Anzudenken wäre hier, dass im Zuge einer etwaigen Dissertation zu diesem

Thema, ein ausgiebigerer Fragebogen erstellt und getestet wird, der dann schlüssigere Ergebnisse liefert.

Trotzdem soll im nun folgenden Teil gründlich auf die Ergebnisse eingegangen werden und, auf diesen Ergebnissen basierend, mögliche Schlüsse für die universitäre Ausbildung sowie für die unterrichtliche Praxis gezogen werden.

7.2.1 Diskussion über die Aufteilung des Professionswissens in pädagogisches Wissen, fachdidaktisches Wissen und Fachwissen

Eine Aufteilung des Professionswissens im LehrerInnenberuf ist aufgrund der breitgefächerten Wissensbereiche mit Sicherheit notwendig. Ansonsten würde der schiere Versuch einer Modellierung des Professionswissens in der vollkommenen Orientierungslosigkeit enden. Daher muss bei dem Versuch einer Modellierung grundsätzlich bereits in Kategorien gedacht werden.

Die in dieser Arbeit vorgenommene Dreiteilung des Professionswissen in pädagogisches Wissen, fachdidaktisches Wissen und Fachwissen ist in mehrerlei Hinsicht sinnvoll. Einerseits schlagen genau diese Aufteilung eine Vielzahl an Autorinnen und Autoren vor (vgl. Shulman, 1986; Borko & Putnam, 1996; Munby, Russell & Martin, 2001; Helmke, 2003; Lipowsky, 2006). Andererseits skizziert diese Aufteilung in die drei Wissensbereiche einen ersten Kompetenzbereich, der für den Lehrberuf charakteristisch ist. Diese Kernkompetenzbereiche bieten anschließend genügend Spielraum, um passende Facetten zu finden. Darüber hinaus bietet die vorgenommene Aufteilung eine hinreichende Übersichtlichkeit, ohne dabei relevante Kernbereiche zu vernachlässigen. Würden noch weitere übergeordnete Kernbereiche hinzukommen, würde diese Übersichtlichkeit womöglich rasch verloren gehen. Zusammenfassend formuliert ist eine Dreiteilung aus vielerlei Gründen äußerst vorteilhaft und daher empfehlenswert.

Auch ist die empirische Überprüfung eines dreiteiligen Modells einfacher zu gestalten, als beispielsweise die eines vier- oder fünfteiligen Modells. Nicht nur bei der Testentwicklung, sondern auch bei der praktischen, probandenorientierten Durchführung sowie bei der konsekutiven Auswertung hat das dreiteilige Modell entscheidende Vorteile gegenüber dem mehrteiligen Modell. Ein mehrteiliges Modell hätte bereits in der Testentwicklung zu groben Problemen geführt. Eine Herangehensweise, die darauf achtet, dass jedem Wissensbereich entsprechend Platz gewährt wird, wäre hinfällig gewesen, falls ein mehrteiliges Modell getestet hätte werden sollen. In der Folge wäre nämlich die Anzahl der Items zu hoch gewesen, um in dem angepeilten und angemessenen Zeitraum von 10-15 Minuten zu bleiben. Unter dieser Vervielfachung der Items hätte mit Sicherheit die Qualität des Fragebogens

gelitten. Zudem bleibt dahingestellt, wie viele Lehrkräfte einen Fragebogen freiwillig und unentgeltlich ausfüllen, der länger als 20 Minuten an Zeit in Anspruch nimmt. Daher kann durchaus selbstbewusst der Schluss gezogen werden, dass der eingeschlagene Weg ein dreiteiliges Modell theoretisch zu begründen, zu entwickeln, zu testen und auszuwerten ohne Zweifel der passende, richtige und de facto vernünftige war.

7.2.2 Analyse des geschlechterspezifischen Unterschieds bei den Ergebnissen

Die Forschungsfrage zwei wirft die Frage auf, ob denn ein geschlechterspezifischer Unterschied bei den Ergebnissen besteht. Die Daten wurden aufbereitet und ausgewertet, nun sollen diese analysiert werden.

Im Bezug auf den Gesamtscore gibt es keinen signifikanten Unterschied beim ausgearbeiteten Test zum Professionswissen. Dies ist ein äußerst wünschenswertes Ergebnis, denn somit liegt der statistische Beweis vor, dass die Fragestellungen an sich weder dem einen noch dem anderen Geschlecht einen unbeabsichtigten Vorteil verschaffen.

Bei den jeweiligen Fragebogenteilen, die getrennt voneinander untersucht wurden, zeigt sich jedoch ein etwas anderes Bild. Beim Fachwissen wurde ein signifikanter, wenn auch dieser nur sehr schwach ist, Unterschied in den Mittelwerten festgestellt. Bei näherem Hinsehen wird jedoch klar, dass sich die Mittelwerte nur äußerst geringfügig unterscheiden – die Männer haben bei diesem Teil im Durchschnitt etwas besser abgeschnitten.

Die statistischen Daten des fachdidaktischen Abschnitts zeigen keinerlei signifikanten Unterschied. Die Mittelwerte unterscheiden sich kaum. Beide Gruppen – die Teilnehmerinnen sowie die Teilnehmer – haben bei diesen Fragestellungen etwas mehr als 65 Prozent der Fragen richtig beantwortet.

Bei der letzten Untersuchungsgruppe – den Fragestellungen zum pädagogischen Wissen – konnte ein signifikanter Unterschied bei den Mittelwerten ermittelt werden. Hierbei haben jedoch die Teilnehmerinnen besser abgeschnitten als die Teilnehmer. Anzumerken ist noch, dass die Ergebnisse darauf schließen lassen, dass die Beantwortung dieser Fragen, im Vergleich zu den anderen Teilen, am schwersten fiel, da nur knapp 50 Prozent der Fragen korrekt beantwortet wurden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Ergebnisse im Bezug auf das Geschlecht nur wenig Spielraum für etwaige Interpretationen lassen. Es wurden zwar teilweise signifikante Unterschiede festgestellt, jedoch waren diese äußerst klein. Die statistischen Daten

liefern jedenfalls den Beweis für die Feststellung, dass keinerlei Bevorzugung des einen oder des anderen Geschlechts vorliegt.

7.2.3 Analyse des Zusammenhangs zwischen den Ergebnissen und den Dienstjahren

Die Fragestellung drei, die vor der empirischen Erhebung festgelegt wurde, befasst sich mit dem Zusammenhang zwischen den Ergebnissen und den Dienstjahren. Dieser Fragestellung liegt die Überlegung zu Grunde, dass das unterrichtliche Wissen in einem Fach aufgrund der Erfahrung mit dem Dienstalter eigentlich steigen sollte. Dieser Annahme spricht jedoch entgegen, dass bei einer Lehrperson mit hohem Dienstalter die Ausbildung bereits seit langem abgeschlossen ist und aufgrund dessen möglicherweise viele Inhalte wieder in Vergessenheit geraten sind. Zudem liegt es durchaus im Bereich des Möglichen, dass die Ausbildungsschwerpunkte damals andere waren als heute und die ausgearbeiteten Fragestellungen, die allesamt auf den aktuellen Richtlinien basieren, somit nicht gänzlich passend sind. Trotzdem wurde der Versuch unternommen, einen Zusammenhang zwischen dem Dienstalter und den jeweiligen Ergebnissen festzustellen.

Die statistische Auswertung aller Bereiche – nämlich im Bezug auf den Gesamtscore beziehungsweise im Bezug auf den Score in den drei unterschiedlichen Teilbereichen – ergab jedoch, dass keinerlei Zusammenhang festzustellen ist. Diese statistische Feststellung lässt nun zwei mögliche Interpretationsansätze zu. Einerseits kann argumentiert werden, dass der Test so angelegt wurde, dass die Fragestellungen nicht unbedingt auf die derzeitigen Ausbildungsrichtlinien zu beziehen sind, sondern so gestellt wurden, dass sie grundsätzlich auch von Lehrkräften, die nach einem anderen, möglicherweise bereits veralteten Curriculum ausgebildet wurden, korrekt zu beantworten sind. Wenn man die Fragestellungen näher betrachtet, dann lässt sich dieser Schluss durchaus nachvollziehen. Keine Fragestellung bezieht sich demnach ausschließlich nur auf die aktuellen Ausbildungsrichtlinien, sondern alle Fragen sind bewusst allgemein formuliert.

Andererseits lassen die Ergebnisse den Schluss zu, dass das Professionswissen über die Dienstjahre hinweg einfach nicht steigt und somit stetig konstant bleibt. Dies wäre zwar eine durchaus wünschenswerte Gegebenheit, jedoch als realitätsfremd einzuordnen. Es ist anzunehmen, dass jede Lehrkraft, so wie auch jedes andere Mitglied in einem Professionsberuf, über die Jahre hinweg, die Inhalte, die im Laufe der Ausbildung vermittelt wurden, vergisst. An Stelle dieses grundlegenden (Professions-)Wissens treten jedoch andere Kompetenzen, die für ein unterrichtliches Gelingen von entscheidender Bedeutung und generell nicht lehrbar sind, beispielsweise situativer Instinkt oder Erfahrung. Auch wenn im Zuge der

Ausbildung noch so viel Wissen um verschiedene Vorgehensweisen in kritischen Situationen vermittelt wird, hängt die Art und Weise, wie eine Lehrperson in der konkreten, individuellen Unterrichtssituation reagiert, von vielen, mitunter sehr unvorhersehbaren Faktoren ab. Es ist daher festzuhalten, dass erst mit der Zeit ein gewisses situatives Geschick ausgebildet wird und somit das Professionswissens letzten Endes nicht steigt oder fällt, sondern andere Gewichtung erfährt.

7.3 Ausblick

Bei der nachhaltigen Erforschung des Professionswissens muss es in erster Linie das Ziel sein, die Wichtigkeit der Testung des Professionswissens in das rechte Licht zu rücken, um sicherzustellen, dass die Forschung zu dieser Thematik in den anhaltenden Wissenschaftsbetrieb eingegliedert wird. Die laufende Prüfung des Professionswissens in einem Unterrichtsfach ist bekanntermaßen ein äußerst schwieriges, aber dennoch unverzichtbares Unterfangen, denn von den Schlussfolgerungen, die von einer solchen Forschung gezogen werden, können die Curricula an die tatsächlichen Gegebenheiten angepasst werden.

Die Voraussetzungen für die Implementierung einer kontinuierlichen Erforschung des Professionswissens sind vielfältig. Einerseits ist dafür ein umfangreiches Testinstrument nötig, das sukzessive adaptiert und ohne diffizile organisatorische Maßnahmen eingesetzt werden kann. Andererseits muss eine repräsentative und in der Besetzung konstante Zielgruppe gefunden werden, die sich über einen längeren Zeitraum hinweg regelmäßigen Überprüfungen stellt. Daher hängt die Erforschung eines solchen Wissenskorpus immer auch von der Motivation der Befragten ab. Zudem müssen die dafür benötigten finanziellen Mittel zur Verfügung gestellt werden, die einen solchen Apparat am Laufen halten. Die Folgen eines solchen Aufwandes würden den Einsatz jedoch wettmachen: Ein stetig angepasster Wissenskorpus könnte gebildet werden, der vor allem in der Wissensvermittlung in der Ausbildung von Bewegungs- und Sportlehrkräften zum Einsatz kommen könnte und diese nachhaltig und zeitnah verbessern würde. Auch die Qualität der Fortbildungen könnten mit einer solchen Maßnahme entscheidend aufgewertet werden. Des Weiteren könnte die Veränderung dieses Wissens genau beobachtet werden. Die Durchführung einer solch langfristigen Forschung muss klarerweise nachvollziehbar begründet werden. Die oben angeführten Argumente sollen dafür die Basis bieten.

Die Untersuchung des Professionswissens im Fach „Bewegung und Sport“ war und ist wahrlich ein spannendes Experiment. Die Suche nach dem grundlegenden Wissen einer jeden Bewegungs- und Sportlehrkraft war äußerst zeitaufwendig und teilweise auch mühsam, aber dennoch reizvoll. Ähnlich einem Orientierungslauf – ein ungefährer Plan liegt

zwar vor, jedoch wie man die Unternehmung im Endeffekt angeht, hängt von vielen Faktoren und Entscheidungen ab. Nicht immer führt dabei die vermeintliche Luftlinie am raschesten zum Ziel. Wie ein guter Stratege muss man sich an einigen Kreuzungen für den einen oder anderen Weg entscheiden – gleich wie bei der Erstellung des verwendeten Fragebogens, bei dem nicht alle Wissensfacetten gleichzeitig getestet werden konnten. Das Ziel war es am Ende dieses Findungsprozesses, die wichtigsten Eckpfeiler zu ergründen. Dieses Ziel wurde mit bestem Wissen und Gewissen sowie mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln versucht zu erreichen. Wie den Bemerkungen der TeilnehmerInnen am Ende des Fragebogens zu entnehmen ist, wurde dieses Vorhaben zur Zufriedenheit vieler, aber nicht aller, umgesetzt.

Schlussendlich ist klar festzuhalten, dass der Erforschung des Professionswissen nicht der Stellenwert beigemessen wird, den es eigentlich verdient. Eine intensive Erkundung des Professionswissens im Fach „Bewegung und Sport“ würde zahlreiche, äußerst wünschenswerte, Konsequenzen mit sich bringen – in erster Linie eine zielorientiertere und eine auf mehrfach sowie häufig erhobenen, empirischen Ergebnissen basierende Ausbildung, in weiterer Folge inhaltlich deutlich aufgewertete Fortbildungsmaßnahmen und zuletzt auch einen qualitätsvolleren Bewegungs- und Sportunterricht.

Literaturverzeichnis

- Abell, S. K. (2007). Research on science teachers' knowledge. In S. K. Abell & N. G. Ledermann (Hrsg.), *Handbook of Research on Science Education* (S. 1105-1149). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Alfermann, D. & Stoll, O. (2005). *Sportpsychologie. Ein Lehrbuch in 12 Lektionen*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Alisch, L.-M. (1990). Einleitung: Professionalisierung und Professionswissen. In L.-M. Alisch, J. Baumert & K. Beck (Hrsg.), *Professionswissen und Professionalisierung* (S. 9-76). Braunschweig: Colmsee.
- Alkemeyer, T.; Buschmann, N. & Michaeler, M. (2015). Kritik der Praxis. Plädoyer für eine subjektivierungstheoretische Erweiterung der Praxistheorien. In T. Alkemeyer, V. Schürmann & J. Volbers (Hrsg.), *Praxis denken. Konzepte und Kritik* (S. 25-50). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Altenberger, H., Bretschneider, W.-D., Breuer, C., Heim, R., Prohl, R., Rittner, V. & Schmidt, W. (2006). Handlungsempfehlungen. In Deutscher Sportbund (Hrsg.), *DSB-Sprint-Studie* (S. 283-286). Aachen: Meyer & Meyer.
- Arnold, R. (1983). *Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit*. Frankfurt am Main: Lang.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2015). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (14. Aufl.). München: Springer Verlag.
- Balz, E. (2001). Fachdidaktische Entwicklungen. In H. Haag & A. Hummel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (S. 149-156). Schorndorf: Hofmann.
- Balz, E. (2004). Methodische Prinzipien mehrperspektivischen Sportunterrichts. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht* (S. 86-103). Schorndorf: Hofmann.
- Balz, E. (2009). Fachdidaktische Konzepte update oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? *Sportpädagogik*, 33 (1), 25-32.
- Balz, E. & Kuhlmann, D. (2003). *Sportpädagogik. Ein Lehrbuch in 14 Lektionen*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Bauer, K.-O. (2005). *Pädagogische Basiskompetenzen – Theorie und Training*. Weinheim: Juventa.
- Bauer, K.-O., Kopka, A. & Brindt, S. (1996). *Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Baumert, J., Bos, W. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2000). *TIMSS/III Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Bd. 1: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit*. Opladen: Leske & Budrich.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.

- Baumert, J. & Kunter, M. (2013). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In I. Gogolin, H. Kuper, H.-H. Krüger & J. Baumert (Hrsg.), *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 277-337). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M. & Tsai, Y. M. (2010). Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress. *American Educational Research Journal*, 47 (1), 133-180.
- Baxter, J. A. & Lederman, N. G. (1999). Assessment and measurement of pedagogical content knowledge. In J. Gess-Newsome & N. G. Ledermann (Hrsg.), *Examining pedagogical content knowledge* (S. 147-161). Dordrecht: Kluwer.
- Beckers, E. (1997). Über das Bildungspotential des Sportunterrichts. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?* (S. 15-31). Schordorf: Hofmann.
- Benner, D. (1991). *Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. München: Juventa.
- Blömeke, S. (2001). Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehrerausbildung und die Aufgaben von Zentren für Lehrerbildung. Folgerungen aus einer Theorie universitärer Lehrerbildung. In N. Seibert (Hrsg.), *Probleme der Lehrerbildung. Analysen, Positionen, Lösungsversuche* (S. 131-162). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, S. (2002). *Universität und Lehrerausbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., König, J., Busse, A., Suhl, U., Benthien, J., Döhrmann, M. & Kaiser, G. (2014). Von der Lehrerausbildung in den Beruf – Fachbezogenes Wissen als Voraussetzung für Wahrnehmung, Interpretation und Handeln im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 509-542.
- Blömeke, S., Suhl, U., Kaiser, G., Felbrich, A., Schmotz, C. & Lehmann, R. (2010). Lerngelegenheiten und Kompetenzerwerb angehender Mathematiklehrkräfte im internationalen Vergleich. *Unterrichtswissenschaft*, 38 (1), 29-50.
- Bohl, T. (2004). Empirische Unterrichtsforschung und Allgemeine Didaktik. Ein prekäres Spannungsverhältnis und Konsequenzen im Kontext der PISA-Studie. *Die Deutsche Schule* 96 (4), 414-425.
- Borko, H. & Putnam, R. T. (1996). Learning to teach. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Hrsg.), *Handbook of Educational Psychology* (S. 673-708). New York: Macmillan.
- Borowski, A., Neuhaus, B. J., Tepner, O., Wirth, J., Fischer, H. E. & Leutner, D. (2010). Professionswissen von Lehrkräften in den Naturwissenschaften (ProwiN). Kurzdarstellung des BMBF-Projekts. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 16, 341-349.
- Bortz, J. & Döring, N. (2003). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Heidelberg: Springer Verlag.
- Bös, K., Hänsel, F. & Schott, N. (2000). *Empirische Untersuchungen in der Sportwissenschaft. Planung - Auswertung - Statistik*. Hamburg: Czwalina.

- Brandl-Bredenbeck, H. P. (2007). Der Sportverein als Ort der Prävention? Chancen und Grenzen. In A. Horn & J. Keyßner (Hrsg.), *Sport integriert – integriert Sport?* (S. 55-66). Schwäbisch Gmünd: Gmünder Hochschulreihe.
- Bräutigam, M. (1994). Spaß als Leitidee jugendlichen Sportengagements. Konsequenzen für die Sportdidaktik. *Sportunterricht*, 43 (6), 236-245.
- Bräutigam, M. (2003). *Sportdidaktik. Ein Lehrbuch in 12 Lektionen*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie. Psychologie des Unterrichts und der Schule*. (S. 177-212). Göttingen: Hogrefe.
- Brovelli, D. (2014). Integrierte naturwissenschaftliche Lehrerbildung – Entwicklung professioneller Kompetenz bei Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 20, 21-32.
- Brunner, M., Kunter, M., Krauss, S., Baumert, J., Blum, W., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U., Tsai, Y.-M. & Neubrand, M. (2006). Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem fachspezifischen Professionswissen von Mathematiklehrkräften und ihrer Ausbildung sowie beruflichen Fortbildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 521-544.
- Brückel, F. & Gieß-Stüber, P. (2005). Professionalisierung bei Sportlehrerinnen und Sportlehrern. *Sportunterricht*, 54, 35-40.
- Bründel, H. (2007). Klassenführung – Unterrichtsstörungen, Regeln, Verantwortung und Disziplin. In T. Fleischer, N. Grewe, B. Jötten, K. Seifried, & B. Sieland (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule* (S. 238-244). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Buchholtz, N., Kaiser, G. & Blömeke, S. (2014). Die Erhebung mathematikdidaktischen Wissens - Konzeptualisierung einer komplexen Domäne. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 35 (1), 101-128.
- Bühl, A. (2008). *Einführung in die moderne Datenanalyse* (11. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson Studium.
- Cleff, T. (2011). *Deskriptive Statistik und moderne Datenanalyse. Eine computergestützte Einführung mit Excel, PASW (SPSS) und STATA* (2. Aufl.). Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Cochran, K. F., DeRuiter, J. A. & King, R. A. (1993). Pedagogical Content Knowing: An Integrative Model for Teacher Preparation. *Journal of Teacher Education*, 44 (4), 263-272.
- DiePresse.com (2010). *PISA-Fiasko: Was läuft da falsch, Frau Lehrerin?* Zugriff am 08. April 2015 unter http://diepresse.com/home/bildung/schule/617911/PISAFiasko_Was-laeuft-da-falsch-Frau-Lehrerin?_vl_backlink=/home/bildung/schule/612554/index.do&direct=612554.
- Dietrich, K. & Landau, G. (1990). *Sportpädagogik. Grundlagen – Positionen – Tendenzen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dollny, S. (2011). *Entwicklung und Evaluation eines Testinstruments zur Erfassung des fachspezifischen Professionswissens von Chemielehrkräften*. Berlin: Logos.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Heidelberg: Springer Verlag.

- Dubs, R. (2008). *Lehrerbildung zwischen Theorie und Praxis*. In E.-M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 11-28). München: Waxmann.
- Ehni, H. (2000). *Vom Sinn des Schulsports*. In P. Wolters, H. Ehni, J. Kretschmer, K. Scherler & W. Weichert (Hrsg.), *Didaktik des Schulsports* (S. 9-35). Schorndorf: Hofmann.
- Ehni, H. (2001). *Aufgaben und Ziele*. In H. Haag & A. Hummel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (S. 175-184). Schorndorf: Hofmann.
- Ehni, H. (2004). *Sportunterricht in den Perspektiven des Handelns und Erlebens*. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht* (S. 34-56). Schorndorf: Hofmann.
- Elflein, P. (2002). *Sportpädagogik und Sportdidaktik* (2. Aufl.). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Elflein, P. (2009). *Didaktische Konzepte im Sport und ihr Beitrag für ein wissenschafts- und praxisorientiertes Studium*. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 54-89). Balingen: Spitta.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. & Tesch-Römer, C. (1993). *The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance*. *Psychological Review*, 100 (3), 363-406.
- Fenstermacher, G. (1994). *The knower and the known. The nature of knowledge in research on teaching*. In L. Darling-Hammond (Hrsg.), *Review of Research in Education* (S. 3-56). Washington: American Educational Research Association.
- Freundt, T. C. (2006). *Emotionalisierung von Marken. Inter-industrieller Vergleich der Relevanz emotionaler Markenimages für das Konsumentenverhalten*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Fried, L. (2002). *Pädagogisches Professionswissen und Schulentwicklung. Eine systemische Einführung in die Grundkategorien der Schultheorie*. Weinheim: Juventa.
- Friedrich, A., Biermann, A., Kaub, K., Wach, F.-S., Reichl, C., Ruffing, S., Hochscheid-Mauel, D., Bedersdorfer, H.-W., Spinath, F. M., Karbach, J. & Brünken, R. (2013). *Lehramtsstudium an der Universität des Saarlandes auf dem Prüfstand*. *Magazin Forschung Universität des Saarlandes*, 2, 22-28.
- Fromm, S. (2012). *Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene 2: Multivariate Verfahren für Querschnittsdaten* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Funke-Wieneke, J. (2001). *Was ist zeitgemäßer Sportunterricht?* *Sportpädagogik*, 25 (1), 47-51.
- Funke-Wieneke, J. (2007). *Grundlagen der Bewegungs- und Sportdidaktik*. Hohengehren: Scheider.
- Gess-Newsome, J. (2011). *Pedagogical Content Knowledge*. In J. Hattie & E. Anderman (Hrsg.), *International handbook of student achievement* (S. 257-260). New York: Routledge.
- Größing, S. (2001). *Einführung in die Sportdidaktik* (8. Aufl.). Wiebelsheim: Limpert.
- Harder, P. (2014). *Werthaltungen und Ethos von Lehrern: Empirische Studie zu Annahmen über den guten Lehrer*. Bamberg: Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Institut für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften.
- Hashweh, M. (1987). *Effects of subject matter knowledge in the teaching of biology and physics*. *Teaching & Teacher Education*, 3 (2), 109-120.

- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning" besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer*. Bertmannsweiler: Schneider Verlag.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Helmke, A. (2005). *Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern* (4. Aufl.). Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Helsper, W. (2000). Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In E. Cloer, D. Klika & H. Kunert (Hrsg.), *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung* (S. 142-177). Weinheim: Beltz Juventa.
- Helsper, W. (2002). Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können: Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In G. Breidenstein (Hrsg.), *Die Lehrerbildung der Zukunft: Eine Streitschrift* (S. 67-86). Opladen: Leske & Budrich.
- Hildebrandt-Stramm, R. (2005). Aktuelle didaktische Konzepte im Schulsport. *Sportunterricht*, 54 (6), 163-167.
- Hill, H. C., Ball, D. L. & Schilling, S. G. (2008). Unpacking pedagogical content knowledge: conceptualizing and measuring teachers' topic-specific knowledge of students. *Journal for Research in Mathematics Education*, 39 (4), 372-400.
- Horn, A. (2009). *Bewegung und Sport. Eine Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hummel, A. (2000). Schulsportkonzepte zwischen totaler Rationalisierung und postmoderner Beliebbarkeit. *Sportunterricht*, 49 (1), 9-13.
- Hummel, A. (2001). Einleitung. In H. Haag & A. Hummel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (S. 157). Schorndorf: Hofmann.
- Jachmann, M. (2003). *Noten oder Berichte? Die schulische Beurteilungspraxis aus der Sicht von Schülern, Lehrern und Eltern*. Opladen: Leske & Budrich.
- Jank, W. & Meyer, H. (2005). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen.
- Jüttner, M. (2013). *Entwicklung, Evaluation und Validierung eines Fachwissenstests und eines fachdidaktischen Wissenstests für die Erfassung des Professionswissens von Biologielehrkräften*. Dissertation, Ludwigs-Maximilians-Universität München.
- Kade, J. (1997). Vermittelbar/nicht vermittelbar. Vermitteln: Aneignen? Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem* (S. 30-71). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kind, V. (2009). Pedagogical content knowledge in science education: perspectives and potential for progress. *Studies in Science Education*, 45 (2), 169-204.
- Kirschner, S. (2013). *Modellierung und Analyse des Professionswissens von Physiklehrkräften*. Berlin: Logos.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Kleiner, K. (2005). Neue Wege in einer alten Landschaft – Wie beliebig darf die fachdidaktische Ausblidung im Unterrichtsfach Bewegung und Sport sein? In A. Ecker (Hrsg.), *Fachdidaktik*

- im Aufbruch. Zur Situation der Lehramtsstudien an der Universität Wien* (S. 118-149). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kleiner, K. (2007). Notizen zur Bewegungs- und Sportdidaktik. In K. Kleiner (Hrsg.), *Inszenieren - Differenzieren - Reflektieren. Wege sportdidaktischer Kompetenz* (S. 37-55). Purkersdorf: Verlag Brüder Hollinek.
- Kleiner, K. (2012). Einleitung. In K. Kleiner (Hrsg.), *Fachdidaktik "Bewegung und Sport" im Kontext. Zwischen Orientierung und Positionierung* (S. 9-12). Purkersdorf: Verlag Brüder Hollinek.
- Kolbe, F.-U. (2004). Das Verhältnis von Wissen und Handeln. In S. Blömeke, P. Reinhold & G. Tulodziecki (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 206-232). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köller, O. (2014). Naturwissenschaftliche Leistungen, demographische Veränderungen und Lehrerbildung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 20, 3-9.
- König, J., & Blömeke, S. (2010). *Pädagogisches Unterrichtswissen. Dokumentation der Kurzfassung des TEDS-M Testinstruments zur Kompetenzmessung in der ersten Phase der Lehrerausbildung*. Berlin: Humboldt-Universität.
- Krauss, S., Neubrand, M., Blum, W., Baumert, J., Brunner, M., Kunter, M. & Jordan, A. (2008). Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematik-Lehrerinnen und -Lehrer im Rahmen der COACTIV-Studie. *Journal für Mathematikdidaktik*, 29, 223-258.
- Krick, F. (2006). Bildungsstandards – auch im Sportunterricht? *Sportunterricht*, 2, 36-39.
- Krummacker, S. (2007). *Wandlungskompetenz von Führungskräften. Konstruktorschließung, Modellentwicklung und empirische Überprüfung*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Kunina-Habenicht, O., Schulze-Stocker, F., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Förster, D., Lohse-Bossenz, H., Terhart, E. (2013). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (1), 1-23.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Kunze, A. B. (2009). Menschenrechtsbildung - mehr als eine Modeerscheinung? Didaktische Anfragen und Perspektiven zu ihrem Ort in der Schule. In M. Heimbach-Steins, G. Kruij & A. B. Kunze (Hrsg.), *Bildung, Politik und Menschenrecht. Ein ethischer Diskurs* (S. 147-155). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kunze, A. B. (2013). *Das Recht auf Bildung. Anforderungen an die rechtliche und politische Implementierung*. Münster: Waxmann.
- Lange, H. & Sinning, S. (2009). Einleitung in die Sportdidaktik. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 11-21). Balingen: Spitta.
- Lange, J. (1999). Didaktische Perspektivenvielfalt – pädagogisches Programm oder postmoderne Beliebigkeit? In G. Köppe & P. Elflein (Hrsg.), *Didaktische Perspektivenvielfalt bei Bewegung, Spiel und Sport in der Grundschule* (S. 137-149). Hamburg: Czwalina.
- Liessmann, K. P. (2014). *Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift*. Wien: Paul Zsolnay Verlag.

- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (51), 47-70.
- Lipowsky, F. (2015). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 69-105). Heidelberg: Springer Verlag.
- Magnussen, S., Krajcik, J. & Borko, H. (1999). Nature, Sources, and Development of Pedagogical Content Knowledge for Science Teaching. In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Hrsg.), *Examining pedagogical content knowledge* (S. 95-132). Dordrecht: Kluwer.
- Marksteiner, P. (2012). Konstruktion, Re- und Ko-Konstruktion bewegungs- und sportdidaktischer Positionen. In K. Kleiner (Hrsg.), *Fachdidaktik "Bewegung und Sport" im Kontext. Zwischen Orientierung und Positionierung* (S. 120-128). Purkersdorf: Verlag Brüder Hollinek.
- Marotzki, W. (2004). Allgemeine Erziehungswissenschaft – Wissenslagerung und professionstheoretische Bezüge. *Bildung und Erziehung*, 57 (1), 403-414.
- Martens, J. (2003). *Statistische Datenanalyse mit SPSS für Windows* (2. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Martin, K. (2000). *Sportdidaktik zum Anfassen*. Schorndorf: Hofmann.
- Matthes, E. (2007). Was können und was sollen angehende Lehrerinnen und Lehrer in einem wissenschaftlichen Studium der Pädagogik lernen? *Bildung und Erziehung* 60 (2), 149-163.
- Messmer, R. (2013). *Fachdidaktik Sport*. Bern: Haupt.
- Meyer, H. (2005). *Was ist guter Unterricht?* (3. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Miketta, H. (2007). *Gewaltprävention mit Kindern und Jugendlichen. Das Lesebuch für Schulen, Sportvereine, Kinder- und Jugendeinrichtungen*. Morrisville: Lulu Enterprises Inc.
- Minnameier, G. (2005). Wissen und Können im Kontext inferentiellen Denkens. In H. Heid & C. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* (S.183-203). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mittag, J.-H. (2011). *Statistik. Eine interaktive Einführung*. Heidelberg: Springer Verlag.
- Mittelstrass, J. (2002). Bildung und ethische Masse. In N. Killius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 151-170). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Moser, M. & Mösslacher, J. (2005). *Zum Professionswissen von Studierenden des Lehramts im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“: Eine empirische Studie*. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Mummendey, H. D. & Grau, I. (2008). *Die Fragebogen-Methode*. (5. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Mummendey, H. D. & Grau, I. (2014). *Die Fragebogen-Methode. Grundlagen und Anwendung in Persönlichkeits-, Einstellungs- und Selbstkonzeptforschung* (6. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Munby, H., Russell, T. & Martin, A. K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. In V. Richardson (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching* (S. 877-904). Washington: American Educational Research Association.
- Neumann, P. (2004). *Erziehender Sportunterricht*. Hohengraben: Schneider.
- Neumann, P. & Thiele, J. (2004). Anmerkungen zur Mehrperspektivität im Sportunterricht. In E. Balz (Hrsg.), *Schulsport verstehen und gestalten* (S. 53-66). Aachen: Meyer & Meyer.

- Neuweg, G. H. (2005). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In H. Heid & C. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* (S. 205-228). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Olszewski, J. (2010). *The impact of physics teachers' Pedagogical content knowledge on teacher action and student outcomes*. Berlin: Logos.
- Oser, F. (2001). Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 215-342). Zürich: Rüegger.
- Paier, D. (2010). *Quantitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Wien: Facultas.
- Park, S. & Chen, Y.-C. (2012). Mapping out the integration of the components of pedagogical content knowledge (PCK): Examples from high school biology classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 49 (7), 922-941.
- Park, S. & Oliver, S. J. (2008). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in Science Education*, 38 (3), 261-284.
- Peterßen, W. H. (2001). *Lehrbuch Allgemeine Didaktik*. München: Oldenbourg.
- Pokol, B. (1990). Professionelle Institutionssysteme oder Teilsysteme der Gesellschaft? Reformulierungsvorschläge zu Niklas Luhmanns Systemtypologie. *Zeitschrift für Soziologie*, 19, S. 329-344.
- Prange, K. (2000). Was für Lehrer braucht die Schule? Zum Verhältnis von Profession, Didaktik und Lehrerethos. In E. Cloer, D. Klika & H. Kunert (Hrsg.), *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung* (S. 93-103). Weinheim: Juventa.
- Prohl, R. (1999). *Grundriss der Sportpädagogik*. Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. (2006). *Grundriss der Sportpädagogik* (2. Aufl.). Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. (2009). Erziehung mit dem Ziel der Bildung: Der Doppelauftrag des Sportunterrichts. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 40-53). Balingen: Spitta.
- Prohl, R. & Krick, F. (2006). Lehrplan und Lehrplanentwicklung – programmatische Grundlage des Schulsports. In DSB (Hrsg.), *DSB-Sprint-Studie* (S. 19-52). Aachen: Meyer & Meyer.
- Reusser, K. & Paulie, C. (2003). *Mathematikunterricht in der Schweiz und in weiteren sechs Ländern. Bericht über die Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Video-Unterrichtsstudie*. Universität Zürich: Pädagogisches Institut.
- Riese, J. (2009). *Professionelles Wissen und professionelle Handlungskompetenz von (angehenden) Physiklehrkräften*. Berlin: Logos.
- Riese, J. & Reinhold, P. (2012). Die professionelle Kompetenz angehender Physiklehrkräfte in verschiedenen Ausbildungsformen: Empirische Hinweise für eine Verbesserung des Lehramtsstudiums. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15 (1), 111-143.
- Rollett, B. (1997). *Lernen und Lehren. Eine Einführung in die Pädagogische Psychologie und ihre entwicklungspsychologischen Grundlagen*. Wien: WUV-Universitätsverlag.
- Schaper, N., Seifert, A., Ulbricht, T. & Leder, K. (2008). *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung*. GLANZ-Tagungsband.

- Schendera, C. F. G. (2004). *Datenmanagement und Datenanalyse mit dem SAS-System. Vom Einsteiger zum Profi*. München: Oldenbourg.
- Schendera, C. F. G. (2010). *Clusteranalyse mit SPSS. Mit Faktorenanalyse*. München: Oldenbourg.
- Scherler, K. (1996). Sportlehrer/-innen heute: Selbstbezüge des Unterrichtens. *Körpererziehung*, 46 (5), 165-172.
- Schnell, R., Hill, P. B., Esser, E. (2005). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (7. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Schulte, K., Bögeholz, S. & Watermann, R. (2008). Selbstwirksamkeitserwartungen und pädagogisches Professionswissen im Verlauf des Lehramtsstudiums. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (2), 268-287.
- Schwatz, H., Swoboda, B., Benischek, I., Mallaun, J., Samac, K. & Straßegger-Einfalt, R. (2010). *Einführung in das quantitativ orientierte Forschen und erste Analysen mit SPSS 18* (2. Aufl.). Wien: Facultas.
- Schwendenwein, W. (1990). Profession – Professionalisierung – Professionelles Handeln. In L.-M. Alisch, J. Baumert & K. Beck (Hrsg.), *Professionswissen und Professionalisierung* (S. 359-381). Braunschweig: Copy-Center Colmsee (Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft 28).
- Schwippert, K. (2002). *Optimalklassen: Mehrebenenanalytische Untersuchungen. Eine Analyse hierarchisch strukturierter Daten am Beispiel des Leseverständnisses*. Münster: Waxmann.
- Seidel, S. (2015). *Transformationale Führung der Geschäftsführung als Einflussfaktor auf die Innovationsleistung und den Unternehmenserfolg von KMUs*. Hamburg: Igel Verlag.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher* 15 (2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Söll, W. (2000). Das Sportartenkonzept in Vergangenheit und Gegenwart. *Sportunterricht*, 49 (1), 4-8.
- Söll, W. (2002). Zum Sportartenkonzept. In G. Treutlein (Hrsg.), *Lehren und Lernen in Sport und Sportunterricht* (S. 165-174). Idstein: Schulz-Kirchner-Verlag.
- Stichweh, R. (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 49-69). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stichweh, R. (2000). Professionen im System der modernen Gesellschaft. In R. Merten (Hrsg.), *Systemtheorie Sozialer Arbeit. Neue Ansätze und veränderte Perspektiven* (S. 29-38). Opladen: Leske & Budrich.
- Stribbe, G. (2000). Vom Sportartenprogramm zum erziehenden Sportunterricht. *Sportunterricht*, 49 (7), 212-219.
- Thiel, A. & Seiberth, C. (2007). Die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund im Sport – Möglichkeiten und Grenzen. In A. Horn & J. Keyßner (Hrsg.), *Sport integriert – integriert Sport?* (S. 39-54). Schwäbisch Gmünd: Gmünder Hochschulreihe.

- Universität Wien. (2005). 215. *Ergänzungen und Änderungen des Studienplanes für das Lehramtsstudium im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ an der Universität Wien*. Wien: Universität Wien.
- Volkamer, M. (1987). *Von der Last mit der Lust am Schulsport. Probleme der Pädagogisierung des Sports*. Schorndorf: Hofmann.
- Vom Brocke, J. (2003). *Referenzmodellierung. Gestaltung und Verteilung von Konstruktionsprozessen*. Berlin: Logos.
- Voss, T., Kunter, M. & Baumert, J. (2011). Assessing teacher candidates' general pedagogical/psychological knowledge: Test construction and validation. *Journal of Educational Psychology*, 103 (4), 952-969.
- Weinert, F. E. (1997). Lernkultur im Wandel. In E. Beck, T. Guldemann & M. Zutavern (Hrsg.), *Lernkultur im Wandel* (S. 11-29). St. Gallen: UVK Fachverlag für Wissenschaft und Studium.
- Zeuner, A. & Hummel, A. (2006). Ein Kompetenzmodell für das Fach Sport als Grundlage für die Bestimmung von Qualitätskriterien für Unterrichtsergebnisse. *Sportunterricht*, 55 (2), 40-44.
- Zoglowek, H. (2009). Lehrer und Sportunterricht. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 117-132). Balingen: Spitta.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: DAS ANGEBOTS-NUTZUNGS-MODELL (MODIFIZIERT NACH REUSSER & PAULIE, 2003, S. 3)	19
Abb. 2: MODELL DES PROFESSIONSWISSENS VON LEHRKRÄFTEN (MODIFIZIERT NACH SHULMAN, 1986, S. 5 FF.)	20
Abb. 3: PÄDAGOGISCHES PROFESSIONSWISSEN ALS TRANSFORMATIONSINSTANZ (MODIFIZIERT NACH FRIED, 2002, S. 13 F.)...	22
Abb. 4: DAS DIDAKTISCHE VIERECK (MODIFIZIERT NACH SCHERLER, 1996, S. 165)	25
Abb. 5: DAS PROFESSIONELLE SELBST (BAUER, 2005, S. 82)	29
Abb. 6: DAS TRANSFORMATIVE MODELL DES PROFESSIONSWISSENS (MODIFIZIERT NACH MAGNUSSEN ET AL. 1999, S. 98).....	34
Abb. 7: DAS KOMPETENZMODELL VON COACTIV I (MODIFIZIERT NACH KUNTER ET AL., 2011, S. 32)	35
Abb. 8: DAS KOMPETENZMODELL VON COACTIV II (MODIFIZIERT NACH KUNTER ET AL., 2011, S. 32)	36
Abb. 9: DAS KOMPETENZSTRUKTURMODELL (MODIFIZIERT NACH RIESE, 2009, S. 26)	37
Abb. 10: DIE ZENTRALEN ENTSCHEIDUNGSGRUNDLAGEN FÜR SPORTPÄDAGOGISCHE AUSSAGEN (MODIFIZIERT NACH BALZ & KUHLMANN, 2003, S. 22).....	43
Abb. 11: AUFGABENBEREICHE DER SPORTPÄDAGOGIK (MODIFIZIERT NACH BALZ & KUHLMANN, 2003, S. 24).....	44
Abb. 12: WISSENSCHAFTLICHE VERORTUNG DER SPORTPÄDAGOGIK (MODIFIZIERT NACH BALZ & KUHLMANN, 2003, S. 227) .	46
Abb. 13: GLIEDERUNG DER SPORTPÄDAGOGIK (MODIFIZIERT NACH BALZ & KUHLMANN, 2003, S. 27).....	46
Abb. 14: WISSENSCHAFTSSYSTEMATISCHE VERORTUNG DER BEWEGUNGS- UND SPORTDIDAKTIK I (MODIFIZIERT NACH LANGE & SINNING, 2009, S. 17)	52
Abb. 15: WISSENSCHAFTSSYSTEMATISCHE VERORTUNG DER BEWEGUNGS- UND SPORTDIDAKTIK II (MODIFIZIERT NACH LANGE & SINNING, 2009, S. 17)	53
Abb. 16: MODELL DES PROFESSIONSWISSENS IM FACH „BEWEGUNG UND SPORT“ (MODIFIZIERT NACH BAUMERT & KUNTER, 2006; MOSER & MÖSSLACHER, 2015)	74
Abb. 17: ÜBERSICHT ÜBER DIE ERREICHTEN PUNKTEZAHLEN ALLER TEILNEHMERINNEN BEIM PRETEST	87
Abb. 18: ÜBERSICHT ÜBER DIE ERREICHTEN PUNKTEANZAHLEN BEIM SPORTWISSENSCHAFTLICHEN WISSENSTEIL.....	88
Abb. 19: ÜBERSICHT ÜBER DIE ERREICHTEN PUNKTE BEIM SPORTDIDAKTISCHEN WISSENSTEIL	88
Abb. 20: ÜBERBLICK ÜBER DIE ERREICHTEN PUNKTE BEIM PÄDAGOGISCHEN WISSENSTEIL	89
Abb. 21: GRAPHISCHE DARSTELLUNG DER FAKTOREN MITTELS SCREEPLOT	98
Abb. 22: ÜBERSICHT ÜBER DIE BEWERTUNG DER AUSBILDUNG	101
Abb. 23: ÜBERSICHT ÜBER DIE PROZENTSÄTZE DER RICHTIG BEANTWORTETEN FRAGEN	102

Tabellenverzeichnis

TAB. 1: HANDLUNGSKOMPONENTEN PROFESSIONELLEN HANDELNS (MODIFIZIERT NACH SCHWENDENWEIN, 1990, S. 369 F.; ARNOLD, 1983)	13
TAB. 2: FACETTEN GENERISCHEN PÄDAGOGISCHEN WISSENS (MODIFIZIERT NACH KUNTER ET AL., 2011, S. 39).....	23
TAB. 3: UNTERSCHIEDLICHE FACETTEN VON FACHDIDAKTISCHEM WISSEN (MODIFIZIERT NACH PARK & OLIVER, 2008)	30
TAB. 4: ÜBERBLICK ÜBER DIE VERSCHIEDENEN SPORTDIDAKTISCHEN KONZEPTE (MODIFIZIERT NACH HUMMEL, 2000, S. 10)....	58
TAB. 5: ÜBERBLICK ÜBER DIE AKTUELLEN POSITIONEN IN DER SPORTDIDAKTIK (MODIFIZIERT NACH ELFLEIN, 2009, S. 55 FF.) ...	59
TAB. 6: DIE ELEMENTAREN SPORTARTEN IM SPORTARTENKONZEPT NACH SÖLL (MODIFIZIERT NACH SÖLL, 2000, S. 4).....	60
TAB. 7: DIE VIER FUNKTIONEN DER BEWEGUNG UND DEREN INHALTE BEIM KONZEPT DER KÖRPERERFAHRUNG (ANGELEHNT AN FUNKE-WIENECKE, 2001, S. 50).....	61
TAB. 8: ÜBERBLICK ÜBER DIE METHODEN DES MEHRPERSPEKTIVISCHEN SPORTUNTERRICHTS (ANGELEHNT AN BALZ, 2004, S. 89 FF.).....	64
TAB. 9: ÜBERBLICK ÜBER DIE GLIEDERUNG DES LEHRAMTSSTUDIUMS „BEWEGUNG UND SPORT“ (ANGELEHNT AN UNIVERSITÄT WIEN, 2005, S. 4 FF.)	73
TAB. 10: GESCHLECHTSSPEZIFISCHE GEGENÜBERSTELLUNG DER ERGEBNISSE DES PRETESTS	89
TAB. 11: ERGEBNISSE DER RELIABILITÄTSÜBERPRÜFUNG	93
TAB. 12: KAISER-MEYER-OLKIN- UND BARTLETT-TEST	95
TAB. 13: ANTI-IMAGE-KOVARIANZMATRIX	96
TAB. 14: ERKLÄRTE GESAMTVARIANZ	97
TAB. 15: ROTIERTE KOMPONENTENMATRIX	99
TAB. 16: ÜBERSICHT ÜBER DIE ANZAHL AN DIENSTJAHREN DER TEILNEHMERINNEN	100
TAB. 17: DESKRIPTIVE STATISTIK VON DEN ERREICHTEN GESAMTPUNKTEN IM BEZUG AUF DAS GESCHLECHT	102
TAB. 18: UNTERSCHIED BEIM PROFESSIONSWISSEN IN ABHÄNGIGKEIT DES GESCHLECHTS.....	103
TAB. 19: DESKRIPTIVE STATISTIK VON DEN ERREICHTEN GESAMTPUNKTEN BEIM SPORTWISSENSCHAFTLICHEM WISSEN IM BEZUG AUF DAS GESCHLECHT.....	104
TAB. 20: UNTERSCHIED BEIM SPORTWISSENSCHAFTLICHEM WISSEN IN ABHÄNGIGKEIT DES GESCHLECHTS.....	104
TAB. 21: DESKRIPTIVE STATISTIK VON DEN ERREICHTEN GESAMTPUNKTEN BEIM FACHDIDAKTISCHEN WISSEN IM BEZUG AUF DAS GESCHLECHT.....	105
TAB. 22: UNTERSCHIED BEIM FACHDIDAKTISCHEN WISSEN IN ABHÄNGIGKEIT DES GESCHLECHTS	105
TAB. 23: DESKRIPTIVE STATISTIK VON DEN ERREICHTEN GESAMTPUNKTEN BEIM PÄDAGOGISCHEN WISSEN IM BEZUG AUF DAS GESCHLECHT.....	105
TAB. 24: UNTERSCHIED BEIM PÄDAGOGISCHEN WISSEN IN ABHÄNGIGKEIT DES GESCHLECHTS	106
TAB. 25: ZUSAMMENHANG ZWISCHEN GESAMTSCORE UND DIENSTJAHR NACH PEARSON.....	107
TAB. 26: ZUSAMMENHANG ZWISCHEN GESAMTSCORE UND DIENSTJAHR NACH SPEARMAN-RHO.....	108
TAB. 27: ZUSAMMENHANG ZWISCHEN FACHWISSEN UND DIENSTJAHR NACH PEARSON	108
TAB. 28: ZUSAMMENHANG ZWISCHEN FACHWISSEN UND DIENSTJAHR NACH SPEARMAN-RHO	109

Tabellenverzeichnis

TAB. 29: ZUSAMMENHANG ZWISCHEN FACHDIDAKTISCHEM WISSEN UND DIENSTJAHR NACH PEARSON	109
TAB. 30: ZUSAMMENHANG ZWISCHEN FACHDIDAKTISCHEM WISSEN UND DIENSTJAHR NACH SPEARMAN-RHO	110
TAB. 31: ZUSAMMENHANG ZWISCHEN PÄDAGOGISCHEM WISSEN UND DIENSTJAHR NACH PEARSON.....	110
TAB. 32: ZUSAMMENHANG ZWISCHEN PÄDAGOGISCHEM WISSEN UND DIENSTJAHR NACH SPEARMAN-RHO	111

Ich habe mich redlich bemüht, sämtliche Inhaber der Bildrechte ausfindig zu machen und ihre Zustimmung zur Verwendung der Bilder in dieser Arbeit einzuholen. Sollte dennoch eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Meldung bei mir.

Abkürzungsverzeichnis

A

Abb. Abbildung

B

BuS Bewegung und Sport

bzw. beziehungsweise

D

d. h. das heißt

E

et al. et alii

etc. et cetera

F

f. folgend

ff. fortfolgend

P

PISA. Programme for International Student Assessment

T

Tab. Tabelle

U

u. a. unter anderem

usw. und so weiter

V

vgl. Vergleiche

ViFa Sport. virtuelle Fachbibliothek Sportwissenschaft

Z

z. B. zum Beispiel

Anhang

1. Vollständiger Fragebogen (die jeweils korrekten Antworten sind fettgedruckt)

Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Die Untersuchung des Professionswissens ist in letzter Zeit in den Fokus des Interesses im Bereich der Bildungsforschung gerückt. Vor diesem Hintergrund zeigt sich, dass Ergebnisse zum Professionswissen im Fach „Bewegung und Sport“ (BuS) nicht vorliegen. Aus diesem Grund führe ich im Zuge meiner Diplomarbeit eine Studie zum Professionswissen im Fach „Bewegung und Sport“ durch. Das Ziel der Studie ist herauszufinden, ob und wie sich ein eigens konzipiertes Modell des Professionswissens in der Praxis bewährt.

Ich möchte Sie sehr herzlich um Ihre Mitarbeit ersuchen. Ihre Informationen sind von entscheidender Bedeutung. Die Gültigkeit und Verwertbarkeit der Untersuchungsergebnisse hängt wesentlich von der Anzahl korrekt und engagiert ausgefüllter Fragebögen ab. Ich bitte Sie daher, den beiliegenden Fragebogen entsprechend den Hinweisen **vollständig auszufüllen**. Die Bearbeitung wird circa 10 Minuten Ihrer Zeit in Anspruch nehmen.

Den Schutz Ihrer Daten nehme ich sehr ernst! Es erfolgt keine Weitergabe an Dritte! Die Auswertung wird ausschließlich in anonymisierter Form und zusammen mit den Daten der anderen Teilnehmer durchgeführt. Selbstverständlich können Sie die Teilnahme jederzeit abbrechen. Ich würde Sie allerdings bitten, den Fragebogen vollständig zu bearbeiten, da nur so eine Auswertung möglich ist.

Ich habe die Informationen sorgfältig gelesen und verstanden. Ich nehme freiwillig an der Studie teil. Hiermit erkläre ich mich damit einverstanden, dass die im Rahmen dieser Erhebung gewonnenen Daten in anonymisierter Form verwendet werden dürfen.

Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens:

Bitte lesen Sie zuerst die Frage und die möglichen Antworten durch und kreuzen (X) Sie dann diejenige Antwort an, die Sie für richtig halten. Es gibt immer nur **EINE RICHTIGE ANTWORT**.

Ein Beispiel:

Welche Farbe haben Ampeln, wenn Autos **nicht** fahren dürfen?

- Grün
- Rot
- Gelb
- Blau

Anmerkung:

Eine Markierung (Kreuz) bedeutet, dass Sie diese Antwort für richtig halten. Entscheiden Sie sich bitte immer nur für **EINE ANTWORT**. Sollten Sie eine Antwort angekreuzt haben und sich nochmals umentscheiden, malen Sie das Kästchen bitte vollständig aus und kreuzen Sie die Antwort an, die Sie für richtig halten. Wenn Sie eine Antwort nicht wissen, dann raten Sie bitte nicht, sondern kreuzen einfach das Feld „Weiß ich nicht“ an. Arbeiten Sie der Reihe nach und seien Sie bitte bemüht, keine der gestellten Fragen auszulassen.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Paul Radakovics

Zuerst steht der Begriff des Professionswissens im Mittelpunkt des Interesses.

1. **Zunächst möchte ich Sie bitten, drei Begriffe anzugeben, die Ihnen zum Begriff „Professionswissen“ einfallen und besonders zutreffend erscheinen:**
- A. _____
- B. _____
- C. _____
2. **Seit 2014 gibt es neue Ausbildungsrichtlinien (Curricula) für das Lehramtsstudium im Fach „Bewegung und Sport“. Wie beurteilen Sie Ihren Informations- bzw. Kenntnisstand betreffend dieser Richtlinien? (Zutreffendes bitte ankreuzen!)**

Ich bin über die neuen Ausbildungsrichtlinien...

Außerordentlich gut informiert 1 2 3 4 5 überhaupt nicht informiert

In den nächsten Fragen geht es um einige allgemeine demographische Hinweise.

3. **Geben Sie bitte ihr Alter in ganzen Zahlen an.**

4. **Geschlecht**

- männlich
 weiblich

5. **Welche Fächer unterrichten Sie?**

6. **In welchem Dienstjahr befinden Sie sich im Fach „Bewegung und Sport“?**

In den nächsten Fragen steht die Ausbildung im Mittelpunkt des Interesses.

7. **Fragen zur Ausbildung. (Zutreffendes bitte ankreuzen!)**

	Sehr schlecht	Schlecht	Mittelmäßig	Gut	Sehr gut
7.1 Wenn Sie alles in allem nehmen, wie gut fühlen Sie sich ausgebildet?	<input type="checkbox"/>				
7.2 Wie bewerten Sie (nach Ihrem derzeitigen Informationsstand) das jetzige Lehramtsstudium generell?	<input type="checkbox"/>				
7.3 Wie bewerten Sie (nach Ihrem derzeitigen Informationsstand) den pädagogisch-bildungswissenschaftlichen Anteil des Lehramtsstudiums generell?	<input type="checkbox"/>				
7.4 Wie bewerten Sie (nach Ihrem derzeitigen Informationsstand) den fachspezifischen Anteil vom Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ generell?	<input type="checkbox"/>				

7.5 Wie bewerten Sie (nach Ihrem derzeitigen Informationsstand) den fachspezifischen Anteil in Ihrem zweiten Fach generell?

Im Mittelpunkt der folgenden Fragen steht das sportwissenschaftliche Wissen.

8. **Nachdem sich Ihre SchülerInnen mehrmals im Kreis gedreht haben, klagen sie über Schwindel. Moritz möchte gerne von Ihnen wissen, welches Organ dafür verantwortlich ist. Was antworten Sie ihm? (Zutreffendes bitte ankreuzen!)**
- Makulaorgan
 - Gonaden
 - Bogengangsorgan**
 - Trommelfell
 - Weiß ich nicht
9. **Eine/r ihrer SchülerInnen fragt Sie am Ende der Stunde was getan werden kann, um die Sprungkraft zu verbessern. Welche Form des Trainings ist weitgehend ungeeignet, um die Sprungkraft der SchülerInnen zu verbessern? (Zutreffendes bitte ankreuzen!)**
- Training der Kraftausdauer**
 - Training der Maximalkraft
 - Training der Schnellkraft
 - Training der Reaktivkraft
 - Weiß ich nicht
10. **Am Anfang einer Sportstunde klagen einige SchülerInnen über Muskelkater. In der letzten Einheit haben Sie mit den SchülerInnen nämlich ein intensives Krafttraining absolviert. Nun wollen die SchülerInnen wissen, wie es zu diesem kommt. (Zutreffendes bitte ankreuzen!)**
- Übersäuerung des Muskels
 - Kleine Risse im Muskelgewebe durch Überlastung**
 - Zu hohe Laktatwerte im Muskelgewebe
 - Dehnungsschmerz durch Entzündungen im Muskel
 - Weiß ich nicht
11. **Einige ambitionierte SchülerInnen versuchen im Schwimmunterricht einen Vorwärtssalto vom 1m Brett. Dabei schaffen sie aber keine ganze Drehung sondern kommen immer mit dem Rücken auf dem Wasser auf. Was raten Sie den SchülerInnen? (Zutreffendes bitte ankreuzen!)**
- Den Sprung zu Beginn vom 3m Brett zu üben, da sie so mehr Zeit haben sich zu drehen.
 - Nach dem Absprung und während der Drehbewegung Arme und Beine anziehen.**
 - Erst die konditionellen Voraussetzungen zu schaffen (z. B. Sprungkrafttraining und Rumpfmuskulatur stärken).
 - Diesen Sprung sollten sie aufgrund des hohen Verletzungsrisikos nicht im Schwimmunterricht üben.
 - Weiß ich nicht
12. **Kreuzen Sie bitte an, welche pädagogische Perspektive durch die Bewegungsanweisung „Laufbarfuß über den Sportplatz über alle vorhanden Untergründe (Rasen, Asphalt, Sand etc.)“ akzentuiert wird! (Zutreffendes bitte ankreuzen!)**
- Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern**
 - Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen
 - Kooperieren, Wettkämpfen und sich verständigen
 - Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln
 - Weiß ich nicht

13. Ihnen fällt auf, dass eine/r ihrer SchülerInnen "erfolgszuversichtlich" ist. An welchem der folgenden Punkte könnten Sie diese Annahme aufgestellt haben? (Zutreffendes bitte ankreuzen!)

- Er/sie wählt meist zu leichte oder zu schwere Aufgaben.
- Er/sie erklärt sich seinen/ihren Erfolg extern variabel und seinen/ihren Misserfolg intern stabil.
- Er/sie vermeidet das Risiko.
- Er/sie sucht die Herausforderung.**
- Weiß ich nicht

14. Eine/r ihrer SchülerInnen möchte wissen, woher der Begriff „Sport“ kommt. Was antworten Sie? (Zutreffendes bitte ankreuzen!)

- Der Begriff Sport kommt aus dem altgriechischen „gymnos“ und bedeutet „nackt“. Er ist im 5 Jhdt. v. Chr. entwickelt worden als Summe für Leibesübungen.
- Sport ist eine Wortschöpfung von Friedrich Ludwig Jahn um 1810.
- Der Begriff Sport kommt aus England 1904 nach Westeuropa, dann nach Mittel- und Osteuropa. Sport ist eine Kurzform, kommt vom englischen Wort „disport“ und bedeutet Zerstreuung/Vergnügung.**
- Der Begriff wurde erstmals zur Zeit des Nationalsozialismus, für die Vorbereitung der deutschen Jugend auf den Krieg, verwendet.
- Weiß ich nicht

In den nächsten Fragen geht es um das sportdidaktische Wissen.

15. Sie unterrichten in einer Klasse und versuchen den SchülerInnen mittels dem Prinzip der Parametervereinfachung Fertigkeiten beizubringen. Für welches dieser Anwendungsfelder eignet sich das Prinzip? (Zutreffendes bitte ankreuzen!)

- (Azyklische) Fertigkeiten mit vielen hintereinandergeschalteten wechselwirkungsarmen Teilen
- Fertigkeiten mit kurzer Bewegungszeit**
- Asynchrone zyklische Bewegungen
- Bewegungen mit hohen räumlichen, zeitlichen und dynamischen Präzisionsanforderungen
- Weiß ich nicht

16. Bei der Leitung eines Kurses, der junge SchülerInnen (10/11 Jahre) auf die hohen koordinativen Anforderungen der Rückschlagspiele vorbereitet, spielt folgender methodisch-didaktischer Gesichtspunkt keine besondere Rolle. (Zutreffendes bitte ankreuzen!)

- Es sollten kindgerechte Spiel- und Schlaggeräte eingesetzt werden.
- Es sollten viele Wiederholungen angeboten werden, ohne das Gleiche zu tun.
- Es sollten vielfältige Bewegungserfahrungen ermöglicht werden.
- Es soll eine bestimmte Bewegung bis zur Perfektion geübt werden.**
- Weiß ich nicht

17. **Ballschulung mit Basketbällen in einer 3. Klasse mit der Aufgabe:** „Versucht viele verschiedene Formen des Prellens zu finden.“ Nach einer Weile hebt die Lehrperson den Arm und sagt, als die SchülerInnen endlich mit dem Prellen aufgehört haben: „Einige sehen mein Zeichen noch etwas schneller, wenn sie ab und zu den Blick vom Ball lösen. Den Blick vom Ball zu lösen wird jetzt noch wichtiger, da wir uns frei in der Halle bewegen und dabei verschiedene Arten des Prellens ausprobieren.“ Kaum haben die SchülerInnen damit begonnen, ruft die Lehrperson: „Felix, kommst du mal? Den Ball nicht ganz so hoch, sondern mehr hüfthoch prellen.“

Kreuzen Sie bitte an, welche der folgenden Beurteilungen auf die beschriebene Situation zutrifft.

- Die Vorgehensweise der Lehrperson zeigt eine eindeutige Struktur auf.
 - Die Lehrperson ist in ihrer Vorgehensweise zu langsam.
 - Die Lehrperson überfordert die SchülerInnen, da sie zu viele Korrekturhinweise auf einmal gibt.
 - Es besteht ein Widerspruch zwischen der ursprünglichen Aufgabenstellung und der Instruktion der Lehrperson.**
 - Weiß ich nicht
18. **In den vorherigen Stunden des Schwimmunterrichts einer 4. Klassen waren die meisten SchülerInnen beim abschließenden Springen bereits auf dem 1m- und dem 3m-Brett. Einige SchülerInnen steigen nun auf den 5-m-Sprungturm. Eine Schülerin zögert jedoch, als sie an der Reihe ist und nähert sich nicht dem Ende des Balkens. Hinter ihr warten noch drei MitschülerInnen, die sie zum Springen auffordern und mit denen sie nun diskutiert. Wie interpretieren Sie die Situation? (Zutreffendes bitte ankreuzen!)**
- Die Schülerin hat Angst vor dem Unbekannten, da bislang noch nicht vom 5m-Turm gesprungen wurde.**
 - Die Schülerin muss sich auf seinen besonderen Sprung (Kopfsprung oder Salto) konzentrieren und bittet die hinter ihr stehenden um Ruhe.
 - Die Schülerin will zuletzt springen, um bei den zuschauenden KlassenkollegInnen die größtmögliche Aufmerksamkeit für ihren Sprung zu bekommen.
 - Die Schülerin hat keine Lust mehr.
 - Weiß ich nicht
19. **Kreuzen Sie bitte an, welche pädagogische Perspektive durch die Bewegungsanweisung: „Versuche, die 400m so schnell wie möglich zu laufen!“ akzentuiert wird. (Zutreffendes bitte ankreuzen!)**
- Etwas wagen und verantworten
 - Leistung erfahren, verstehen und einschätzen**
 - Kooperieren, Wettkämpfen und sich verständigen
 - Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln
 - Weiß ich nicht

Abschließend noch einige Fragen zum pädagogischen Wissen.

20. **Welche der folgenden Zielsetzungen erfordert Maßnahmen äußerer Differenzierung? (Zutreffendes bitte ankreuzen!)**
- Die Lernprozesse der SchülerInnen sollen individualisiert werden.
 - Schulklassen sollen möglichst leistungshomogen sein.**
 - Interindividuelle Leistungsunterschiede der SchülerInnen sollen in der Schulklasse berücksichtigt werden.
 - In der Volksschule sollen SchülerInnen mit Lernbehinderung im regulären Unterricht integriert werden.
 - Weiß ich nicht

- 21. Unter welcher der folgenden Bedingungen ist die Auftretenswahrscheinlichkeit von Disziplinproblemen im Unterricht am höchsten? (Zutreffendes bitte ankreuzen!)**
- Wenn die SchülerInnen mehr Mitbestimmungsrechte im Unterricht erhalten.
 - Wenn die Lehrperson das Unterrichtstempo sehr verlangsamt.**
 - Wenn an die SchülerInnen sehr hohe Leistungsanforderungen gestellt werden.
 - Wenn die Lehrperson partnerschaftlich mit den SchülerInnen umgeht.
 - Weiß ich nicht
- 22. Der Schüler Hans meldet sich wiederholt in Ihrem Unterricht, nachdem Sie ihn zuvor gelobt haben. Handelt es sich dabei um „operante Konditionierung“? Welche Aussage trifft zu? (Zutreffendes bitte ankreuzen!)**
- Ja, Hans zeigt eine Verhaltensweise und erfährt eine positive Konsequenz.**
 - Ja, sein Verhalten wird durch Fremdeinwirkung von außen ausgelöst.
 - Nein, seine Verhaltensweise ist durch klassische Konditionierung entstanden.
 - Nein, dieses Verhalten wird spontan gezeigt und wird nicht erlernt.
 - Weiß ich nicht
- 23. Wie können Sie als LehrerIn am besten dafür sorgen, dass Ihre SchülerInnen genügend Zeit zum Lernen haben? (Zutreffendes bitte ankreuzen!)**
- Routinierte Unterrichtsabläufe planen, unterrichten und einfordern.**
 - Mehrmals pro Woche Hausaufgaben geben.
 - Individuelle Leseaufträge erteilen, bevor neue Themen in der Klasse gemeinsam diskutiert werden.
 - Neue Inhalte vortragen und die SchülerInnen unmittelbar dazu befragen.
 - Weiß ich nicht
- 24. Bei welchem der folgenden Fälle handelt es sich um intrinsische Motivation? Ein/e SchülerIn lernt vor einer Mathematikschularbeit, weil er/sie... (Zutreffendes bitte ankreuzen!)**
- für eine gute Note eine Belohnung erwartet.
 - seine Eltern nicht enttäuschen möchte.
 - seine gute Leistungsposition in der Klasse auch in Zukunft behalten möchte.
 - an mathematischen Problemen interessiert ist.**
 - Weiß ich nicht
- 25. Hochbegabung ist auf der kognitiven Ebene gekennzeichnet durch einen IQ von... (Zutreffendes bitte ankreuzen!)**
- >120
 - >140
 - >100
 - >130**
 - Weiß ich nicht
- 26. Zu guter Letzt stellen Sie sich bitte die folgende Situation vor: Eine Lehrerin möchte Lerndiagnosen für einen einzelnen Schüler während des Unterrichts stellen, weiß aber nicht, wie sie dabei vorgehen soll. Welches Kriterium würden Sie der Lehrerin empfehlen? (Zutreffendes bitte ankreuzen!)**
- Besondere Genauigkeit und wenig Revision der Lerndiagnosen
 - Beachtung der Leistungsunterschiede zwischen dem Schüler und den SchülerInnen seiner Klasse
 - Beachtung von Veränderungen und Nicht-Veränderungen der Schulleistung des Schülers**
 - Alle genannten Kriterien
 - Weiß ich nicht

27. Wie schwer ist Ihnen die Beantwortung des Fragebogens gefallen? (Zutreffendes bitte ankreuzen!)

	Sehr schwierig	Schwierig	Mittelmäßig	Leicht	Sehr leicht
Die Beantwortung des Fragebogens war...	<input type="checkbox"/>				

2. Ergebnisse zur Reliabilitätsüberprüfung

Item-Skala-Statistiken

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Item 8	4,87	1,003	0,282	0,15
Item 9	4,77	1,167	0,161	0,251
Item 10	4,72	1,338	0,004	0,344
Item 11	4,74	1,331	0	0,348
Item 12	4,58	1,443	0,04	0,31
Item 13	4,85	1,114	0,159	0,251
Item 14	4,83	1,08	0,215	0,208
Item 15	3,56	0,321	0,004	-,216 ^a
Item 16	2,79	0,356	-0,069	-,094 ^a
Item 17	2,91	0,283	-0,072	-,086 ^a
Item 18	2,72	0,413	-0,086	-,096 ^a
Item 19	2,75	0,388	-0,077	-,092 ^a
Item 20	3,37	1,579	0,016	0,129
Item 21	3,05	1,456	0,019	0,133
Item 22	2,96	1,613	-0,103	0,233
Item 23	3,01	1,354	0,107	0,053
Item 24	2,74	1,466	0,104	0,068
Item 25	3,07	1,411	0,057	0,099
Item 26	3	1,313	0,145	0,016

Inter-Item Correlation Matrix – Fachwissen

	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14
Item 8	1	0,15	0,108	-0,012	-0,018	0,162	0,256
Item 9	0,15	1	-0,055	0,026	0,102	0,136	0,084
Item 10	0,108	-0,055	1	-0,054	-0,064	-0,067	0,084
Item 11	-0,012	0,026	-0,054	1	0,028	0,029	-0,005
Item 12	-0,018	0,102	-0,064	0,028	1	0,065	-0,006
Item 13	0,162	0,136	-0,067	0,029	0,065	1	0,093
Item 14	0,256	0,084	0,084	-0,005	-0,006	0,093	1

Inter-Item Correlation Matrix – Fachdidaktisches Wissen

	Item 15	Item 16	Item 17	Item 18	Item 19
Item 15	1	0,026	-0,029	0,071	-0,029
Item 16	0,026	1	-0,031	-0,068	-0,094
Item 17	-0,029	-0,031	1	-0,105	0,002
Item 18	0,071	-0,068	-0,105	1	-0,052
Item 19	-0,029	-0,094	0,002	-0,052	1

Inter-Item Correlation Matrix – Pädagogisches Wissen

	Item 20	Item 21	Item 22	Item 23	Item 24	Item 25	Item 26
Item 20	1	0,03	-0,063	-0,081	0,115	0,048	0,013
Item 21	0,03	1	-0,014	-0,052	0,046	0,023	0,028
Item 22	-0,063	-0,014	1	0,04	0,062	0,071	0,148
Item 23	-0,081	-0,052	0,04	1	-0,145	-0,151	0,079
Item 24	0,115	0,046	0,062	-0,145	1	0,155	0,047
Item 25	0,048	0,023	0,071	-0,151	0,155	1	0,031
Item 26	0,013	0,028	0,148	0,079	0,047	0,031	1

3. Anti-Image-Kovarianzmatrix

Item	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
8	,533	-,115	-,098	,011	,027	-,132	-,241	,054	,073	,018	,068	,090	-,012	,027	,007	-,057	-,132	,037	,017
9	-,115	,600	,039	-,039	-,083	-,099	-,049	,028	-,034	,034	-,109	-,106	,066	,032	-,062	,019	-,163	,028	-,076
10	-,098	,039	,486	,019	,077	,103	-,067	-,130	,054	,061	,094	,023	,065	,004	,088	,026	-,049	-,097	,059
11	,011	-,039	,019	,546	-,018	-,047	,010	,046	,018	-,119	,079	-,026	-,139	-,105	,004	,115	,042	,121	-,005
12	,027	-,083	,077	-,018	,565	-,043	,010	-,065	-,062	,095	,043	-,074	-,044	-,035	,067	,030	-,073	-,053	,070
13	-,132	-,099	,103	-,047	-,043	,510	-,046	-,097	,068	,055	-,040	,133	,058	-,156	-,072	-,009	-,049	-,103	,082
14	-,241	-,049	-,067	,010	,010	-,046	,543	-,007	-,088	-,108	,009	-,088	-,064	-,050	-,061	-,051	,096	-,188	-,080
15	,054	,028	-,130	,046	-,065	-,097	-,007	,456	-,044	,011	-,105	,014	-,063	-,025	-,018	-,205	,086	-,125	,059
16	,073	-,034	,054	,018	-,062	,068	-,088	-,044	,416	,042	,091	,137	-,045	-,148	,007	-,017	-,067	,121	-,056
17	,018	,034	,061	-,119	,095	,055	-,108	,011	,042	,530	,058	,041	-,100	-,029	-,098	,004	-,067	-,065	,118
18	,068	-,109	,094	,079	,043	-,040	,009	-,105	,091	,058	,480	,051	,119	-,033	,104	,099	,004	,054	-,108
19	,090	-,106	,023	-,026	-,074	,133	-,088	,014	,137	,041	,051	,462	-,029	-,112	,010	-,036	-,157	-,048	,067
20	-,012	,066	,065	-,139	-,044	,058	-,064	-,063	-,045	-,100	,119	-,029	,555	,009	,092	,064	-,104	-,021	-,047
21	,027	,032	,004	-,105	-,035	-,156	-,050	-,025	-,148	-,029	-,033	-,112	,009	,504	,031	,043	-,013	,001	-,039
22	,007	-,062	,088	,004	,067	-,072	-,061	-,018	,007	-,098	,104	,010	,092	,031	,526	-,024	-,047	-,043	-,143
23	-,057	,019	,026	,115	,030	-,009	-,051	-,205	-,017	,004	,099	-,036	,064	,043	-,024	,485	,103	,179	-,099
24	-,132	-,163	-,049	,042	-,073	-,049	,096	,086	-,067	-,067	,004	-,157	-,104	-,013	-,047	,103	,569	-,118	-,049
25	,037	,028	-,097	,121	-,053	-,103	-,188	-,125	,121	-,065	,054	-,048	-,021	,001	-,043	,179	-,118	,525	-,059
26	,017	-,076	,059	-,005	,070	,082	-,080	,059	-,056	,118	-,108	,067	-,047	-,039	-,143	-,099	-,049	-,059	,453

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und nur unter Zuhilfenahme der ausgewiesenen Hilfsmittel angefertigt habe. Sämtliche Stellen der Arbeit, die im Wortlaut oder dem Sinn nach anderen gedruckten oder im Internet verfügbaren Werken entnommen sind, habe ich durch genaue Quellenangaben kenntlich gemacht.

Wien, 2016

Paul Radakovics