



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Externe Sportübungsleiter*innen in Kindergärten und Volksschulen“

Potenzielle Belastungsfaktoren der Bewegungseinheiten aus Sicht der Übungsleiter*innen

verfasst von / submitted by

Stephan Sappl, Bakk. rer. nat.

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Science (MSc)

Wien, 2022 / Vienna 2022

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

A 066 826

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

Masterstudium Sportwissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Ass. Prof. Mag. Dr. Rosa Diketmüller

Mitbetreut von / Co-Supervisor:

Abstract (Deutsch)

Hintergrund

Sportvereine und Bildungseinrichtungen wie Kindergärten und Volksschulen schließen in Österreich Kooperationen ab wodurch es möglich ist, dass Bewegungseinheiten durch externe Sportübungsleiter*innen in der Betreuungs- und Unterrichtszeit durchgeführt werden. Eine der größten Kooperationsprojekte stellt ‚*Kinder gesund bewegen*‘ dar.

Ziel dieser Masterarbeit ist es Herausforderungen und Belastungsfaktoren der Sportübungsleiter*innentätigkeit die primär im Rahmen des Kinder gesund bewegen Projektes entstehen, zu untersuchen.

Methodik

Fünf Leitfadeninterviews wurden zunächst in ein Transkript verschriftlicht und mittels zusammenfassender Inhaltanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Die Auswertung erfolgt zum überwiegenden Teil deduktiv innerhalb der vorgegebenen Leitfragen.

Ergebnisse

Vor allem die Beanspruchung der Stimme und die Lärmsituation in den Bewegungsräumen und Sporthallen werden als Belastungsfaktoren genannt. In Einzelfällen wird die Mithilfe der Pädagogen*innen bei destruktivem Verhalten der Kinder als unzureichend wahrgenommen. Hinsichtlich der individuellen Entwicklung wird die Einstiegsphase als besonders herausfordernd beschrieben. Regelmäßige Bewegungseinheiten sind im Vergleich zu den sogenannten „Einzelstunden“ mit einigen Vorteilen hinsichtlich der Stundengestaltung verbunden.

Induktiv konnten aus dem Transkript Kategorien der Belastungsreduktion formuliert werden. Dazu zählen (1) vorteilhafte Auswahl der Bewegungseinheiten, (2) der*die zweite Übungsleiter*in als Unterstützung, (3) explizites Vorbereiten und ein Grundreportaire sowie (4) Distanzierung - *Erzieher bin ich keiner, nein ...!*

Schlussfolgerung

Einerseits scheinen manche Belastungsfaktoren, die aus der Lehrer*innenbelastungsforschung bekannt sind, auch in der Übungsleiter*innentätigkeit allgemeine Gültigkeit zu besitzen. Dies treffe auf die teilweise belastende akustische Situation in den Sporthallen zu. Anderseits konnten auch projektspezifische Herausforderungen wie die fehlende Unterstützung der anwesenden Pädagogen*innen in den Bildungseinrichtungen, identifiziert werden.

Inwieweit das Fortbildungsangebot für externe Übungsleiter*innen eine generelle Hilfestellung darstellt, sollte im Zuge einer zukünftigen Evaluierung überprüft werden.

Abstract (English)

Background

Physical education lessons and movement units in Kindergarten and Primary schools are held by external sports coaches throughout Austria. One of the largest partnership projects of this kind is '*Kinder gesund bewegen*'. The aim of this master's thesis is to examine challenges and strain factors which external sports coaches are facing throughout their job in the Kinder gesund bewegen project.

Methods

Five semi-structured interviews were transcribed and evaluated by the summarizing content analysis according to Mayring (2015). The evaluation was mainly carried out deductively within the given key questions.

Results

The strain on the voice and the noise exposure are mentioned directly as strain factors. In individual cases, when children behave destructively, the external sports coaches perceive lacking support from the pedagogics of the institutions. Introduced in the job as external sports coach this initial phase is described as particularly challenging. Regular movement units are associated with some advantages in the organization of the lessons compared to the unregularly units. Additionally to the findings mentioned above categories of strain reduction were identified. The categories are (1) an advantageous selection of movement units, (2) general economization tendencies, (3) a second supportive trainer, (4) explicit preparation and a basic program, (5) distancing – *I'm not a pedagogic, no...!*

Conclusion

Some stress factors that are known from teacher stress and strain research seem to have general validity also in this setting of *Kinder gesund bewegen* project as a sports trainer. It includes the loud acoustic situation in the sports hall and the partially challenging interaction with children in general. On the other hand, project-specific challenges were also identified for example the lack of help from the present pedagogics.

The usefulness of the education courses which are provided for these kind of external sport coaches should be evaluated in a future study.

Inhaltsverzeichnis

Theoretischer Teil

1 Einführung	1
1.1 Ausgangslage	1
1.2 Problemstellung und Zielsetzung	2
1.3 Herleitung der Fragestellungen	3
2 Kooperationen zwischen Sportvereinen und Bildungseinrichtungen	4
2.1 Bundesweite Erhebung – „Schule & Sport“ des BMUKK	4
2.2 „Sportverein trifft Schule – Gesund ins Leben“.....	5
2.3 Die Bewegungsinitiative: Kinder gesund bewegen.....	6
2.3.1 Zielsetzung von Kinder gesund bewegen	7
2.3.2 Organisationsstruktur von Kinder gesund bewegen	7
2.3.3 Projektgröße	8
2.3.4 Prozesshafte Darstellung der Übungsleiter*innentätigkeit	9
2.4 Sportübungsleiter*innen in Österreich.....	11
2.4.1 Begriffsbestimmung: Übungsleiter*in.....	11
2.4.2 Die Übungsleiter*innenausbildung (Basismodul) in Österreich	13
2.4.3 Fortbildungspflicht im Rahmen des Kinder gesund bewegen Projektes	14
2.4.4 Neuere Entwicklungen im Fortbildungsangebot	14
2.4.5 Vergleich der formalen Ausbildungswege von Übungsleiter*innen, Elementarpädagogen*innen und Volkschullehrer*innen	16
2.4.6 Rahmenbedingungen der Übungsleiter*innentätigkeit.....	18
2.5 Zwischenfazit	19
3 Bewegung und Sport im Kindergarten und Volksschule	21
3.1 Begriffsbestimmung: Kindergarten – Formen, gesetzliche Rahmenbedingungen, Betreuungs- und Bildungsaufgaben	21
3.1.1 Betreuungs- und Bildungsaufgaben von Kindergärten.....	22
3.1.2 Bewegung und Sport im Kindergarten	24
3.1.3 Räumliche Bedingungen	24

3.2 Begriffsbestimmung: Volksschule - Formen, gesetzliche Rahmenbedingungen, Betreuungs- und Bildungsaufgaben	25
3.2.1 Betreuungs- und Bildungsaufgaben der Volksschule	25
3.2.2 Bewegung und Sport in der Volksschule	26
3.2.3 Räumliche Bedingungen	27
3.3 Zwischenfazit	27
4 Potenzielle Belastungsfaktoren der Übungsleiter*innentätigkeit.....	29
4.1 Empirische Befunde hinsichtlich der Arbeitsbelastung im Sportunterricht	30
4.2 Zwischenfazit	32
Empirischer Teil	
5 Methodik.....	33
5.1 Grundlegende methodische Überlegungen bezüglich der Operationalisierung der Belastungsfaktoren	33
5.2 Datenerhebung mittels halb-standardisierten Leitfadeninterviews	34
5.2.1 Entwicklung des Leitfadens	35
5.2.2 Akquirierung der Interviewpartner*innen	35
5.2.3 Eckdaten der Interviews.....	36
5.2.4 Interviewsituation	37
5.2.5 Vertraulichkeit der Interviews	38
5.2.6 Transkriptionsregeln	38
5.3 Auswertungsmethode	41
5.3.1 Analysetiefe	41
5.3.2 Kategorienbildung.....	41
5.3.3 Reduzierung des Textes in vier Schritten	42
5.4 Zwischenfazit	45
6 Ergebnisse	46
6.1 Personenbezogene Hintergrundinformationen	46
6.1.1 Zielsetzung an die eigene Einheit	46
6.1.2 Einfluss der Regelmäßigkeit auf die Bewegungseinheiten.....	47

6.1.3	Vorbereitung auf die ausgewählte Bewegungseinheit	50
6.1.4	Umgang mit den Pädagogen*innen	50
6.1.5	Umgang mit Kollegen*innen	51
6.1.6	Zwei Übungsleiter*innen in einer Bewegungseinheit	52
6.1.7	Persönlicher Entwicklungsprozess.....	55
6.1.8	Inanspruchnahme des Fortbildungsangebotes	57
6.1.9	Körperliche Anstrengung.....	58
6.1.10	Ausstattung von Bewegungsräumen und Turnräumen.....	58
6.1.11	Gruppen- und Klassengröße	59
6.1.12	Lärm als Belastungsfaktor	60
6.1.13	Konflikte zwischen den Kindern	62
6.1.14	Konflikte zwischen Übungsleiter*innen und Kinder.....	63
6.1.15	Heterogenes Leistungsniveau der Kinder	65
6.1.16	Unterrichtsstörungen.....	67
6.1.17	Sicherheitsaspekt.....	69
6.1.18	Veränderungsbedarf und Unterstützungsmöglichkeiten	71
6.1.19	Fazit zum grundsätzlichen Belistungsniveau	72
7	Zusammenfassung der Ergebnisse	74
7.1	Hintergrundinformationen zu den befragten Personen	74
7.2	Fragestellung 1	76
7.2.1	Zielsetzung der Bewegungseinheit	76
7.2.2	Organisatorische Aspekte	76
7.2.3	Grundsätzliches Belastungserleben und Veränderungsbedarf.....	76
7.2.4	Entwicklung der Übungsleiter*innenkompetenz	77
7.3	Fragestellung 2	78
7.3.1	Soziales Umfeld	78
7.3.2	Räumliche Bedingungen	78
7.3.3	Übungsleiter*innen-Schüler*innen-Interaktion.....	79
7.4	Kategorien der Belastungsreduktion	80
7.4.1	Vorteilhafte Auswahl der Bewegungseinheiten.....	80
7.4.2	Der*die zweite Übungsleiter*in als Unterstützung	80
7.4.3	Explizites Vorbereiten und ein Grundreportaire	81
7.4.4	Distanzierung - <i>Erzieher bin ich keiner, nein ...!</i>	82

8	Diskussion und Schlussfolgerungen.....	83
8.1	Limitationen und Stärken der Arbeit.....	83
8.2	Belastungsfaktoren und Kategorien der Belastungsreduktion	84
9	Verzeichnisse.....	87
9.1	Literaturverzeichnis.....	87
9.2	Tabellenverzeichnis.....	92
9.3	Abbildungsverzeichnis	93
10	Anhang.....	94
10.1	Interview - Leitfaden	94
10.3	Zuordnung der Themenblöcke im Transkript	97

1 Einführung

Dieses Kapitel fasst den theoretischen Bezugsrahmen und grundsätzliche Anknüpfungspunkte der Masterarbeit zusammen. Insbesondere soll verdeutlicht werden, dass die aktuelle Forschungslage hinsichtlich der Einbindung von Sport-Übungsleiter*innen in Bildungseinrichtungen – in dieser Arbeit wird von Kindergärten und Volksschulen ausgegangen - noch nicht ausreichend beleuchtet wurde.

1.1 Ausgangslage

Kooperationen von Bildungseinrichtungen und außerschulischen Partner*innen, insbesondere Sportvereine, sind in Österreich, wie in anderen Ländern wie England (Smith, 2013) und Deutschland (Ziroli, 1998) gelebte Praxis.

Über eine Erhebung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (2008, S.3) wurde mittels Umfrage erhoben, dass mehr als die Hälfte (53,4 %) der befragten Schulen in Österreich eine oder mehrere Kooperationen zu einem oder mehreren Sportvereine, pflegen.

Die Einbindung von (Sport-) Übungsleiter*innen in institutionelle Bildungseinrichtungen wie Kindergarten und Volksschule, wird auch durch die, seit 2009 vom Sportministerium, bundesweit ausgerollte Kampagne *Kinder gesund bewegen* (KigeBe) forciert. Ziel dieses Projektes ist es den Bewegungsmangel von Kindern und Jugendlichen, im Alter von drei bis zehn Jahren, zu reduzieren (fitsportaustria.at). Umgesetzt wird diese Kampagne mithilfe der drei Breitensportverbände ASKÖ, ASVÖ, SPORT-UNION. Über die teilnehmenden Sportvereine von KigeBe können Übungsleiter*innen in Volksschulen und Kindergärten diverse Bewegungseinheiten mit breiter Themenvielfalt, durchführen. Diesbezüglich gibt es in Verbindung mit dem übergeordneten Projekt KigeBe, noch einzelne von jeweiligen Dachverbänden abhängige Projekte wie UGOTCHI von Sport-UNION, Hopsi Hopper von ASKÖ, Richtig Fit von ASVÖ über die jeweils die Bewegungseinheiten noch individueller umgesetzt werden. So unterschiedlich diese Projekte im Detail auch sein mögen, gibt es Gemeinsamkeiten.

Dies ist der „polysportive Ansatz“ wodurch die Kinder verschiedene Sportarten/Bewegungsanreize erfahren sollen und die Einbeziehung unterschiedlichster Sportvereine aus dem Breiten- und Gesundheitssport. Die Übungsleiter*innen treten hierbei als Experten*innen der jeweiligen Sportart bzw. Themenschwerpunktes (Turnen, Fußball, Tanz, Speed Stacks, etc.) auf.

1.2 Problemstellung und Zielsetzung

Bildungseinrichtungen wie Kindergärten und Schulen werden mithilfe nicht-staatlicher Organisationen, wie Sportvereine, in Zukunft noch enger miteinander kooperieren. Die verstärkte Kooperation zwischen Sportverein und Bildungseinrichtungen wird durch den Ausbau der ganztägigen Betreuung (Hort, Ganztagschule etc.) und über die noch nicht flächendeckend durchgesetzte, dennoch schon seit Jahren geforderte „täglichen Turnstunde“ (mein.aufstehn.at, sportaustria.at) vorangetrieben. Wie sich nun der Alltag für Sportübungsleiter*innen in den Bewegungsräumen und Turnsälen in Österreich (in dieser Arbeit beschränkt auf Wien) gestaltet, ist bisweilen nicht näher beleuchtet worden.

Für aktuelle und zukünftige Fragestellungen hinsichtlich der Qualitätssicherung der Bewegungseinheiten, Ausbildungsschwerpunkte, Organisationstrukturen und Verbesserungen einer gelingen- den Integration von Vereinen in den Kindergarten- und Volkschulapparat, können nach eigener Ansicht, Untersuchungen wie diese Masterarbeit, hilfreich sein.

Festzuhalten ist, dass Übungsleiter*innen und Sportlehrer*innen sich in offensichtlichen Punkten wie beispielweise der Ausbildung, in ihrem Anleitungsauftrag und Anstellungsverhältnis, deutlich unterscheiden. Teilweise aufgrund dieser formalen Unterschiede finden sich die Übungsleiter*innen zusätzlich mit vielen anderen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen bezüglich des Anleitens in den Turnsälen wieder. So kann beispielweise davon ausgegangen werden, dass Übungsleiter*innen die zu betreuenden Kinder in einem unregelmäßigeren Ausmaß anleiten und betreuen, als es dortige pädagogische Fachkräfte tun. Wenn davon ausgegangen wird, dass die Qualität der „anleitenden“ Dienstleistung der Übungsleiter*innen in den Bewegungseinheiten auch von der Qualität der Rahmenbedingungen abhängt, so erscheint es angebracht hier eine tiefergehende Analyse vorzunehmen. Es stellt sich daher die Frage:

Welche Herausforderungen und Belastungen erleben die Übungsleiter*innen infolge ihrer Tätigkeit und gibt es Aspekte der Tätigkeit, die besonders herausfordernd sind?

Zielsetzung dieser Masterarbeit ist es daher, das Tätigkeitsfeld von Übungsleitern*innen, die im Rahmen des *Kinder gesund bewegen* - Projektes (Raum Wien) tätig sind, näher zu beschreiben. Insbesondere sollen alltägliche Herausforderungen und Belastungsfaktoren der Tätigkeit hervorgehoben werden und etwaige Ableitungen hinsichtlich unterstützender Maßnahmen für die Praxis formuliert werden.

Ebenso wichtig erscheint es an dieser Stelle vorab Eingrenzungen zu einigen Konzepten und Begrifflichkeiten der arbeitswissenschaftlichen und arbeitspsychologischen Forschung vorzunehmen. Ausgenommen wird insbesondere die Ebene der langfristigen psychischen Beanspruchungsfolgen wie Burn-Out und Depression.

Des Weiteren wird im Rahmen der Interviews die Arbeitszufriedenheit thematisiert und als allgemeiner Aspekt zur Beurteilung der Arbeitsbedingungen herangezogen. Auf eine eigenständige Konzeptualisierung der Arbeitszufriedenheit als Indikator der Arbeitsbelastung wird jedoch verzichtet.

1.3 Herleitung der Fragestellungen

Ausgehend von der vorangegangenen Skizzierung der Ausgangslage und Zielformulierung werden die Fragestellungen nun weiter konkretisiert. Da dies die erste Erhebung hinsichtlich der Übungsleiter*innentätigkeit im Rahmen des Kinder gesund bewegen Projektes darstellt, werden zunächst verschiedene allgemeine Aspekte der Tätigkeit thematisiert. Daher bezieht sich die erste Fragstellung auf die grundsätzlichen Rahmenbedingungen und allgemeine Handlungsabläufe. Fragstellung 1, lautet daher:

Wie werden bestimmte Themen der Übungsleiter*innentätigkeit aus Sicht der Übungsleiter*innen beschrieben?

Der Untersuchungsgegenstand der zweiten Fragestellung ist die wahrgenommene Belastung (Belastungserleben) der Tätigkeit. Hierbei wird in der Befragung bewusst der Fokus auf die als besonders „herausfordernd“ beziehungsweise als typisch „belastend“ erlebten Aspekten der Tätigkeit und deren Bewältigung gelenkt. Fragstellung 2, lautet daher:

Welche Aspekte der Tätigkeit werden als besonders herausfordernd beziehungsweise als Belastungsfaktoren hervorgehoben?

2 Kooperationen zwischen Sportvereinen und Bildungseinrichtungen

Ziel der folgenden Ausführungen ist es den Verbreitungsgrad von Kooperationen zwischen Sportvereinen und Bildungseinrichtungen (in dieser Arbeit werden vor allem Kindergärten und Volksschulen behandelt), zu skizzieren. Da die befragten Sportübungsleiter*innen in dieser Arbeit über das Projekt Kinder gesund bewegen in Kindergärten und Volksschulen eingebunden sind, bildet das Projekt hierzu den kontextuellen Rahmen dieser Arbeit.

2.1 Bundesweite Erhebung – „Schule & Sport“ des BMUKK

Anhand einer Erhebung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK, 2008), welche im Rahmen der Projektplattform „Schule & Sport“ durchgeführt wurde, wird deutlich, dass an rund 60% der befragten Volksschulen eine Kooperationen zu einem Sportverein vorliegt. Weitere wichtige Ergebnisse der Befragung sind in folgender Tabelle zusammengefasst dargestellt.

Tabelle 1: Zusammenfassung der relevantesten Umfrageergebnisse bezogen auf den Volkschulbereich aus dem Ministeriumsbericht (BMUKK, 2008)

Fragestellung	Ergebnis des Berichtes	Quelleangabe
Wie hoch ist der Kooperationsanteil bei Volksschulen in Österreich?	60,6% n = 3220	(Tabelle 2, S.12) (Tabelle 3, S.15)
Wie viele Kooperationen werden an einer Volksschule unterhalten?	eine Kooperation 42,8% zwei Kooperationen 28,1% drei Kooperationen 15,4%	(Abb. 8, S.15)
Wie gestalten sich die angebotenen Kooperationsformen?	Sportartspezifisch (89%) Polysportiv (11%)	(Abb. 24, S.26)
Wie viele Übungsleiter*innen bzw. Trainer*innen sind an der Schule tätig?	ein Übungsleiter*in = 28% zwei Übungsleiter*innen = 30% drei Übungsleiter*innen = 18% vier bis 11 Übungsleiter*innen = 24 %	(Tabelle 14, S.33)
Wie sieht die formale Ausbildung der externen Sportbetreuer aus?	Übungsleiter*innenausbildung 31,6 % staatliche Trainerausbildung 27,9 % staatliche Instruktor-/Lehrwartausbildung 15,1 % Andere Ausbildung 25,4 %	(Tabelle 16, S.35)

Von den teilnehmenden Volksschulen gaben 62,9% Prozent der Wiener Volksschulen an, eine (oder mehrere) Kooperationen mit einem (oder mehreren) Sportverein (-en) zu unterhalten. Über die unterschiedlichen Schulformen hinweg, ist die Volksschule diejenige Schulform, welche die meisten Kooperationen aufweist (bundesweit 60,6%). In den meisten Fällen besteht eine Kooperation zu einem Sportverein (bundesweit 42,8%, n = 656). Kooperationen zu zwei Sportvereinen sind in 28,1 % der Fälle vorhanden (n = 430) und weitere 15,4% der Volksschulen (n = 236) gehen Kooperationen zu drei Sportvereinen ein (S.15).

Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass Kooperationen zu mehr als 3 Sportvereinen relativ unüblich sind. Der Rest aller Kooperationen von 4 bis 11 Kooperationen umfasst nur mehr einen Anteil von rund 15%. Vergleicht man sportartenspezifische mit den polysportiven Kooperationen im Volkschulbereich, so dominiert das sportartenspezifische Angebot mit rund 89% zu rund 11% des polysportiven Angebots. Nach Angaben der Volksschulen haben 31,6 % der Anleitenden eine Ausbildung zum*zur Übungsleiter*in, gefolgt von 27,9 % mit staatlicher Trainer*innenausbildung, und 15,1 % mit staatlicher Instruktor*innenausbildung, die restlichen 25,4 % entfallen auf sonstige, nicht weiter definierte Ausbildungen. Der Bericht weist darauf hin, dass diese Frage „auffallend“ weniger häufig beantwortet wurde – diesbezüglich nur 39% anstatt der sonst ca. 90% an Antwortquote – es wird laut Bericht vermutet, dass die Schulen selbst nicht „umfassend“ über die Qualifikation ihrer externen Partner informiert sind (S.35).

Aus dieser etwas älteren Erhebung wird deutlich, dass eine durchaus starke Verbreitung an Kooperationen vor allem auch im Volkschulbereich zum Zeitpunkt der Erhebung bestand. Die Vermutung liegt nahe, dass diese Kooperationen in ähnlichem Ausmaß weiterhin bestehen.

Der Einsatz von externen Betreuern, erscheint aufgrund dieser Erkenntnisse nicht auf Einzelfälle zu beruhen, sondern stellt vielmehr gängige Praxis dar, wenngleich hierzu aktuellere Daten wünschenswert wären.

2.2 „Sportverein trifft Schule – Gesund ins Leben“

Dass Kooperationen auch bundesländer spezifisch vorliegen, kann anhand des Programms „Sportverein trifft Schule – Gesund ins Leben“ vom Bundesland Kärnten beispielhaft belegt werden.

Hierbei leitet externes Betreuungspersonal aus den Sportvereinen (Vereinstrainer*innen, Übungsleiter*innen, etc.) gemeinsam mit den jeweiligen Lehrer*innen der Schulen Bewegungseinheiten (6 Unterrichtseinheiten) während des Regelunterrichts bzw. als unverbindliche Übungen, im Rahmen von Projekten oder ganztägigen Betreuung, an. Auch in diesem Projekt sollen einerseits die

Schulen bzw. die Kinder vom gesundheitsförderlichen Aspekt der Bewegungseinheiten profitieren und anderseits die Vereine durch die Kooperationsmöglichkeiten der „Aufbau eines regionalen Sportnetzes“ gefördert werden (schulsportservice.at, 2021).

Der intendierte Mehrwert für die teilnehmenden Sportvereine, wird auf der Homepage folgendermaßen hervorgehoben:

- a) Kontaktaufnahme mit Kindern und Jugendlichen
- b) verstärkte Vereinsbindung
- c) Öffnung des Vereinsangebotes für den Breiten- und Gesundheitssport
- d) Schaffen von Nachwuchs für die Vereinsarbeit und Verbesserung des Image / Öffentlichkeitsarbeit (schulsportservice.at, 2021)

Die Einbindung von externem Betreuungspersonal an Bildungseinrichtungen durch die „Sportverein trifft Schule – Gesund ins Leben“ Kampagne des Bundesland Kärnten, ist nur ein weiteres Beispiel dafür, dass dahingehend eine durchaus weit verbreitete Kooperationslandschaft bestehen dürfte.

2.3 Die Bewegungsinitiative: Kinder gesund bewegen

Der organisierte Sport weist in Österreich eine komplexe und kleinteilige Struktur auf, was beispielweise anhand des Förderwesens deutlich wird (Bundes-Sportförderungsgesetz, 2017; Rechnungshofbericht, 2019, S.38). So entsteht auch für den organisierten Breiten- und Gesundheitssports ein weitverzweigtes Beziehungsgeflecht aus übergeordneter Organisationen (z.B. Sportministerium, SportAustria, Fit Sport Austria GmbH, etc.), der jeweiligen Dachverbände (ASKÖ, ASVÖ, SPORTUNION) und der zugehörigen Sportvereine (Burger & Bogorin, 2017, S. 9). Auf die jeweiligen Organisationen wird im weiteren Verlauf der Arbeit nicht näher eingegangen, für eine tiefergehende Auseinandersetzung kann es hilfreich sein, im Netz beispielweise unter: www.sportaustria.at und www.fitsportaustria.at diesbezüglich weitere Hintergrundinformationen einzuholen.

„Kinder gesund bewegen“ ist in Österreich ein prominentes Beispiel für die Einbindung von externen Übungsleiter*innen in Kindergärten und Volksschulen. Für diese Arbeit erweist sich dieses Projekt, wie in der Einleitung schon erwähnt, auch als der konkrete kontextuelle Rahmen. Die im Zuge dieser Arbeit befragten Übungsleiter*innen leiten ihre Einheiten überwiegend über diese Kooperationsform an.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass sich das Projekt Kinder gesund bewegen (KiGeBe) vom Zeitpunkt der Datenerhebung (2017) bis zur Fertigstellung der Arbeit im Wintersemester 2021/22 eine Weiterentwicklung durchlaufen hat und in ‚Kinder gesund bewegen 2.0‘ umbenannt wurde. Auf die derzeitigen Änderungen der Projektbedingungen wird nur hinsichtlich der Übungsleiter*innenausbildung näher eingegangen, da die grundsätzliche Ausrichtung des ‚Kinder gesund bewegen‘ Projektes, ob damaliger Projektstatus im Vergleich zu 2.0, in grundlegenden Belangen unverändert geblieben ist.

Es stellt nach wie vor eine Bewegungsinitiative dar, in der externe Übungsleiter*innen in Kindergärten und Volksschulen eingesetzt werden, um Bewegungseinheiten unterschiedlichster Art durchzuführen.

2.3.1 Zielsetzung von Kinder gesund bewegen

Einerseits soll durch Kinder gesund bewegen, Kooperationen zwischen Sportvereinen und Bildungseinrichtungen ausgebaut werden und andererseits sollen Kinder aus dem Kindergarten- und Volksschulbereich, im Alter von drei bis zehn Jahren von den unterschiedlichen Bewegungsangebot profitieren (fitsportaustria.at).

Dies soll als gesundheitsfördernde Maßnahme und durch das Kennenlernen von unterschiedlichen Sportarten/Bewegungsformen gewährleistet werden. Von Seiten der Sportvereine und Fach-/Dachverbände einen Mehrwert in Richtung organisierten Sport erhofft. Dieser Mehrwert kann in der Steigerung des Bekanntheitsgrades der eigenen Sportart liegen, was wiederum theoretisch in eine allgemeine Mitgliederakquise bzw. Talentförderung - /findung münden kann.

2.3.2 Organisationsstruktur von Kinder gesund bewegen

Im Rahmen der ‚Kinder gesund bewegen‘- Initiative können Kindergärten und Volksschulen in ganz Österreich kostenlos vom Sportministerium finanziell geförderte Bewegungseinheiten (meist in einem Semester, 10 – 15 Einheiten) beantragen. Diese Bewegungseinheiten werden durch Übungsleiter*innen von teilnehmenden Sportvereinen angeleitet und können die vielfältigsten Themen beinhalten.

Die ausführende Instanzen sind Sportvereine als Mitglieder bei den drei Breitensportverbänden ASKÖ, ASVÖ und SPORTUNION. Die Organisation und Aufgabenverteilung der Projektbeteiligten werden anhand folgender Grafik dargestellt:

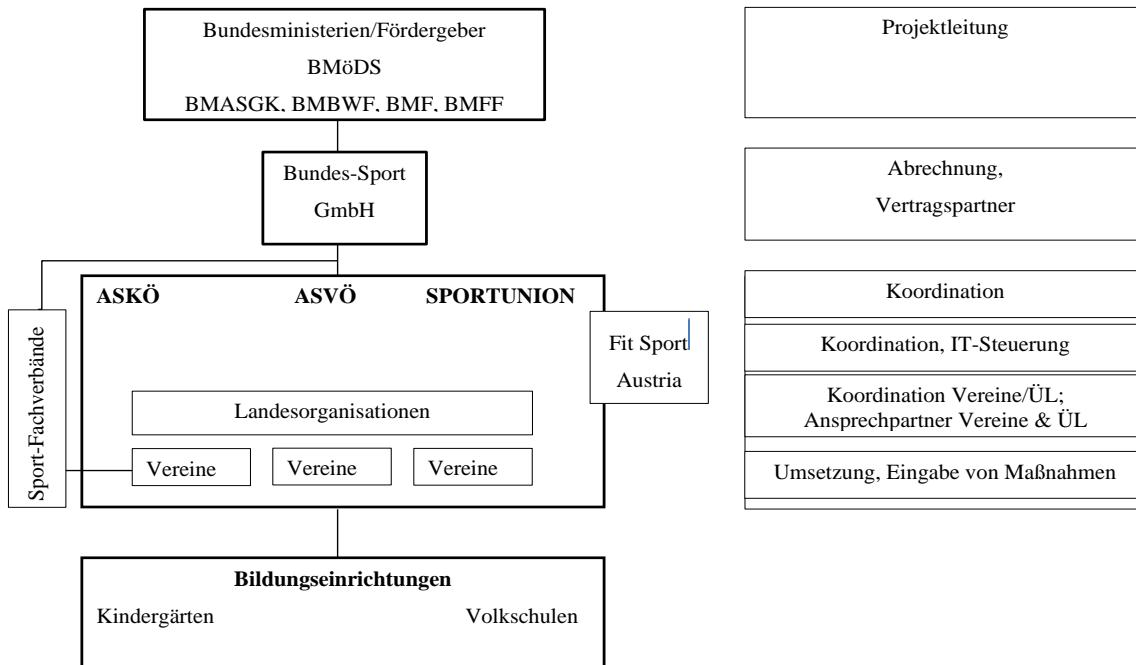


Abbildung 1: Organisationsstruktur und Projektaufgabenverteilung der einzelnen Instanzen von Kind gesund bewegen (Kinder gesund bewegen 2.0 – Programmleitfaden, 2019, S. 42)

2.3.3 Projektgröße

Die Dimension des Projektes und dessen Entwicklung wird in nachfolgender Tabelle 2 veranschaulicht. Beachtenswert ist hierbei die Steigerung der Bewegungseinheiten (a 45 – 60 Minuten) der teilnehmenden Sportvereine und der aktiven Übungsleiter*innen ab dem Schuljahr 2013/14. In dieser Phase vergrößerte sich das Projekt deutlich und blieb ab dem Schuljahr 2015/16 auf einem konstant hohen Niveau von rund 150.000 durchgeföhrter Bewegungseinheiten unter dem Einsatz von rund 2.400 Übungsleiter*innen.

Tabelle 2: Entwicklung von Kinder gesund bewegen im Zeitraum 2009 bis 2018 (Programmleitfaden – BSO, 2019, S. 42)

Zeitraum	Einheiten	KiGaen/VSen	Sportvereine	Übungsleiter*innen
09/2009-08/2010	19 760	1 845	112	491
09/2010-08/2011	18 459	1 914	115	499
09/2011-08/2012	16 487	1 767	97	431
09/2012-08/2013	14 389	1 153	76	387
09/2013-12/2014	50 410	2 780	313	1 227
01/2015-08/2015	81 947	2 536	385	1 769
09/2015-08/2016	149 879	2 941	565	2 360
09/2016-08/2017	150 120	2 962	603	2 397
09/2017-08/2018	137 497	2 745	569	2 229
9 (Schul-) Jahre	638 948			

2.3.4 Prozesshafte Darstellung der Übungsleiter*innentätigkeit

In diesem Abschnitt wird die Übungsleiter*innentätigkeit anhand eigener Erfahrungen (aus der eigenen Übungsleiter*innentätigkeit) in groben Zügen skizziert. Die Darlegung des allgemeinen Ablaufs der Tätigkeit kann für die Leserschaft eine zusätzliche thematische Einführung bieten. Dies ist wichtig da die Ergebnisse der Interviews im Zusammenhang dieses sehr tätigkeitsspezifischen Kontextes interpretiert werden sollten.

Als Ausgangspunkt der Tätigkeit wird die Auswahl der Bewegungseinheit angenommen. Über ein Informationssystem des Sportvereins werden die Übungsleiter*innen über potenzielle Bewegungseinheiten informiert. Die Auswahl der Einheiten erfolgt nach eigenem Ermessen. Um die Anonymität des Sportvereins zu wahren, wird auf diese Thematik nicht näher eingegangen. Auf die ausgewählte Einheit folgt üblicherweise Weise die individuelle Vorbereitung auf die Bewegungseinheit (Recherche des Anfahrtsweges, Themenwahl der Einheit, Absprache mit Kollegen und der Bildungseinrichtung, etc.).

Wochen oder Tage später wird der Weg zur Bildungseinrichtung angetreten, wenn nötig werden eigene Materialien mitgebracht. In dieser Phase kommt es zur direkten Interaktionen mit den verschiedenen Personen vor Ort. Dazu zählen in der Regel die Pädagogen*innen der Bildungseinrichtungen und der*die zweite Übungsleiter*in, falls die Einheit zu zweit gehalten wird. Zu diesem Zeitpunkt werden die räumlichen Gegebenheiten vor Ort eingesehen.

Nach den jeweilig nötigen Vorbereitungsmaßnahmen (Aufbau von Bewegungslandschaften, etc.) beginnt die Bewegungseinheit. Am Ende der Bewegungseinheit werden die Kinder verabschiedet und es beginnt die Nachbereitung. Es kann sein, dass ein mehrstündiger Block an Bewegungseinheiten gewählt wurde, in diesem Fall würde die nächste Gruppe oder Klasse den Bewegungsraum/Turnsaal betreten und die nächste Bewegungseinheit beginnt. Zur besseren Veranschaulichung kann eine grafische Darstellung des Ablaufes hilfreich sein.

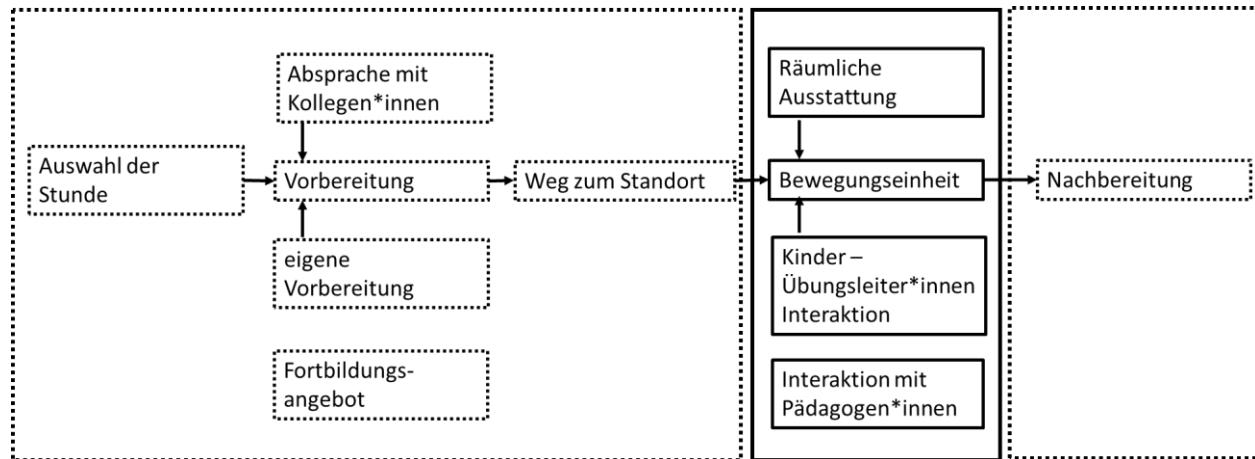


Abbildung 2: Vereinfachte Darstellung der Übungsleiter*innentätigkeit (eigene Darstellung, blau = Fragestellung 1, rot = Fragestellung 2)

Unter „regelmäßige Bewegungseinheiten“ wird ein über mehrere Wochen oder Monate (Semester) verbindliches Engagement zur selben Bildungseinrichtung verstanden. Im Gegensatz dazu können auch einzelne Bewegungseinheiten (Einzeleinheiten) durchgeführt werden. Der Hintergrund dahingehend ist, dass manche Bildungseinrichtungen ein breiteres Spektrum an Inhalten (Kinder-Yoga, Ballspiele, Tanz & Rhythmisierung, u.v.m.) über mehrere Wochen verteilt bevorzugen. Im Gegensatz dazu favorisieren andere Bildungseinrichtungen wiederum eine Form der Kontinuität mit dem*derselben Übungsleiter*in.

2.4 Sportübungsleiter*innen in Österreich

In diesem Unterkapitel wird der Frage nachgegangen, was unter dem Begriff Übungsleiter*innen im Sportbereich verstanden werden kann. Zunächst wird eine allgemeine Definition dargelegt, um im nächsten Schritt näher darauf einzugehen, was grundsätzlich die Übungsleiter*innenausbildung in Österreich umfasst.

In welche Relation diese Übungsleiter*innenausbildung zu den anderen Berufsgruppen der Bildungseinrichtungen (Elementarpädagogen*innen und Volkschullehrer*innen) zu beurteilen ist, wird anhand des Vergleichs der formalen Ausbildungswege aufgezeigt.

2.4.1 Begriffsbestimmung: Übungsleiter*in

Hinsichtlich des untersuchten Übungsleiter*innentätigkeits muss zunächst eine begriffliche Erläuterung vorgenommen werden. Trainer*innen und Übungsleiter*in, werden in dieser Arbeit auf dem Niveau der nebenberuflichen Tätigkeit betrachtet. Begriffsdefinitionen insbesondere von ‚Trainer‘ (engl. ‚Coach‘) gehen tendenziell von einem hauptberuflichen Beschäftigungsverhältnis im Bereich des professionellen Leistungssports aus. Daher sind diese Definitionen für diese Arbeit als Quellen der Annäherung zwar hilfreich, sollten aber mit der hier genannten Einschränkung betrachtet werden.

Auch wenn der Begriff ‚Übungsleiter*in‘ durchaus geläufig erscheint, umso überraschender erweist sich die Feststellung, dass nach eingehender Recherche keine hinreichende Begriffsdefinition seitens der Literatur vorliegt. Was durch die Recherche dennoch deutlich wird, ist die Nähe zum Begriff: ‚Trainer*in‘ und synonym dazu aus dem Englischen ‚Coach‘ (Schiffer & Mechling, 2013, S. 219.). Werden in der Literatur, Trainer*innen adressiert, so werden meist Übungsleiter*innen miteingeschlossen „Kompetenzen eines Trainers bzw. Übungsleiters“ (Friedrich, 2016, S.13), exemplarisch hierzu „[...] Übungstätigkeit des Sportlers und Führungs- und Lenkungsmaßnahmen von Trainern und Übungsleitern.“ (Schnabel, Harre & Krug, 2008, S.590).

Der Begriff Coach kann folgendermaßen definiert werden:

„...a person who teaches skills to people or animals and prepares them for a job, activity, or sport“ (Cambridge Dictionary.org)

“...someone who trains sports players or athletes” (Bloomsbury Publishing, 2006, S.49)

Eine Begriffsdefinition von ‚Übungsleiter*in‘ kann anhand der Literatur nicht erfolgen und wird daher über den Begriff des*r ‚Trainers*in‘ angestellt.

Eine Definition von ‚Trainer‘ lautet: „*Qualifizierter pädagogisch-didaktischer und technologisch-methodischer Organisator und Leiter des Trainings, ...*“ (Schnabel, Harre & Krug, 2008, S.589). Diese Definition ist in ihrer allgemeinen Aussage, durchaus auch für den Begriff des*r Übungsleiter*in zutreffend und zeigt auf, dass pädagogisch-didaktische Fach-/Sozialkompetenz erforderlich ist. Friedrich (2016, S.14) führt ebenfalls die Fach-/ Methoden-/ Sozial- und Personalkompetenz an und unterstreicht damit, dass die anleitende Tätigkeit mehr Anforderungen an den*die Trainer*in und den*die Übungsleiter*in stellt, als Fachwissen über die korrekte Technik einer Bewegung, zu vermitteln.

Nach Merkens (2006, S.32) können grundsätzlich auch Sportvereine, ebenso wie Kindergärten und Schulen zu den pädagogischen Institutionen gezählt werden, da die Kriterien „Erfüllung von pädagogischen Aufgaben“ und „professionelles Handeln“ hinreichend erfüllt werden. Merkens (2006) weist bezüglich der Definition von pädagogischer Institutionen darauf hin, dass die trennscharfe Zuordnung verschiedener Organisation (ob Kindergarten, Schule oder Sportverein) zur Begriffs категорie der pädagogische Institution von der Definitionsweite abhängig ist. Je breiter desto mehr Organisation gelten als pädagogische Institution und umgekehrt. Grundsätzlich könne für pädagogische Institutionen aber eingefordert werden „[...] *dass pädagogische Aufgaben geregelt durch Rollenträger erfüllt werden.*“ (Merkens, 2006, S.32)

Ausgehend von dieser allgemeinen Forderung, könne auch für die Übungsleiter*innen eine pädagogische Aufgabe und Rolle abgeleitet werden. Vordergründig zunächst durch die Tatsache, dass Übungsleiter*innen in pädagogischen Institutionen im engeren Sinne (Kindergarten und Volkschule) und mit den dortigen Adressaten pädagogischer Arbeit (Kindergartenkinder und Schüler*innen) arbeiten. Darüber hinaus formuliere sich ein implizites pädagogisches Rollenverständnis von Übungsleiter*innen, neben der sportlichen Fachkompetenz, aus der begrifflichen Annäherung von Seiten des Trainerbegriffs und dessen unterschiedlichen Kompetenzbereichen. Ausgehend davon wird im nächsten Kapitel die Qualifikation der Übungsleiter*innen thematisiert und der Anteil der pädagogischen Inhalte dargelegt.

2.4.2 Die Übungsleiter*innenausbildung (Basismodul) in Österreich

Da die Übungsleiter*innenausbildung, als die erste Qualifikationsstufe im organisierten Sport betrachtet werden kann, wird diese durch die Dachverbände (ASKÖ, ASVÖ, Sport UNION) und den sportartspezifischen Fachverbänden (bspw. Reit-, Fußball-, Tennisverband, etc.) selbst organisiert. Wird eine weiterführende höhere Ausbildung angestrebt, so ist die Bundessportakademie (BSPA) als staatliche Durchführungs- und Prüfungsinstanz in Österreich für die Lehrgänge zum: Instruktor*in, Trainer*in, Diplomtrainer*in oder Sportlehrer*in, zuständig (bspa.at). Im Jahr 2020 wurde die Übungsleiter*innen-Ausbildung erstmals österreichweit vereinheitlicht und gliedert sich nun in ein Basis-Modul (sportartunspezifisch, 21 EH a 45 min. und MC-Prüfung) und einem Spezial-Modul (sportartspezifisch, 25 EH und persönlicher Prüfungstermin mittels Lehrauftritt). Nach positivem Abschluss beider Teile, wird ein sportartspezifisches Übungsleiter*innenzertifikat ausgestellt.

„In der ÜL-Ausbildung wird grundlegendes Wissen über die Planung, den Aufbau und die Durchführung einer Übungseinheit vermittelt. Die Ausbildung befähigt - unter Berücksichtigung der notwendigen Sicherheitsaspekte - eine Gruppe anzuleiten und Bewegungseinheiten eigenständig zu gestalten.“ (SportAustria)

Anhand der hier dargestellten Stundentafel wird nochmals der pädagogische Aspekt der Übungsleiter*innentätigkeit hervorgehoben. So stellen die Ausbildungsinhalte unter der Überschrift ‚Gesellschaftspolitische Themen‘ und das ‚Vermitteln von Bewegung und Sport (unter methodisch, didaktisch und pädagogischen Gesichtspunkten)‘ mit einem Drittel (7 von 21 Lehreinheiten) einen wichtigen Teilbereich dar.

*Tabelle 3: Lehrinhalte des Basismoduls der Übungsleiter*innenausbildung (SportAustria.at)*

Thema	Theorie	Praxis	Prüfung
Organisation des Sports	2 EH		Nein
Gesellschaftspolitische Themen (Prävention sexualisierter Gewalt, etc.)	2 EH		Nein
Rechtliche Grundlagen	1 EH		Ja
Sportbiologie	4 EH	1 EH	Ja
Trainingslehre	4 EH	2 EH	Ja
Vermitteln von Bewegung und Sport (Methodik, Didaktik, Pädagogik, Stundenbildgestaltung)	3 EH	2 EH	Ja
Gesamt	16 EH	5 EH	

Da pädagogische Inhalte sich in der Übungsleiter*innenausbildung wiederfinden (ca. ein Drittel der Ausbildung) liegt es nahe auch bei der Tätigkeit selbst, von einer pädagogischen Verantwortlichkeit auszugehen. Dass diesbezüglich der Verantwortung gegenüber den zu betreuenden Kindern gerecht zu werden versucht wird, ist anhand der Tabelle 2 nachvollziehbar dargestellt worden.

2.4.3 Fortbildungspflicht im Rahmen des Kinder gesund bewegen Projektes

Das Projekt Kinder gesund bewegen steht mit der Fit Sport Austria GmbH (bundesweite Netzwerk zur Bewegungsförderung) in enger Verbindung. So wird beispielsweise das Projekt auf der Fit Sport Austria Homepage beworben und es werden auch Organisationsstrukturen der Fit Sport Austria GmbH für die Projektabwicklung von Kinder gesund bewegen genutzt.

Daraus folgt, dass für die entsprechenden KigeBe-Übungsleiter*innen eine Weiterbildungspflicht besteht, um das ‚Qualitätssiegel‘ der Sport Austria GmbH zu behalten. Eine jährliche Teilnahme am Fortbildungsangebot (RichtigFit, etc.) im Rahmen von Wochenendkursen oder des jährlichen Kinder gesund Bewegen Kongresses wird laut ‚Programmleitfadens‘ (Kigebe 2.0) angestrebt.

2.4.4 Neuere Entwicklungen im Fortbildungsangebot

Im Zuge der Durchsicht der Arbeitskreisthemen der jährlichen Kinder gesund bewegen Kongressberichte (2018, 2019 und 2020) erweist sich die Schulung der Methodenkompetenz der Übungsleiter*innen im Vergleich zur Sozialkompetenz, als dominierend. Die Workshopthemen beinhalten

meist Konzepte/Methoden/Spielideen, die auf die Förderung der konditionellen bzw. spielerischen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder ausgerichtet sind. Ein beispielhafter Auszug aus dem Kinder gesund bewegen Kongressbericht (2021, S. 5 – 7) liefert einen Einblick in die Themenvielfalt der Arbeitskreise:

- *Partnerakrobatik mit Kindern*
- *Kleine Spiele im Wasser*
- *Psychomotorik - Die Reise im Bewegungsraum*
- *Hula Hoop - Fitness für jedes Alter*
- *Krafttraining mit Kindern*
- *Koordination und Rhythmus mit und ohne Geräte*

Bezüglich dieses Ungleichgewichts kann anhand des letzten Kinder gesund bewegen Kongressbericht (2021) festgestellt werden, dass nun auch Themen miteinbezogen werden, die auf die Sozialkompetenz der Übungsleiter*innen ausgerichtet sind. So finden sich nun auch Arbeitskreise mit den Themen:

- „*Besondere Kinder – Besondere Herausforderungen! Was tun, wenn uns Kinder an unsere Grenzen bringen?*“ (Kongressbericht, 2021, S.320 – 331)
- „*Verhaltensauffällige Kinder beim Sport: Erkennen - Verstehen – Handeln*“ (Kongressbericht , 2021, S. 356 – 365)

Der Ausbau des pädagogisch-didaktisch orientierten Fortbildungsangebotes wird auch anhand einer Erweiterung der Übungsleiter*innenausbildung deutlich (Modul PLUS). Dies ist ein zusätzliches Modul, welches im Rahmen der Projektanpassung von Kinder gesund bewegen 2.0, geschaffen wurde. Darin werden zusätzliche schulrechtliche und pädagogische Inhalte (Umfang 16 Stunden) behandelt und ist Voraussetzung für eine fixe Beschäftigung (Modell FIX) an einer Bildungseinrichtung. Laut Programmleitfaden (2019, S. 25) wird – anders als im Vorgängerprojekt – durchaus angestrebt, die Übungsleiter*innen noch besser auszubilden, um sie zur selbständigen Durchführung – „... ohne Mitwirkung von SchulpädagogInnen ...“ – zu befähigen. Ob dies einer Anleitung der Bewegungseinheit ohne Anwesenheit oder lediglich ohne aktive Mitarbeit der pädagogischen Fachkraft entspricht, geht aus dieser Formulierung nicht eindeutig hervor.

2.4.5 Vergleich der formalen Ausbildungswege von Übungsleiter*innen, Elementarpädagogen*innen und Volkschullehrer*innen

Sport- und Bewegungseinheiten werden durch die Übungsleiter*innen und der anwesenden pädagogischen Fachpersonal in Kindergärten und Volksschulen angeleitet. Aus diesem Grund werden in der Übungsleiter*innenausbildung pädagogisch-didaktische Grundlagen miteinbezogen. Es werden nun die unterschiedlichen Ausbildungen von Übungsleiter*innen, Elementarpädagogen*innen und Lehrkräften der Volksschule in ihren Grundzügen gegenübergestellt.

Zurückgegriffen wird dabei auf folgende Quellen:

- Kursinformationen der Übungsleiter*innenausbildung (sportaustria.at)
- Stundentafel der Bundesanstalt für Elementarpädagogik (BGBI. II, Nr. 204, Anlage 1)
- Curriculum der Pädagogische Hochschule Wien (phwien.ac.at)

Tabelle 4: Vergleich der unterschiedlichen Ausbildungswege und deren zeitlicher Umfang.

	Übungsleiter*in (Sportverein)	Elementarpädagogische Fachkraft (Kindergarten)	Lehrkräfte für die Pri- marstufe (Volksschule)
Art der Aus- bildung	Mehrtägiges Seminar	5-jährige, berufsbildende Schule (andere Formen wie Kolleg, 3-jährige Fachschule, etc. werden nicht berücksichtigt)	5 bzw. 6-jähriges Lehramtsstudium an einer Pädagogischen Hochschule
Zeitlicher Aufwand der Ausbildung	für Basis- und Spezialmodul für Kinder gesund bewegen (46 Einheiten a 45 min.) ca. 36 Stunden	Laut Stundentafel sind gemittelt 30 Stunden (37 Unterrichtseinheiten a 50 Minuten) pro Woche bei 15 Wochen pro Semester, Anwesenheit in der Ausbildungseinrichtung nötig; 4500 Stunden auf fünf Schuljahre verteilt (exklusive Eigenstudium)	Arbeitsaufwand (Präsenz- und Eigenstudium) abgeleitet aus den Angaben der ECTS Punkten Bachelor 7200 Stunden (240 ECTS a 30 Stunden) Master 2400 Stunden (60 ECTS a 30 Stunden)
Quelle	sportaustria.at	BGBI. II Nr. 204/2016	Curriculum der Pädagogischen Hochschule Wien phwien.ac.at

Wie in Tabelle 4 aufgezeigt wird, handelt es sich bei der Übungsleiter*innenausbildung im Vergleich zu den anderen Berufsgruppen um eine Ausbildung, mit deutlich geringerem Arbeitsauf-

wand. Überschlagsmäßig können bei Übungsleiter*innen rund 40 Stunden, bei Elementarpädagogen*innen ca. 4500 Stunden und bei Volkschullehrkräften ca. 7200 Stunden veranschlagt werden. Wird der Gesamtaufwand der unterschiedlichen Ausbildungen in Relation gesetzt, so ergeben sich folgende Verhältnisse.

- | | |
|--|------------|
| • Übungsleiter*innenausbildung | Faktor 1 |
| • Ausbildung zum*r Elementarpädagogen*in | Faktor 110 |
| • Ausbildung zur Volkschullehrkraft | Faktor 180 |

Es wird daher deutlich, dass die Übungsleiter*innenausbildung in Anbetracht der derzeitigen Ausbildungsstruktur einen wesentlich geringeren zeitlichen Aufwand als die beiden anderen Ausbildungen voraussetzt. Inwieweit pädagogisch-didaktische Aspekte in den unterschiedlichen Ausbildungen tatsächlich Gegenstand des Unterrichts ist, kann letzten Endes anhand der offiziellen Stundentafeln, Lehrplans und Curriculum nicht genau quantifiziert bzw. operationalisiert werden. Nichtsdestotrotz kann anhand des hier angeführten Vergleichs eine grobe Relativierung hinsichtlich des Gesamtumfangs hergestellt werden.

Kritikwürdig an diesem Vergleich ist, dass die einzelnen Professionen ganz unterschiedliche Zielsetzungen und strukturelle Rahmenbedingungen aufweisen. So entfallen Aufgaben in der Übungsleiter*innentätigkeit im Unterschied zu den anderen Berufsgruppen gänzlich. Nennenswert wären hierzu die „Notengebung“ bzw. „Feststellung des Entwicklungsstandes“ und vieles mehr. Dass, es sich hierbei um offensichtlich grundsätzlich unterschiedliche Tätigkeiten handelt, wird auch anhand des nächsten Kapitels deutlich.

2.4.6 Rahmenbedingungen der Übungsleiter*innentätigkeit

Das nachfolgende Kapitel liefert eine allgemeine Orientierung bezüglich ausgewählter Merkmale der Übungsleiter*innentätigkeit. Dies betrifft, die grundsätzlich vorgesehene Arbeitszeit, die vertragliche Basis des Anstellungsverhältnisses und die Regelmäßigkeit der Tätigkeiten.

Tabelle 5: Gegenüberstellung ausgewählter Rahmenbedingungen der unterschiedlichen Tätigkeiten (eigene Darstellung)

	Übungsleiter*innen-tätigkeit	Kindergarten	Volksschulbereich
Art des Anstellungsverhältnis	Nebenberufliche Tätigkeit, Keine dienstvertragliche Regelung,	dienstvertraglich geregeltes Anstellungsverhältnis in Vollzeit oder Teilzeit; Befristet oder unbefristet	dienstvertraglich geregeltes Anstellungsverhältnis in Vollzeit oder Teilzeit; Befristet oder unbefristet
Arbeitszeit	Stundenanzahl von rund 7 Bewegungseinheiten pro Woche (laut PRAE *)	Vollzeitbeschäftigung mit 40 Wochenstunden angesetzt, abhängig je Öffnungszeiten der Einrichtung (WKGG, § 3. Absatz 1)	Vollzeitbeschäftigung ist mit 22 Wochenstunden an Unterrichtszeit angenommen – wobei dies der effektiven Unterrichtszeit ohne Vorbereitungszeit entspricht (§ 40a. Absatz 3 der Dienstrechts-Novelle für den Pädagogischer Dienst des BGBl. I Nr. 211/2013)
Regelmäßigkeit der Betreuung	Stundenweise Betreuung, unterschiedlicher Gruppen/Klasse; regelmäßige Betreuung von Gruppen/Klassen, z.B. einmal wöchentlich möglich	Regelmäßige tägliche Betreuung derselben Gruppe an Werktagen, 5 Tage in der Woche	Regelmäßige Betreuung derselben Klasse an Werktagen, 5 Tage in der Woche

Da in der vorhergehenden Tabelle 5 der Begriff „PRAE“ verwendet wird und dieser auch in den Interviews vorkommt, folgt hierzu ein kurzer Exkurs, der zum Verständnis beitragen soll. PRAE ist die Kurzform für Pauschale Reiseaufwandsentschädigung und dient in Österreich dazu, dass Sportvereine für ihre Zwecke tätige Vereinsmitglieder entschädigen können.

„Gemeinnützige Sportvereine können im Rahmen der "Pauschalen Reiseaufwandsentschädigung" bis zu 60 Euro pro Einsatztag, insgesamt 540 Euro pro Monat steuerfrei an Sportler, Trainer,

Schiedsrichter, Instruktoren und Sportbetreuer als Aufwanderstattung (§3 Abs1 Z16c EstG) auszahlen.“ (bfv.at) Dies ist deshalb von besonderem Interesse, da sich aus dem gesetzlich geregelten steuerfreien Grenzbetrag von 540 € pro Monat und einer Verrechnung von 20 € pro Bewegungseinheit, wie es im Projekt KigeBe üblich ist, eine theoretische Maximalstundenanzahl ergibt. In einer Woche können somit von den Übungsleiter*innen, rund sieben Stunden und rund 27 Stunden im Monat, an Bewegungseinheiten angeleitet werden.

Anhand der Tabelle 5 wird deutlich, dass es sich bei der Übungsleiter*innentätigkeit, um eine nebenberufliche Tätigkeit mit einem vergleichsweisem geringem Stundenpensum handelt.

2.5 Zwischenfazit

Es konnte dargestellt werden, dass die Einbindung von Übungsleiter*innen durchaus stark verbreitet ist. So kann aufgrund der Erhebung ‚Schule & Sport‘ (BMUKK, 2008) davon ausgegangen werden, dass ca. 60% der Volksschulen eine oder mehrere Kooperationen zu Sportvereinen unterhalten. Projekte wie ‚Sportverein trifft Schule‘ oder ‚Kinder gesund bewegen‘ liefern weitere Belege für bestehende Kooperationsformen. Allein über KigeBe wurden ab 2015 bis 2018 rund 640 000 Bewegungseinheiten durchgeführt und innerhalb dieses Zeitraumes waren pro Jahr mindesten 2200 Übungsleiter*innen in Kindergärten und Volksschulen im Einsatz.

Obwohl der Begriff ‚Übungsleiter*in‘ eine breite Anwendung findet, kann sich diesem anhand der Fachliteratur nur über die Begriffe ‚Trainer*in‘ bzw. ‚Coach‘ mit gewissen Einschränkungen angenähert werden. Eine konkrete begriffliche Definition von ‚Übungsleiter*in‘ bleibt auch nach eingehender Recherche offen. Die Übungsleiter*innentätigkeit wird nach den gesetzlich vorgegebenen Grenzbeträgen der Pauschale Reiseaufwandsentschädigung (PRAE) wird dies Tätigkeit nebenberuflich durchgeführt. Dahingehend können, wie im entsprechenden Kapitel 2.4.6 genauer dargelegt, maximal 60€ pro Tag und über einen Monat maximal 540€ abgerechnet werden. Daher ergibt sich in der Regel ein maximales zeitliches Engagement von rund sieben Stunden pro Woche und rund 27 Stunden pro Monat.

Ausgehend vom Versuch einer Definition von ‚Übungsleiter*in‘ (welche nur über eine Anlehnung an Trainer und Coach möglich ist) wird ein pädagogisches Rollenverständnis für die Übungsleiter*innentätigkeit vorausgesetzt werden. Abgeleitet wird dies anhand der Inhalte der Übungsleiter*innenausbildung.

Wird der Gesamtaufwand der Übungsleiter*innenausbildung in Relation zu den anderen Berufsgruppen gesetzt, so kann festgehalten werden, dass es sich um eine Ausbildung mit relativ geringem zeitlichen Aufwand handelt (Anwesenheit im Kurs ca. 40 Stunden). Trotz der gebotenen Kürze finden sich dennoch pädagogische Inhalte in der Übungsleiter*innenausbildung wieder, wodurch anzunehmen ist, dass sich bezüglich der Bildungseinrichtungen wie Kindergärten und Volksschulen als Organisationen zur Erfüllung pädagogischer Aufgaben auch eine pädagogische Verantwortung in Richtung der Übungsleiter*innen, erschließt. Demzufolge könne die Übungsleiter*innentätigkeit als eine pädagogische Tätigkeit, im weitesten Sinne, interpretiert werden. Inwieweit hierbei von einer ‚pädagogischen Professionalität‘ und ein expliziter ‚pädagogische Auftrag‘ für Übungsleiter*innen besteht, bleibt an dieser Stelle offen.

3 Bewegung und Sport im Kindergarten und Volksschule

Dieses Kapitel dient in erster Linie dazu die Bildungseinrichtungen Kindergarten und Volksschule und deren vom Gesetzgeber definierten Bildungsauftrag – insbesondere in puncto Bewegung und Sport - näher zu beschreiben. Damit soll einerseits ein einheitliches Verständnis hinsichtlich der beiden Bildungseinrichtungen erzielt werden und andererseits die Stellung von Bewegung und Sport aus Sicht des Gesetzgebers dargelegt werden.

Inwieweit dies sinnvoll auf die Übungsleiter*innentätigkeit übertragbar sein kann und soll, wäre eine weitere klärungsbedürftige Fragestellung. An dieser Stelle soll zumindest skizziert werden, in welchem Setting, Übungsleiter*innen des Kinder gesund bewegen Projektes, überwiegend tätig sind.

3.1 Begriffsbestimmung: Kindergarten – Formen, gesetzliche Rahmenbedingungen, Betreuungs- und Bildungsaufgaben

In Österreich kann institutionelle Kinderbetreuungseinrichtungen nach mehreren Kriterien unterschieden werden. Ein grobes Unterscheidungsmerkmal wäre zunächst, ob es sich bei der jeweiligen Einrichtung um eine „öffentliche“ oder „private“ Einrichtung handelt. Damit eng verbunden ist die Trägerschaft (synonym: Erhalter) der konkreten Betreuungseinrichtung. Dies können private Personen, Pfarren, Betriebe und gemeinnützige Vereine (z.B. Kinderfreunde) sein. In den meisten Fällen sind es die Gemeinden vor Ort die eine Einrichtung betreiben – ca. 60% aller Betreuungsplätze werden somit von Gebietskörperschaft unterhalten. Um welche Form der Kinderbetreuung es sich schlussendlich handelt, wird vor allem nach dem Alter der zu betreuenden Kinder unterschieden (Bundeskanzleramt).

Wenn man umgangssprachlich vom „Kindergarten“ spricht, dann wird darunter meist, eine elementar-pädagogische Betreuungseinrichtung für Kinder im Alter von ca. drei bis sechs Jahren verstanden. Ausgehend vom Wiener Kindergartengesetz WKGG (§ 3 unter Punkt b) lautet die genauere Bezeichnung daher ‚Kindergartengruppe‘. Aus der folgenden Begriffsbestimmung, geht hervor, dass die Kindergärten nicht mehr „nur“ als Betreuungs- sondern auch als Bildungseinrichtung betrachtet werden kann.

Kindergärten bieten familienergänzende Betreuung für Kinder ab drei Jahren bis zum Schuleintritt. Ziel der Kindergartenerziehung ist die Förderung der körperlichen, geistigen und seelischen Entwicklung der Kinder durch geeignete

Spiele und die erzieherische Wirkung der Gruppe. Der Kindergarten findet als vorschulisches Bildungsangebot allgemeine Akzeptanz. (Bundeskanzleramt).

Bezüglich der rechtlichen Regelung von Kindergärten führt die föderalistische Kompetenzverteilung auf Bund- / Länder- und Gemeindeebene unter anderem dazu, dass die neun Landesgesetze der Bundesländer, die Aufgaben der Kindergärten und deren wesentlichen Rahmenbedingungen definieren. Der nationale Bildungsbericht (2018, S. 184), weist diesbezüglich auf die sogenannte „Kompetenzzersplitterung“ hin und hebt hervor, dass unterschiedliche Gehalts- und Dienstrechtsregelungen sowie Strukturbedingungen, zu einer österreichweiten Heterogenität in der pädagogischen Qualität in den jeweiligen Bildungseinrichtungen führen. Die Kompetenzen der einzelnen föderalistischen Ebenen, werden durch die nachfolgende Tabelle 6 veranschaulicht.

Tabelle 6: Kompetenzverteilung der Kindergartenbetreuung in Österreich (in Anlehnung an Nationalen Bildungsbericht, 2018, S.184)

Ebene	Zuständigkeit / Kompetenz
Bund	Ausbildung der Pädagogen*innen
Bundesländer	Fachaufsicht und Festlegung der Rahmenbedingungen (personell, finanziell, pädagogisch und strukturell)
Gemeinden	treten mehrheitlich als Rechtsträger öffentlicher Einrichtungen auf

3.1.1 Betreuungs- und Bildungsaufgaben von Kindergärten

Die zu erfüllenden Aufgaben von Kindergartengruppen und anderen Betreuungsformen sind im WKGG (§1) umfassend formuliert. Bei näherer Betrachtung erscheint es dem Gesetzgeber nicht nur wichtig festzulegen, welche Aufgaben erfüllt werden sollen, sondern insbesondere wie die Umsetzung ausgestaltet werden soll. Nachfolgende Tabelle 7 hebt die zwei Ebenen des Gesetzestextes nochmals deutlicher hervor.

Tabelle 7: Die zwei inhaltlichen Ebenen zur Aufgabe von Kindergärten in Wien (eigene Darstellung, auszugsweise aus WGKK, §1)

Aufgabe des Kindergarten	Wie soll diese Aufgabe umgesetzt werden?
Förderung der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit und die Fähigkeit zum Leben in der Gemeinschaft	In Ergänzung zur Familie und nach gesicherten Kenntnissen und Methoden der Pädagogik.
Unterstützung bei der Entwicklung der körperlichen, seelischen und geistigen Kräfte	
Bildungs- und Betreuungsarbeit	Unter Einbindung aller Kinder unterschiedlicher kultureller und sozialer Herkunft; sowie auf ihre individuelle physische und psychische Eigenart abgestimmt.
Lernen ermöglichen	In ganzheitlichen und spielerischen Art und Weise in alters- und entwicklungsentsprechenden Sozialformen unter Vermeidung von starren Zeitstrukturen und vorgegebenen Unterrichtseinheiten.
Anregung zum kreativem Tätigsein	Über entsprechende Rahmenbedingungen wie ein kindgemäßes Raumangebot sowie entwicklungsadäquates Spiel- und Beschäftigungsmaterial
Begleitung zum selbstbestimmten und selbstverantworteten Leben in der Gemeinschaft	Durch einen partnerschaftlich demokratischen Führungsstil unabhängig von geschlechtsabhängigen Rollenfixierungen
Vereinbarkeit von Beruf und Familie für Männer und Frauen ermöglichen	

Das pädagogische Handeln und die dahinterliegenden Leitsätze, wie etwas umgesetzt werden soll, sind neben den Landesgesetzen auch über die Vereinbarung zwischen Bund und Länder (gemäß Artikel 15a B-VG der Elementarpädagogik, 2018), festgeschrieben. In dieser Vereinbarung wurde unter anderem festgelegt, dass die Betreuung unter Berücksichtigung „pädagogischer Grundlagen-dokumente“ erfolgt. Dazu zählen in erster Linie der „Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen“ (WKGG, Anlage 2) und der „Werte- und Orientierungsleitfaden - Werte leben, Werte bilden“ (WKGG, Anlage 3). Darüber hinaus sieht das WGKK als bundeslandspezifisches Dokument noch den „Wiener Bildungsplan“ vor (WKGG, Anlage 1). Dieser wird in weiterer Folge als Referenz hinsichtlich der Verankerung von Bewegung und Sport im Kindergartenbereich, herangezogen.

3.1.2 Bewegung und Sport im Kindergarten

In Anbetracht der Tatsache, dass es keinen bundesweiten Lehrplan für Bewegung und Sport in der Elementarbildung gibt, dient nun der Wiener Bildungsplan (WKGG, Anlage 1, 2007) als Bezugs- punkt. Die zu fördernde ‚sensumotorische – psychomotorische Kompetenz‘ der Kinder wird dort wie folgt definiert:

Der Körper des Kindes ist die Quelle seiner ersten Informationen – über sich selbst und über seine Umwelt. Es fühlt sich behaglich oder nicht, es erforscht mit Hilfe seiner Sinnesorgane und Gliedmaßen den eigenen Körper und die unmittelbare Umgebung. Es erfährt so hell und dunkel, rau und glatt, groß und klein u.s.w. Über lustvoll erlebte körperliche Aktivität entwickelt es seine grob- und feinmotorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten und präzisiert seine Wahrnehmung. Dem körperlichen Bewegungs- und Erforschungsdrang ist grundlegende Wichtigkeit zuzumessen. Alles im dreidimensionalen Raum Erfahrene ist die Grundlage für die Vorstellungswelt des Kindes. Bewegung ist somit nicht nur Selbstzweck und gesund, sondern ist wesentliche Voraussetzung für Bildungsprozesse. (Wiener Bildungsplan, 2007, S.25)

Demzufolge wird körperliche Bewegung als wichtiger Entwicklungsfaktor in seiner Gesamtheit beschrieben. Die allgemeinen und allumfassenden Ausführungen, bieten einen relativ großen Interpretationsspielraum für die konkrete Umsetzung in der jeweiligen Bildungseinrichtung.

3.1.3 Räumliche Bedingungen

Die Durchführung der Bewegungseinheiten erfolgt in den Gruppen- bzw. wenn vorhanden im Bewegungsraum des Kindergartens. Die Wiener Kindergartenverordnung (WKGVO, § 2, Absatz 1) beschreibt eine quantitative Mindestanforderung von 3 m^2 pro Kind, bei einer maximalen Gruppengröße von 25 Kindern vor. Dies entspricht einer bespielbaren Grundfläche von 75m^2 , inklusive der Fläche des Gruppenraumes. Die weitere Ausstattung der Bewegungs-/ Gruppenräume mit zusätzlichen Materialien (Bälle, Tücher, etc.) und größeren baulichen Maßnahmen wie einer Sprossenwand, ist im Gesetzestext nicht angegeben und daher ist anzunehmen, dass dies einer dementsprechenden standortbezogenen Individualität unterliegt.

3.2 Begriffsbestimmung: Volksschule - Formen, gesetzliche Rahmenbedingungen, Betreuungs- und Bildungsaufgaben

Die Begriffe ‚Grundschule‘ und ‚Volksschule‘ werden in Österreich meist synonym verwendet, in dieser Arbeit wird im weiteren Verlauf durchgängig die Bezeichnung Volksschule verwendet.

Nach dem Schulorganisationsgesetz (SchOG, §3) werden Schulformen grundsätzlich nach Bildungsinhalt (allgemein/berufsbildend) oder nach Bildungshöhe (Primar- /Sekundarschule) unterschieden. Die Volksschule ist demnach eine allgemeinbildende Primarschule und umfasst die Grundstufe I (Vorschulstufe, Schulstufe 1 und 2) und Grundstufe II (Schulstufe 3 und 4). Über die zu unterrichtenden Unterrichtsfächer und die dafür vorgesehenen Lehrpläne, werden die Bildungs- und Lehraufgaben (SchOG, §6) definiert.

Die meisten Unterrichtsfächer werden von einer Lehrkraft, d.h. dem*der Klassenlehrer*in unterrichtet (Ausnahme bspw. Religionsunterricht).

Die Volksschule ist grundsätzlich eine Halbtagschule (Bildungsbericht, S.18), auf Wunsch der Eltern und gesetzlicher Basis des SchOG (§8d, Abs 2 und 3) kann der konkrete Standort jedoch auch als Ganztagschule in ‚getrennter‘ oder ‚verschränkter Form‘ geführt werden. Laut nationalen Bildungsbericht (2015, S.18) dient die getrennte Ganztagschule zur Deckung des Betreuungsangebotes und ist mit 36%, im Vergleich zum verschränkten Schulunterricht mit 1%, deutlich verbreiteter.

3.2.1 Betreuungs- und Bildungsaufgaben der Volksschule

Im SchOG (§ 9, Absatz 1 und 2) sind die grundsätzlichen Aufgaben der Volksschule nur sehr allgemein bzw. abstrakt definiert und bietet daher für den*die Leser*in keinen nennenswerten inhaltlichen Mehrwert. Hilfreicher erscheint die Definition des Bundeskanzleramtes und lautet folgendermaßen:

Die Volksschule hat die Aufgabe, eine für alle Schülerinnen und Schüler gemeinsame Primarbildung unter Berücksichtigung der sozialen Integration behinderter Kinder zu vermitteln. Dabei soll den Kindern eine grundlegende und ausgewogene Bildung im sozialen, emotionellen, intellektuellen und körperlichen Persönlichkeitsbereich ermöglicht werden.

3.2.2 Bewegung und Sport in der Volksschule

In der Verordnung für die Lehrpläne der Volksschule (BGBI. II Nr. 303/2012, Teil 7) sind die zu vermittelnden Erfahrens- und Lernbereichen definiert. Daraus wird, zum Zwecke der Veranschaulichung, jeweils die erstgereichte Lernerwartung, auszugsweise in der nachfolgenden Tabelle 8 aufgelistet.

Tabelle 8: Lernerwartungen hinsichtlich des Unterrichtsfaches Bewegung- und Sport (auszugsweise aus (BGBI. II Nr. 303/2012, Teil 7, S.1-6)

Motorische Grundlagen (S. 1-2)	
Lernerwartungen im 1 und 2 Schuljahr	Lernerwartungen im 3 und 4 Schuljahr
Die Schülerinnen und Schüler	
- können bei einfachen Bewegungsanforderungen die einzelnen Bewegungselemente aufeinander abstimmen	- können bei komplexen Bewegungsanforderungen die einzelnen Bewegungselemente räumlich und zeitlich aufeinander präzise abstimmen
Spielen (S. 2)	
Die Schülerinnen und Schüler	
- verstehen die Grundidee einfacher Spiele (zB „Versteinern“, „Ball über die Schnur“) und halten dabei die jeweiligen Regeln ein	- verstehen die Grundidee anspruchsvollerer Spiele (zB „Brennball“, „Mini-Fußball“) und können regelkonform spielen
Leisten (S. 3)	
Die Schülerinnen und Schüler	
- können einfache freie Bewegungsformen am Boden und an Geräten (zB Balancieren, Stützen, Schwingen) ausführen	- können komplexere freie Bewegungsformen am Boden und an Geräten ausführen
Wahrnehmen und Gestalten (S. 4)	
Die Schülerinnen und Schüler	
- können den eigenen Körper, Personen, Gegenstände, (Bewegungs-) Räume wahrnehmen und Wahrnehmungsunterschiede erkennen	- können komplexere sensomotorische Anforderungen bewältigen (zB Auge Hand Koordination; Lage im Raum)
Gesund leben (S. 4 - 5)	
Die Schülerinnen und Schüler	
- können Reaktionen ihres Körpers im Zusammenhang mit Bewegung (zB Herzschlag, Atmung, Schwitzen) bewusst wahrnehmen und beschreiben	- können Reaktionen ihres Körpers im Zusammenhang mit Bewegung bewusst wahrnehmen und begründen
Erleben und Wagen (S. 5 - 6)	
Die Schülerinnen und Schüler	
- sind in der Lage, einfache Gelegenheiten zum Bewegen und Spielen im Freien und in der Natur zu nützen	- sind in der Lage, vielfältige Gelegenheiten zum Bewegen und Spielen im Freien und in der Natur zu erkennen und zu nützen

3.2.3 Räumliche Bedingungen

Der Normturnsaal, wird laut dem Raumblatt für Sanierungen und Neubauten der Stadt Wien (2021, S.103; nach ÖNORM B 2608) mit der Nutzfläche von rund 400 m² (15 x 27 m) angegeben. Das Schulorganisationsgesetz sieht unter §13 keine maximal zulässige Klassenschülerzahl vor, sondern diese Festlegung obliegt, in Anbetracht der Schulautonomie dem*der Schulleiter*in. Eine Erhebung „Bildung in Zahlen 2017/18“ der Statistik Austria (2019, S. 82) stellte fest, dass zu 99% der Fälle, sich in den Klassen weniger als 25 Schüler*innen befinden. Ausgehend von dem erwähnten Normturnsaal und einer durchschnittlichen Klassengröße von 25 Kinder, entspricht dies einer Pro-Kopf-Fläche von ca. 16m².

Dies gilt aber nur für die Neuerrichtung von Turnsälen, da jedoch davon auszugehen ist, dass in der Stadt Wien auch deutlich ältere Turnsäle in Verwendung sind, kann die tatsächlich vorzufindende Turnsaalgröße deutlich davon abweichen.

Eine weiterführende Recherche in älteren ÖNORMEN, könnte dazu aufschlussreich sein. Dies wurde wegen eingeschränkter Einsichtsmöglichkeiten in die ÖNORMEN, in dieser Arbeit unterlassen.

3.3 Zwischenfazit

Es wurde versucht, die Bildungseinrichtungen Kindergarten und Volksschule anhand der grundsätzlich gesetzlich zu erfüllenden Aufgaben und Bildungsziele näher zu beschreiben. Besonderes Aufmerksamkeit gilt der Bewegungsförderung und der dahingehenden räumlichen Ressourcen. Grundsätzlich lässt sich dahingehend feststellen, dass die jeweiligen Formulierungen in den Gesetzesstexten sehr allgemein gehalten sind und demzufolge Interpretationsspielräume offenbleiben. Die Gestaltung der konkreten Bewegungsförderung vollzieht sich daher immer anhand der individuellen Voraussetzungen eines jeden Standortes und des jeweiligen Fachpersonals. Hinsichtlich der räumlichen Ressourcen ergibt sich zusammengefasst folgendes Bild.

Für den Kindergarten wird laut Wiener Kindergartenverordnung (WKVO, §2, S. 1) ein maximale Gruppengröße von 25 Kinder und eine bespielbare Bodenfläche von 3m² pro Kopf, vorgeschrieben. Umgerechnet würde dies einem Raum von ca. 75m² entsprechen. Dies entspricht einem Bruttowert da dies nicht alleinig auf den Bewegungsraum (falls vorhanden) bezogen wird, sondern unter Einbeziehung der gesamten bespielbaren Fläche. Dahingehend kann der Gruppenraum hinzugezählt werden.

Für die Volksschule wird der Normturnsaal (laut Raumblatt Wien, 2021, S. 103) mit 405m² angegeben. Eine Klassenschülerhöchstzahl ist gesetzlich nicht vorgeschrieben, statistisch betrachtet wird im Durchschnitt die Grenze von 25 Schüler*innen pro Klasse nicht überschritten (Bildung in Zahlen, 2017/18, S.82). Somit ergibt sich für den Turnsaal eine theoretische Pro-Kopf-Fläche von 16 m². Diese Angaben sind auf die aktuellen gesetzlichen Vorgaben bezogen, da deutlich ältere Turnsäle oder Kindergärten in Wien vorhanden sind, kann im Einzelfall nicht ausgeschlossen werden, dass andere räumliche Ressource zur Verfügung stehen. Es wurde an dieser Stelle lediglich versucht, eine grobe Einschätzung der räumlichen Gegebenheiten der Bildungseinrichtungen zu erörtern.

4 Potenzielle Belastungsfaktoren der Übungsleiter*innentätigkeit

In diesem Kapitel stehen die herausfordernden Aspekte, mit denen sich Übungsleiter*innen in einer Bewegungseinheit konfrontiert werden können, im Vordergrund. Es werden daher einige bekannter Belastungsfaktoren anhand der vergleichbarer Berufsfelder (Rudow, 2017; Krause & Dorsemann, 2014; König 2008) herangezogen und in folgender Tabelle 9 zusammengefasst dargestellt. Um eine bessere Übersicht zu erhalten, werden die jeweiligen Belastungsfaktoren in thematischen Kategorien angeordnet. Einige der genannten Belastungsfaktoren, verdeutlichen das spezifische Arbeitsumfeld (z.B. ungünstige Körperhaltungen) andere Aspekte wie die belastende Akustik, scheinen in allen drei Tätigkeitsbereichen bedeutsam zu sein.

*Tabelle 9: Übersicht über mögliche Belastungsfaktoren der Übungsleiter*innentätigkeit anhand ähnlicher Berufsfelder*

Kategorie	Erzieher*innen	Lehramt (allgemein)	Sportunterricht
Lehrer-Schüler-Interaktion	Arbeit mit schwierigen Kindern	Schwierige und verhaltensauffällige Schüler*innen sowie Disziplinschwierigkeiten	Schwierige Motivation zum Schulsport, insbesondere in höheren Klassen
	Emotional belastende Arbeitssituationen	Verbale und körperliche Gewalt bzw. Aggressionen	Hohes Gefährdungspotenzial der Schülerinnen und Schüler
	Störungen und Unterbrechungen während der Arbeit	Hohe Anzahl an Unterrichtsstörungen	Hohe Anzahl von Einzelentscheidungen und Konfliktinterventionen pro Unterrichtsstunde; Dauerkonzentrationsanspannung
	Simultane Erfüllung mehrerer Arbeitsaufgaben („Multitasking“)		Heterogene Klassenstrukturen
Kategorie	Erzieher*innen	Lehramt (allgemein)	Sportunterricht
Arbeitsbedingungen	Lärm	Hoher Lärmpegel und schlechte akustische Rahmenbedingungen in der Schule	Inadäquate räumliche Bedingungen und hohe physikalische Reize
	Größe der Kindergruppen	Hohe Anzahl an Schülerinnen und Schülern in der Klasse, insbesondere wenn der Anteil an schwierigen Schülerinnen und Schülern in der Klasse hoch ist	
	Ungünstige Körperhaltungen und Bewegungen	Schlechte räumliche Situation, fehlende Arbeitsplätze, fehlende Lehr- und Lernmittel	Anforderungen an die persönliche Fitness

*Tabelle 9 - Fortsetzung: Übersicht über mögliche Belastungsfaktoren der Übungsleiter*innentätigkeit anhand ähnlicher Berufsfelder*

Kategorie	Erzieher*innen	Lehramt (allgemein)	Sportunterricht
Organisatorische Aspekte	Zu wenig Vor- und Nachbereitungszeit für pädagogische Arbeit	Unsicherheit, fehlende Klarheit bei der Aufgabe, widersprüchliche Ziele und Erwartungen, Rollenkonflikte und Rollenambiguität	Unangemessene curriculare Vorgaben
	Termin und Zeitdruck; Zu wenige Arbeitspausen zur Erholung		Organisationsschwierigkeiten
Soziales Umfeld			Mangelhafte Interaktion in der Fachgruppe
Quelle:	Rudow (2017, S.55)	Krause und Dorsemaggen (2014, S.992)	König (2008, S. 291)

Rothland, Cramer und Terhart (2018, S. 1025) deuten in ihrer Übersichtsarbeit daraufhin, dass gerade das Schüler*innenverhalten die höchste Bedeutung unter den üblichen Belastungsfaktoren einnimmt. Zusätzlich lasse sich nach Meinung der Autoren, dahingehend aber auch eine erkennbare Ambivalenz aus den empirischen Befunden ableiten. Gerade das Schüler*innenverhalten gelte nach Rothland, Cramer und Terhart (2018) in einigen Studien einerseits als stark negativer Belastungsfaktor, andererseits erweise sich gerade die Lehrer*inne-Schüler*innen-Interaktion ursächlich für hohe Arbeitszufriedenheit und Arbeitsmotivation. Diese Zwiespältigkeit von bestimmten Aspekten der Tätigkeit wir auch von Oesterreich (2015, S.45) in ihrer Doktorarbeit und der darin zusammengefassten Studienlage beschrieben: „*Betrachtet man die genannten Aspekte, ist festzustellen, dass mitunter dieselben Faktoren (Beziehung zu den Schüler/innen, Notengebung, körperliche Aktivität, Freiräume im Unterricht) als Quellen der Belastung und Entlastung empfunden werden.*“ Da die Übungsleiter*innentätigkeit dem Sportunterricht am ähnlichsten erscheint, werden in weiterer Folge empirische Daten die einen Bezug zum Sportunterricht aufweisen, berücksichtigt.

4.1 Empirische Befunde hinsichtlich der Arbeitsbelastung im Sportunterricht

Die Studienlage zu den verschiedenen Belastungsfaktoren werde von Terhart (2014) als heterogen eingeschätzt und hängt nach dessen Einschätzung mit den unterschiedlichen Studiendesigns zusammen. Um dieser Einschränkung entgegenzuwirken, werden nun Belastungsfaktoren miteinander verglichen die mit dem gleichen Erhebungsinstrument ermittelt wurden.

Heim und Klimek (1999) entwickelten ein Fragebogeninstrument zur Erfassung der Arbeitsbelastung im Sportlehrerberuf (ABIS). Anhand dessen werden fünf verschiedene Themenkomplexe der Arbeitsbelastung mittels sechsteiliger Likert-Skala (0 = nie bis 6 = ständig) operationalisiert. Dieser Fragebogen wurde in einigen deutschsprachigen Studien wiederholt eingesetzt (Miethling & Brand, 2004; Miethling, 2006; Miethling & Sohnsmeyer 2009; Österreich & Heim, 2006; Schäfer, Pels & Von Haaren-Mack, 2017).

Die in den Studien erhobenen Mittelwerte, der einzelnen Belastungsfaktoren, sind in der oberen Zeile angegeben. Die dazugehörige Standardabweichung in der darunterliegenden Zeile in Klammer gesetzt.

Tabelle 10: Übersicht der Studienergebnisse bezüglich des Item-Instruments ABIS (eigene Darstellung)

Belastungsfaktor	Heim und Klimek (1999) N = 203	Miethling und Brand (2004) N = 152	Miehtling (2006) N = 1124	Miethling und Sohnsmeyer (2009) N = 1043	Schäfer, Pels und Von Haaren-Mack (2017) N = 356
Mangelnde Disziplin der Schüler (4 Items)	2,51 (0,84)	2,41 (0,57)	2,62 (0,69)	2,72 (0,74)	2,56 (0,81)
Inadäquate räumliche Bedingungen (3 Items)	3,19 (1,20)	2,58 (1,06)	2,48 (1,09)	2,51 (0,07)	2,81 (1,14)
Motivations- und Benotungsprobleme (5 Items)	2,06 (0,60)	2,06 (0,50)	2,08 (0,45)	2,08 (0,45)	1,96 (0,39)
Unangemessene curriculare Vorgaben (4 Items)	3,02 (0,74)	3,6 (0,74)	3,13 (0,74)	3,11 (0,77)	3,02 (0,78)
Problematische Interaktion mit Kollegen (4 Items)	2,86 (0,86)	3,04 (0,83)	2,75 (0,74)	2,68 (0,68)	2,74 (0,78)
Körperliche Beanspruchung (3 Items)	2,80 (0,82)	2,46 (0,63)	2,81 (0,68)	2,83 (0,67)	2,54 (0,64)

Werden die Mittelwerte der Belastungsfaktoren über alle Studien miteinander verglichen so wird deutlich, dass der Belastungsfaktor ‚Unangemessene curriculare Vorgaben‘ sowie die ‚Problematische Interaktion mit Kollegen*innen‘ über alle Studien hinweg hohe Werte aufweisen. Danach folgen die inadäquaten räumlichen Bedingungen und körperliche Beanspruchung. Die niedrigsten Werte sind bei Motivations- und Benotungsproblemen und mangelnder Disziplin der Schüler feststellbar. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass die Interaktion mit den Schülern*innen eher ein geringes Belastungspotenzial aufweist.

4.2 Zwischenfazit

Anhand der hier angeführten Datenlage aus der allgemeinen Lehrer*innenbelastungsforschung (Krause & Dorsemagen, 2014) und insbesondere den Sportunterricht betreffend (König, 2008, S. 291), wird deutlich, dass es eine Vielzahl an möglichen Belastungsfaktoren gibt und die Befunde dazu als heterogen eingestuft werden können.

Jene empirischen Daten, die anhand eines bestimmten validierten Erhebungsinstrumentes (ABIS, Heim & Klimek, 1999) ermittelt wurden (siehe Tabelle 10, S.34), lassen eine vorsichtige Einschätzung bezüglich der Bedeutsamkeit einzelner Faktoren zu. Die Faktoren, welche die Interaktion zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen berücksichtigen rangieren in Summe hinter den Themen, wie unangemessene Curriculare Vorgaben und problematische Interaktion mit Kollegen*innen. Es scheinen daher tendenziell Themen bedeutsamer zu sein die nicht mit der unmittelbaren Adressatengruppe in Verbindung stehen.

Ob diese Ergebnisse auch auf die Übungsleiter*innentätigkeit zutreffend sind, oder ob ganz andere Themen in den Mittelpunkt rücken, kann erst nach Auswertung der Interviews näher beurteilt werden.

5 Methodik

In diesem Kapitel und den darin enthaltenen Unterkapiteln wird die Methodenwahl und deren dahinterliegenden Überlegungen dargelegt. Weiterführend wird die Vorgehensweise der empirischen Datenerhebung näher beschrieben um für den*die Leser*in eine nachvollziehbare Dokumentation zu gewährleisten.

5.1 Grundlegende methodische Überlegungen bezüglich der Operationalisierung der Belastungsfaktoren

Anhand der Interviews und der erhobenen subjektiven Schilderungen sollen erste Einblicke in die Übungsleiter*innentätigkeit gesammelt werden.

Aus arbeitswissenschaftlicher Perspektive spiegelt das subjektiv erhobene Datenmaterial der Interviews das sogenannte Belastungserleben (Schönwalder, 1997, S. 187 zit. nach Krause, 2002) der Übungsleiter*innen wider. Auf die tatsächliche Belastungsintensität bzw. Beanspruchung kann nur anhand der Aussagen geschlossen werden, was mitunter Verzerrungen zur Folge habe.

Bezüglich des Arguments, dass objektiv erfassbare Indikatoren der Arbeitssituation, aussagekräftiger wären als subjektive Urteile, führen Schaarschmidt und Kieschke (2013, S. 88), folgendes Gegenargument an: „*Zunächst einmal sind die vor Ort befragten Pädagogen als direkt Betroffene durchaus Experten für den Belastungswert ihres Tuns; Lehrkräfte aus der Bewertung ihres Berufsalltages zugunsten rein objektiver Messanordnungen oder externer Urteiler ,herauszuhalten‘ würde da zumindest befremden. Zudem kann keineswegs durchgängig eine direkte Proportionalität zwischen objektiv-physikalischen Reizgrößen oder Ereignishäufigkeiten und dem Grad subjektiven Stresserlebens behauptet werden.*“

Gerade der Umstand das herausfordernde und belastende Situationen, sehr unterschiedlich erlebt und bewältigt werden, erscheint die hier gewählte subjektive Datengenerierung legitim. Die Bedeutsamkeit der subjektiven Datenerhebung wird anhand des folgenden Zitats nochmals deutlich hervorgehoben: „*Beanspruchungen und Stress erscheinen so als subjektive Erfahrungen, die über die persönliche Wahrnehmung zu erfassen sind.*“ Rothland (2009, S.116).

5.2 Datenerhebung mittels halb-standardisierten Leitfadeninterviews

Nach Aufzeichnung der Interviews und deren Überführung in ein Transkript werden die inhaltlichen Aussagen, inter-personell und themenspezifisch verglichen. Es sollen so Ähnlichkeiten und Unterschiede in den Aussagen herausgearbeitet und mittels Ankerbeispielen veranschaulicht werden. So wird versucht ein „typisches“ Bild hinsichtlich des tätigkeitsbezogenen Alltags und etwaiger Herausforderungen und Belastungsfaktoren zu generieren. Wohlwissend, dass dies nur eine „Annäherung“ an die tatsächliche Realität sein kann. Mayring (1990), Bortz und Döring (2009) und Lamnek (2010) beschreiben einige Arten von qualitativen Erhebungsverfahren und Formen der Interviewführung.

Die Abgrenzungsversuche verschiedener Autoren der Interviewformen, gestalten sich theoretisch als kategorial, in der Praxis vielmehr fließend ineinander übergehend. Ein vordergründiges Experteninterview kann beispielweise auch Anteile eines problemzentrierten Interviews beinhalten. Für diese Arbeit wurde in Anbetracht der vorangegangenen Ausführungen die folgende Beschreibung gewählt:

Problemzentriertes Interview mithilfe eines ***halb-standardisierten Leitfadens*** - die Befragten gelten dabei als ***Experten*innen*** ihrer Tätigkeit

Problemzentriert

Ein problemzentrierter Zugang deshalb, weil mit der formulierten Fragestellung eine Fokussierung auf Probleme, Schwierigkeiten und Herausforderungen der Tätigkeit angestellt wird.

Halb-standardisierter Leitfaden

Als halbstandardisiert gilt der Leitfaden deshalb, da den Befragten zum Großteil dieselben Fragen gestellt werden, abgesehen von Abweichungen aufgrund von Vertiefungsfragen bzw. aufgrund des Gesprächsverlaufs. Wurden nachfolgernde Fragen im Vorhinein schon beantwortet, wurde auf eine erneute Befragung der Thematik verzichtet.

Experteninterview

Die befragten Personen werden als Expert*innen befragt, die Erfahrungen als Beteiligte sowie als Übungsleiter*innen haben und deshalb geeignet sind, neben der persönlichen Sichtweise über Empfindungen (bpsw. Belastungsfaktoren) auch die Meinung der Übungsleiter*innen als fachlich geprägte Experten*innen ihrer Tätigkeit einzubringen.

5.2.1 Entwicklung des Leitfadens

Vergleicht man das Sportlehramt mit jenem der Sportübungsleiter*innentätigkeit so unterscheiden sie diese Tätigkeiten in ihrem beruflichen Kontext erheblich. Beispielsweise zählen a priori Unterschiede in der Regelmäßigkeit der Tätigkeit, dem Anstellungsverhältnis, der Entlohnung, dem Stundenausmaß und der Ausbildung, dazu. Darüber hinaus liegen den Lehrkräften durch ihre dauerhafte Anstellung im Gegensatz zu Übungsleiter*innen mehr Hintergrundwissen über Klassenkonstellation und Schüler*innen etc. vor.

Trotz der vielen Unterschiede liegt auch eine wesentliche Übereinstimmung nahe. So haben die Sportlehrkräfte als Sportübungsleiter*innen eine anleitende Rolle inne um eine Gruppe von Kinder im Sinne der körperlichen Betätigung jedweder Art anzuleiten.

So kann nach logischen Gesichtspunkten festgehalten werden, dass sich die zwei Tätigkeitsbereich sich in ihrem allgemeinen Kontext zwar stark unterscheiden, im Kern der Sache, dem Anleiten von Gruppen innerhalb einer Bewegungseinheit bzw. Turnstunde doch gewisse Ähnlichkeiten ergeben. Ausgehend von diesen Überlegungen wurde der Leitfaden folgendermaßen konzipiert. Der Leitfragenkatalog umfasst 26 Hauptfragen, mitunter eine bis zwei Vertiefungsfragen. Es wird angenommen, dass damit ein Großteil des Tätigkeitsbereichs abgedeckt wird.

Auf Nachfrage wurde die ausreichende Bandbreite des Leitfadens, von den Befragten, bestätigt. Der vollständige Interviewleitfaden, mit den konkreten Fragestellungen ist im Anhang (S. 93 - 96) einsehbar.

5.2.2 Akquirierung der Interviewpartner*innen

Ein zentrales Auswahlkriterium als Interviewpartner*in war die aktive Mitarbeit als Übungsleiter*in in einem Kindergarten oder Volksschule (über „Kinder gesund bewegen“ Projekt oder andere Kooperationsformen). Es wurden im Vorfeld keine weiteren sozio-demografischen Kriterien oder anderweitige Ein- / Ausschlusskriterien festgelegt außer der Bereitschaft zur Teilnahme am Interview (-ad hoc Akquirierung). Die Auswahl der Befragten erfolgte nicht nach dem Zufallsprinzip oder nach theoriegeleitenden Kriterien, sondern aufgrund der Bereitschaft zur Auskunft und der zeitlichen Verfügbarkeit der Interviewpartner*innen und entspricht somit einer ad hoc Akquirierung. Aus Gründen der wissenschaftlichen Transparenz sei an dieser Stelle noch festzuhalten, dass in dieser Phase der Masterarbeit, der Autor selbst als Übungsleiter tätig war und die Anfragen an mir bekannter Kollegen*innen erfolgte. Ob durch die Verbindung des Autors zu den befragten

Personen als Kollege eine Beeinflussung ihrer Aussagen oder unbewusste Vorauswahl stattgefunden hat, soll durchaus auch kritisch vermerkt und im Rahmen der Auswertung immer wieder hinterfragt werden.

5.2.3 Eckdaten der Interviews

Die zeitlichen Ressourcen des Autors und die Bereitschaft zu einem Interview von Seiten der Befragten waren die Hauptgründe, warum fünf Intensivinterviews geführt wurden. Es ist zwar davon auszugehen, dass eine größere Anzahl an Interviews die Datenlage möglicherweise verändert hätte, nichtsdestotrotz erscheint das hier vorliegende Datenmaterial – auch mit Blick auf die Erfahrungen des Autors im Feld - hinsichtlich der Beantwortung der vorliegenden Fragestellung als angemessen. Im Vordergrund stand, den Leitfragenkatalog lückenlos abzuarbeiten und bei den jeweiligen Antworten und Schilderungen, teilweise durch abermaliges Nachfragen, ein Mindestmaß an Sättigung zu erreichen. Dadurch wurde versucht das Risiko, substanzelle Erfahrungen der Übungsleiter*innen, durch Auslassen oder Übergehen, nicht zu erfassen, zu minimieren. Rückblickend gilt es als unwahrscheinlich, dass ein weiters Nachfragen einen deutlichen Mehrwert erbracht hätte. Die Längen der Interviews ergaben sich aus der vorhin dargestellten Vorgehensweise und sind in der Tabelle 1 angeführt. Um die Vollständigkeit bzw. Sättigung der Befragung sicherzustellen, wurde jedes Interview mit der Abschlussfrage (siehe Leitfragenkatalog, Anhang, S. 93-96) beendet.

Tabelle 11: Zusammenfassung des Rohmaterials und der Eckdaten der durchgeführten Interviews (eigene Darstellung)

Name	Länge des Audiomitschnitts	Transkriptumfang [Wörter]	Transkriptumfang [Seiten]
Sophie	1:17:33	ca. 12 000	24
Felix	1:26:33	ca. 13 000	29
Werner	1:11:42	ca. 10 000	22
Phillip	1:35:34	ca. 13 000	26
Manuel	1:42:02	ca. 13 000	24
Gesamt	7:12:24	ca. 61 000	128
Anzahl Leitfragen	Sample Size	Audiomaterial (gesamt)	Ø - Interviewdauer
26 Hauptfragen (1-2 Zusatzfragen)	5 Personen	ca. 7 Stunden	ca. 95 Minuten pro Person

5.2.4 Interviewsituation

Die örtlichen Rahmenbedingungen ergaben sich aus organisatorisch günstigen Treffpunkten und aufgrund der Vorschläge und Wünsche der Befragten. Im Vorfeld wurde ein ausreichend langer Zeitraum als Grundvoraussetzung abgeklärt, um das vorzeitige Abbrechen des Interviews aus Termingründen zu vermeiden.

Tabelle 12: Rahmenbedingungen der durchgeführten Interviews (eigene Darstellung)

Name	Ort	frühzeitiger Abbruch
Sophie	Wohnung der Befragten	nein
Felix	Wohnung des Befragten	nein
Werner	Volksschule vor Ort	nein
Phillip	Private Atmosphäre in öffentlich-städtischen Park	nein
Manuel	Private Atmosphäre in öffentlich-städtischen Park	nein

5.2.5 Vertraulichkeit der Interviews

Aus Gründen der Vertraulichkeit wurden Namen und Adressen der jeweiligen Schule anonymisiert. Ebenso wurden „wiedererkennbare Details“ in den Aussagen, die auf die Person hindeuten könnten und als nicht essenziell für die Auswertung erachtet wurden, umformuliert. Lediglich die Angaben zur Bezirkszugehörigkeit der Schulen wurde beibehalten.

5.2.6 Transkriptionsregeln

Das Feld, das zu erfassende Phänomen und die daraus abgeleitete Fragestellung bedingen die Analysemethode, in weiterer Folge den Grad der Transkriptionsgenauigkeit. Es wurde ein einfaches wörtliches Transkriptionssystem verwendet, da eine Analyse des Inhaltes im Vordergrund steht. Die Audiotranskription erfolgte mithilfe der Audiotranskriptions-Software „F4“, dadurch ist eine Wiedergabe der Audiodatei bei gleichzeitiger Verschriftlichung möglich und der Transkriptionsprozess wird dadurch erheblich erleichtert.

Das verwendete Transkriptionssystem entspricht weitestgehend den Regelvorschlägen des Praxishandbuchs Herstellers von „F4“ und deren Autoren Dresing und Pehl (2015) und Kuckartz et. al (2008) und kann als einfache, wörtliche Transkription ohne phonetische Erfassung, beschrieben werden.

Tabelle 13: Verwendete Transkriptionsregeln (Kuckartz et. al, 2008, zit. nach Dresing & Pehl, 2015)

Regel	Anwendungsbeispiel
Langgezogene Aussprache, wird geglättet	Neeeein! Soooo toll! Nein! So toll!
Dialekte werden sinngemäß bzw. wortgenau über-setzt	Gut, dann fangen ma an. Gut, dann fangen wir an. ... ich nehm mir ja selber nicht irgendwie... ... ich nehme mir ja selber nicht irgendwie...
Wortverschleifungen werden nicht transkribiert, sondern an das Schriftdeutsch angeglichen	Pädagogen*innen die ...
Plötzliche, eigene Satzunterbrechung (gedanklicher Sprung), Wort und Satzabbrüche, werden mit Trennzeichen „ - “ gekennzeichnet	I: Kannst du mir da ein Beispiel nenn- ?#00:18:02-8#
unvollendeter Satz	... mehr in Volksschulen vor als in Kindergärten. Also in Volksschulen ist das eher erlebt als, dass das in Kindergärten irgendwie so (.) #00:12:02-8#
Stottern wird geglättet bzw. ausgelassen	... also ja denk mal die letzte Einheit also an die von der letzten Woche, oder oder oder, ehm. #00:14:12-0# ... also ja denk mal die letzte Einheit also an die von der letzten Woche. #00:14:12-0#
Unterbrechungen, durch äußere Umstände	(UNTERBRECHUNG) #00:39:09-2#
Wortdoppelungen werden nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden	...,dass du dich austauscht oder eben über Spiele oder oder Einheiten, Inhalte? (wird geglättet) ... das ist sehr, sehr unangenehm... (beibehalten)
Füllwörter wie ähm- öhh – ahh des interviewenden innerhalb der Fragestellung, wird nicht erfasst.	I: Also es geht eben um den Alltag öhhh von Be-wegungscoaches ... I: Also es geht eben um den Alltag von Bewe-gungscoaches ...

Tabelle 13 – Fortsetzung: Angewandte Transkriptionsregeln (Kuckartz et. al, 2008, zit. nach Dresing & Pehl, 2015)

Regel	Anwendungsbeispiel
Verständnissignale des gerade nicht Sprechenden wie „mhm, aha, ja, genau, ähm“ etc. werden nicht transkribiert. AUSNAHME: Eine Antwort besteht NUR aus „mhm“ ohne jegliche weitere Ausführung. Dies wird als „mhm (bejahend)“, oder „mhm (verneinend)“ erfasst, je nach Interpretation.	Sophie: ...aber das ist eh so das was am meisten irgendwie so vorkommt // OK. (von I) // oder dass sie schon sagen ... Sophie: ...aber das ist eh so das was am meisten irgendwie so vorkommt oder dass sie schon sagen ...
Jeder Sprechbeitrag erhält einen eigenen Absatz. Zwischen den Gesprächsparteien gibt es eine freie, leere Zeile. Auch kurze Einwürfe werden in einem separaten Absatz transkribiert.	I: ... kann man das sagen? #00:39:09-2# Sophie: Ja! #00:39:09-8# I: Hast du da ein Beispiel? #00:41:09-0#
Zeitmarken am Ende eines Absatzes	#00:39:09-2# #00(Stunde):00 (Minute):31 (Sekunde)-2 (Zehntel)#
Innerhalb eines Interviews werden die Zeilen fortlaufend nummeriert	470 wenn-man-das-so-stundenweise-mac 471 dann-muss-man-sich-schon-was-über 472 damit-beschäftigt-und-auch-das-ganz einer.Volkschule .Dann-ist-es-nanzt.u
Unverständliche Wörter, nachstehend in Klammer beschrieben	Agbeb-??? (unverständlich)
Pausen	(.) entspricht ca. einer Pause von 1 Sekunde
Anmerkung: Pausen wurden insofern aufgenommen, da zu diesem Zeitpunkt der Masterarbeit nicht vollständig geklärt war, ob es einer tiefergehende Analyse möglicherweise von Nutzen sein könnten.	(..) entspricht ca. einer Pause von 2 Sekunden (...) entspricht ca. einer Pause von 3 Sekunden
Im darauffolgenden Auswertungsprozess, wurde dies nicht näher berücksichtigt.	

5.3 Auswertungsmethode

In dieser Arbeit werden die Interviews mittels Audiomittschnitt aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Ziel der hier angewandten Auswertungsmethode ist es, die Übungsleiter*innentätigkeit aus Sicht der Übungsleiter*innen hinsichtlich typischer Herausforderungen und Belastungsfaktoren näher zu untersuchen. Von zentraler Bedeutung sind demzufolge die direkten Einschätzungen der Übungsleiter*innen hinsichtlich bestimmter Aspekte der Tätigkeit. Die weitere Auswertung erfolgt daher auf Basis der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015).

5.3.1 Analysetiefe

Die Auswertung des Transkriptes dient der Beantwortung der Forschungsfragestellung, welche auf die Identifizierung von Herausforderungen und Bewertung bestimmter potenzieller Belastungsfaktoren der Übungsleiter*innentätigkeit abzielt. Deshalb werden zur Auswertung des Transkriptes nur die inhaltlichen Aussagen herangezogen. Die gewählte Analysetiefe ist daher nicht auf den latenten, sondern manifesten Bedeutungsgehalt der Aussagen ausgerichtet.

5.3.2 Kategorienbildung

Die 26 Hauptfragen des Leitfadens und die jeweils dazugehörigen ein bis zwei Unterfragen bilden die Themenblöcke und dienen in der Auswertung schon zu Beginn als Kategorien, innerhalb derer die einzelnen Aussagen zusammengefasst, gekürzt und verglichen werden. Die einzelnen Leitfragen sind teilweise eng formuliert und zielen auf spezifische Aspekte, wie erlebte Lärmbelastung etc. der Übungsleiter*innentätigkeit ab. Diese konkreten Aspekte gingen aus der vorrangepangten Literaturrecherche (Kapitel: Potenzielle Belastungsfaktoren der Übungsleiter*innentätigkeit, S. 35-38) hervor. Somit waren die einzelnen Kategorien, welche normalerweise durch die Typisierung der Inhaltsanalyse nach Mayring erst entstehen, durch die Themenblöcke in dieser Phase schon, deduktiv vorgegeben. Zur besseren Darstellbarkeit wurden diese 26 Hauptkategorien in der Darstellung der Ergebnisse themenspezifisch geordnet. Aufgrund des zirkulären und offenen Analyseprinzip einer qualitativen Forschung folgend, wurden während der ersten deduktiven Auswertung auch Möglichkeiten der positiven Beeinflussung der Übungsleiter*innentätigkeit identifiziert. Diese werden als „Kategorien der Belastungsreduktion“ im Ergebnisteil näher erläutert. Grundsätzlich wurde eine Kategorie gebildet, wenn mehrere Aussagen darauf abzielten die Ausübung der Übungsleiter*innentätigkeit bzw. den direkten Anleitungsprozess zu erleichtern.

5.3.3 Reduzierung des Textes in vier Schritten

Die zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ist eine Möglichkeit der qualitativen Inhaltsanalyse und wird allgemein so beschrieben:

„Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist.“ (Mayring, 2015, S. 67)

Bei der Zusammenfassung des Datenmaterials, insbesondere durch die deduktive Kategorienanwendung, liegt implizit ein strukturierendes Element vor. Es wird jedoch nicht explizit auf die „strukturierende Inhaltsanalysemethode nach Mayring“ zurückgegriffen.

Schritt 1: Bündelung der Aussagen in Leitfragen

Um die einzelnen Passagen des gesamten Transkripts über alle Personen hinweg konsistenter vergleichen zu können, wurden diese in 26 „Themenblöcke“ zerlegt und in themenbezogenen Word Dateien zusammengefasst. Diese Dateien beinhalten alle Aussagen der Befragten zu einem konkreten Aspekt (meist innerhalb eines Leitfragenthemas) der Übungsleiter*innentätigkeit.

Schritt 2: Reduktion des Transkriptes

Das Rohmaterial wird paraphrasiert, konkret umfasst es die Wegstreichung ausschmückender Teile und die „Transformation auf eine grammatischen Kurzform“ (Bortz & Döring, 2006, S. 332). Es wurde in dieser Phase versucht die Schlüsselinformation aus dem Transkript herauszuarbeiten. Zur Veranschaulichung folgt nun ein Beispiel entnommen aus dem Transkript zum Thema „Zweite*r Übungsleiter*in in der Einheit“.

Transkript:

529 **I:** Was hältst du allgemein davon, dass man einen zweiten Übungsleiter dabei hat?

530 #00:33:56-9#

531

532 **Werner:** Ich finde es super! #00:33:57-8#

533

534 **I:** Ja? Ist gut? #00:33:59-3#

535

536 **Werner:** Ja ist super, ja. Also es geht- also es ist find ich produktiver. Die Stunde ist

537 viel produktiver wenn man einen zweiten Übungsleiter hat. Wenn man in einem
538 Turnsaal ist, dann kann man die Gruppe trennen. Wenn man (...) im Kindergarten ist,
539 dann kann einer zwischendurch einmal Pausen machen. Dann kann einer seine
540 Spiele einbringen, die ich noch nicht gekannt hab, also ich find das echt cool. Und
541 vor allem lernt man sich kennen, was ich find wichtig ist. Weil meine Schwester
542 macht das gleiche in Graz ahm die hat ihre Fixeinheit (...) immer alleine, lernt nie
543 irgendwelche anderen Leute kennen, dass ist find ich langweilig. Und auch beim
544 aufbauen beim Geräte aufbauen, alleine das kannst vergessen. Zu zweit bist da viel
545 schneller und kannst viel mehr aufbauen. #00:35:01-9#

Reduktion

Werner: Ja ist super, ja. Also es geht- also es ist find ich produktiver.

... Stunde ist viel produktiver ...

... die Gruppe trennen ...

... Kindergarten ist, dann kann einer ...

... zwischendurch einmal Pausen machen.

... einer seine Spiele einbringen...

... ich find das echt cool...

... meine Schwester gleiche in Graz, Fixeinheit immer alleine, lernt nie anderen Leute kennen,
langweilig ...

... Geräte aufbauen, alleine das kannst vergessen...

... Zu zweit bist da viel schneller und kannst viel mehr aufbauen... #00:35:01-9#

Schritt 3: Transformation in Fließtexte

Im nächsten Schritt wird ein zusammenfassender Fließtext aus den Schlüsselinformationen formuliert. Dieser enthält die wichtigsten Informationen und es wird bei der Formulierung darauf geachtet nahe am Transkript zu bleiben, um interpretativ bedingte Abweichungen und die damit einhergehenden Verzerrungen, so gering wie möglich zu halten.

Wenn eine Aussage eine besonders deutliche Belegkraft aufweist, so wurde sie als Zitat in den Text integriert. Als Beispiel dient der Teil jenes Fließtextes (S. 61, dieser Arbeit) der in Zusammenhang mit dem oben angeführten reduzierten Textinformationen steht.

Fließtext

Auch für Werner ist es zu zweit super, denn man ist produktiver, kann sich die Gruppe und die Stunde aufteilen und eigene Spiele einbringen. Einer*eine von den beiden kann, während der*die andere anleitet, zwischendurch auch ein wenig Pause machen. Zusätzlich ist man zu zweit viel schneller beim Auf- und Abbau von Gerätestationen und kann generell mehr aufbauen als allein. Als Beispiel nennt Werner seine Schwester, die in Graz auch bei „Kinder gesund bewegen“ aktiv ist:

„... meine Schwester gleiche in Graz, Fixeinheit immer alleine, lernt nie anderen Leute kennen, langweilig [...] Geräte aufbauen, alleine das kannst vergessen [...] Zu zweit bist da viel schneller und kannst viel mehr aufbauen...“ (W, Z: 541 – 544)

Da die Meinungen und Ausführungen der befragten Personen teilweise stark voneinander abweichen oder andere Aspekte in den Vordergrund gestellt werden, werden die Fließtexte in diesem Fall nicht zu einer Gesamtaussage vermengt, sondern getrennt stehend angeführt. Die „getrennt-stehende Form“ hat den Vorteil, dass für Lesende nachvollziehbar bleibt, von wem welche Aussage stammt und inwieweit sich diese voneinander unterscheiden. Nachteilig erweist sich die getrennt-stehenden Form durch die weniger starke Verdichtung der Information und die damit einhergehende Länge des Textes. Die Entscheidung darüber, ob die getrennte oder zusammengeführte Form verwendet wird, geschah unter der Überlegung, ob eine weitere Verdichtung mit Einbußen hinsichtlich der Aussagen einhergehen würde.

Weiters hat sich gezeigt, dass ab einem gewissen Grad an Meinungsunterschieden eine weitere Verdichtung zu einer „Gesamtaussage“ der Beteiligten nicht sinnvoll erscheint. Zur besseren Übersicht wird die Reihenfolge Sophie, Felix, Werner, Phillip, Manuel in der gesamten Arbeit beibehalten. Ist im Fließtext in den Ergebnissen eine Person nicht erwähnt, dann aufgrund dessen, dass inhaltlich im Transkript zu wenig oder kein aussagekräftiges Material vorzufinden ist.

Schritt 4: Zusammenfassung der Fließtexte (Zusammenfassung der Ergebnisse)

Es werden die Fließtexte nochmals zusammengefasst und ein abschließendes Fazit gezogen. In dieser Zusammenfassung werden die dahinterliegenden Begründungen weitestgehend gekürzt und nur die manifesten Inhalte der Fließtexte übernommen.

Beispiel einer Zusammenfassung des Ergebniskapitels 6.1.6 (S. 57 – 59)

Bezüglich der Durchführung der Bewegungseinheit wird dies überwiegend positiv bewertet, da ein*e zweite Übungsleiter*in hilfreich in der Anleitung sein kann und für Entlastung sorgt, insbesondere wenn improvisiert werden muss.

Die Auswertungsschritte und die damit verbundene Reduktion des Datenmaterials wird anhand der Abbildung 3 nochmals veranschaulicht.

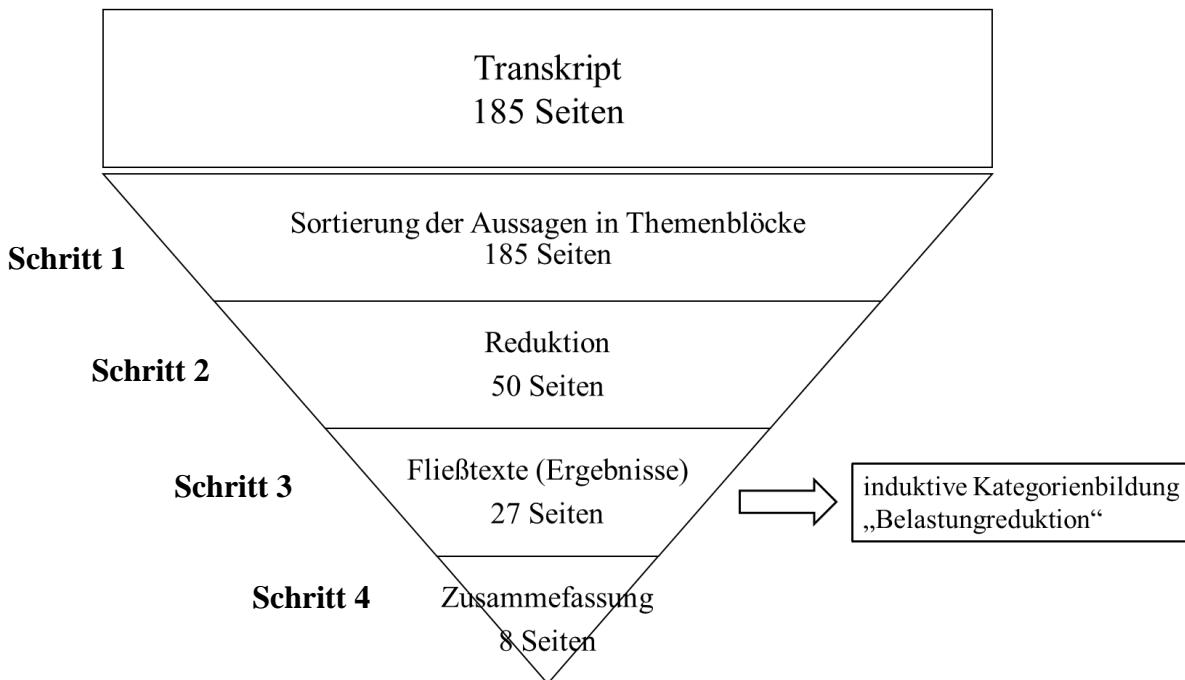


Abbildung 3: Zusammenfassung des Transkriptes in vier Schritten (eigene Darstellung)

5.4 Zwischenfazit

Es wurden problemzentrierte Interviews mithilfe eines halb-standardisierten Leitfadens geführt. Die Befragten gelten dabei als Experten*innen ihrer Übungsleiter*innentätigkeit. Die Analysetiefe des Transkriptes bewegt sich primär auf inhaltlicher Ebene, daher wurde die zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) als Auswertungsmethode gewählt.

Die Reduzierung des Textes erfolgt überwiegend deduktiv in vier Teilschritten und hat zunächst die Reduzierung des Rohmaterials auf eine grammatischen Kurzform nahe dem Transkriptes zum Ziel und wird weiters in einer abschließenden Zusammenfassung erneut verdichtet.

6 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Interviewergebnisse anhand der Fließtexte zusammengefasst dargestellt.

6.1 Personenbezogene Hintergrundinformationen

In Tabelle 14 sind wichtige Hintergrundinformationen der befragten Übungsleiter*in dargestellt. Diese Daten wurden kurz vor Beginn des Interviews abgefragt und direkt am Leitfadendokument handschriftlich festgehalten.

Tabelle 14: Soziodemografische und Hintergrundinformationen zu den befragten Personen

Name	Alter	Geschlecht	Dauer	Umfang	Inhalte	Pädagogische Ausbildung	Ausbildung/Beruf
Sophie	23	weiblich	2 Jahren	ca. 5 Stunden pro Woche	Allgemeines Programm	Nicht vorhanden	Studentin
Felix	42	männlich	3 Jahre	ca. 6 Stunden pro Woche	Allgemeines Programm	Freizeitpädagogik, Nachmittagsbetreuung (PH-Lehrgang)	Zusätzlich in der Nachmittagsbetreuung tätig
Werner	25	männlich	7 Jahre	ca. 5 – 8 Stunden pro Woche	Allgemeines Programm	Nicht vorhanden	Keine Angaben
Phillip	27	männlich	3 Jahre	ca. 5 – 8 Stunden pro Woche	Allgemeines Programm, Kampfsport, Boden- und Geräteturnen	Lehramtsstudium Sport und Bewegung	Student
Manuel	24	männlich	3 Jahre	ca. 5 – 8 Stunden pro Woche	akrobatische Trendsportart Boden- und Geräteturnen	Lehramtsstudium Sport und Bewegung	Student

6.1.1 Zielsetzung an die eigene Einheit

Ob eine Einheit gelungen ist, beruht überwiegend auf der Einschätzung der Befragten, wieviel Spaß die Kinder in der Einheit gehabt haben. (S, Z: 19 - 31); ebenso, ob die Kinder „begeistert“ sind und „mitgehen“, was manchmal auch durch direktes positives Feedback der Kinder selbst zum Ausdruck gebracht wird. (W, Z: 164 – 180)

Eine gute Einheit soll ein „Highlight“ für die Kinder darstellen, so Felix. (F, Z: 54 - 64) Teilweise wird eine Einheit auch aufgrund von „Erreichen von Semesterzielen“ (M, Z: 28 - 41) oder nach „individuellen Lernerfolgen“ (P, Z: 32 - 51) der Kinder, beurteilt.

6.1.2 Einfluss der Regelmäßigkeit auf die Bewegungseinheiten

Für **Sophie** bringen regelmäßige Bewegungseinheiten, Vor- und Nachteile mit sich. Sie hat auf der einen Seite mehr Aufwand bei der Vorbereitung, da sie nicht immer dasselbe machen kann.

Oder nicht immer das, was sie selber gerne macht. Andererseits lernt sie die Schwächen und Stärken der Kinder besser kennen und kann sich dadurch mehr auf die Kinder einlassen, was wiederum den Mehraufwand ausgleicht. Es ist für sie etwas ganz was anderes und nicht vergleichbar mit einer „Einzeleinheit“. (S, Z: 275 - 330)

Wenn man den Kindergarten oder die Schule schon kennt, ist es für Sophie grundsätzlich von Vorteil. Es ist aber nicht das entscheidende Kriterium, eine Einheit zu übernehmen. Es ist insofern relevant, dass man dadurch vieles besser planen kann. Man wisse beispielweise schon, wie man hinkommt, wo der Eingang ist oder wie der Turnsaal ausgestattet ist. Sophie glaubt, dass sie ohnehin unbewusst bekannte Bildungseinrichtungen auswählt. (S, Z: 217 - 219)

Im Grunde genommen, ist es nicht möglich, „eine Beziehung“ zu den Kindern aufzubauen:

„...wenn du ein oder zwei Stunden dort bist und hast bei den Kindergärten oft 40 Minuten lang die Kinder, da brauchst du einfach keine Beziehung aufzubauen (lacht) ist so.“ (S, Z: 353 – 355)

Sie freut sich aber darüber, wenn sie wo hinkommt, wo sie schon einmal war und die Kinder sie wiedererkennen. (S, Z: 350 - 380)

Als **Felix** bei „Kinder gesund bewegen“ angefangen hat, ist es seiner Meinung nach nicht üblich gewesen, regelmäßig semesterlang Einheiten an einer Schule oder Kindergarten zu halten. Dies wird allerdings verstärkt von den Schulen und Kindergärten gefordert. Vor allem für kleinere Kinder, die die Sicherheit benötigen, ist dies wichtig, so Felix. Bei ständig wechselnden Übungsleiter*innen ist dies nicht der Fall. Es ist für ihn bei einer gewissen Regelmäßigkeit auch leichter, das Schwierigkeitsniveau von Bewegungsaufgaben abzuschätzen. Er lernt mit der Zeit die Stärken und Schwächen der Kinder besser kennen. Für manche Kinder, die es benötigen, kann er sich alternative Übungen überlegen. Durch die Regelmäßigkeit gewinnt auch er an Sicherheit. So weiß man nach einiger Zeit einfach Bescheid. Man weiß, wie man hinkommt und muss sich nicht immer „neu

orientieren“. Man weiß, wo die Dinge sind und was für Materialien zur Verfügung stehen. Dies erleichtert die Vorbereitung für die Stunde deutlich. Felix findet zehn Einheiten an unterschiedlichen Orten belastender, als wenn er zehn Einheiten am selben Ort hält und würde den Kindern mehr „bringen“. (F, Z: 140 – 207)

Außerdem hält er fest, dass der Aspekt der Regelmäßigkeit das Kennenlernen und eine nähere Beziehung zu den Kindern ermöglicht. (F, Z: 341 – 365)

Man könne teilweise auch eine Bezugsperson werden und schildert dazu:

Ich glaub das, dass für die Kinder wichtig ist, weil viele Kinder (.) wollen erzählen und daheim ist vielleicht nicht so die Zeit, wenn beide Eltern berufstätig sind. Weil es gibt viele Kinder die brauchen das einfach, dass ist glaub ich, für die Kinder wichtig. Mei das Erzählen ist auch eine Vertrauenssache und glaub das tut ihnen gut. Mir persönlich unter Anführungszeichen "egal" ich höre zu und geh darauf ein. Aber ich glaub, dass es den Kindern wichtig ist, ansonsten würden sie es ja nicht machen. (F, Z: 340 – 348)

Werner berichtet, dass er einmal ein ganzes Semester einen wöchentlichen vierstündigen Block gehabt hat. Dies war neben dem organisatorischen Aspekt auch finanziell eine „tolle“ Sache, da er „ein super Geld“ bekommen hat. Allerdings findet er, dass es so mit der Zeit auch etwas monoton wird. Er hat deshalb wieder bewusst kleinere Einheitenblöcke angenommen, um wieder „herum zu kommen“ und wieder neue Übungsleiter und Spiele kennen zu lernen. Letztlich geht er zu einer regelmäßigen Einheit mit einer ganz anderen Einstellung hin. Gewisse Abläufe oder Inhalte macht er dann jedes Mal gleich. Trotzdem kommen bei ihm, immer wieder mal neue Geräte oder Spiele dazu. (W, Z: 467 – 487)

Konkret sagt er: „Ahm (.) sicherlich ich geh lieber zu Kindergärten hin wo ich weiß das es- wo ich schon einmal war und wo ich weiß das es gut ist. [...] (W, Z: 384 – 395)

Kommt er zum ersten Mal zu einem Standort oder ist bei einem Standort ganz selten, dann verwendet er seine sogenannten „Standardspiele“. Durch den Faktor Regelmäßigkeit verhält er sich auch dementsprechend anders in Bezug auf Disziplin, Störungen und Spannungen innerhalb der Gruppe. Ist er öfter bei einem Standort dann geht er mehr darauf ein. (W, Z: 496 – 521)

Phillip ist es lieber, wenn er die Stunden regelmäßig machen kann. Es ist leichter die Stunden zu halten, weil man die Schüler kennt und sie mit Namen ansprechen kann.

Man kann den Unterricht planen und man bekommt etwas weiter, was wiederum mehr Spaß macht, weil man mit den Kindern auf etwas hinarbeiten kann. (P, Z: 381 – 392)

Seine Erfahrung ist, dass ein schlechtes Verhältnis in fehlender Ernsthaftigkeit mündet. Die SchülerInnen würden den Übungsleiter weniger ernst nehmen und dies verkompliziert den Anleitungsprozess. Gestaltet sich das Verhältnis positiv, sind Schüler*innen leistungsfähiger als jene Schüler*innen, mit einem schlechten Verhältnis zum Lehrer. Dies weiß Phillip aus dem Studium und gelesener Literatur. Ein gutes Verhältnis ist ihm deshalb auch wegen einem größeren Lernerfolg wichtig. (P, Z: 403 – 447)

Manuel sieht es ähnlich. Er bestätigt, dass Regelmäßigkeit die Arbeit mit den Kindern erleichtert. Die Kinder können sich besser auf den Übungsleiter einstellen und sie freuen sich, ein bekanntes Gesicht wiederzusehen. Die ersten beiden Stunden sind immer herausfordernd, aber es bessert sich im Laufe der Zeit, weil man die Schule, den Turnsaal, die Kinder und die Klassengemeinschaft kennenlernt. Daher ist die angesprochene Unregelmäßigkeit auch für ihn belastender als eine regelmäßige Verpflichtung. (M, Z: 253 – 273) Manuel führt weiter aus:

„Ja ist schon wichtig! Ich glaub es erleichtert einem einfach die Arbeit, [...] ziele jetzt nicht unbedingt auf eine Regelmäßigkeit aber wenn das beständig ist über das Semester zumindest, dann gefällt mir das schon ganz gut.“ (M, Z: 239 – 279)

Für **Manuel** überwiegen die Vorteile, bei regelmäßigen Einheiten. Das daraus „bessere“ Verhältnis zu Schüler*innen, ist einer davon.

Die Kinder können sich besser einstellen und wissen, wie die Stunde in der Regel abläuft. Er versucht daher eine „klare“ und „gleichbleibende“ Struktur der Stunden zu ermöglichen.

Seiner Meinung nach ist dies aber bei manchen Schulen wichtiger als bei anderen.

Als Beispiel führt er dazu aus:

„.... eine sehr aktive Schule ist, die grundsätzlich nicht so gern aufpassen, sondern einfach machen, sofort hineinrennen und mit allem spielen was sie in die Finger kriegen, dann ist so eine Regelmäßigkeit schon wichtig ...“ (M, Z: 325 – 326)

Ein klarer routinemäßiger Ablauf kommt eher bei regelmäßigen Einheiten zustande. Es ist nicht nur für ihn selbst ein Vorteil, sondern steigert auch die aktive Bewegungszeit der Kinder. Er hat auch schon andere Schulen betreut, die grundlegend organisierter sind, in so einem Fall sei die Regelmäßigkeit, weniger wichtig. (M, Z: 307 – 334)

6.1.3 Vorbereitung auf die ausgewählte Bewegungseinheit

Sophie hat ihr Repertoire, also Übungen und Spiele, die sie immer wieder macht. Von Zeit zu Zeit wird von anderen Übungsleiter*innen etwas übernommen. Sie informiert sich, im Vorfeld über den Turnsaal und dessen Ausstattung, Geräte, Materialien, usw. Ebenso gilt es sich mit den zweiten Übungsleiter abzusprechen, um den Ablauf der Einheit abzuklären, um Wiederholungen von Themen, Übungen oder Stationen zu vermeiden. (S, Z: 226 – 249)

Felix schaut zur Vorbereitung meist einen Tag vorher entweder die Unterlagen von besuchten Ausbildungen an oder sucht im Internet nach geeigneten Übungen oder Spielen. (F, Z: 212 – 230)

Werner führt dazu in ähnlicher Weise aus:

„Ich hab mein Grundrepertoire was ich- aus dem ich immer irgendwas daraus mache. Wenn ein zweiter dabei oder wenn ich der Zweite bin, ruf ich den Kollegen an, und schau ich immer, dass ich mich mit dem Kollegen 10 Minuten früher treffe und dann reden wir uns aus, was machen wir. Das ist eigentlich die Vorbereitung.“ (W, Z: 404 – 408)

Phillip ist der Meinung, dass die Übungen den Lernerfolg unterstützen sollen. Somit sind neben organisatorischer Abklärung auch Überlegungen, hinsichtlich einer methodisch sinnvollen Übungsauswahl und Reihenfolge, wichtig. (P, Z: 324 – 374)

Manuel informiert sich manchmal über Kollegen und versucht dadurch Informationen über die Schule zu bekommen. Ebenso versucht er im Vorfeld zu klären wie der*die zweite Übungsleiter*in sich den Ablauf vorstellt und welches Thema gerade ansteht. (M, Z: 285 – 297)

6.1.4 Umgang mit den Pädagogen*innen

Die Erfahrungen mit Pädagogen*innen sind von Standort zu Standort unterschiedlich, jedoch überwiegend positiv. Der Umgang kann zusammengefasst als locker, kollegial, höflich, gesprächsbereit und wertschätzend beschrieben werden. (S, Z: 104 – 134; F, Z: 237 – 334; W, Z: 282 – 299; 311 – 364; P, Z: 159 – 218; M, Z: 175 – 203) Manchmal verhält sich das pädagogische Personal zu passiv („zurückgezogen“). Man wird „nicht wirklich wahrgenommen“ (S, Z: 125) beziehungsweise ist das entsprechende Fachpersonal „manchmal gar nicht im Raum“. (W, Z: 282 – 283)

Es kann auch vorkommen, dass bei massiven Störungen der Einheit nicht eingegriffen wird, es werde als „Freistunde“ betrachtet. (M, Z: 183). Insgesamt komme es nicht häufig vor, dass die Pädagogen*innen nicht im Bewegungsraum mit dabei sind, falls dies bei einem Standort aber so

sei, dann kann es dort öfters vorkommen. (F, Z :324)

Phillip erzählt, dass ihm vom pädagogischen Personal vor Beginn der Stunde teilweise auch die tagesabhängige Stimmung der Klasse und beispielsweise „...heute musst strenger sein...“ kommuniziert wird. (P, Z: 169) Außerdem wird ihm manchmal mitgeteilt, dass bei bestimmten Kindern zusätzlicher Förderbedarf besteht. (P, Z: 171 – 172)

Aufgrund des größtenteils positiven Feedbacks der Pädagogen*innen sind die befragten Übungsleiter*innen der Meinung, dass sie die wahrgenommenen Erwartungen bezogen auf ihre Bewegungseinheiten in den meisten Fällen erfüllen. (F, Z: 286 – 293; W, Z: 372 – 376; P, Z: 224 – 258; M, Z: 208 – 228)

Sophie findet, dass die Erwartungen unterschiedlich hoch sein können, da es bezüglich des Studentenbildes allgemeine Wünsche („buntes Programm“) und spezifischere Wünsche wie Tanz oder Kinder-Yoga gibt. Im spezifischeren Fall wird erwartet, dass man aus diesem Bereich kommt und daher auch speziell dafür ausgebildet ist, was die Erwartungshaltung steigen lässt. (S, Z: 149 – 211) Die meisten Pädagogen*innen freuen sich, dass jemand vorbeikommt. Insbesondere werde es positiv kommentiert, wenn „ein Mann“ die Einheit hält. (W, Z: 313) Die Erwartungen werden insbesondere auch deshalb erfüllt, weil man als Übungsleiter*in „spektakulärere Dinge“ aufbauen kann und man habe daher schon einen Vorteil. Für das pädagogische Personal sei das nur schwer oder gar nicht durchführbar. (S, Z: 192 – 197) Letztlich bleibt es auch eine Frage der Harmonie zwischen Bildungseinrichtung und Übungsleiter. (F, Z: 285 – 292)

6.1.5 Umgang mit Kollegen*innen

Sophie hat private Freunde*innen, die ebenfalls bei ihrem derzeitigen Verein als Übungsleiter*innen aktiv sind. Sie tauscht sich mit ihnen über Spiele, gehaltene Einheiten sowie Tipps und Tricks aus. In ihrer Freizeit trifft sie sich jedoch nicht mit anderen Übungsleiter*innen. (S, Z: 256 - 270) Wenn **Felix** mit Kollegen was zu tun hat, dann ist es stets etwas „dienstliches“.

Sich, außerhalb der Tätigkeit, zu treffen, das kommt nicht vor. Gegenseitiges Feedback findet er insofern wichtig, da man daraus lernen kann. (F, Z: 374 – 407) Bis auf Ausnahmen ist der kollegiale Umgang „super“. (F, Z: 456)

Werner tauscht sich zwar bei Einheiten mit anderen Übungsleiter*innen aus, sonst hat er aber kaum Kontakt zu Kollegen*innen. Gesprächsthemen sind in erster Linie, ob etwas Besonderes vorgefallen ist, tolle Spiele oder lustige Situationen, die sich zugetragen haben. (W, Z: 413 – 458)

Für **Phillip** herrscht Gesprächsbedarf vor allem in Bezug auf schwierige Kinder, die permanent den Unterricht stören. Solche Gespräche dienen ihm zur eigenen Reflexion, darüber ob er an seinem Stil wie er Dinge anleitet etwas ändern soll. Er stellt sich die Frage: „Ob das eigene Verhalten und insbesondere sein Führungsstil angemessen sind?“ Im Grunde glaubt er nach einer Bestätigung zu suchen. Die angesprochen Bestätigung bezieht sich darauf, dass die Situation in einer Klasse „generell schwierig“ ist und er selbst nicht viel dafür kann. Diese gegenseitige Reflexion und Feedback ist unter den Übungsleiter*innen schwierig zu bekommen, dazu gibt es wenig Möglichkeit. Sich selbst weniger unter Druck zu setzen, dazu sind solche Gespräche wichtig. (P, Z: 504 – 525; 755 – 766)

Manuel hat wegen dem Studium mit anderen Übungsleiter*innen zwei Semester unterrichtet. Sie sind privat auch Freunde und mit ihnen tauscht er sich aus. Meist geht es darum, wie Stunden gelaufen sind vorwiegend werden die „Extremfälle“ besprochen. Typischerweise sind auch die Schulen bei solchen Gesprächen ein Thema, vor allem geht es darum: welche Schulen zu empfehlen sind, wo man gerne hingehört und wo die Verhältnisse eher schwierig sind. Er hat Interesse an den „Übungsleiter*innentreffen“, unter anderem um sich kennenzulernen. Bisher hat er es aber zeitlich noch nicht geschafft dort hinzugehen. Es interessiert ihn auch um zu sehen was „noch so für Leute dabei sind“, die grundsätzlich vom Unterrichten oder Pädagogik weit entfernt sind. (M, Z: 525 – 526) Beim Austausch mit anderen, ist ihm wichtig, von deren Erfahrungen zu lernen, so müsse man nicht alles selbst erlebt haben, um auf Handlungsoptionen für kritische Situationen zurückgreifen zu können. Aufgrund von Erfahrungen Dritter und deren Erzählungen könne man sich somit auf etwaiges gedanklich schon vorbereiten. (M, Z: 519 – 605)

6.1.6 Zwei Übungsleiter*innen in einer Bewegungseinheit

Sophie berichtet von einem grundsätzlich guten Übereinkommen mit dem*der zweiten Übungsleiter*in. Man unterstützt sich gegenseitig in der Einheit und man teilt sich die Stunde auf. Sind die Pädagogen*innen nicht anwesend, kann der*die Zweite darauf schauen, dass bestimmte Situation nicht stärker „eskalieren“ als üblich. Fällt beispielweise ein Kind auf den Boden, muss sich

einer der beiden um das Kind kümmern und der*die andere Übungsleiter*in, leitet die Einheit weiter an. Wäre sie in so einer Situation, allein wäre sie überfordert. Daher findet Sophie, hat diese Regelung durchaus ihre Vorteile.

Auf der anderen Seite ist es nicht immer leicht, mit anderen Übungsleitern*innen zusammenzuarbeiten. Manchmal hat man unterschiedliche Vorstellungen oder Erwartungen, wie die Stunde konkret durchgeführt werden soll. Sie kennt schon ein paar Übungsleiter*innen, und zu manchen trägt sie sich im Kalender gerne „dazu“ ein. Ob jemand Bestimmter schon vorher eingetragen ist, ist für sie auch ein Faktor, ob sie die Einheit übernimmt oder nicht. Sie hat zwar noch nie einen Konflikt mit jemanden gehabt, es klappt aber mit manchen besser, als mit anderen. So kommt es vor, dass sie die zukünftige Zusammenarbeit mit manchen Übungsleitern*innen nach einer gemeinsamen Einheit vermeidet. In Sachen „Pünktlichkeit“ und „Verabredung“ ist es ihr schon oft passiert, dass sie als „erste“ Übungsleiterin den*die „Zweite“ anruft. Vereinbart wäre es aber laut Vereinsregeln, umgekehrt. Dies wird jedoch nicht konsequent eingehalten und stellt für Sophie eine gewisse „Unwissheit“ dar, in der sie sich fragt, ob sie selber anrufen oder noch warten soll. Sie weiß darüber hinaus manchmal nicht, ob sie bei der bevorstehenden Einheit alleine sein wird. Wisse sie jedoch im Vorhinein, dass sie die Stunde alleine hält, dann ist es weniger schlimm. In diesem Fall kann sie sich nämlich im Vorfeld darauf einstellen. Ob man dies in irgendeiner Weise verbessern könnte, dazu macht sie sich nicht zu viele Gedanken. Es ist von manchen Leuten „deren Art“, ob sie verlässlich sind oder nicht. Sie kennt auch genug Personen, die sich immer melden, „manchen Leuten“ ist dies aber nicht so wichtig und diese „Art“ könne man schwer ändern. (S, Z: 387 - 402)

Als **Felix** bei „Kinder gesund bewegen“ angefangen hat, ist nicht üblich gewesen, regelmäßig semesterlang Einheiten an einer Schule oder Kindergarten zu halten. Dies wird allerdings verstärkt von den Schulen und Kindergärten gefordert. Vor allem für kleinere Kinder, die Sicherheit benötigen, ist dies wichtig, so Felix. Somit findet er diese Regelung durchaus positiv, obwohl man dann pro Einheit weniger Geld ausbezahlt bekommt. Dies trifft leider auch dann zu, wenn man die Einheit alleine hält, weil der*die zweite Übungsleiter*in nicht besetzt ist oder kurzfristig ausfällt. Besonders oft kommt dies bei einstündigen Einheiten vor, für die sich häufig niemand zweiter meldet. Ob der*die zweite Übungsleiter*in wirklich notwendig ist?

Dies hänge hauptsächlich von den Pädagogen*innen ab und schildert dazu folgendes:

„...wenn du wo zwei Pädagogen dabei hast die super sind und dich auch unterstützen [...] Aber manche nur mit dem Handy spielen und die Kinder irgend herum rennen [...] alleine natürlich eine Katastrophe!“ (F, Z: 430 -433)

Allgemein findet er den kollegialen Umgang super und er kann sich auch nur an ein einziges Mal erinnern, wo es nicht so gut lief. (F, Z: 414 - 425)

Auch für **Werner** ist es zu zweit super, denn man ist produktiver, kann sich die Gruppe und die Stunde aufteilen und eigene Spiele einbringen. Einer*eine von den beiden kann, während der*die andere anleitet, zwischendurch auch ein wenig Pause machen. Zusätzlich ist man zu zweit viel schneller beim Auf- und Abbau von Gerätestationen und kann generell mehr aufbauen als allein. Als Beispiel nennt Werner seine Schwester, die in Graz auch bei „Kinder gesund bewegen“ aktiv ist:

„... meine Schwester gleiche in Graz, Fixeinheit immer alleine, lernt nie anderen Leute kennen, langweilig [...] Geräte aufbauen, alleine das kannst vergessen [...] Zu zweit bist da viel schneller und kannst viel mehr aufbauen...“ (W, Z: 541 – 544)

Es gibt schon ein paar Fälle wo es nicht ganz passt, aber das führt er auf unterschiedliche Methoden zurück. So sagt er von sich selbst, dass er auch nicht perfekt ist und diesem Fall würde dann vielleicht jemand anderer schweigen. Werner gibt grundsätzlich nur jenen Übungsleitern*innen, Tipps die seit kurzem dabei sind. Für ihn liegt es in der Eigenverantwortung der beiden Übungsleiter*innen, im Vorfeld den Stundenablauf zu klären und im Zuge dessen die eigenen Vorstellungen für die Einheit offen anzusprechen. So lassen sich unterschiedliche Ansätze von Übungsleitern/-innen innerhalb einer Stunde besser kombinieren. (W, Z: 532 – 594)

Auch für **Phillip** ist es zu zweit angenehmer, da man bei der Stundenplanung einen anderen Input bekommt. Auch innerhalb der Stunde ist es vorteilhafter, da im Verhältnis gesehen, weniger Kinder auf eine/n Übungsleiter*in kommen. Es ist schon alleine wegen der Aufsichtspflicht beispielsweise - das aufs Klo gehen lassen - aus seiner Sicht kritisch zu sehen. Er kann die Klasse ja nicht alleine lassen. (P, Z: 433 – 497)

Dass zwei Übungsleiter*innen pro Stunde vorgesehen sind, findet auch **Manuel** gut. Vor allem für unerfahrene Leute ist dies extrem vorteilhaft. Ja es stimmt, manchmal gibt es Unstimmigkeiten. Alles in allem funktioniert es aber ziemlich gut. Er erinnert sich an einen Einzelfall, wo es nicht gut funktioniert hat. In diesem Fall ist die zweite Übungsleiterin nach der Einheit nicht mehr in diese Schule gekommen. Es ist ziemlich „heftig“ gewesen, wie die Kinder mit ihr umgegangen sind, erinnert er sich. Manuel sieht sich selbst mehr auf der „Leistungsebene“, wohingegen beispielweise die angesprochene Kollegin mehr auf der „Esoterik-Ebene“ gewesen ist. Dies findet er nicht per se schlecht, denn auch in dieser Konstellation können zu zweit „unglaublich facettenreiche“ Stunden entstehen. Man kann sich aber auch gegenseitig ziemlich „aushebeln“. Daher achtet

Manuel bei der Stundenauswahl auch darauf, mit wem er die Stunden halten wird. Mit gegensätzlichen Zugängen zu Bewegung und Sport ist es nämlich herausfordernder eine Einheit zu halten. (M, Z: 621 – 695)

6.1.7 Persönlicher Entwicklungsprozess

Der Start war für **Sophie** unangenehm, da sie sehr aufgereggt gewesen ist und ihr zweiter Übungsleiter zusätzlich viel zu spät gekommen ist. Nun hat sie mehr Routine und Erfahrung, was ihr hilft, denn manche Gruppen sind grundlegend schwierig. Damit meint sie solche mit Kindern, die nicht zuhören oder schwer zu motivieren sind. Sie muss sich daher ständig neu einstellen, um sich auf die Kinder einlassen können. Dies ist bis jetzt noch eine Herausforderung für sie. (S, Z: 1032 - 1089)

Für **Felix** hat in seiner ersten Einheit auch eine herausfordernde Situation erlebt. So hat er sich auf einen Turnsaal mit adäquater Ausstattung eingestellt, dort war aber nichts vorhanden. Kurzerhand hat er mit Musik improvisieren müssen. Er vermutet, dass dies Absicht war und man sehen wollte, wie er reagiert. Bei ihm hat sich nun eine gewisse Gelassenheit und Routine eingestellt. Früher haben ihn Kleinigkeiten beunruhigt. Aber jetzt würde er sich über gewisse Dinge nicht mehr aufregen. Vieles nimmt er, wie er sagt, gar nicht mehr wahr. Am Anfang hat er auf Kleinigkeiten geschaut, dass alles perfekt ist. Gewissermaßen ist das heute noch so. Es verunsichert ihn aber nicht mehr so stark. Er kann heute die Dinge objektiver beurteilen. Beispielsweise stellt er sich die Fragen „Was ist möglich, was ist nicht möglich?“ mit den Kindern zu machen. Es muss auch nicht jedes Kind immer alles sofort verstehen. Er hat auch aufgehört sich alles so stark zu Herzen nehmen. Gewisse Gefahrensituationen im Stundenaufbau können im Vorfeld schon abgeschätzt werden. Er hat ein Gefühl dafür entwickelt, was man Kindern zutrauen kann. Es bringt aber immer noch jede Stunde seine eigenen charakteristischen Herausforderungen mit sich. Beispielweise bei Spielen mit Mannschaften, kommt es darauf an die Kinder so zu lenken, dass keine Streitereien entstehen. Die Mannschaften sollen nicht zerfallen, da muss er als Übungsleiter entgegenwirken. Dies bedarf einer gewissen Feinsteuerung und kann herausfordernd sein. (F, Z: 999 - 1075)

Werner hat sich am Anfang überfordert gefühlt und nach der ersten Einheit den Entschluss gefasst eine Ausbildung zu machen. Er hat sich von dem*der Pädagogen*in beobachtet gefühlt, er hat sich gedacht: „*Im Grunde kann die das selber was ich da mach!*“. Anfangs hat er befürchtet, dass er immer neue Spiele und Übungen einbringen muss. Dies sieht er mittlerweile entspannter. Lockerheit hat sich eingestellt, da er nun weiß was Kindergartenkinder wollen und wie sie reagieren. Er

macht nun sein Programm und hat Spaß dabei, besonders wenn die Kinder Freude damit haben. (W, Z: 75 - 104)

Phillip hat anfangs, einen dreistündigen Block im Kindergarten gemacht. Danach ist er „fertig gewesen“ und hätte sich „hinlegen können“, weil er damals sehr gestresst war. Jetzt ist er viel routinierter im Umgang mit den Kindern und er hat Stundenbilder, auf die er spontan zurückgreifen kann. Er hat nun Erfahrungswerte, um zu wissen, welche Dinge funktionieren mit einer bestimmten Altersstufe und welche Dinge nicht. Gefahrenstellen kann er heute besser einschätzen und er ist in der Lage kritische Aspekte der Bewegungseinheit im Vorhinein schon zu vermeiden. (P, Z: 1222 – 1245)

Manuel hat Glück gehabt, weil er zu Beginn sehr entspannte Schulen, private Kindergartenkinder im 18. und 19. Bezirk hatte. Trotz der vermeintlichen „einfachen“ Einsatzorte, auch bei ihm hat sich das „gestresst und nervös sein“ am Vortag mit der gewonnenen „Lockerheit“ gebessert. Er hat gelernt, sich besser vorzubereiten und weiß heute, wie er auf gewisse Sachen in den Einheiten reagieren kann. Herausforderungen kommen immer auf die Thematik an, wie er sagt. Er muss sich bei neuen Schulen auf alles ein bisschen vorbereiten und da wäre er immer noch etwas nervös. Er versucht nun mit niedrigeren Erwartungen hinzugehen. So werde er nicht groß enttäuscht, wenn es nicht so gut funktioniert. (M, Z: 1107 – 1134)

6.1.8 Inanspruchnahme des Fortbildungsangebotes

Sophie hat Interesse an den Fortbildungen und fühlt sich über die Fortbildungsmöglichkeiten gut informiert. Durch die schon besuchten Fortbildungen hat sie einen breiteren Einblick in die Thematik des Anleitens erhalten. Für den Umgang mit den Gruppen, macht es für sie aber jedoch nicht „den großen Unterschied“ aus.

Sophie empfindet die Breite des Angebots als ausreichend groß. Zu wenig Zeit, ist der Hauptgrund, warum sie wenige Fortbildungen gemacht hat. Rückblickend hat sie gemerkt, dass sie Inhalte der Fortbildungen nicht „Eins zu Eins“ für ihre Einheiten übernehmen kann. Vieles was gezeigt wird, kann man „einfach schlichtweg nicht machen“. Die Inhalte anzupassen, zahlt sich, mit Blick auf die Vorbereitungszeit, oft nicht aus. (S, Z: 1149 - 1204)

Für **Felix** sind neben dem „Know-How“ und der inhaltlichen Ebene speziell die Unterlagen der Fortbildungen sehr wichtig. Sind diese gut ausgearbeitet, erleichtert es ihm die spätere Vorbereitung. Gewisse Kursthemen, wie beispielweise Kinderyoga, sind in der Umsetzung schwierig. Seiner Erfahrung nach würden Kleinkinder nicht ruhig eine Position einnehmen wollen, sondern wollen lieber herumlaufen. Dies schaue für ihn in der Theorie besser aus, als es in der Praxis dann letztlich ist. Kinderyoga denke er wäre eher was für ältere Kinder. (F, Z: 1205 – 1281)

Werner kennt das Fortbildungsangebot in groben Zügen, momentan spricht ihn aber nichts an. Eine bestimmte Fortbildung hat er sehr positiv in Erinnerung, sie war sehr hilfreich für ihn. Er hat viele neue Spiele kennengelernt und mit diesem Wissen ist er dann als Übungsleiter „total durchgestartet“. Er hat in diesem Kurs auch viele Kollegen innerhalb des Sportvereins kennengelernt. Dies war neben dem fachlichen Aspekt ein positiver Nebeneffekt. (W, Z: 1056 - 1072)

Phillip beschreibt das Angebot als ziemlich gut und „Weltklasse“, hat aber leider zu wenig Zeit, um Fortbildungen zu besuchen. (P, Z: 1282 – 1299)

Manuel kennt die Fortbildungsangebote und Interesse ist vorhanden, jedoch ist er durch das Studium zeitlich sehr eingeschränkt und daher konnte auch er bisher bei Fortbildungen nicht teilnehmen. (M, Z: 1076 – 1086)

6.1.9 Körperliche Anstrengung

Sophies, größte „Schwachstelle“ ist ihre Stimme. In den kleinen Räumen ist es oft sehr laut und sie muss daher lauter sprechen. Wenn sie regelmäßig über eine längere Zeit fünf Stunden pro Woche arbeitet, wirkt sich das negativ auf ihre Stimme aus. (S, Z: 487 - 493)

Felix findet die Arbeit generell nicht sehr belastend. (F, Z: 469 - 472)

Werner macht es Spaß, Partnerübungen mit einem übrig gebliebenen Kind zu machen. Dies ist für ihn eine weitere Möglichkeit, sich selbst zu bewegen. (W, Z: 602 – 609)

Sobald es anstrengend wird, betrachtet **Phillip** die Arbeit als „Training“, um fit zu bleiben. Wie in einem Bürojob, auch hier 40 Stunden zu arbeiten erachtet Phillip als nicht möglich. Auf Dauer empfindet ist es anstrengend und neben dem privaten Training und dem Alltag drumherum bekommt er nicht die Regeneration, die er benötigt. (P, Z: 548 – 582)

Manuel meint, da er noch jung ist, ist es für ihn eine Möglichkeit sich fit zu halten. Das Körperliche ist daher kein Problem. Insbesondere da er sich mit seinem Alter noch gerne verausgabt. Er hat aber ein Semester lang einen 5 Stundenblock gehabt, an diesem Tag war es dann schon belastend. Grundsätzlich hängt es von der „Art der Stunde“ ab, die er hält. So wäre eine Boden- und Geräteturneinheit viel anstrengender als eine Ballspieleinheit. Hier wäre er ja „nur“ Schiedsrichter. Bei Turneinheiten dagegen, muss er die ganze Zeit „dastehen“ und mental „Vollgas aufmerksam sein“ u weil er die ganze Zeit sichern muss. Ganz besonders treffe dies bei den Turneinheiten auf „Saltos“ zu, denn die müssen „methodisch aufgebaut“ werden. (M, Z: 703 – 730)

6.1.10 Ausstattung von Bewegungsräumen und Turnsälen

Sophie findet die Räume, in denen man Bewegungseinheiten anleitet, oft zu klein. Es gibt grundsätzlich große Unterschiede bei der räumlichen Kapazität. Bei einem ihr unbekannten Einsatzort geht sie nicht davon aus, dort eine gute Ausstattung vorzufinden. Daher nimmt sie immer ein Sortiment an Materialien mit, mit dem sie dann improvisieren kann. (S, Z: 1000 - 1025)

Für **Felix** hat bemerkt, dass Einsatzorte mit Turnsälen häufiger vorkommen als früher, was für ihn sehr positiv ist. Es gibt aber trotzdem noch viele Orte, wo man sehr wenig Platz hat. Dies findet er nicht zielführend und sieht wenig Sinn darin.

Er hat eine Tasche, in der er seine gesamten Materialien aufbewahrt. Die nimmt er immer mit, um im Notfall nicht mit leeren Händen dazustehen. Es kommt vor, dass man ankommt und der Bewegungsraum ist weniger geeignet als gedacht, dann muss er umplanen - „*umkoordinieren*“. Dies ist für ihn eine gewisse Stresssituation, auf die man zu zweit besser reagieren kann. Die Materialien auf Dauer immer mitzunehmen ist für ihn kein Problem, da er mit dem Auto unterwegs ist. Er ist sich aber sicher, dass dies ohne Auto auf Dauer belastend sein kann. (F, Z: 905 - 966)

Werner ist „einfach nur froh“, wenn ein Turnsaal vorhanden ist. Wenn nichts vorhanden ist, dann fragt er sich: „*Was soll ich da machen, wollt ihr mich verarschen?*“ Es ist „*ungut*“, wenn man das Vorbereitete nicht machen kann und improvisieren muss, weshalb auch er Materialien mitnimmt. (W, Z: 938 - 936)

Phillip ist sich sicher, dass ihm abhängig vom Bezirk auffällt „wo das Geld ist“ und dies schlägt sich dementsprechend auch in der Ausstattung, der Gestaltung der Bewegungsräume und den Turnräumen nieder. In weiterer Folge wirkt sich dies auf die Qualität der Einheiten aus. Er selbst hat auch mehr Spaß, wenn ihm mehr Möglichkeiten für den Unterricht zur Verfügung stehen. Dies bedeutet mehr Abwechslung und der Unterricht wird viel ruhiger und angenehmer. (P, Z: 1172 – 1216)

Auch **Manuel** sieht einen großen Kontrast zwischen den Turnräumen und führt dies auf die Bezirke oder Schulen mit mehr oder weniger finanziellen Mitteln zurück.

Für ihn ist es auch fragwürdig, was derzeit als Mindestausstattung vorgeschrieben wird. Es ist für die Bewegungsförderung der Kinder wichtig, dass genügend Turngeräte vorhanden sind. Wenn wenige vorhanden sind und er regelmäßig dort ist, dann kann es schwierig werden, „... *dann wüsste ich nicht was ich machen soll!*“ In so einem Fall würde er sich um eine Sports & Fun Halle als Ausweichmöglichkeit umschauen. (M, Z: 1021 – 1050)

6.1.11 Gruppen- und Klassengröße

Sophie findet, dass die Kindergartengruppen für Bewegungseinheiten, grundsätzlich zu groß sind. Daher ist es für sie sinnvoll, die Gruppe, wenn möglich, zu teilen. So kann sie besser auf die Kinder eingehen und unter anderem empfindet die kleineren Gruppen als angenehmer.

Letztlich hängt es wiederum vom Alter der Kinder ab. Je älter die Kinder sind, desto größer können die Gruppen sein. (S, Z: 515 - 556)

Felix hat kein Problem mit der gängigen Gruppengröße, sie ist für ihn ideal. (F, Z: 483 - 487)

Werner trennt 20 Kinder, in zweimal 10 Kinder-Gruppen, er findet es ist „optimaler“ und viel „effektiver“. Er ist überzeugt, dass die Qualität der Einheit für das einzelne Kind mit steigender Gruppengröße sinkt. Daher ist für ihn, eine Gruppe von 20 Kindern das Maximum, ideal sind für Kindergartengruppenräume 10 bis maximal 15 Kinder (W, Z:635). Hat er als Thema „Bewegungsstationen“ und einen Turnsaal zur Verfügung, dann ist es wiederum nicht so schlimm. Dann können es auch gerne mal 25 Kinder sein. (W, Z: 612 – 648)

In einem Kindergartenbewegungsraum in Wien mit Höchstanzahl von 25 Kindern was er annimmt, dazu sagt er:

„Das kannst du vergessen! [...] Das ist ja wertlos!“ (W, Z: 626)

„Da geht es wirklich denk ich darum: 'Mhmm ist gratis, schicken wir alle rein, wir machen Pause!', das (.) ja.“ (W, Z: 630 – 631)

Auch für **Phillip** sind kleinere Klassen wünschenswert, weil er dies als weniger belastend empfindet. Idealerweise stelle er sich 10 bis 12 Kinder vor. Wären es mehr, bräuchte man eine zweite Person. (P, Z: 588 – 627)

Er führt dazu weiter aus:

„...kommt dann einfach zu einem evasivem Verhalten einfach weil du nicht so auf die Schüler eingehen kannst [...] im Endeffekt kann man sich nicht allzu lange mit den Schlechteren aufhalten [...] was halt bei einer kleiner Gruppengröße ganz anders ist ...“ (P, Z: 617 – 626)

Manuel findet die Gruppengröße auch meist zu groß. Für ihn stellt eine Gruppengröße von 15 Kindern das Maximum dar. Alles darüber ist für ihn nicht optimal. (M, Z: 981 – 1014)

6.1.12 Lärm als Belastungsfaktor

Sophie mag es nicht besonders, wenn die Kinder laut herumschreien. Sie nimmt aber an, dass die Kinder in den anderen Schulstunden ohnehin ständig ermahnt, leise sein und stillsitzen müssen. Deshalb versucht sie beim Sport bewusst, nicht noch zusätzlich übermäßig zu ermahnen. Es gehört für sie zum Sport dazu, einmal aus sich herauszugehen.

Wenn dann die Kinder, in einem sehr hohen Ton zu quietschen anfangen, dann ist auch für sie die Grenze erreicht. Das momentane „Laut sein“ muss auch ein wenig zum Thema passen. So sind manche Spiele und Themen grundsätzlich ruhiger, beispielweise Kinderyoga. Hier ist es weniger angebracht laut zu sein, als bei Ballspielen. (S, Z: 562 - 599)

Ob es für sie belastend ist, wenn es lauter wird? „Ja, nein ich merk das schon also ich brauch dann echt oft auch danach so ein bisschen Ruhe.“ (S, Z: 598 – 590)

Auch für **Felix** gehört es dazu, dass Kinder beim Sport einmal lauter sein dürfen. Übersteigt dies einen gewissen Grad, stört es ihn aber auch. Unterbinden muss man vor allem das „Kreischen“ unterbinden, denn fängt ein Kind damit an, würde sofort die ganze Gruppe kreischen, was mühsam ist. Mit den Ohren explizit, hat er bis jetzt aber keine Probleme, aber die Lautstärke an sich empfindet er als belastend. Alte Parkettböden in Turnräumen sind besonders für den hohen Lärmpegel verantwortlich. (F, Z: 508 – 512) Das „Knarren“ führt zu einem lauteren Hintergrundgeräusch und einem erhöhten Lärmpegel. (F, Z: 1098 – 1106)

Werner führt an, dass die Lärmbelastung durch die Raumgröße und Beschaffenheit des Raumes beeinflusst wird. Manchmal wird es unerträglich laut und es tut ihm in den Ohren weh. Er versucht dies durch eine Unterbrechung des Spiels zu unterbinden. (W, Z: 655 – 680) Es wird mit 20 Kindern in einem Raum schon belastend und er meint dazu: „*Auf Dauer wäre es mir zu viel, wirklich.*“ (W, Z: 674)

Phillip kann bestätigen, dass es bei größeren Klassen oder Gruppen laut wird. Er versucht dies sofort in den ersten Stunden mit einem Handzeichen zu regeln. Die erhobene Hand bedeutet für die Kinder, dass sie in der Mitte des Raumes einen Kreis bilden und still sein sollen. Dies funktioniere nicht immer so gut, daher habe er sich eine Trillerpfeife zugelegt. (P, Z: 640 – 692) Dies ist für ihn angenehmer und ein noch eindeutigeres Signal für die Kinder, somit gehe es schneller: „*.... weil es frisst manchmal Zeit wenn ich dann einfach eine Minute mit der Hand oben da steh und der eine checkt es noch immer nicht, oder will es auch einfach nicht checken, dass er sich jetzt hinsetzen muss.*“ (P, Z: 651 – 654)

Für **Manuel** wird der Lärm in einer Volksschulklass mit 22 Kindern zum Belastungsfaktor. Kinder sind aber nun einmal laut beim Sport, da er aber Musiker ist und somit auch ein geschultes Ohr hat, nehme er den hohen Lärmpegel deutlich wahr. (M, Z: 1000 – 1014)

Es ist für ihn daher extrem anstrengend und er skizziert eine typisch anstrengende Einheit wie folgt:

Wenn es mal Einheiten gegeben hat die einfach überhaupt nicht funktioniert haben, weil eben so viele Kinder waren oder ich einfach nur geschaut habe, ok das es einfach verletzungsfrei über die Bühne rennt und jeder was macht und ich werde aber die ganze Zeit dahin gezerrt und da angeschrien und da das und muss dann die Kinder noch überschreien damit mich die hören, weil einfach keine Ruhe einkehrt, weil es 25, 30 Kinder sind und ich alleine da drinnen steh. Dann ist das so kräfte raubend, dass ich eigentlich für den restlichen Tag erledigt bin, also wenn ich dann am nächsten Tag Klausur hätte, dann könnte ich die Einheit nicht machen. (M, Z: 1002 – 1010)

Die Lautstärke ist kräfteraubend, es zehrt an seiner Energie, er braucht daher einen stärkeren („argen“) Ausgleich. Die dringend benötigte Ruhe ist am Abend manchmal nicht ausreichend so sei es vorgekommen, dass eine Baustelle vor der Türe war und so ziehe es sich weiter und dies wäre dann belastend („heftig“). (M, Z: 1009 – 1014)

6.1.13 Konflikte zwischen den Kindern

Sophie geht mit Konflikten zwischen den Kindern eher distanziert um. Diese kommen immer wieder ohne tiefergehende Gründe vor und sie versucht sich dahingehend wenig Druck zu machen. Sie weiß nicht, wie die genaue Klassenkonstellation ist, daher ist es schwierig einzuschätzen, wenn sie nur einmal bei einer Einheit da ist. Zum Abschluss der Stunde versucht sie Konflikte nochmals zu besprechen und Vorfälle aufzuarbeiten. (S, Z: 700 - 754)

Felix merkt an, dass Konflikte meist bei Buben vorkommen, wenn diese übertrieben ehrgeizig sind und somit aneinandergeraten. Es kann nicht immer derselbe das „Alpha-Männchen“ sein. Sie müssen noch lernen, sich in einem Gruppenspiel unterzuordnen. Das hat für ihn viel mit Teamfähigkeit zu tun. Dies zu lernen, ist seiner Meinung nach, für den Alltag und für das spätere Berufsleben wichtig. Eine natürliche Rivalität und Ehrgeiz ist bei einem Ballspiel schon in Ordnung, wobei er auch hier auf Fairness im Spiel achtet. (F, Z: 525 - 582)

Werner möchte in erster Linie eine harmonische Einheit gestalten. Bei Konflikten kommt es ganz auf das „Wie?“ oder die Art des Streites an. Grundsätzlich lässt er die zwei Konfliktparteien dann „pausieren“. Wenn er direkt mitbekommt, dass einer „Schuld“ hat, dann muss das betreffende Kind zu ihm kommen und zwei bis drei Minuten neben ihm stehenbleiben. In dieser Zeit würde er dem Kind erklären, was es falsch gemacht hat. Seiner Erfahrung nach wüssten die meisten Kinder zu diesem Zeitpunkt ohnehin schon, was sie falsch gemacht haben. Daher würde sich in der Regel niemand übermäßig über die verhängte „Auszeit“ beschweren. Wichtig ist ihm am Ende nur, dass die Kinder verstehen, warum ihr Verhalten in der konkreten Situation nicht richtig gewesen ist. Ganz sicher ist er sich aber dann doch wieder nicht, ob manche Kinder verstehen, dass zum Beispiel „Beinstellen“ nicht ok ist. (W, Z: 685 – 707) Einen erlebten Extremfall schildert er so:

Kommt drauf an wenn wir als Beispiel SPZ her nehme, wo ich war und danach einmal Pause gebraucht hab, dass hat mich schon sehr beschäftigt, weil die haben sich aufs tiefste besch- also so Schimpfwörter hab ich mit 16 kennengelernt oder mit 14 , aber nicht mit 8. Die haben sich getreten (lacht) die haben sich angespuckt die haben, die haben sich, da ist es zugegangen wie in einer Kneippenschlägerei (.) also

dass das hat mich schon beschäftigt, da geh ich sicher- da kann ich sagen da geh ich nie mehr hin, nicht einmal für mehr Geld geh ich da hin. Aber sonst so, meistens sind es ja Bibbifax-Streiterein. (W, Z: 700 – 707)

„Wie“ der Streit aussieht, ist für **Phillip** ein wichtiger Aspekt. Konkret hat er bei körperlich gewalttätigen Kindern massiver einschreiten müssen. Auf die Frage, ob ihn sowas länger beschäftigt, führt er aus:

„... Aber ich ihm ja dann ja gar nicht die Schuld gib sondern eher dem sozialem Umfeld in dem der groß wird. [...] also mir ist es schon relativ wurscht, aber manchmal ist man dann einfach genervt glaub ich.“ (P, Z: 720 – 723)

In diesem Extremfall hat Phillip im Nachhinein mitbekommen, dass das Kind kein richtiges Bett hat und in einem Kellerabteil wohnt. In so einem Fall denkt er länger über den sozialen Hintergrund nach und warum ein Kind zu Konflikten neigt. Seiner Meinung nach suchen manche Kinder manchmal nur nach Aufmerksamkeit. Auffälliges und aggressives Verhalten ist somit eine Möglichkeit, diese zu erhalten. Darum interpretiere er es auch als „Hilfeschrei“ eines Kindes, weshalb ihm in weiterer Folge auch wichtig ist, zu versuchen die Hintergründe zu verstehen. Wichtig ist ihm daher, sich selbst die Frage zu stellen: „Warum reagiert das Kind so?“. Für Phillip ist es auch wichtig, dass er den Kindern das Verständnis vermittelt, warum etwas falsch ist. Die Tatsache, dass er aber nicht der Klassenlehrer ist und nicht täglich mit den Kindern arbeiten kann, ist für ihn ein Grund, sich zu distanzieren. Diese angesprochene Distanzierung gelingt ihm leichter aufgrund der Tatsache, dass er unregelmäßige Einheiten mit den Kindern hat. (P, Z: 700 – 751; 772 – 813)

6.1.14 Konflikte zwischen Übungsleiter*innen und Kinder

Sophie kennt die Situation, dass Kinder in bestimmten Situationen nicht das machen, was man von ihnen erwartet oder was man ihnen aufgetragen hat. Einen direkten Konflikt im engeren Sinn, hat sie mit einem Kind allerdings noch nicht gehabt. (S, Z: 760 - 768)

Bei **Felix** ist es einmal vorgekommen, dass ein Kind ihn angeschrien hat. Damals hat er sofort den Turnunterricht für das Kind beendet. Alles hat seine „Grenzen“ und auch zu seinem Selbstschutz unterbindet er sowas sofort. Fängt nämlich ein Kind an, ihn anzuschreien, hat dies eine schlechte Vorbildwirkung und die anderen Kinder würden später ähnlich reagieren. Dies würde am Ende bedeuten, dass man als Übungsleiter*in selbst die Kinder „überschreien“ muss. Mit diesem Verhalten kann man aber für die Kinder kein Vorbild sein. Dass Felix manchmal schreien muss, ist

trotzdem unvermeidbar und liegt daran, dass es im Turnsaal oft einfach zu laut wird. In so einem Fall muss er stimmlich lauter werden. Wenn er „lauter wird“ sollte daraufhin Ruhe einkehren. Er ärgert sich dann fünf Minuten, im Nachhinein denkt er darüber nach, warum es so gekommen ist. Sich selbst aber „fertig machen“, weil er die Kinder einmal in der Woche sieht und manche Kinder nicht „ideal erzogen sind“ (F, Z: 638), dies ginge für ihn dann zu weit. (F, Z: 603 - 668)

Bei **Werner** ist es vorgekommen, dass Kinder nicht mitmachen wollen. Diese Kinder würde er zunächst zu motivieren versuchen. Wenn er merkt, dass es nicht fruchtet, lässt er es aber auch wieder sein. Dass Kinder nicht mitmachen wollen, liegt seiner Meinung nach manchmal daran, dass die Kinder „cool“ sein wollen. Letztlich ist es für ihn auch ein wenig eine Frage der Erziehung. (W, Z: 746 – 780) Länger beschäftigt ihn aber sowas nicht. Dies wird von ihm bewusst folgendermaßen gehandhabt:

„... also ich bin ja wirklich nur dazu da, dass ich mit den Kindern etwas tu, über irgendwelche anderen Sachen muss ich mir eigentlich- mach ich mir keine Gedanken, das ist vielleicht zu viel Stress für mich dann. Da hab ich anderes zu tun.“ (W, Z: 776 – 779)

Ähnlich ist es bei **Phillip**. Auch bei ihm kommt es vor, dass Kinder einfach nicht mitmachen wollen, weil ihnen der Inhalt der Stunde nicht gefällt. Er ist aber der Meinung, dass manche Kinder in einer „schwierigen Phase“ sind und es daher allgemein schwierig ist, sie für Sport zu begeistern. Zusätzlich ist in seinen Einheiten kein Notendruck vorhanden. Daher ist es für ihn auch verständlich, dass manche Kinder mal auf der Seite sitzen wollen. Nichtsdestotrotz gibt es auch hier eine Grenze, die er so definiert:

„.... wenn mehr als die Hälfte von der Klasse sagt: „Ja sie wollen nicht mitmachen weil der Unterricht scheiße ist!“, dann müsste ich mir echt drastisch was überlegen.“ (P, Z: 852 – 854)

Phillip sieht das nicht so „schlimm“, wenn in seiner Einheit mal „die Grenzen ausgetestet“ werden. (P, Z: 822 - 859)

Manuel ist auch der Meinung, dass es manchmal ein „Grenzen austesten“ ist, wo er darauf schaut, sich nicht so leicht aus der „Reserve“ locken zu lassen. Er stellt dann klar, wie die Grenzen sind und teilt den Kindern mit, dass, wenn sie so weitermachen wollen, die „lockere Seite“ des Unterrichts wegfallen wird. Dies verstehen dann die meisten Kinder und damit ist es erledigt. Dass ein Kind ihn auf persönlicher Ebene, aufgrund seiner Art oder Person abgelehnt oder boykottiert hätte, hat er nicht erlebt. (M, Z: 1065 – 1071)

6.1.15 Heterogenes Leistungsniveau der Kinder

„Koordinativ leistungsschwache Kinder“, das erlebe **Sophie** bei jedem Kindergarten. Deshalb achtet sie auch bei der Stundenplanung darauf, dass sie eher Sachen wählt, bei denen es nicht so auffällt, wenn Kinder koordinative Defizite haben. Sie versucht sich ungefähr vorzustellen, was funktionieren könnte. Dies ist aber schwierig, da ihr, der Kindergarten und die Kinder im Vorhinein oft nicht bekannt sind. Im Idealfall sollen die Übungen und Spiele eine Herausforderung für die Kinder sein, jedoch nicht überfordern. (S, Z: 906 - 994)

Auch **Felix** versucht die Gruppenspiele so zu wählen, dass es „nicht auffällt“, dass manche Kinder weniger können. Sollte eine Aufgabe für rund die Hälfte der Kinder zu schwierig sein, dann muss er generell umdisponieren. Daher bereitet er sich nicht für 50 Minuten vor, sondern für 90 Minuten. So hat er immer noch einen Plan B. Fehlende Deutschkenntnisse würden seiner Meinung nach die Auswahl von Spielen nochmals eingrenzen. (F, Z: 801 - 853)

Es ist halt schwierig, es ist heutzutage auch oft ein sprachliches Problem. Wenn du was erklären willst und sie verstehen es nicht musst eher was nehmen, was du halt vorzeigen kannst. Wenn sie es sprachlich nicht verstehen ist es halt schwierig, sie schauen dich zwar alle lieb an aber eigentlich (lacht) verstehen sie nicht wirklich was du sagen willst. Das bringt dann auch nichts, also da muss man dann irgendein irgendein, weiß auch nicht ein Spiel oder wie immer es auch nennen will im Hintergrund haben wo man es vorzeigen kann. (F, Z: 828 – 834)

Bezüglich der Heterogenität innerhalb der Gruppe und auf das Vorankommen im Anleitungsprozess, wird seiner Meinung nach durch vorhandene Sprachbarrieren zusätzlich verschärft:

Bis zu einem gewissen Grad, sicher ja! Weil sie ja gewisse Dinge nicht verstehen es dauert natürlich länger, sie sehen es dann bei den anderen aber es dauert halt länger. Und das ist bei 50 oder einer Stunde halt, für die Kinder blöd weil sie halt viel Zeit verlieren bis sie es verstehen, dann sag ich mal, die anderen wollen schon das Nächste machen und die anderen kommen erst so rein. Das ist halt schwierig dann. (F, Z: 839 – 844)

Werner denkt bei „bedenklichen“ koordinativen Defiziten an die familiären Verhältnisse und stellt sich die Frage: „Warum das mit dem Kind niemand übt?“ (W, Z: 844 – 847)

Er unterstützt die Kinder dann so gut es geht. Er hat Übungen für unterschiedliche Leistungsniveaus. Es bleibt aber schwierig, da es die Schwächeren trotzdem demotiviert, wenn sie die „einfachere“ Variante machen sollen. Die Entscheidung, ob er schwierigere Spiele oder Übungen machen kann, fällt bei ihm erst innerhalb der Stunde. Werner macht aus diesem Grund zuerst gerne ein paar Hampelmänner. Deren Ausführungsqualität gibt ihm Aufschluss darüber, wie sehr er den Inhalt

anpassen muss. Werner findet aber auch, dass es nicht immer was „Anspruchsvolles“ für eine Einheit braucht. Daher macht er auch einfache Spiele, die die Kinder lieben würden, einfach weil es Spaß macht. (W, Z: 845 – 884) Sprachliche Barrieren sind manchmal ein Problem, was er von Bezirk zu Bezirk unterschiedlich stark erlebt. In so einem Fall kann er nur einfache Spiele machen wie beispielweise Feuer-Wasser-Sturm. Die Kinder würden nicht zuhören und wären daraufhin nicht ausgelastet, dies ist für ihn sehr anstrengend. (W, Z: 75 - 104)

Phillip vereinfacht bei Bedarf die Übungen, um sie der Gruppe anzupassen. Oft verstehen Kinder zunächst die Übung nicht, da die Aufmerksamkeitsspanne zu gering ist. Daher ist er der Meinung, man muss es als Übungsleiter*in oft einfach besser erklären. Sollte ein Kind die aufgebauten Übungen, insbesondere die Zielübung, nicht bewältigen können, dann ist ihm wichtig, dem Kind trotzdem einen Lernerfolg zu ermöglichen, um es weiterhin zu motivieren. Warum manche Kinder koordinativ auf niedrigerem Niveau sind, kann für ihn viele Gründe haben. Er ist der Meinung „... *manche Kinder brauchen einfach ein bisschen länger...*“, so ist nicht immer explizit das Elternhaus „schuld“. Kinder sind einfach unterschiedlich. Wenn Phillip langfristig eine Schule hat, so plant er die Stunden vor folgendem Hintergrund:

Ok, der Maxi, der kann noch immer noch keinen Purzelbaum der ist schwer übergewichtig, wie kann ich dem das erleichtern? (P, Z: 985 – 986)

„Maxi's“ Übergewichtigkeit würde ihn aber dann nicht sonderlich beschäftigen. Nur im Hinblick auf die Übungsauswahl und darauf, wie er eine Übung erleichtern kann. (P, Z: 930 - 1095) Phillip ist auch der Meinung, dass fehlende Deutschkenntnisse für die Bewegungseinheiten, problematisch sind. Es behindert das Vorankommen und Missverständnisse kommen häufiger vor. Es dauert länger, Dinge zu erklären und der Unterricht ist für ihn dadurch mühsam. Manchmal werden Schüler als Dolmetscher gebraucht, um Inhalte rüberzubringen. Wenn gute Deutschkenntnisse vorhanden sind, kann man „genauer arbeiten“ und es geht alles leichter von der Hand. So beschreibt er aber auch, dass die Leistungen im Turnen nicht per se schlechter sind und erzählt eine Anekdote:

Voll (.) weil wenn, so wie ich einmal, wo ich das noch nicht gewusst hab das mich der einfach nicht versteht, hab ich ihn hergenommen und zum Vorzeigen, weil er ist ja eigentlich voll der sportliche Bursche ist und sag zu ihm- was war das? - Handstandaufschwingen oder irgend sowas, er soll aufschwingen und ich sichere ihn. Und er schaut mich an (lacht) und ich denk mir, ok der fürchtet sich vielleicht und kann einfach nicht in den Handstand aufschwingen. Und ich dann, ich probiere dem zu erklären: „Ja die Hände einfach runtergeben und ich führe seine Füße rauf und halte ihn dann!“ und er hat mich dann immer noch angeschaut und dann auf einmal sagt die Klassenlehrerin: „Ja der Achmet kann das einfach, der versteht dich jetzt

einfach nicht!" beziehungsweise hat dann einfach schon so sein Freund da so reinquatscht und hat ihm das erklärt und dann hat er nur mehr zu dem geschaut während ich das erklärt hab. Und ja und schwingt dann einfach in einen perfekten Handstand auf einfach! Voll! Wo ich mir schon gedacht hab das ist schon sehr problematisch eigentlich. (P, Z: 1033 – 1046)

Inwieweit Sprachbarrieren auftreten, ist seiner Meinung nach „bezirksabhängig“, vielmehr hängt dies mit der entsprechenden Schulform zusammen. Denn vergleiche er NMS mit HLW oder Unterstufen-Gymnasium, so stelle er große Unterschiede fest -unabhängig vom Bezirk. Es betrifft aber nicht nur die Deutschkenntnisse, sondern grundsätzlich die fehlende Motivation etwas zu Lernen. Dies kann dann anstrengend werden. Diese fehlende Lernbereitschaft wäre in einer NMS verglichen zu einer Schule mit Aufnahmeveraussetzungen, weniger vorhanden. (P, Z: 1025 – 1071)

Manuel empfindet die Unsportlichkeit von einigen Kindern als „schlimm“ und dann würde er schon hinterfragen warum ein Kind so ist.

„Sicher! Sicher, definitiv! Also, wenn man einmal Kinder sieht, die was kaum mit eigener Kraft nicht einmal mehr aufstehen können (.) da frag ich mich schon, was da Daheim abläuft.“ (M, Z: 891 – 893)

6.1.16 Unterrichtsstörungen

Sophie findet, dass es bezogen auf Disziplin, den es Kindern manchmal an „Respekt“ vor den Lehrpersonen fehlt. Manche Kinder würden die Lehrperson nicht als Autoritätsperson wahrnehmen, weshalb es für diese dann auch schwierig in der Einheit wird. Manche Lehrer-/innen übertreiben es aber auch mit „der Autorität“ und schreien nur noch rum. Da denkt sie sich: „OK, das find ich jetzt auch nicht gut!“. (S, Z: 674) Sie kann sich dann aber auch nicht einmischen, weil sie vom Lehrpersonal nicht als „belehrend“ wahrgenommen werden will und hält sich deshalb raus. (S, Z: 606 - 635)

Für **Felix** muss es „gewisse Richtlinien“ geben und so fordert er diese auch ein:

„Ja da frag ich dann laut: Wer will? Und wer nicht mitmachen, ja bitte wenn jetzt keine Ruhe ist dann, warte ich das leise ist, wenn nicht der macht bei dem Spiel nicht mit! ‘ Das sagt man zweimal und beim dritten Mal können sie nicht mitmachen, dann sind die anderen eh gleich ruhig.“ (F, Z: 869 – 872)

Felix hat aber noch nicht die Erfahrung gemacht, dass es in einer Klasse ein „generelles disziplinäres Problem“ gibt. Störende Verhaltensweisen altersgerecht abschätzen, dass ist dahingehend

wichtig. Beispielweise bei Kleinkindern sinkt natürlicherweise nach einer gewissen Zeit die Konzentrationsfähigkeit. Dies führt zwangsläufig zu Unruhe, habe aber mit Disziplinlosigkeit nichts zu tun. (F, Z: 859 - 899)

Für **Werner** ist Disziplin sehr wichtig und generell auch „das Wichtigste“ für eine gute Einheit. Betrachtet man ein und dieselbe Klasse, so ist die momentane Disziplin „tagesabhängig“. Manchmal gibt es eine größere „Aufreibung“ und manchmal weniger, dies ist normal. Er hat ein schlechtes Gewissen, wenn er aufgrund der Undiszipliniertheit der Klasse nicht sein geplantes Programm durchführen kann. Pädagogen*innen zeigen dafür aber Verständnis. Sich erzieherisch einzubringen sieht Werner nicht als seine Aufgabe als Übungsleiter.

Schade ist es, wenn er immer die drei schlimmsten „Unruhegeister“ rausnimmt. Das würde zwar die Gruppe beruhigen, aber diese drei Kinder sind meist auch die sportlichsten und besten. (W, Z: 888 - 920)

Für **Phillip** sinkt die Bewegungszeit, wenn eine Klasse undiszipliniert ist, da man alles mehrmals erklären muss. Er führt hingegen wieder aus:

„.... auf der anderen Seite sollen die Schüler auch die Chance haben, dass sie sich ein bisschen ausleben und nicht immer nur dasitzen müssen und die Goschen halten und Wissen abgeprüft wird.“ (P, Z: 1106 – 1109)

Bei Regelübertretungen muss ein gewisser „Automatismus“ in Kraft treten. Dies bedeutet für ihn, dass auf eine Regelverletzung die Bestrafung als logische Konsequenz folgt. Idealerweise sollte dies unabhängig vom jeweiligen Kind angewandt werden. Eine „gesunde Strenge“ ist wichtig, „sonst machen die Kinder was sie wollen“ führt Phillip aus. Eine gute Basis für Disziplin, ist gegenseitiger Respekt. Kinder sollen spüren und wissen, dass man sich Gedanken und Sorgen macht und nur das Beste für sie will. (P, Z: 1100 – 1164)

Für **Manuel** müssen schon allein aus Sicherheitsgründen Grenzen festgelegt werden. Beispielweise würden Kinder gerne in den Turnsaal hineinlaufen, auf allen Geräten herumspringen und vieles tun, was dem Sicherheitsaspekt entgegenspricht. Kinder würden sich bei Sanktionierungen manchmal auch kurzerhand dem Gespräch entziehen und weggehen. Da ist er oft hilflos.

„Kinder hören nicht zu, die gehen dann einfach weg, man kann sie jetzt auch nicht am Stuhl anbinden und mit denen darüber reden, was jetzt nicht so ok war.“

Manuel hat gelernt, dass „schwierige Kinder“ eben manchmal etwas benötigen, was sie über „Umwege“ einfordern:

„... weil das passiert fast jede Stunde mit dem, dass er einfach weggeht und sich dem Gespräch entzieht, aber ich habe gelernt oder gemerkt, dass wenn ich diesem Kind die richtigen (.) Positionen gebe- in Spiele oder in der Klasse jetzt, sprich ihm ein bisschen eine Verantwortung gebe, dass er auf einmal nicht mehr so unterfordert ist in gewisser Hinsicht, dann funktioniert es durchaus.“

Wenn „das Vorbereitete“ nicht umsetzbar ist, dann, ist er selbst nicht so „nachföhlig“. Er „zerbricht sich deshalb nicht den Kopf“ durch Fragen wie: „Boahh bin ich zu streng? Wieso hassen mich die Kinder?“. Als Übungsleiter*in hat man auch ein gewisses „Privileg“, wenn man „nur“ stundenweise am Standort ist. Der Auftrag ist für ihn klar definiert: Die Kinder für diese Stunde zu bewegen und dies möglichst mit Spaß zu verbinden. Das ist seiner Meinung nach, relativ einfach umsetzbar. Das tatsächliche Lehrpersonal hingegen, welches über viele Jahre mit den Schülern verbringt, muss sich viel genauer mit der Klasse auseinandersetzen und muss Dinge wie Lehrziele und Erziehung einbeziehen. Manuel findet nicht, dass er direkt einen erzieherischen Auftrag hat. Wenn es aber zum Beispiel zu Gewalt kommt, dann würde er dies ansprechen, versuchen es mit Klasse aufzuarbeiten und gewaltlose Handlungsalternativen erörtern. (M, Z: 341 – 512)

6.1.17 Sicherheitsaspekt

Sophie meint, dass Kinder manchmal „ineinanderlaufen“, aber so „richtig was Schwerwiegendes“ ist bei ihr aber trotzdem nicht passiert. (S, Z: 780 – 899)

„Es kann einfach was passieren und es ist auch normal, dass was passiert!“ und ich mach mir nicht so viel Gedanken darum also. (S, Z: 825 – 826)

Auch bei **Felix** ist in den Jahren, in denen er aktiv ist, noch nie wirklich etwas „Schlimmes“ passiert. Zu Beginn hat er den Sicherheitsaspekt als herausfordernd empfunden und ist dahingehend nervös gewesen. Mit größer werdender Routine und verbessertem Einschätzungsvermögen, „was und wie viel passieren kann“, ist bei ihm die Verunsicherung gesunken. Es beunruhigt ihn nicht mehr, weil bis dato auch noch nichts passiert ist. (F, Z: 675 - 795)

Werner sagt: „*Es kann immer was passieren!*“. (W, Z: 810) Er wiederholt zu Beginn die Regeln im Turnsaal und allgemeine Verhaltensregeln wie „kein Bein stellen“. Er möchte sich selbst und den Kindern Klarheit über die Risiken verschaffen. Da ist ihm besonders wichtig zu erwähnen, was die Kinder unbedingt unterlassen sollen.

Trotzdem kommt es vor, dass Kinder sich nicht an diese Anweisungen und Regeln halten und sich verletzen. In so einem Moment denkt er in seiner Verunsicherung an die Eltern, konkret daran, was diese womöglich sagen und wie sie eventuell reagieren.

Obwohl er sich in so einer Situation hinterfragt, ist es nicht so, dass es ihn „länger beschäftigen“ würde. (W, Z: 787 - 836)

Für **Phillip** ist die Frage nach der „groben Fahrlässigkeit“ ein Beurteilungskriterium für die Einhaltung des Sicherheitsaspektes. Er frage sich, wie ein*eine Gutachter*in oder Schulinspektor*in, den Aufbau bewerten würde. Außerdem ist er der Meinung, man soll Kinder nicht so „verhätscheln“. Es gehört einfach dazu, sich hin und wieder weh zu tun, es ist Teil des Lernprozesses. (P, Z: 865 – 923)

Sicherheit ist **Manuel** schon sehr wichtig, doch grundsätzlich findet er, wer Sport treibt sollte sich dessen bewusst sein, dass Verletzungen dazugehören. Schwierig kann es aus seiner Sicht dann werden, wenn Eltern übervorsichtig also „over protective“ sind.

Er wurde im Laufe der Zeit etwas vorsichtiger, jedoch weniger in den Sachen die er mit den Kindern macht, sondern eher in den Erklärungen und den Grenzen, die man den Kindern vor den Übungen gibt. Deshalb geht es im Kern für ihn um Folgendes:

„ ‘Ok wie kann ich das einfach vermeiden?‘ und das trotzdem noch machen.“ (M, Z: 866)

Manchmal ist es aber schwierig, da Kinder spontan gefährliche Sachen anstellen. Zum Beispiel ist ihm das Herz stehen geblieben, als ein Junge einen Salto von einem Gerüst gemacht hat. Ob dies eine stressige Situation gewesen ist?

Ja definitiv! Ja definitiv! Ja ich mein ich hab den fallen gesehen und ich hab mir gedacht jetzt ist es aus! [...] so ein Knie zertrümmert den Schädelknochen sofort!
(M, Z: 796 – 799)

Ob hinsichtlich des Sicherheitsaspektes Bedenken während der Einheit ergeben, dies hängt von einigen Faktoren ab. Das Thema der Bewegungseinheit, ob Ballspiele oder mit Turngeräte behandelt wäre ein entscheidender Aspekt. Es hängt auch von den motorischen Fähigkeiten der Kinder ab. Je talentierter die Kinder sind, desto kleiner sind seine Bedenken. Bei einer „unsportlichen“ Klasse holt er das Mini-Trampolin mit einem „gemischten Gefühl“ heraus. In so einem Fall, sollte man aber generell „nicht sofort mit Saltos anfangen“. (M, Z: 746 – 878)

6.1.18 Veränderungsbedarf und Unterstützungsmöglichkeiten

Felix findet, dass gewisse Dinge nicht klar geregelt sind. Dies betrifft vor allem die Organisation. So entsteht Ungewissheit und Unzuverlässigkeit, wenn er sich fragen muss: „*Kommt derjenige, hat der angerufen oder nicht angerufen? Was machen wir?*“ Dies belastet ihn und fällt ihm besonders bei neuen Übungsleitern, negativ auf. Was ihn mitunter auch sehr stört, ist wenn der*die zweite Übungsleiter*in vieles kritisiert, im Gegenzug selbst aber nichts vorbereitet. Er wünscht sich daher, dass man öfters ein „Sit-In“ veranstaltet, damit man dort diese Regeln bespricht. Bei Übungsleiter*innen die schon 3 Jahre dabei sind, werden diese Regeln automatisch eingehalten. Manchen Übungsleiter*innen ist es aber gar nicht bewusst, dass dies auch zur Tätigkeit dazugehört. Er kann sich noch erinnern, dass es einen Feedbackbogen gegeben hat. Grundsätzlich hält er so einen Feedbackbogen, so „hart es auch ist“, für wichtig, denn so könne sich auch etwas verbessern. Wie anonym solch ein Feedbackbogen dann letztlich ist, ist auch für ihn fraglich beziehungsweise kritisch zu sehen. Abgesehen davon findet er, dass manche Schulen und Kindergärten „*sich selbst nicht organisieren können*“. Diese angesprochenen Standorte würden manchmal, davon ausgehen, dass er länger bleibt als vorgesehen. Grund dafür kann sein, dass die Schule mehr Gruppen für die Einheit, eingeteilt hat, als ursprünglich vereinbart wurde. Es gibt „alteingesessene“ Schulen, wo man gerne hingehört und wo diese Dinge nicht vorkommen würden. Er hat auch das Gefühl das manche Standorte es als Möglichkeit betrachten, die Kinder „abzuschlieben“, sich fünfzig Minuten eine Pause („Lenz machen“) gönnen. Gerade diese Standorte sind oft mit inadäquaten Räumlichkeiten ausgestattet, was zusätzlich kontraproduktiv ist. Grundsätzlich arbeitet er gerne bei seinem derzeitigen Sportverein und schätzt die flexible zeitliche und örtliche Einteilungsmöglichkeit. (F, Z: 1194 -1200; 1290-1326)

Werner hat einmal ca. 40 Stunden im Monat gearbeitet, dies hört sich zwar nicht nach viel an, danach hat er aber eine Pause gebraucht. Deshalb ist er überzeugt, dass der Job im Allgemeinen anstrengend ist. (W, Z: 1035 – 1051)

Manuel fasst zusammen, dass es helfen würde, wenn es geringere Sprachbarrieren gebe, die Ausstattung besser und die Gruppen kleiner wären. In der Praxis ist das die Ausnahme, so Manuel. Die Lehrpersonen sollen mehr mitarbeiten, die Einheiten nicht so sehr als „Freieinheit“ für sich verwenden. Wie es angenehmer gestaltet werden kann? Vor allem mit einer kleineren Gruppengröße:

„... ich habe einfach nie so einen Wirbel in einer 5-er Gruppe oder so, als wie in einer 25-er Gruppe...“. (M, Z: 1158)

Das Bezahlungssystem findet er unter anderem auch „komisch“ da hier eine „Einkommensgrenze“ besteht. Im Vergleich zum Lehrberuf findet er es aber als Übungsleiter entspannter. Im Hinblick auf den pädagogischen Auftrag, da übertreiben es manche Übungsleiter*innen die einen anderen Hintergrund haben. Sie würden: „... *sich ein bisschen zu sehr aufspielen, weil das nicht unser Bereich ist...*“ (M, Z: 1190) Seiner Meinung nach ist es nicht möglich die Kinder zu „erziehen“, wenn man einmalig eine Stunde dort ist. Die Tätigkeit ist anspruchsvoller als er es sich anfangs vorgestellt hat. Er sieht, wie unterschiedlich die Schulen von Bezirk zu Bezirk sind. (M, Z: 1142 – 1160) Daher versucht er den Kindern auch Perspektiven anzubieten und zu sagen:

„*Hey, hast dir schon einmal überlegt ob du bei einem Verein mitmachen willst, weil du echt gut bist!*“ (M, Z: 1199 – 1201)

6.1.19 Fazit zum grundsätzlichen Belastungsniveau

Dadurch, dass es im Turnunterricht grundsätzlich lauter ist als in anderen Unterrichtsfächern, ist auch die Lautstärke in den Bewegungsräumen belastender. Aus diesem Grund versucht **Sophie** vor allem die Gruppengröße zu verkleinern. (S, Z: 1211 - 1224)

Sophie hat das Interview als sehr ausführlich empfunden, würde aber vieles nicht als „Belastung“ bezeichnen, es ist Aufwand und gehöre zum Job, beispielsweise die Vorbereitung und deshalb ist für sie „Belastung“, ausgenommen ihre „belastete Stimme“, nicht der richtige Begriff. (S, Z: 1206 - 1226)

Für **Felix** sind Bewegungsfeste an heißen Sommertagen für ihn körperlich besonders anstrengend. Sind wenig Schattenplätze vorhanden, sehe er dies besonders kritisch. Die Sinnhaftigkeit hinterfrage er in diesem Fall, da Sporttreiben bei hohen Temperaturen, grundsätzlich nicht optimal ist. (F, Z: 1107 - 1124)

Werner ist grundsätzlich zufrieden und hält fest:

„*Weil es lauft eigentlich, es ist ein super System, wir werden gut bezahlt, wir haben - es ist ein cooler Job und deswegen. Ich finde nicht, dass Veränderungsbedarf da ist.*“ (W, Z: 1048 - 1050)

Werner wurde gefragt ob man die Tätigkeit als „lockere Spielestunde mit Kindern“ beschreiben kann?

„*Das trifft es überhaupt nicht (.) nein! Wir gehen hin und ja sicher, unseren Job sollten find ich Kindergärtnerinnen und Lehrerinnen können. Also dafür sollte es uns ja eigentlich gar nicht brauchen. Aber so, dass das jeder machen kann, das stimmt nicht.*“ (W, Z: 993 – 996)

Ob er es als anstrengend empfindet?

„Es ist anstrengend ja. [...] man muss gut drauf sein, das ist das wichtigste, 2 Stunden gut drauf sein, das ist anstrengend.“ (W, Z: 1000 – 1007)

Mit einer Lehrtätigkeit im Unterricht will er es aber nicht vergleichen. Zum einen ist das Stundenausmaß weitaus geringer. Daher könne man zwei Stunden als Übungsleiter mit fünf bis acht Stunden pro Tag als Lehrperson nicht vergleichen. Zum anderen kann er das Stundenausmaß jederzeit reduzieren, was eine Lehrperson nicht kann. Einen einzelnen Faktor wie Stimme, Lärm oder wiederkehrender Ortswechsel kann er nicht hervornehmen, aber er stimmt damit überein, dass es in der Summe anstrengend ist. Vor allem bei höherem Stundenausmaß wird es anstrengend. (W, Z: 1023 - 1026)

Für **Phillip** sind die Stimme und der allgemeine körperliche Aspekt spürbar. Mit 20 Stunden in der Woche, ist für ihn das Maximum erreicht. Für sich persönlich im Alltag, mit seinem Ausmaß an Stunden will er es nicht explizit als „belastende“ Arbeit bezeichnen. (P, Z: 1255 – 1274; 1311 – 1332) Die Tätigkeit ist aber neben dem Zeitaufwand, auch aufgrund des mentalen Aspektes anstrengend. Es werde allgemein betrachtet unterschätzt und er führt dazu aus:

„Voll! Du musst JEDEN Schüler im Endeffekt kennen. Du musst wissen, was für Probleme hat der, du musst darauf eingehen können, wenn die einen guten und einen schlechten Tag haben. Du musst irgendwie Übungen trotzdem dann so flexibel machen und dann auch anpassen können, dass für jeden was dabei ist. Und ja man muss sich schon Gedanken machen im Großen und Ganzen. Ja!“ (P, Z: 1327 – 1331)

Manuel findet es ist anspruchsvoller als anfänglich gedacht.

Er meint aber dennoch, im Vergleich zum Lehrerdasein ist es „entspannter“.

(M, Z: 1186 – 1191)

Abschließend hebt er noch hervor, dass es ihm sehr auffällt, wie unterschiedlich die Schulen sein können, und es ist wichtig, dass Kinder eben auch durch diese Tätigkeit andere Perspektiven ermöglicht werden. Daher findet er, ist es eine wichtige Tätigkeit, da er vermutet, dass manche Kinder sich in schwierigen sozialen Verhältnissen wiederfinden und diese Perspektiven daher wertvoll sein können. (M, Z: 1186 – 1191)

7 Zusammenfassung der Ergebnisse

Inhaltlich orientieren sich zunächst die Ergebnisse am allgemeinen Kontext der Übungsleiter*innen-tätigkeit (Fragestellung 1, punktierte Linie). Danach wird der Fokus auf die möglichen Belastungsfaktoren (Fragestellung 2, durchgezogene Linie) der Bewegungseinheit gelenkt. Die Ergebnisse aus den Interviews werden nun der jeweiligen Fragestellung zugeordnet und einer abschließend Interpretation unterzogen.

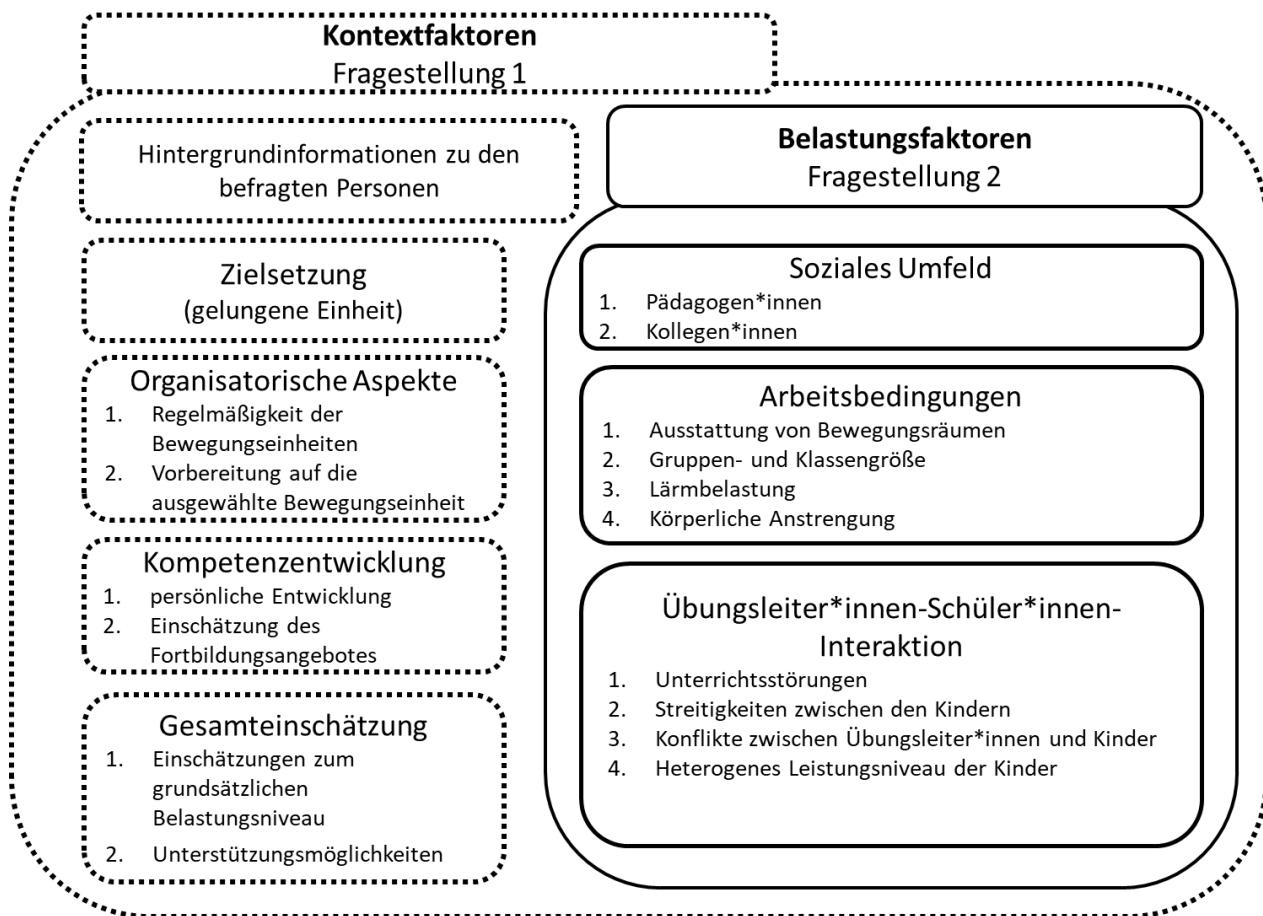


Abbildung 4: Inhaltliche Analysetiefe der Fragestellungen (1 = punktierte Linie, 2 = durchgezogene Linie) und die darin enthalten Einflussfaktoren (eigene Darstellung)

7.1 Hintergrundinformationen zu den befragten Personen

In dieser Interviewreihe wurden vier Übungsleiter (Felix, Werner, Phillip und Manuel) und eine Übungsleiterin (Sophie) befragt. Diese unausgeglichene Konstellation wird primär auf die Verfügbarkeit der Befragten zurückgeführt und kann eine Einschränkung der Ergebnisse darstellen.

Hinsichtlich des Alters der Befragten, kann festgestellt werden, dass vier der fünf befragten Personen unter dreißig Jahre alt sind. Es scheint also eher eine Tätigkeit für jüngere Personen zu sein, was sich auch mit den Ausbildungswegen in Einklang bringen lässt. So sind vier der fünf befragten Personen in einem Studium inskribiert.

Die Vorerfahrungen in Bezug auf Kinderbetreuung können als heterogen eingestuft werden. Diese reichen vom regelmäßigen Babysitten ohne sportlichen Bezug, bis hin zu regelmäßigem Anleiten von Trainingseinheiten im Kinder- und Jugendbereich.

Sophie und Werner haben keine tiefergehende pädagogische Ausbildungen absolviert wohingegen, Felix einen PH-Lehrgang für Nachmittagsbetreuung abgeschlossen hat. Phillip und Manuel sind zum Zeitpunkt der Befragung als Lehramtsstudierende für Bewegung und Sport als Übungsleiter tätig. Die Kenntnisse und Vorerfahrungen aus dem Studium sind in einigen Aussagen deutlich zu erkennen, so beziehen sich Phillip und Manuel, verstärkt auf einen „Lernerfolg“ als die anderen befragten Personen.

Bemerkenswert ist, dass durch die befragten Personen überwiegend ein „allgemeines Programm“ in den Bewegungseinheiten angeboten wird. Spezifische Themen werden von den zwei Lehramtsstudierenden (Phillipp und Manuel) angeboten. Die angegebenen Wochenstunden (ca. 5 – 8 Wochenstunden) sind über alle Personen hinweg sehr ähnlich.

Drei der fünf befragten Personen sind in einem Studium eingeschrieben, was daraufhin deutet, dass diese Tätigkeit im Rahmen der gesetzlichen Zuverdienstgrenze der sogenannten PRAE (max. 520€ / Monat), sich mit einem Studium gut vereinbaren lässt.

Die Gruppe der Übungsleiter*innen ist aufgrund der inhaltlichen Themenvielfalt der Bewegungseinheiten und der Zusatzqualifikationen der Übungsleiter*innen (siehe Tabelle 4, S. 52) hetero-
gener als zunächst angenommen. Dahingehend, könnte eine querschnittliche Befragung validere Da-
ten hinsichtlich der demografischen Zusammensetzung und der bevorzugten Bewegungsthemen
liefern.

7.2 Fragestellung 1

Wie werden bestimmte Themen der Übungsleiter*innentätigkeit aus Sicht der Übungsleiter*innen beschrieben?

7.2.1 Zielsetzung der Bewegungseinheit

Eine erfolgreiche Bewegungseinheit wird anhand der Reaktionen der Kinder beurteilt. Im Mittelpunkt stehe hier das freudvolle Erleben der Bewegungseinheit und eine ausreichende Bewegungszeit. Zusammengefasst soll es für die Kinder ein „Highlight“ darstellen. (F, Z: 54 – 64)

7.2.2 Organisatorische Aspekte

Die regelmäßigen Besuche einer Bildungseinrichtung erweisen sich im Vergleich zu den Einzelstunden, sowohl für die Kinder als auch für die Übungsleiter*innen als vorteilhaft (P, Z: 403 – 447; M, Z: 253 – 273). Primär wird, die tiefergehende Beziehungsebene und die gesteigerte Qualität der Bewegungseinheiten hervorgehoben (S, Z: 353 – 355, W, Z: 512 – 516; F, Z: 341 – 365). Es erhöht sich zudem Planbarkeit (P, Z: 381 – 392) und der routinemäßige Stundenablauf (M, Z: 307 – 334). Regelmäßige Bewegungseinheiten werden zusammengefasst als weniger belastend eingeschätzt als die unregelmäßigen Bewegungseinheiten (F, Z: 184 – 207, M, Z: 253 – 273). Trotz der genannten Vorteile der regelmäßigen Bewegungseinheiten, kann festgehalten werden, dass die Regelmäßigkeit von Bewegungseinheiten nicht entscheidend für die Stundenauswahl ist. Vielmehr werden Bildungseinrichtungen gewählt, zu denen der Anfahrtsweg zu Einsatzzeiten in Relation stehen und es werden Einrichtungen ausgewählt die positiv in Erinnerung geblieben sind bzw. Informationen vorliegen (S, Z: 38, 217 – 219, W, Z: 384 – 395).

7.2.3 Grundsätzliches Belastungserleben und Veränderungsbedarf

Einerseits werde es im Vergleich zu einer Lehrertätigkeit als weniger anstrengend und entspannter empfunden (M, Z: 1186). Andererseits werden explizit die belastete Stimme (S, Z: 487 - 493), Bewegungsfeste an sehr heißen Sommertagen (F, Z: 1106 - 1118) und die Anstrengung hinsichtlich der eigenen Emotionsregulierung hervorgehoben (W, Z: 1000 – 1007): „*Es ist anstrengend ja. [...] man muss gut drauf sein, das ist das wichtigste, 2 Stunden gut drauf sein, das ist anstrengend.*“ Bemerkenswert ist, dass die Übungsleiter*innentätigkeit in einem höheren Stundenausmaß über

längere Zeit nicht durchführbar erscheint, mit 20 Stunden in der Woche ist das Maximum erreicht (P, Z: 1263).

Striktere organisatorische Regelungen, regelmäßige Besprechungen („Sit-In“, F, Z: 1311) und die Einführung von anonymen Feedbackbögen (F, Z: 1367) werden als Möglichkeiten der Weiterentwicklung genannt.

7.2.4 Entwicklung der Übungsleiter*innenkompetenz

Gerade die Anfangsphase ist durch allgemeine Unsicherheit und Nervosität geprägt (P, Z: 1222 – 1245). Eine anfänglich höhere Erwartungshaltung (M, Z: 1107 – 1134) an die eigenen Stundenbilder und geringe Rollensicherheit (W, Z: 75 - 104) können dies verstärken. Durch den Aufbau eines individuellen Erfahrungswissens kommt es im Laufe der Zeit zu einem Gefühl der Lockerheit und Gelassenheit (F, Z: 999 - 1075). Bezüglich des motorischen Leistungsvermögen der Kinder (W, Z: 75 - 104) deren Vorlieben, sowie des Gefahrenpotenzial geplanter Stundenbilder (F, Z: 999 - 1075) werden Erfahrungswerte gesammelt und steigere das Vertrauen in die eigene Übungsleiter*innenkompetenz. Die eigene Spiele- und Übungssammlung, auf die gegebenenfalls spontan zurückgegriffen werden kann, scheint dies ebenfalls zu unterstützen. Die Fähigkeit Bewegungseinheiten im Vorfeld zu planen und die Umsetzbarkeit von Inhalten einschätzen zu lernen, kann als zentrales Kompetenzelement hervorgehoben werden (S, Z: 1032 – 1089; F, Z: 999 - 1075).

Das Fortbildungsangebot wird sehr positiv bewertet, hilfreich sind insbesondere gute Fortbildungsumterlagen (F, Z: 1236-1240). Nur ein Übungsleiter beschreibt, dass die Fortbildung während der Anfangsphase als hilfreich (W, Z: 92 – 93). Kritisiert wird, dass die Inhalte der Ausbildungen teilweise nicht praxistauglich sind (S, Z: 1149 – 1204, F: Z: 1205 – 1281). Persönlicher Zeitmangel wird als Hauptfaktor für die geringe Beteilung an Fortbildungen genannt (S, Z: 1156; P, Z: 1295, M, Z: 1084).

7.3 Fragestellung 2

Welche Aspekte der Tätigkeit werden als besonders herausfordernd beziehungsweise als Belastungsfaktoren hervorgehoben?

7.3.1 Soziales Umfeld

Eine kurzfristige Absage und das Zuspätkommen von Kollegen*innen wird als herausfordernd hervorgehoben (S, Z: 439 – 441, F, Z: 1154). Aus Sicht der Übungsleiter*innen verhalten sich manche Pädagogen*innen während der Bewegungseinheiten zu passiv oder sind vereinzelt nicht im Raum (M, Z: 181 – 191, S, Z: 108 – 113). Besonders bei größeren und anhaltenden Störungen durch ein Fehlverhalten der Kinder erhoffen sich Übungsleiter*innen eine bessere Unterstützung und konsequenteres Einschreiten.

Die Pädagogen*innen treten den Übungsleiter*innen mit Wertschätzung und Dankbarkeit den gegenüber. Die Ressourcen der Pädagogen*innen reichen für so „spektakuläre“ Aufbauten wie jene der Übungsleiter*innen nicht aus (S, Z: 192 – 197).

7.3.2 Räumliche Bedingungen

Bezüglich der Vorbereitung setzen die Befragten, eine mangelhafte Ausstattung voraus, es muss bei Bedarf improvisiert werden. Zur Sicherheit wird das eigene Material mitgenommen (S, Z: 1000 – 1025, W, Z: 938 – 936, F, Z: 905 - 966).

Die Lärmbelastung kann kurzfristige Spitzen erreichen die als „unerträglich“ beschrieben wird (W, Z: 655 – 680). Es kommt aber darauf an, wie der Lärm entsteht, wenn sich Kinder ausleben und herumtoben sie dies weniger problematisch. Insgesamt könne aus den Aussagen darauf geschlossen werden, dass dies zeitweise ein erheblicher Belastungsfaktor für die Übungsleiter*innen darstellt. Besonders bei längeren Einheiten (z.B. größerer zusammenhängender Stundenblöcken) gewinnt diese Faktor an Bedeutung. Die erhöhte stimmliche Anstrengung wird ebenso als expliziter Belastungsfaktor genannt (S, Z: 1223-1224).

Eine zu betreuende Kindergartengruppen mit 25 Kinder wird als zu groß empfunden. Daher werden große Gruppe, in der Regel in zwei kleinere Gruppen geteilt.

Wären die Kinder älter und ein ressourcenschonendes Thema wie „Bewegungslandschaften“ ist die Teilung der Gruppe weniger notwendig (W, Z: 612 – 648).

7.3.3 Übungsleiter*innen-Schüler*innen-Interaktion

Vereinzelt destruktives Verhalten der Kinder wird als ein „Grenzen austesten“ interpretiert und nicht als grundsätzlich problematisch gesehen. Vereinzelt erlebte Extremfälle machen aber deutlich, dass die Übungsleiter*innen auch mit gravierenden Auseinandersetzungen konfrontiert sind „*Die haben sich getreten (lacht) die haben sich angespuckt die haben, die haben sich, da ist es zugegangen wie in einer Kneippen. Schlägerei (.) also dass das hat mich schon beschäftigt, ...*“ (W, Z: 700 – 707)

Die motorischen Defizite von einigen Kindern rufe Bedenken hinsichtlich der familiären Verhältnisse hervor. Diesbezüglich werden in den Bewegungseinheiten die Übungen, soweit vereinfacht, dass auch diese leistungsschwächeren Kinder mitmachen können. Für den eigenen Anleitungsprozess wird dies weniger problematisch erlebt. Bemerkenswert ist, dass die Befragten hinsichtlich der erlebten Heterogenität der Gruppe, verstärkt auf die erlebten Sprachbarrieren eingehen. „*Es ist halt schwierig, es ist heutzutage auch oft ein sprachliches Problem. Wenn du was erklären willst und sie verstehen es nicht musst eher was nehmen, was du halt vorzeigen kannst.*“ (F, Z: 828 – 830) Auf Störungen in den Bewegungseinheiten wird einerseits aktiv entgegengewirkt. Würden die Interventionen keine Besserung erzielen, so wird eine Distanzierung zur aktuell schwierigen Situation vorgenommen. Es werde zwar grundsätzlich versucht pädagogische Inhalte wie Fairness mit-einfließen zu lassen. Die zeitlichen Ressourcen würden hierzu enge Grenzen setzen: „*Erstens einmal, ich weiß, dass ich mit einer Stunde in Woche und ich die Klasse hab, da nicht irgendwie viel ändern kann...*“ (P, Z: 715 – 717)

Die Aussagen hinsichtlich des Sicherheitsaspektes können als zwiespältig zusammengefasst werden. Einerseits sind noch keine schwerwiegenden Verletzung in der Bewegungseinheit vorgekommen, andererseits scheint das Thema eine dauerhafte Auseinandersetzung zu erfordern. Es könne sich jederzeit ein Kind verletzen und dies gilt es präventiv zu vermeiden. Ein gewisses Verletzungsrisiko durch Sport könne aber nicht zur Gänze ausgeschlossen werden. Durch einzelne unvorhersehbare risikoreiche Aktionen der Kinder können stresserzeugende Situationen entstehen. „*Ja ich mein ich hab den fallen gesehen und ich hab mir gedacht jetzt ist es aus! Weil (.) es war eine dicke Matte drunter, ja ok, aber was ist wenn er nicht so im Schneidersitz landet wie er gelandet ist, sondern mit geschlossenen Beinen, so ein Knie zertrümmert den Schädelknochen sofort!*“ (M, Z: 797 – 799)

Das latent vorhandene Verletzungsrisiko wird aber nicht direkt als dauerhaft problematischer Stress- bzw. Belastungsfaktor beschrieben.

7.4 Kategorien der Belastungsreduktion

In den Interviews wurden neben den Erläuterungen zu den einzelnen Belastungsfaktoren auch zugleich einige Möglichkeiten der Belastungsreduktion bzw. der Umgang mit negativen Aspekten geschildert. Die geschilderten Handlungen und Überzeugungen, die auf eine vorteilhafte Gestaltung der Übungsleiter*innentätigkeit ausgerichtet sind, werden nun in gebündelter Form, als „Kategorien der Belastungsreduktion“, vorgestellt.

7.4.1 Vorteilhafte Auswahl der Bewegungseinheiten

Günstige Einflussgrößen wie kürze des Arbeitsweges, Stundenblocklänge, positive Hintergrundinformationen zur Bildungseinrichtung oder eigene positive Erfahrungen zum Einsatzort, fließen in die Entscheidungsfindung mit hinein. So könne im Vorfeld durch eine vorteilhafte Auswahl von Bewegungseinheiten die Übungsleiter*innentätigkeit, aus organisatorischer Sicht positiv beeinflusst werden. (M, Z: 239 – 279)

In den Äußerungen hinsichtlich der sogenannten regelmäßigen Bewegungseinheiten, werden einige zum Teil vielschichtige Vorteile genannt.

Trivial erscheinende Faktoren wie Ortskenntnisse bezüglich der Anfahrtswege oder der Zugang zum Turnsaal sind für Übungsleiter*innen essenzielle Informationen. Darunter fallen auch Kenntnisse über Ausstattung des Turnsaals und vorhandene Materialien (S, Z: 226 – 249). Diese Vorinformationen erleichtern die Tätigkeit, insbesondere wenn sie nicht von Einheit zu Einheit neu erworben werden müssen, ein Übungsleiter berichtet diesbezüglich explizit Aufzeichnungen zu führen (F, Z: 99). Bemerkenswert ist, dass trotz dieser genannten Vorteile, eine ausschließliche Fokussierung auf regelmäßige Bewegungseinheiten nicht angestrebt wird.

Es wird berichtet, dass von Seiten der Bildungseinrichtungen, vermehrt regelmäßige Vereinbarungen gewünscht werden. Anzunehmen ist, dass auch die Bildungseinrichtungen selbst, dies als vorteilhaft erachten und vermehrt gefordert wird (F, Z: 140 – 207).

7.4.2 Der*die zweite Übungsleiter*in als Unterstützung

Zum Zeitpunkt der Befragung im Jahr 2018 wurden die Bewegungseinheiten vereinsseitig so eingeteilt, dass diese normalerweise von zwei Übungsleiter*innen durchgeführt werden sollten. Bezuglich der Durchführung der Bewegungseinheit wird dies überwiegend positiv bewertet, da ein*e zweite Übungsleiter*in hilfreich in der Anleitung sein kann und für Entlastung sorgt, insbesondere wenn improvisiert werden muss. „Zu zweit kann man ja besser reagieren, weil

dann fängt der eine an, dann währenddessen überlegt sich der zweite was und so kann man sich auch über die Stunde oder zwei retten.“ (F, Z: 960 – 963)

Bis auf Ausnahmen, funktioniert diese partnerschaftliche Zusammenarbeit in den Bewegungseinheiten gut.

Friktionen entstehen insbesondere bei Unpünktlichkeit oder bei abweichenden Führungsstilen.

Sollen unterschiedliche Bewegungsthemen in der Einheit behandelt werden so kann dies bei guter Abstimmung, durchaus eine gewinnbringende Ergänzung darstellen. Abgesehen von negativen Einzelfällen überwiegen die positiven Erfahrungen bezüglich der zweifachen Besetzung von Bewegungseinheiten deutlich (M, Z: 621 – 695).

Gespräche mit Kollegen*innen dienen primär dem Erfahrungsaustausch. Dies betrifft Tipps in der Stundengestaltung, gute Spielideen und empfehlenswerte Bildungseinrichtungen.

Es werden auch erlebte Extremfälle besprochen (M, Z: 537). Hilfreich sind diese Gespräche vor allem, um den eigenen Führungsstil zu reflektieren (P, Z: 517 – 524).

7.4.3 Explizites Vorbereiten und ein Grundreportaire

Die Stundenvorbereitung erfolgt in der Regel einen oder zwei Tage vor der Einheit, dazu zählt die Bildungseinrichtung anzurufen oder den*die Partner*in zwecks Gestaltung der Einheit zu kontaktieren. Hinsichtlich der Stundengestaltung wird in Unterlagen recherchiert oder in der Einheit spontan auf das eigene „Grundreportaire“ zurückgegriffen (W, Z: 404 – 405, S, Z: 239 – 240, 244 – 246). Die formulierten Zielsetzungsparameter sind Spaß am Spiel und Bewegung sowie eine ausreichenden Bewegungszeit (S, Z: 19 – 31, W, Z: 164 – 180, M, Z: 479 – 482). Bei Sprachbarrieren und bei einfach anzuleitende Inhalte („vorzeigen“ F, Z: 829 – 830, „Feuer-Wasser-Sturm“ W, Z: 75 - 104) und niedrigen Schwierigkeitsgrad der Übungen (S, Z: 960 - 963) gewählt, damit alle Kinder mitmachen können. Dies deutet auf eine notwendige Improvisationsfähigkeit der Übungsleiter*innen hin, die durch den Einsatz des eigenen Grundrepertoires unterstützt wird.

Kolb und Wolters (2000) diskutierten diesbezüglich ein mögliches „evasives“ Verhalten von Sportlehrkräften im Sportunterricht. Gekennzeichnet ist die von Kolb und Wolters beschriebene Bewältigungsstrategie, durch eine besonders einfach umsetzbare Themenwahl im Sportunterricht. Ob hier ein solches Verhalten vorliegt, kann nur vermutet werden, weitere Untersuchungen, die auf eine systematische Beobachtungen zurückgreifen, könnten diesbezüglich validere Erkenntnisse liefern.

7.4.4 Distanzierung - *Erzieher bin ich keiner, nein ...!*

Einige Aussagen deuten auf eine Distanzierung hinsichtlich der eigenen Zuständigkeit in erzieherischen bzw. pädagogischen Aspekten der Tätigkeit hin.

„Naja hin und wieder schon denk ich mir, ok eigentlich ist es schade, wenn ich da jetzt nicht mein Zeug machen kann. [...] ich hab halt ein schlechtes Gewissen und versuche halt trotzdem mein Bestes, aber ja. Erzieher bin ich keiner nein, ...“ (W, Z: 924 – 928)

„Sondern wir sind dort, damit die Kinder spielen, damit sie Spaß haben, damit sie sich bewegen, das ist leicht umzusetzen. Das ist im Endeffekt auch umgesetzt, wenn ich jetzt nur in die Klasse reingehe, 4 Bälle reinwerfe und schau das jeder läuft.“ (M, Z: 479 – 482)

Grundsätzlich werde dennoch versucht sich auch in pädagogischer Hinsicht sich einzubringen, jedoch habe dies Interventionsbereitschaft ihre Grenzen. Dass diese Grenzen unterschiedlich definiert werden, wird anhand dieser Aussage erkennbar.

„...ich würde auch sagen, dass sich auch manche Leute die was dann halt auch Pädak. oder einen anderen pädagogischen Hintergrund haben sich stellenweise sich ein bisschen zu sehr aufspielen, weil das nicht unser Bereich ist, dass wir jetzt da die Kinder erziehen, wenn eh nur eine Stunde dort hat.“ (M, Z: 1188 – 1191)

Aufgrund dieser Aussagen liege die Vermutung nahe, dass je regelmäßiger man die Kinder sehen würde, desto höher wird der pädagogische Verantwortungsbereich eingeschätzt und dementsprechend steige die Bereitschaft zu intervenieren.

Die Einflussmöglichkeiten werden vor allem bei Einzeleinheiten als begrenzt wahrgenommen, da man die Kinder nur einmal zu einer Stunde sehen würde und auch keine Beziehungsebene aufgebaut werden kann.

8 Diskussion und Schlussfolgerungen

8.1 Limitationen und Stärken der Arbeit

Sophie unterstreicht am Ende des Interviews, dass sie den Belastungsbegriff teilweise als inadäquat wahrnimmt. Bestimmte Aspekte gehören zur Tätigkeit und sind von vornherein ein „Aufwand“ den man aufbringen muss (S, Z:1216 – 1224). Diesbezüglich könnte eine weitere Differenzierung des Belastungsbegriffs hilfreich sein. So könnte in der Verbalisierung eine Abstufung hinsichtlich der Neutralität berücksichtigt werden. Beispielweise könnte alltagssprachlichen wertneutralen Begriff *Anforderungen*, darüber hinaus von *Herausforderungen* und schließlich von *Überforderungen* gesprochen werden. Im alltagssprachlichen Gebrauch ist der Belastungsbegriff offensichtlich (zu) stark negativ konnotiert.

Die Befragung stammt aus dem Jahr 2017, das Projekt Kinder gesund bewegen hat sich in der Zwischenzeit teilweise verändert und weiterentwickelt. Dies kann möglicherweise die Aktualität der Ergebnisse einschränken. Dies betrifft insbesondere die Ausweitung der Übungsleiter*innenausbildung (Modul PLUS) und den Ausbau einer Art „institutionalisierten“ Kooperation von fixen Übungsleiter*innen (Modell FIX, Programmleitfaden 2.0, S.48). Hinsichtlich des Geschlechts als sozio-demografischer Faktor besteht ein erhebliches Ungleichgewicht ($w = 1$, $m = 4$). Möglicherweise sind dadurch Verzerrungen entstanden, die durch eine ausgewogene Auswahl der Interviewpartner*innen vermeidbar wären. Denkbar ist auch, dass der Interviewprozess durch die eigene Person, als Interviewer, beeinflusst wurden. Mit den befragten Personen habe ich in der Vergangenheit selbst als Übungsleiter zusammengearbeitet und möglicherweise die Neutralität des Gespräches beeinflusst. Gerade aber dieser Aspekt, dieses Naheverhältnis könnte andererseits die soziale Erwünschtheit minimiert haben. Gerade ein vertrauensvolles Gesprächsklima, welches zwischen Kollegen*innen üblich ist, könnte sich positiv auf den Gesprächsverlauf auswirken.

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass die erhobenen Daten nur einen sehr engen Ausschnitt der Übungsleiter*innenpopulation darstellen. Demzufolge besitzen die erhobenen Daten grundsätzlich eine geringe generalisierbare Aussagekraft.

Im Gegenzug erlauben die Interviews einen tiefergehenden Einblick in die Übungsleiter*innentätigkeit und es ergeben sich dadurch neue weiterführende Fragestellungen, die durch weitere querschnittliche Erhebungen überprüft werden sollten.

8.2 Belastungsfaktoren und Kategorien der Belastungsreduktion

Anhand der hier zusammengefassten Aussagen wird deutlich, dass sich ein negatives Belastungserleben auf einige wenige Aspekte der Übungsleiter*innentätigkeit bzw. auf Einzelfälle beschränkt.

Explizit belastend wird die akustische Situation in den Turnsälen und Bewegungsräumen und deckt sich mit den objektiven Untersuchung von Greier et al. (2014). Anhand von Schalldruckpegelmessungen konnte dort nachgewiesen werden, dass in verschiedenen Turn- und Schwimmhallen, Durchschnittswerte von 80 dB(A) und kurzfristige Spitzenwerte von über 100 dB(A) auftreten. Das Lärm im Sportunterricht ein erheblicher Belastungsfaktor sein kann wird ebenfalls in der Studie von Kastrup, Dornseifer und Kleindienst-Cachay (2008) hervorgehoben. Als Folge eines lauten Sportunterrichts steigt mitunter auch die Inanspruchnahme der eigenen Stimme und wird in dieser Untersuchung explizit als belastend hervorgehoben. Dass eine übermäßige Beanspruchung der Stimme nicht alternativlos hingenommen werden muss, zeigen Wegener, Wegener und Kastrup (2012) anhand ihrer Prinzipien der akustisch günstigen Klassenführung im Sportunterricht. Mithilfe einer günstigen Positionierung von Sprecher*in zur Gruppe und den Unterstützungseffekten des Raumes, können Hör- und Sprechanstrengungen reduziert werden und somit zur Schonung der Stimme beitragen.

Als eine zentrale sowie vielschichtige Einflussgröße konnte die Regelmäßigkeit der Bewegungseinheiten ermittelt werden. Vermutlich fördere die regelmäßige Einbindung an einem Standort im Vergleich zu den Einzelstunden die Bereitschaft der Übungsleiter*innen zur pädagogischen Intervention (siehe 7.4.4 Abgrenzung - *Erzieher bin ich keiner, nein ...!*)

Bemerkenswert sind die Ergebnisse hinsichtlich des Umgangs mit bestehender motorischer Heterogenität in den Zielgruppen. Für die hier befragten Personen erweist sich weniger die motorische Heterogenität als eine Herausforderung, sondern die unterschiedlich ausgeprägten Deutschkenntnisse der Kinder. Zwar werden die Sprachbarrieren der Kinder nicht als belastend wahrgenommen, werden aber als Einschränkung im Anleitungsprozess erlebt.

Die Ergebnisse der quantitativen Untersuchungen (Miethling & Brand, 2004; Miethling, 2006, Miethling & Sohnsmeyer 2009; Österreich & Heim, 2006; Schäfer, Pels & Von Haaren-Mack, 2017) die mittels Fragenbogen „Arbeitsbelastungen im Sportunterricht“ – kurz ABIS (Heim & Klimek, 1999), können insofern bestätigt werden, dass sich nicht die Interaktion mit den Kindern als

primär belastendes Thema der Tätigkeit manifestiert, sondern vielmehr stehen Themen die organisatorische und räumliche Rahmenbedingungen mit einem negativen Belastungserleben in Verbindung.

Das Fortbildungsangebot wird einerseits als sehr hilfreich, andererseits als eingeschränkt praxis-tauglich wahrgenommen. Diese Befundlage deutet auf eine bestehende Diskrepanz zwischen den Inhalten der Fortbildungen und der praktischen Durchführbarkeit hin. Eine querschnittliche Befragung der Übungsleiter*innen über die Anwendbarkeit der besuchten Fortbildungen könnte hierzu aufschlussreich sein. Kurse welche explizit auf die Führungskompetenz der Übungsleiter*innen eingehen (Stichwort: Classroom-management), könnten neben den methoden- und technikorientierten Angeboten (bspw. Spiele, Kinder-Yoga, etc.) eine zusätzliche Hilfestellung darstellen. Die zwei Kurstitel des Kinder gesund bewegen Kongressberichts (2021) „*Besondere Kinder – Besondere Herausforderungen! Was tun, wenn uns Kinder an unsere Grenzen bringen?*“ (S.320 – 331) und „*Verhaltensauffällige Kinder beim Sport: Erkennen - Verstehen – Handeln*“ (S. 356 – 365) lassen vermuten, dass hierzu vermehrt Angebote geschaffen werden.

Darüber hinaus sollten auch herausfordernde Aspekte wie: kleine Bewegungsräume, Anleiten trotz Sprachbarrieren, Reduktion der Stimmbelastung und der Umgang mit Lärmpegelspitzen, in den Fortbildungen miteinbezogen werden.

In ihrer Gesamtheit wird die Übungsleiter*innentätigkeit als nicht übermäßig belastend beschrieben, was mit der geringen Stundenanzahl begründet werden kann. Die befragten Personen geben hierzu durchschnittlich fünf bis acht Stunden pro Woche an. Diese Angabe unterliegt aufgrund der Möglichkeit zur freien Einteilung der Bewegungseinheiten, kurzfristigen individuellen Schwankungen. Eine hypothetische Vollzeitbeschäftigung wird als unrealistisch eingeschätzt, wo sich wiederum die Frage stelle: Wenn eine Tätigkeit nicht dauerhaft mit 40 Stunden pro Woche nicht durchführbar erscheint, wie hoch liege das tatsächliche Belastungspotenzial? Dahingehend könnten nur validierte arbeitswissenschaftliche Tätigkeitsanalysen belastbare Daten liefern. Das methodische Vorgehen dieser Arbeit ist für eine genaue Gefährdungsbeurteilung dieser Tätigkeit hingegen nicht geeignet. Nichtsdestotrotz liefert diese Erhebung erste Erkenntnisse hinsichtlich der Herausforderungen bei der Einbindung von Übungsleiter*innen in Bildungseinrichtungen.

Die allgemeine Arbeitszufriedenheit kann anhand der Aussagen, als hoch eingeschätzt werden. Es bestehe zur bestehenden Organisationsstruktur (Zeitpunkt der Befragung, 2017) nur geringer Verbesserungsbedarf. Auch eine belastungsinduzierte Beendigung dieser Tätigkeit wird in den Gesprächen nicht hervorgebracht was wiederum auf eine hohe Zufriedenheit mit der Übungsleiter*in-entätigkeit schließen lässt. Dennoch wird anhand der Schilderung von Extrempfällen deutlich, dass Übungsleiter*innen, durchaus Situationen erleben, die sie an ihre Grenzen bringen (W, Z: 443 – 446) und mitunter eine Distanzierung hinsichtlich der eigenen Verantwortlichkeit verlangen.

Anhand der vorangegangen deduktiven Durchsicht des Datenmaterials häufen sich Aussagen, die im Zusammenhang mit einer Belastungsreduktion bzw. positiven Beeinflussung der Tätigkeit stehen, und konnten induktiv zu vier Kategorien der Belastungsreduktion gebündelt werden. Diese sind (1) vorteilhafte Auswahl der Bewegungseinheiten, (2) der*die zweite Übungsleiter*in als Unterstützung (3) explizites Vorbereiten und das eigene Grundreportaire (4) Distanzierung - *Erzieher bin ich keiner, nein ...!*

Es ist anzunehmen, dass das hier vorliegende Datenmaterial eine Generierung weiterer Kategorien zulässt, würde aber den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Anhand der hier genannten Kategorien der Belastungsreduktion wird deutlich, dass die Übungsleiter*in bewusst oder unbewusst (diese Unterscheidung wurde nicht empirisch überprüft) positiv wirksame organisatorische Aspekte der Tätigkeit (siehe, Kategorie 1, 2), Handlungsmuster (siehe, Kategorie 3) oder Überzeugungen (siehe, Kategorie 4) für die positive Beeinflussung bzw. Erleben der Tätigkeit für sich nutzbar machen. Ob hierzu sozio-demografische Einflüsse (Geschlecht, Alter, Ausbildungsweg, etc.) bestehen, könnte ebenfalls Ziel einer zukünftigen querschnittlichen Befragung sein.

Anhand der Kategorien der Belastungsreduktion drängt sich jedenfalls die Frage auf, ob bei einer weiterführenden Untersuchung, verstärkt positive Deutungs- und Handlungsmuster (bspw. Ressourcen, positive Bewältigungsstile) der Übungsleiter*innen untersucht werden sollten. So könne einerseits das Wissen um negativ erlebte Belastungsfaktoren eine Verhältnisprävention und jenes Wissen um effektive Bewältigungsstrategien der wenig belasteten Übungsleiter*innen eine Verhaltensprävention unterstützen.

9 Verzeichnisse

9.1 Literaturverzeichnis

Berger, J. (2008). Trainingsinhalt, -mittel, übungen und -methoden. In G. Schnabel, H.-D. Harre & J. Krug. (Hrsg.). *Trainingslehre - Trainingswissenschaft: Leistung, Training, Wettkampf*. Aachen: Meyer & Meyer

bfv.at. (2021, 12. April). Homepage des Burgenländischen Fußballverbands. Zugriff am 12. April 2021 unter: <https://www.bfv.at/Portal/News/Achtung-Neue-Formulare-.html>

BGBI. II, Nr. 204. Lehrplan der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik - Stundentafel unter Anlage 1. Zugriff am 5 Juli 2021 unter:
<https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2016/204/20160727>

BGBI. I Nr. 211/2013. Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst. Zugriff am 5. Februar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2013/211>

BGBI. II Nr. 303/2012. Lehrplan der Volksschule, Siebenter Teil, Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der Pflichtgegenstände der Grundschule und der Volksschuloberstufe, Grundschule – Bewegung und Sport. Zugriff am 5. Februar 2022 unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2012_II_303/BGBLA_2012_II_303.pdfsig

Bloomsbury Publishing. (2009). *Dictionary of Sport and Exercise Science*. London: A&C Black Business Information and Development

BMUKK - Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. (2008). Schule und Sport - Erhebung zu bestehenden Kooperationen in den Schulen Österreichs - Ergebnisse und Empfehlungen. Zugriff am 17. Jänner 2019 unter: <http://www.bewegung.ac.at/fileadmin/aktuelles/ergebnisbericht.PDF>

Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler : Mit 87 Tabellen* (4., überarb. Aufl.. ed., Springer-Lehrbuch : Bachelor, Master). Heidelberg: Springer

bspa.at. (2021, 3. Mai). Informationen zur Ausbildungsstruktur innerhalb des organisierten Sports in Österreich. Zugriff am 3. Mai 2021 unter: <https://www.bspa.at/organisation/ausbildungsstruktur>

bundeskanzleramt.gv.at. (2021, 3. Mai). Zugriff am 3. Mai 2021 unter:
<https://www.bmffj.gv.at/familie/kinderbetreuung/struktur-formen.html>

bundeskanzleramt.gv.at. (2021, 3. Mai). Zugriff am 3. Mai 2021 unter:
<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/vs.html>

Burger, V., & Bogorin, F.-E., (2017). Evaluation der Fit Sport Austria GmbH hinsichtlich Strukturen, Prozessen und Ergebnissen. Zugriff am 12. 04. 2021 unter: <https://www.wu.ac.at/npo/competence/projekte/2017/evaluation-fit-sport-austria>

Cambridge University Press. (2021, 21. Juni). *Cambridge Dictionary*. Zugriff am 21. Juni 2021 unter: <https://dictionary.cambridge.org/de/worterbuch/englisch/coach?q=Coach>

Cramer, C., & Binder, K. (2015). Zusammenhänge von Persönlichkeitsmerkmalen und Beanspruchungserleben im Lehramt. Ein internationales systematisches Review. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(1), 101-123

Dresing, T. & Pehl, T. (2015) *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 6. Auflage. Eigenverlag: Marburg. Zugriff am 12.10.2021 unter: <https://d-nb.info/1077320221/34>

Friedrich, W. (2016). *Optimales Trainerwissen: Sporttheorie und Sportpraxis für Trainer und Übungsleiter*. Balingen: Spitta

Greier, K., Haushofer, V., Pletzenauer, D., & Stöhr, A. (2014). Lärm im Sportunterricht: Empirische Ermittlung objektiver Belastungsgrößen mittels Schalldruckpegelmessung. *Sportunterricht*, 63(9), 258-263

Hartel, B., Hollerer, L., Smidt, W., Walter-Laager, C., & Stoll, M. (2018). Elementarpädagogik in Österreich. Voraussetzungen und Wirkungen elementarer Bildung. In *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2*. (S. 183-224). Graz: Leykam. Zugriff am 28. Dezember 2021 unter: <https://www.iqs.gv.at/downloads/bildungsberichterstattung/nationaler-bildungsbericht-2018>

Heim, R., & Klimek, G. (1999). Arbeitsbelastungen im Sportlehrerberuf - Entwicklung eines Instruments zur Erfassung fachunterrichtlicher Stressoren. *Psychologie und Sport*, 6(2), pp. S. 35-44

Kastrup, V., Dornseifer, A., & Kleindienst-Cachay, C. (2008). Belastungswahrnehmung von Sportlehrkräften verschiedener Schulformen: Eine empirische Studie zur Belastungswahrnehmung von Sportlehrkräften in Abhängigkeit von Schulform, erteilter Sportstundenzahl, Alter und Geschlecht. *Sportunterricht*, 57(10), S. 307-313. Schorndorf

Kinder gesund bewegen 2.0 – Programmleitfaden. (2019). Zugriff am 28. November 2021 unter: https://www.fitsportaustria.at/download/files/%7B0278C2CD-5DDF-489B-9117-35163F207EC5%7D/Programmleitfaden_KiGeBe_2.0.pdf

Kindergesundbewegen – Kongressbericht. (2019). Fit Sport Austria GmbH (Hrsg.). Zugriff am 28. November 2021 unter: <https://www.fitsportaustria.at/download/files/%7B9FB711D9-ECC9-4772-AA39-DF761C15B22C%7D/KiGeBeKongress2019.pdf>

Kindergesundbewegen - Kongressbericht. (2020). Fit Sport Austria GmbH. (Hrsg.). Zugriff am 28. November 2021 unter: <https://www.fitsportaustria.at/main.asp?VID=1&kat1=114&kat2=767&kat3=700>

Kindergesundbewegen - Kongressbericht. (2021). Fit Sport Austria GmbH. (Hrsg.). Zugriff am 28. November 2021 unter: <https://www.fitsportaustria.at/main.asp?VID=1&kat1=114&kat2=767&kat3=723>

König, S. (2008). Unterrichtsbelastungen für Sportlehrerinnen und Sportlehrer. Eine Analyse unter besonderer Berücksichtigung der Ausbildung. *Sportunterricht*, 57(9), 289-293

Krause, A. & Dorsemagen, C. (2014). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf - Arbeitplatz- und Bedingungsbezogene Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. (S. 987-1007). Münster: Waxmann

Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S., & Stefer C., (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: VS-Verlag

Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. (5., überarbeitete Aufl.). Weinheim, Basel: Programm PVU Psychologie Verlags Union. Zugriff am 5. Mai 2019 unter: https://content-select-com.uaccess.univie.ac.at/media/moz_viewer/519cc0ca-1d84-4ac0-b49d-23ef5dbbeaba/language:de

phwien.ac.at. (2021, 12.April). Curriculum Bachelorstudium für das Lehramt Primarstufe sowie Erweiterungscurricula. gem. § 38d.Hochschulgesetz 2005 i.d.g.F. Zugriff am 12. April 2021 unter: https://www.phwien.ac.at/files/VR_Lehre/Mitteilungsblatt/Ziff_5/Curriculum_Primarstufe_genehmigt_Mai2015.pdf

Programmleitfaden-KigeBe 2.0.(2019). Zugriff am 7. Februar 2022 unter: https://www.fitsportaustria.at/download/files/%7B0278C2CD-5DDF-489B-9117-35163F207EC5%7D/Programmleitfaden_KiGeBe_2.0.pdf

mein.aufstehn.at (2021). Homepage für Unterschriftenaktion WIR BEWEGEN! Betreffend der täglichen Turnstunde. Zugriff am 26. Dezember 2021 unter: https://mein.aufstehn.at/petitions/wir-bewegen?just_launched=true

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 12. Auflage. Weinheim: Beltz. Zugriff am 5. Mai 2019 unter: https://content-select-com.uaccess.univie.ac.at/media/moz_viewer/519cc17d-6158-4e6c-9944-253d5dbbeaba/language:de

Merkens, H. (2006). *Pädagogische Institutionen: Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation* (1. Aufl.. ed., Lehrbuch). Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften

Metz, A.-M., & Rothe, H.-J. (2017). *Screening psychischer Arbeitsbelastung: Ein Verfahren zur Gefährdungsbeurteilung*. Wiesbaden: Springer. <http://doi.org/10.1007/978-3-658-12572-1>

Miethling, W.-D. (2008). Wie Sportlehrer ihren Unterricht wahrnehmen - breiter Konsens und feine Unterschiede. In H. P. Brandl-Bredenbeck (Hrsg.), *Bewegung, Spiel und Sport in Kindheit und Jugend. Eine europäische Perspektive* (S. 117-130). Aachen: Meyer & Meyer

Miethling, W. D., & Sohnsmeyer, J. (2009). Belastungsmuster im Sportlehrerberuf. *Spectrum der Sportwissenschaft*, 21(2), 43-61

Oesterreich, C. (2015). *Gesunde Lehrkräfte - guter Unterricht?: Ausprägung und unterrichtliche Relevanz des beruflichen Beanspruchungserlebens von Sportlehrkräften*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden

Raumblatt – Stadt Wien. (2021). Raum- und Gebäudemanagement. Zugriff am 23. Dezember 2021 unter: <https://www.wien.gv.at/wirtschaft/auftraggeber-stadt/gebaeudemanagement/pdf/raumblatt-vs.pdf>

Rechnungshofbericht. (2019). System der Bundessportförderung. Zugriff am 28. November 2021 unter: https://www.rechnungshof.gv.at/rh/home/home/Bundessportfo_rderung.pdf

Rudow, B. (2017). *Beruf Erzieherin/Erzieher-mehr als Spielen und Basteln: Arbeits- und organisationspsychologische Aspekte. Ein Fach- und Lehrbuch*. Waxmann Verlag.

Schaarschmidt, U., & Kieschke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf - Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland. (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (2., überarb. Aufl. 2013. ed.). Wiesbaden: Springer

Schulorganisationsgesetz. Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz). StF: BGBl. Nr. 242/1962 idF BGBl. Nr. 267/1963. Zugriff am 10. April 2020 unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600>

schulsportservice.at (2021, 26. Dezember). Homepage des Bundesland Kärnten – Sport, Koordination, Abteilung Schulsport „Sportverein trifft Schule – Gesund ins Leben“. Zugriff am 26. Dezember 2021 unter: <http://schulsportservice.at/info.php>

Smith, A. (2015). Primary school physical education and sports coaches: Evidence from a study of school sport partnerships in north-west England. *Sport, Education and Society*, 20(7), 872-888

sportaustria.at (2021). Homepage zur Initiative zur täglichen Turnstunde. Zugriff am 12. April 2021 unter: <https://www.sportaustria.at/de/schwerpunkte/soziales-und-gesellschaftspolitik/sport-und-schule/initiative-taegliche-turnstunde/>

sportaustria.at (2021). Homepage des Ausbildungs- und Fortbildungsangebotes. Zugriff am 12. April 2021 unter: <https://www.sportaustria.at/de/schwerpunkte/ausbildungs-und-fortbildungsangebot/uebungsleiterinnen-ausbildung/>

Statistik Austria. (2019). Bildung in Zahlen 2017/18. - Schlüsselindikatoren und Analysen. Zugriff am 21. Juni 2021 unter: https://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView§ionName=Bildung&pubId=722

Wegener, M., Wegener, M., & Kastrup, V. (2012). Akustische Aspekte des Sportunterrichts: leiser statt heiser. *Sportunterricht*, 61(9), 258-264

Wiener Kindergartengesetz – WKGG. (2022). Gesamte Rechtsvorschrift für Wiener Kindergarten-
gesetz, Fassung vom 05.02.2022. Zugriff am 5. Februar 2022 unter:
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrW&Gesetzesnummer=20000263>

Wohlhart, D., Böhm, J., Grillitsch, M., Oberwimmer, K., Soukup-Altrichter, K., Stanzel-Tischler, E., & Dämon, K. (2015). Die österreichische Volksschule. In *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2* (S. 17-58). Graz: Leykam. Zugriff am 28. Dezember 2021 unter: <https://www.iqs.gv.at/downloads/bildungsberichterstattung/nationaler-bildungsbericht-2015>

Ziroli, S. (1998). *Kooperation zwischen Schule und Sportverein: Grundlagen, Konzepte und empirische Befunde*. Schorndorf: Hofmann

9.2 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Zusammenfassung der relevantesten Umfrageergebnisse bezogen auf den Volkschulbereich aus dem Ministeriumsbericht (BMUKK, 2008)

Tabelle 2: Entwicklung von ‚Kinder gesund bewegen‘ im Zeitraum 2009 bis 2018 (Programmleitfaden – BSO, 2019, S. 42)

Tabelle 3: Lehrinhalte des Basismoduls der Übungsleiter*innenausbildung (SportAustria)

Tabelle 4: Vergleich der Ausbildungswege zum*r Übungsleiter*in, Elementarpädagogen*in und VS-Lehrer*in.

Tabelle 5: Gegenüberstellung ausgewählter Rahmenbedingungen der unterschiedlichen Tätigkeiten (eigene Darstellung)

Tabelle 6: Kompetenzverteilung der Kinderbetreuung in Österreich (eigene Darstellung, nach NBB, 2018, S.184)

Tabelle 7: Die zwei Ebenen der formulierten Aufgaben von Kindergarten im WKGG (Auszugsweise aus WGKK, auszugsweise aus WGKK, §1)

Tabelle 8: Lernerwartungen hinsichtlich des Unterrichtsfaches Bewegung- und Sport (auszugsweise aus (Teil 7 des BGBl. II Nr. 303/2012)

Tabelle 9: Übersicht der Studienergebnisse bezüglich des Item-Instruments ABIS (eigene Darstellung)

Tabelle 10: Übersicht über mögliche Belastungsfaktoren der Übungsleiter*innentätigkeit anhand ähnlicher Berufsfelder

Tabelle 11: Zusammenfassung des Rohmaterials und der Eckdaten der durchgeführten Interviews (eigene Darstellung)

Tabelle 12: Rahmenbedingungen der durchgeführten Interviews (eigene Darstellung)

Tabelle 13: Verwendete Transkriptionsregeln (Kuckartz et. al, 2008; modifiziert nach Dresing & Pehl, 2015)

Tabelle 14: Angewandte Transkriptionsregeln (Kuckartz et. al, 2008; modifiziert nach Dresing & Pehl, 2015)

Tabelle 15: Soziodemografische und Hintergrundinformationen zu den befragten Personen

9.3 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Organisationsstruktur und Projektaufgabenverteilung der einzelnen Instanzen von Kind gesund bewegen (eigene Darstellung nach Programmleitfaden-KigeBe 2.0, 2019, S. 42)

Abbildung 2: Vereinfachte Darstellung der Übungsleiter*innentätigkeit (eigene Darstellung)

Abbildung 3: Zusammenfassung des Transkriptes in vier Schritten (eigene Darstellung)

Abbildung 4: Inhaltliche Analysetiefe der Fragestellungen (1 = blau, 2 = rot) und die darin enthaltenen Einflussfaktoren (eigene Darstellung)

10 Anhang

10.1 Interview - Leitfaden

	Thema	Hauptfrage	Nachfrage I	Nachfrage II
1	Hintergrund	Dein Einstieg bei, wie ist es dazu gekommen?	Hast du vorher schon mit Kindern zu tun gehabt? Hast du vorher schon Erfahrungen im Anleiten von Gruppen gehabt?	Was hast du da gemacht? Sportgruppen?
2	gelungene Einheit	Wann ist für dich eine Stunde gelungen? Also wie hat z.B. eine Einheit ausgeschaut, nach der du gesagt hast - “Das war heute richtig gut, das hat funktioniert“? Wenn du das bitte etwas beschreiben könntest, ...		
3	Auswahl der Bewegungseinheit	Wenn du eine Bewegungseinheit übernehmen willst, wonach entscheidest du ob du sie machen willst oder nicht, hast du da Dinge die dir wichtig sind?	nach Nähe, Zeit, Ziele, Sportart, Schule/Kinder-garten, ...?	
4	Ziel (eigene) des Projekts	Was glaubst du ist das Ziel von Kinder gesund bewegen?	Welche Ziele sind dir persönlich in deinen Bewegungseinheiten wichtig?	
5	Pädagogen*innen und Pädagogen	Laut Kinder gesund bewegen, sind auch die Pädagogen*innen an den Schulen/Kindergärten eingebunden, also innerhalb der Stunde mit dabei! - Was sind deine Erfahrungen dazu?	Wie gehen Pädagogen*innen und Pädagogen mit dir um?	
6	Erwartungen	Was weißt du generell darüber, wie die Pädagogen*innen und Pädagogen über dich als Übungsleiter/-in denken? Was sie vielleicht von dir erwarten?	Inwiefern kommt da manchmal Feedback? Wenn ja: in welcher Form? Lob? Kritik?	Glaubst du, du kannst den Erwartungen gerecht werden- von Verein und vom Kindergarten aus gesehen?
7	KIGA/ Schule bekannt sein	Wie wichtig ist es für dich, dass du bei einem/ einer Kiga/ Schule schon mal dort warst!		
8	Vorbereitung auf Einheit	Wie bereitest du dich üblicherweise auf eine Einheit vor? Denke z.B. an die Einheiten der letzten Woche, wie hat da die Vorbereitung konkret ausgesehen?		

9	wechselnde Einsatzorte	Als Übungsleiter ist man normalerweise meist zu verschiedenen Schulen unterwegs. Was hältst du von davon?	Wie wichtig wäre dir Regelmäßigkeit bei deinen Einheiten?	Wäre es dir lieber etwas länger oder sogar ein Semester lang den gleichen Kindergarten/ Schule zu haben?
10	Beziehung zu Kindern	Du hast erzählt, dass du an verschiedenen Schulen/Kindergärten tätig bist. Wie geht es dir damit, eine Beziehung zu den Kindern aufzubauen?		
11	Kollegen	Hast du Kontakt zu Kollegen? Wenn ja: Wie schaut der aus?	Redet ihr über bestimmte Themen?	Hat dir ein Kollege schon mal hilfreich sein können? Nachfrage: bspw. mit Tipps?
12	zweiter Übungsleiter	Eigentlich ist vom Verein aus vorgesehen, dass pro Einheit zwei Übungsleiter*innen da sind. Was hältst du davon?	Gab es dazu schon eine Situation mit einem*er Kollegen*in, wo es vielleicht nicht so gut lief?	Was könnte man verändern?
13	Körperlicher Einsatz	Wie belastend ist für dich der körperliche Einsatz - bspw. Aufbau/Abbau oder Vorzeigen von Übungen?		
14	Größe der Gruppe	Wie viele Kinder nehmen in einer Einheit bei dir teil? Wie empfindest du die Größe der Gruppe?	Was hältst du generell von der Gruppengröße? Passt die für dich?	
15	Lärmbelastung	Viele Kinder! Ich nehme mal an,: "Es kann lauter werden!" (Lärmbelastung).- Wie gehst du damit um?	Empfindest du es als belastend wenn es lauter wird?	
16	Konflikte der Kinder untereinander	Unter Kindern wird auch mal gestritten. Wie gehst du damit um? Erzähl mal wie deine Erlebnisse dazu sind,...	Hat dich das beschäftigt oder belastet?	Wenn du dann versucht diesen Konflikt zu lösen: Was war dir dabei wichtig? Welche Themen möchtest du einbringen? (Fairness,...)
17	Konflikte mit Kindern	Es kann ja auch mal vorkommen, dass man einen Konflikt direkt mit einem Kind oder mehreren Kindern selber hat, hattest du mal solche Erfahrungen?	Hat dich das beschäftigt oder belastet?	
18	Verletzungen / Sicherheit	Kinder könnten sich gerade auch in deiner Einheit verletzen. Man hat, auch eine gewisse Verantwortung in Richtung Sicherheit. Wie handhabst du die Sache?	Empfindest du die Verantwortung als belastend bzw. beschäftigt dich das in einem besonderen Ausmaß?	Ist es schon mal vorgekommen, dass sich ein Kind „schwerer“ verletzt hat? Wenn ja: Wie war das für dich?

19	Heterogene Gruppen	<p>Wenn du nun anleitest und du siehst ein/ einige Kinder, die etwas schwächer sind.</p> <p>Was sind typische Gedanken in der Situation?</p> <p>Hast du da vielleicht ein Beispiel dazu?</p>	<p>Inwieweit ist verschiedenes“ Können“ in der Gruppe ein Thema für deine Planung? wenn ja: Wie schaut die aus? Und deine Reaktion in der Situation?</p>	<p>Wenn jetzt etwas für manche Kinder nicht zu schaffen ist, beschäftigt dich das dann, nachher auch?</p>
20	Disziplin	<p>Wie wichtig ist dir Disziplin in deinen Einheiten?</p>	<p>Beispiel ... Z.B. Du zeigst eine Übung vor oder möchtest ein Spiel erklären und ein Schüler macht salopp gesagt, Faxon und blödelt herum und stört, über längere Zeit bewusst deine Einheit.</p> <p>Wie würdest du reagieren?</p>	<p>Hattest du einmal den Eindruck, dass es in einer deiner Klassen ein grundsätzliches Disziplinproblem gab?</p>
21	Sportstätten	<p>Manche Schulen sind neuer, manche älter, und Turnäle sind sehr unterschiedlich ausgestattet.</p> <p>Was sind deine Erfahrungen dazu?</p>	<p>Wie beeinflusst es deine Tätigkeit, wenn die Ausstattung mangelhaft ist.</p>	<p>In die Planung wie planst du dann die Ausstattung mit ein?</p>
22	Entwicklung	<p>Kannst du dich noch an deine erste Einheit erinnern?</p> <p>Wie war die für dich?</p>	<p>Was hat sich seitdem verändert?</p>	<p>Wie herausfordernd ist das Anleiten für dich zur Zeit?</p>
23	Unterstützung bei Belastungen	<p>Was könnte deiner Meinung nach unterstützen, um mit belastenden Situationen besser umgehen zu können?</p>	<p>Wer, was, in welcher Form?</p>	
24	Fortbildung	<p>Der Verein bietet regelmäßig Möglichkeiten zur Fortbildung an. Kennst du die?</p>	<p>Hast du schon mal eine gemacht? –</p> <p>Wenn ja, was, warum?</p> <p>Wenn nein, warum nicht?</p>	<p>Was sagst du generell zu diesem Angebot? Wie hilfreich findest du es?</p>
25	Fazit zu Belastungen, Veränderungen	<p>Aus Studien über Sportlehrer weiß man, dass sie vielen unterschiedlichen Belastungen ausgesetzt sind.</p> <p>Welche Belastungen erlebst du in deiner Tätigkeit?</p> <p>Beschreibe sie bitte, frei oder auch gerne über eine konkrete Situation.</p>	<p>Nehmen wir an du hättest Möglichkeiten zur Veränderung, Was würdest du tun?</p>	
26	Hinzufügen?	<p>Möchtest du zum Abschluss noch etwas hinzufügen, was dir vielleicht vorher nicht eingefallen ist oder dir noch besonders wichtig wäre und wir es noch gar nicht besprochen haben?</p>		

10.3 Zuordnung der Themenblöcke im Transkript

Leitfrage		Transkript [Zeilennummer, Time-Code]				
		Sophie	Felix	Werner	Phillip	Manuel
1	Hintergrund	5 - 15 #00:00:31-2# - #00:01:11-3#	20 - 48 #00:00:59-8# - #00:02:06-4#	16 - 68 #00:01:04-7# - #00:04:02-0#	9 - 26 #00:00:53-6# - #00:01:34-3#	4 - 26 #00:00:20-2# - #00:02:08-4#
		19 - 31 #00:01:32-8# - #00:02:09-3#	54 - 64 #00:02:24-6# - #00:03:14-8#	164 - 180 #00:10:16-1# - #00:11:36-3#	32 - 51 #00:01:53-9# - #00:03:08-6#	28 - 41 #00:02:31-9# - #00:03:30-7#
2	gelungene Einheit	37 - 73; 404 - 406 #00:02:28-8# - #00:04:50-7#	70 - 107 #00:03:30-8# - #00:05:22-5#	186 - 203 #00:11:51-5# - #00:12:58-4#	57-82 #00:03:57-2# - #00:05:14-4#	47 - 74 #00:03:44-2# - #00:05:54-0#
		Projekt: 78 - 82 Pers.: 88 - 98, 636 - 654 #00:04:58-8# - #00:06:15-7#	Projekt: 114-120 Pers.: 124-134 #00:05:48-4# - #00:07:3-3#	Projekt: 219 - 245 Pers.: 257 - 275 #00:13:38-2# - #00:15:19-6# #00:15:58-0# - #00:17:18-6#	Projekt: 87 - 97; 126 - 141 Pers.: 99 - 120 #00:05:27-0# - #00:06:32-2#; #00:09:02-1# - #00:10:16-8# #00:06:32-2# - #00:09:02-1#	Projekt: 80 - 89 Pers.: 96 - 169 #00:06:14-5# - #00:07:15-4#; #00:07:45-0# - #00:11:00-5#
3	Auswahl der Bewertungseinheit	37 - 73; 404 - 406 #00:02:28-8# - #00:04:50-7#	70 - 107 #00:03:30-8# - #00:05:22-5#	186 - 203 #00:11:51-5# - #00:12:58-4#	57-82 #00:03:57-2# - #00:05:14-4#	47 - 74 #00:03:44-2# - #00:05:54-0#
		Projekt: 78 - 82 Pers.: 88 - 98, 636 - 654 #00:04:58-8# - #00:06:15-7#	Projekt: 114-120 Pers.: 124-134 #00:05:48-4# - #00:07:3-3#	Projekt: 219 - 245 Pers.: 257 - 275 #00:13:38-2# - #00:15:19-6# #00:15:58-0# - #00:17:18-6#	Projekt: 87 - 97; 126 - 141 Pers.: 99 - 120 #00:05:27-0# - #00:06:32-2#; #00:09:02-1# - #00:10:16-8# #00:06:32-2# - #00:09:02-1#	Projekt: 80 - 89 Pers.: 96 - 169 #00:06:14-5# - #00:07:15-4#; #00:07:45-0# - #00:11:00-5#
4	Ziel des Projekts & persönliche Ziele	104 - 134 #00:06:42-8# - #00:08:52-2#	237 - 334 #00:12:59-3# - #00:17:50-0#	282 - 299; 311 - 364 #00:18:07-3# - #00:18:42-2#; #00:19:17-1# - #00:22:14-2#	159 - 218 #00:11:05-1# - #00:14:49-1#	175 - 203 #00:14:13-0# - #00:16:32-8#
		Projekt: 78 - 82 Pers.: 88 - 98, 636 - 654 #00:04:58-8# - #00:06:15-7#	Projekt: 114-120 Pers.: 124-134 #00:05:48-4# - #00:07:3-3#	Projekt: 219 - 245 Pers.: 257 - 275 #00:13:38-2# - #00:15:19-6# #00:15:58-0# - #00:17:18-6#	Projekt: 87 - 97; 126 - 141 Pers.: 99 - 120 #00:05:27-0# - #00:06:32-2#; #00:09:02-1# - #00:10:16-8# #00:06:32-2# - #00:09:02-1#	Projekt: 80 - 89 Pers.: 96 - 169 #00:06:14-5# - #00:07:15-4#; #00:07:45-0# - #00:11:00-5#
5	Pädagogen*innen und Pädagogen	104 - 134 #00:06:42-8# - #00:08:52-2#	237 - 334 #00:12:59-3# - #00:17:50-0#	282 - 299; 311 - 364 #00:18:07-3# - #00:18:42-2#; #00:19:17-1# - #00:22:14-2#	159 - 218 #00:11:05-1# - #00:14:49-1#	175 - 203 #00:14:13-0# - #00:16:32-8#
		Projekt: 78 - 82 Pers.: 88 - 98, 636 - 654 #00:04:58-8# - #00:06:15-7#	Projekt: 114-120 Pers.: 124-134 #00:05:48-4# - #00:07:3-3#	Projekt: 219 - 245 Pers.: 257 - 275 #00:13:38-2# - #00:15:19-6# #00:15:58-0# - #00:17:18-6#	Projekt: 87 - 97; 126 - 141 Pers.: 99 - 120 #00:05:27-0# - #00:06:32-2#; #00:09:02-1# - #00:10:16-8# #00:06:32-2# - #00:09:02-1#	Projekt: 80 - 89 Pers.: 96 - 169 #00:06:14-5# - #00:07:15-4#; #00:07:45-0# - #00:11:00-5#
6	Erwartungen	149 - 211 #00:09:41-6# - #00:13:18-8#	286 - 293 #00:15:30-1# - #00:16:32-1#	372 - 376 #00:22:43-4 - #00:23:06-9#	224 - 258 #00:15:09-2# - #00:17:44-3#	208 - 228 #00:16:52-5# - #00:19:00-1#
		KIGA/Schule bekannt	217 - 219 #00:13:36-8# - #00:13:48-4#	199 - 207 #00:10:30-7# - #00:11:14-1#	384 - 395 #00:23:37-2# - #00:24:29-0#	fehlt fehlt
7	Vorberarbeitung auf Einheit	226 - 249 #00:14:12-0# - #00:15:46-4#	212 - 230 #00:11:52-8# - #00:12:06-6#	401 - 408 #00:24:49-5# - #00:25:47-5#	324 - 374 #00:22:15-2# - #00:27:02-7#	285 - 297 #00:23:11-2# - #00:24:41-9#
		Wechselnde Einsatzorte	275 - 330 #00:17:31-2# - #00:21:21-0#	140 - 198 #00:07:31-3# - #00:10:30-7#	467 - 487 #00:29:15-2# - #00:30:48-2#	381 - 392 #00:27:36-6# - #00:28:36-1#
9	Beziehung zu Kindern	350 - 380 #00:23:26-8# - #00:24:37-9#	341 - 365 #00:18:32-5# - #00:20:13-2#	496 - 521 #00:31:24-1# - #00:33:33-6#	403 - 447 #00:29:12-1# - #00:32:39-6#	307 - 334 #00:25:33-1# - #00:28:01-3#
		Kollegen	256 - 270 #00:16:16-0# - #00:17:14-7#	374 - 407; 450 - 457 #00:20:40-1# - #00:22:26-6#; #00:23:54-4# - #00:24:29-6#	413 - 458 #00:26:00-8# - #00:28:55-2#	504 - 525; 755 - 766 #00:35:19-1# - #00:37:43-5#; #00:52:56-1# - #00:53:47-4#
10	Kollegen					

		387 - 402	414 - 425	532 – 594	433 – 497	621 – 695
12	zweiter Übungsleiter	#00:25:53-6# - #00:31:00-4#	#00:22:57-0# - #00:24:29-6#	#00:33:56-9# - #00:37:33-1#	#00:32:59-4# - #00:35:19-1#	#00:53:46-6# - #00:59:26-2#
13	Körperlicher Einsatz	487 - 493	469 - 472	602 – 609	548 – 582	703 – 730
		#00:31:37-7# - #00:32:36-3#	#00:24:59-3# - #00:25:16-6#	#00:38:04-3# - #00:38:30-2#	#00:39:09-3# - #00:41:17-2#	#01:00:05-8# - #01:02:22-5#
14	Größe der Gruppe	515 – 556	483 - 487	612 – 648	588 – 627	981 – 1014
		#00:33:03-9# - #00:35:34-3#	#00:25:43-0# - #00:25:53-4#	#00:38:37-3# - #00:40:41-4#	#00:41:33-0# - #00:44:25-9#	#01:22:43-3# - #01:24:44-5#
15	Lärmbelastung	562 - 599	493 - 518	655 – 680	640 – 692	1000 – 1014
		#00:35:55-4# - #00:38:06-6#	#00:26:07-5# - #00:27:31-6#	#00:40:59-0# - #00:42:40-6#	#00:45:09-8# - #00:48:08-9#	#01:23:31-6# - #01:24:44-5#
16	Konflikte der Kinder untereinander	700 - 754	525 - 582	685 – 707	700 – 751; 772 – 813	fehlt
		#00:45:10-2# - #00:48:53-4#	#00:27:50-6# - #00:31:07-2#	#00:42:51-8# - #00:45:01-1#	#00:48:36-6# - #00:52:53-4#; #00:54:34-7# - #00:57:21-6#	fehlt
17	Konflikte mit Kindern	760 - 768	603 - 668	746 - 780	822 - 859	1065 – 1071
		#00:48:53-4# - #00:49:50-3#	#00:31:57-6# - #00:35:55-8#	#00:47:51-5# - #00:50:51-8#	#00:57:57-2# - #01:01:05-5#	#01:28:29-1# - #01:29:10-5#
18	Verletzungen / Sicherheit	780 - 899	675 - 795	787 - 836	865 – 923	746 – 878
		#00:50:28-9# - #00:58:09-7#	#00:36:23-8# - #00:42:57-5#	#00:51:10-4# - #00:54:28-6#	#01:01:23-5# - #01:05:34-5#	#01:03:23-2# - #01:14:10-0#
19	Heterogene Gruppen	906 - 994	801 - 853	845 – 884	930 - 1095	885 – 981
		#00:58:39-7# - #01:01:52-1#	#00:43:16-7# - #00:46:24-3#	#00:55:03-7# - #00:58:22-2#	#01:06:05-1# - #01:18:18-6#	#01:14:47-2# - #01:22:16-5#
20	Disziplin	606 - 635	859 - 899	888 - 920	1100 – 1164	341 – 512
		#00:42:34-5# - #00:44:34-3#	#00:46:40-4# - #00:48:49-2#	#00:58:25-7# - #01:01:39-4#	#01:18:36-2# - #01:23:31-7#	#00:28:22-5# - #00:45:13-3#
21	Sportstätten	1000 - 1025	905 - 966	938 - 936	1172 – 1216	1021 – 1050
		#01:03:48-7# - #01:05:10-4#	#00:49:05-0# - #00:52:45-4#	#01:01:48-0# - #01:03:52-0#	#01:24:00-3# - #01:26:39-9#	#01:25:05-6# - #01:27:58-4#
22	Entwicklung	1032 - 1089	999 - 1075	75 - 104	1222 – 1245	1107 – 1134
		#01:05:40-0# - #01:08:22-8#	#00:54:05-2# - #00:59:08-9#	#00:04:21-1# - #00:06:04-8#	#01:26:53-5# - #01:28:31-3#	#01:30:56-6# - #01:33:24-6#
23	Unterstützung bei Belastungen	1098 - 1144	1194 - 1200; 1290-1326	1035 – 1051	fehlt	1142 – 1160
		#01:08:59-1# - #01:11:56-1#	#01:07:48-9# - #01:08:28-1#; #00:11:52-8# - #00:11:52-8#	#01:09:00-4# - #01:09:48-2#	fehlt	#01:34:05-3# - #01:36:09-3#
24	Fortbildung	1149 - 1204	1205 – 1281	1056 - 1072	1282 – 1299	1076 – 1086
		#01:12:06-0# - #01:15:34-3#	#01:08:36-8# - #01:13:25-6#	#01:09:55-3# - #01:11:08-0#	#01:31:16-2# - #01:32:46-6#	#01:29:18-1# - #01:29:44-0#
25	Fazit z. Belastung, Veränderungen	1211 - 1224	1099 - 1124	970 – 1033; 1074 - 1080	1255 – 1274; 1311 – 1332	1168 - 1174
		#01:16:03-0# - #01:16:52-8#	#01:01:10-4# - #01:02:56-7#	#01:04:18-9# - #01:08:35-0#; #01:11:08-0# - #01:36:36-9#	#01:29:13-8# - #01:30:46-9# #01:33:45-2# - #01:35:21-5#	#01:36:47-2# - #01:37:33-8#
26	Hinzufügen	Nein	Nein	Nein	Nein	1186 – 1191
		Nein	Nein	Nein	Nein	#01:38:22-0# - #01:39:05-3#