



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Die Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit“

Evaluierung der Projektinitiative aus Perspektive der Bewegungscoaches

verfasst von / submitted by

Brigitta Höger

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

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

A 190 344 482

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

Lehramtstudium UF Englisch/ UF Bewegung und Sport

Betreut von / Supervisor:

Ao. Univ. Prof. Dr. Konrad Kleiner

Zusammenfassung

Einleitung

Nach jahrzehntelangen Forderungen zur Erhöhung der Bewegungszeit im Schulalltag wurde die Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit (TBoS) im Schuljahr 2016/2017 im Burgenland als Pilotprojekt eingeführt und ein Jahr später auf ganz Österreich ausgeweitet.

Methoden

In der gegenständlichen Arbeit wird zunächst der aktuelle sportpädagogische Forschungsdiskurs zur Entwicklung kindlicher Lebenswelten erörtert und die Rolle von und Forderung nach Bewegung und Sport kritisch diskutiert. In einem weiteren Schritt wird hermeneutisch der Forschungsstand bewegungs- und sportbezogener Interventionen im Hinblick auf ihre gesundheitsförderliche Wirkung untersucht. Der empirische Teil der Arbeit befasst sich mit einer zunächst qualitativen und anschließend quantitativen Evaluierung des Pilotprojektes der TBoS im Burgenland während des Schuljahres 2016/2017. Aus Perspektive der Bewegungscoaches wird sowohl ein neu geschaffenes Berufsbildes als auch die Projektinitiative allgemein beleuchtet.

Resultate

Die gegenwärtige sportpädagogische Forschung ist von einem Defizitdiskurs geprägt und versucht Bewegung und Sport als umfangreiche und zuverlässige Lösung mannigfaltiger gesellschaftlicher Probleme zu belegen. Die wissenschaftliche Evidenz zum Effekt von sportlicher Aktivität auf die physische und psychische Gesundheit sowie die kognitive Leistungsfähigkeit zeichnet jedoch ein weitaus weniger eindeutiges Bild, als landläufig angenommen wird. Aus der Evaluierung geht hervor, dass die TBoS ein äußerst positiv angenommenes Projekt darstellt und sich auf die sportmotorische Leistungsfähigkeit der SchülerInnen auswirkt. Die Bewegungscoaches stellen dabei eine Gruppe qualifizierter Personen dar, die eine qualitativ hochwertige und reflektierte Umsetzung der Initiative bewerkstelligen und wichtige Anregungen für ihre Weiterentwicklung liefern.

Schlussfolgerungen

Wenngleich der unmittelbare gesundheitsförderliche Effekt der TBoS angesichts der aktuellen Forschungslage fraglich scheint, stellt die Arbeit der Bewegungscoaches einen zentralen Faktor in der Hinführung auf einen bewegten Lebensstil von Kindern und Jugendlichen dar.

Schlüsselwörter

Tägliche Sportstunde, Gesundheitsförderung, Evaluierung

Abstract

Introduction

For several decades, an increase of PE lessons in the Austrian schooling system has been demanded by various interest groups. At the beginning of the school year 2016/2017 the Daily Exercise and Sports Lesson (TBuS) has been implemented as a pilot project in Burgenland, and was eventually expanded to all Austrian states.

Methods

As an introduction, this thesis critically discusses the current discourse in sports pedagogy and its demands to promote sports and exercise among the younger generation. A following hermeneutic analysis of current research illustrates in how far exercise-related interventions can promote various health-related aspects. In the empirical section of the thesis, the TBuS project is being evaluated during its pilot phase by means of qualitative and quantitative methods. Through the exercise coaches' perspective, important insight on a newly created occupational profile as well as a new initiative can be gained.

Results

Current research in sports pedagogy is shaped by a strong deficit discourse which follows the aim to prove exercise and sports as a comprehensive and reliable solution to manifold issues. However, empirical evidence attempting to support the effectiveness of exercise interventions to enhance physical and mental health as well as cognitive performance is far less convincing than generally assumed. The evaluation shows that TBuS has been very well accepted by all parties involved and causes positive effects on motor abilities of students. The exercise coaches exhibit high qualifications to implement the project in a competent manner and provide valuable insights and suggestions to further improve the initiative.

Conclusions

Even though immediate effects of TBuS on students' health seem questionable in the light of current research, the exercise coaches' efforts constitute an important factor to promote a healthy lifestyle among children and adolescents.

Key words

Daily exercise lesson, health promotion, evaluation

Danksagung

Zu aller erst möchte ich mich herzlich bei Ao. Univ. - Prof. Dr. Konrad Kleiner bedanken - nicht nur für die Betreuung beim Verfassen dieser Arbeit, sondern vielmehr für die Zusammenarbeit der letzten Semester, aus denen diese Arbeit letztendlich gewissermaßen entstanden ist. Vielen Dank für all das, was ich sowohl fachlich aber vor allem auch menschlich als Studienassistentin von Dir lernen durfte. Danke für Deine Ermutigungen, stets kritisch zu hinterfragen, Dein großes Vertrauen, das du mir in den Projekten und Aufgabenstellungen entgegengebracht hast und für die vielen Lern- und Entwicklungsgelegenheiten, die du mir damit ermöglichst hast.

Bedanken möchte ich mich auch bei meinem Ehemann Joachim. Ohne Deine stetige moralische und praktische Unterstützung, Deinen Zuspruch, Dein Vertrauen in mich und meine Fähigkeiten, das mein Vertrauen in mich selbst nicht selten übersteigt, und nicht zuletzt Deinen Verzicht hätte ich diese Arbeit und mein Studium nicht bewältigen können.

Nicht zuletzt gilt mein größter Dank meinem Vater Heiner. Danke, dass Du mein ständiges "Warum?" und "Wieso?" schon von klein auf immer geduldig zu beantworten versucht hast, mich immer ermutigt, gefördert und gefordert hast und mir dieses Studium in vielerlei Hinsicht ermöglicht hast.

Danke.

Inhaltsverzeichnis

I. Einleitung	9
1. Zielsetzung und Fragestellung.....	9
2. Methode	11
3. Gliederung der Arbeit.....	12
II. Theoretischer Teil	14
1. Diskurse kindlicher Lebenswelten: Zwischen Nostalgie und Pessimismus .	14
2. Zur Evidenz der Wirkung sportlicher Aktivität.....	18
2.1 Zum Evidenzbegriff.....	18
2.2 Problemstellung	19
2.3 Wirkung sportlicher Aktivität auf die physische Gesundheit	22
2.3.1 Gewichtsregulation und Übergewicht	23
2.3.2 Insulinstoffwechsel	25
2.3.3 Knochendichte.....	27
2.4 Wirkung sportlicher Aktivität auf kognitive Fähigkeiten.....	28
2.5 Wirkung sportlicher Aktivität auf die psychosoziale Gesundheit.....	33
2.5.1 Selbstkonzept	34
2.5.2 Stress und Angst	36
2.5.3 Sozialverhalten	39
2.6 Zusammenfassung	42
3. Initiativen zur täglichen Bewegungseinheit im schulischen Kontext in Mitteleuropa	45
3.1 Die „tägliche Sportstunde“ in Luzern (CH).....	46
3.2 Die „tägliche Sportstunde“ in Nordrhein-Westfalen (D)	48
3.3 Die „Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit“ (Ö)	49
4. Evaluierung der Pilotphase im Burgenland	51
4.1 Sportmotorische Testung.....	52
4.2 Befragung der SchülerInnen.....	54

4.3	Befragung der Eltern.....	55
III.	Empirischer Teil	56
1.	Qualitative Erhebung.....	56
1.1	Methode und Leitfaden	56
1.2	Untersuchungskollektiv und Durchführung	58
1.3	Auswertungsstrategie	59
1.4	Ergebnisse der qualitativen Erhebung.....	63
2.	Quantitative Erhebung	81
2.1	Methode und Fragebogendesign.....	81
2.2	Stichprobe und Durchführung.....	81
2.3	Auswertungsstrategie	82
2.4	Ergebnisse der quantitativen Erhebung.....	87
2.4.1	Deskriptive Statistik	87
2.4.2	Interferenzstatistik	108
3.	Zusammenfassung und Ausblick	113
	Literaturverzeichnis	118
	Abbildungsverzeichnis	132
	Tabellenverzeichnis	134
	Anhang	135
	Anhang 1: Interviewleitfaden.....	135
	Anhang 2: Transkripte der qualitativen Interviews	140
	Anhang 3: Quantitativer Fragebogen	195

I. Einleitung

Mit Beginn des Schuljahres 2016/2017 wurde nach jahrzehntelangen politischen Gesprächen und Verhandlungen die Projektinitiative „Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit“ in der Modellregion Burgenland als Pilotprojekt auf Basis der freiwilligen Teilnahme der Schulen umgesetzt.

Diese Neuerung reiht sich damit in eine ganze Bandbreite von Maßnahmen ein, die sich einer mehrperspektivischen und umfassenden Gesundheitsförderung im schulischen Kontext verschrieben haben. Der Schulsport nimmt in der Gesundheitsförderung insofern eine Sonderstellung ein, als er eine mit sportlichen Initiativen in anderen Gesellschaftsbereichen nicht vergleichbare Reichweite aufweist. Keine noch so flächendeckend angelegte Sportinitiative vermag alle schulpflichtigen Kinder und Jugendliche einer Generation über einen Zeitraum von 9 Jahren zu erreichen (Naidoo & Wills, 2003; Ehling, 2014).

Argumentiert wird die Notwendigkeit dieser und ähnlicher Maßnahmen im sportpädagogischen Diskurs durch den pessimistischen Verweis auf zahlreiche Befunde negativer Entwicklungen seitens der jüngeren Generation auf physischer (Dür & Griebler, 2007; Dür, Griebler, Flaschberger & Felder-Puig, 2011; Griebler, Winkler & Bengough, 2016), kognitiver und psychosozialer Ebene (Behrens, 2010; Fuchs & Schlicht, 2012). Für ein Entgegensteuern zu diesen Entwicklungen wird der Sport instrumentalisiert und seine Wirksamkeit als Breitbandantibiotikum (vergl. Kleiner & Greier, 2013) wiederum strategisch empirisch zu belegen versucht.

1. Zielsetzung und Fragestellung

Dass ein solcher Diskurs, in dem auch die Projektinitiative TBuS nahtlos ihren Platz findet, in der Praxis nicht völlig unproblematisch ist (Kretschmer & Wirsching, 2004), wird in der folgenden Arbeit diskutiert. Denn wenngleich die vielfältige Wirkung von Bewegung und Sport nicht nur in populärwissenschaftlichen Postulaten wie „Bewegung macht Kinder nicht nur fit, sondern auch klug“ (Schöne, 2008) als unbestreitbar dargestellt wird, lassen sich mitunter bei genauerem Hinsehen auch mangelnde Evidenz, forschungsmethodische Ungereimtheiten und differente Deutungsperspektiven identifizieren. So soll eine kritische Auseinandersetzung mit der Frage, welche Verbesserungen eine tägliche Bewegungs- und Sporteinheit im schulischen Setting tatsächlich hervorzubringen vermag, als *theoretische Grundlage* für die gegenständliche Arbeit dienen.

Im empirischen Teil der Arbeit wird die Projektinitiative TBuS selbst aus Perspektive der spezifischen AkteurInnengruppe der Bewegungscoaches analysiert.

Bei den Bewegungscoaches des Pilotprojektes handelt es sich um Personen, die ein spezifisches pädagogisches und sportbezogenes Ausbildungs- und Qualifikationsprofil erfüllen und/oder im Schuljahr 2016/2017 am eigens konzipierten Ausbildungslehrgang zum Bewegungscoach der Pädagogischen Hochschule des Burgenlandes teilgenommen haben. Somit unterscheiden sich einerseits die Bewegungscoaches in ihrem Qualifikations- und Anforderungsprofil klar von Lehrpersonen und TrainierInnen sowie gleichermaßen die TBuS selbst vom regulären Sportunterricht, der Integrativen Bewegungseinheit und inhaltlich sportbezogenen Unterrichtsstunden, Freigegegenständen und unverbindlichen Übungen.

Durch die Initiierung der TBuS wurde folglich mit der Position des Bewegungscoaches eine neue Berufsgruppe geschaffen, welche sich in vielerlei Hinsicht signifikant von anderen unterrichtlichen, außerunterrichtlichen und außerschulischen Initiativen zur Förderung von Bewegung und Sport unter Kindern und Jugendlichen unterscheidet. Folglich stellt die subjektive Wahrnehmung der Bewegungscoaches auf die Projektinitiative während der Pilotphase nicht nur eine unverzichtbare Perspektive und aufschlussreiche Informationsquelle im Hinblick auf die Umsetzung und die Wirksamkeit des Projektes dar, sondern liefert gleichermaßen grundlegende Erkenntnisse zur (Weiter-)Entwicklung des Berufsbildes sowie der Initiative „Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit“ insgesamt.

Im Forschungsinteresse der Erhebung wurden folgende Fragestellungen formuliert:

- 1. Welche demografischen und sportbezogenen Merkmale weist die Gruppe der Bewegungscoaches auf?*
- 2. Wie nehmen die Bewegungscoaches subjektiv ihre Kompetenzen in ihrer Rolle und Tätigkeit wahr?*
- 3. Wie erleben und beurteilen die Bewegungscoaches Aspekte des Themenbereiches Aus- und Fortbildungen?*
- 4. Wie erleben und beurteilen die Bewegungscoaches Aspekte ihrer aktuellen Tätigkeit (Klarheit der Aufgabenstellung, Planung der Einheiten, verfolgte Zieldimensionen, Talentscouting)?*
- 5. Wie erleben und beurteilen die Bewegungscoaches die Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit (Arbeitsbedingungen, qualitätsbeeinflussende Aspekte, Arbeitsbelastung)?*

6. *Wie erleben und beurteilen die Bewegungskoaches die Beziehungen zu anderen involvierten AkteurlInnen (SchülerInnen, LehrerInnen, DirektorInnen, Eltern, Vereinen, Sportdachverbänden)?*

2. Methode

Wie bereits erwähnt werden Perspektiven des aktuellen sportpädagogischen Forschungsdiskurses zur Instrumentalisierung von Bewegung und Sport zunächst unter Anwendung von Strategien der kritischen Diskursanalyse auf Makroebene (Fairclough, 2008) analysiert und anschließend hermeneutisch diskutiert.

Als methodische Vorgehensweise des empirischen Teiles wird zur Beantwortung der Forschungsfragen nach einem zweiteiligen Verfahren vorgegangen: Als erster Schritt wurde unter Berücksichtigung der Projektkonzeptionierung und der Beauftragung der Evaluierung durch das Bundesministerium für Bildung ein Interviewleitfaden erstellt, welcher im Rahmen persönlicher qualitativer Interviews zur Anwendung kam. Dieser erste Schritt diente einerseits der Erschließung des Forschungsgegenstandes als Grundlage für weitere empirische Schritte und zweitens Erhebung qualitativer Daten zur Generierung eines grundsätzlichen Verständnisses von Denk- und Begründungsstrukturen hinsichtlich des Projektes aus Perspektive einer spezifischen Gruppe von AkteurlInnen (i.e. der Bewegungskoaches). Über mehrere Arbeitsschritte der qualitativen Inhaltsanalyse wurden jene qualitativen Ergebnisse in einen quantitativen Fragebogen überführt, welcher schließlich im Rahmen einer Vollerhebung per Online-Fragebogen zur Anwendung kam. Die auf diesem Weg gewonnen Daten wurden mittels deskriptiver und interferenzstatistischer Verfahren ausgewertet, mit den Ergebnissen der qualitativen Erhebung zusammengeführt, schließlich interpretiert und mit speziellem Fokus auf die bevorstehende bundesweite Ausweitung der Projektinitiative diskutiert¹.

¹ Die qualitative und quantitative Erhebung wurde im Rahmen der Evaluierung des Pilotprojektes der Täglichen Bewegungs- und Sporteinheit im Auftrag der Projektleitung (Ao. Univ.-Prof. Dr. Konrad Kleiner) von der Autorin durchgeführt und für den Forschungsbericht (Kleiner et al., 2018) ausgewertet. Die Verwendung der Daten für die gegenständliche Arbeit erfolgte unter dankenswerter Genehmigung der Projektleitung. Alle weiteren Rechte bezüglich dieser Daten liegen bei der Projektleitung.

3. Gliederung der Arbeit

Die vorliegende Arbeit ist in drei Abschnitte gegliedert:

Im Rahmen einer allgemeinen *Einleitung* wird an die Thematik sport- und bewegungsfördernder Maßnahmen im schulischen Kontext herangeführt. Weiters wird die Zielsetzung und wissenschaftliche Fragestellung der Arbeit erläutert sowie die methodische Vorgehensweise dargelegt.

Der *theoretische Teil* der Arbeit widmet sich der theoretischen Einbettung der Projektinitiative der Täglichen Bewegungs- und Sporteinheit.

Zunächst wird im *ersten Kapitel* aktuelle sportpädagogische Forschungsliteratur zur Argumentation der Notwendigkeit bewegungs- und sportorientierter Angebote im schulischen Kontext diskursiv beleuchtet.

Im *zweiten Kapitel* wird der Begriff empirischer Evidenz im sozialwissenschaftlichen Kontext analysiert und in weiterer Folge die aktuelle Studienlage zu Effekten körperlicher Aktivität auf ausgewählte Aspekte der physischen und psychosozialen Gesundheit sowie auf die kognitive Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen hermeneutisch diskutiert. So soll eine Perspektive für realistische Erwartungen und Möglichkeiten bezüglich der Auswirkungen einer täglichen Bewegungs- und Sporteinheit geschaffen werden.

Das *dritte Kapitel* stellt überblicksmäßig drei Umsetzungsbeispiele einer täglichen Bewegungseinheit im schulischen Kontext dar, nämlich die Tägliche Sporteinheit in Luzern, die Tägliche Sportstunde in Nordrhein-Westfalen und nicht zuletzt die Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit im Burgenland.

Im *vierten Kapitel* werden schließlich Teilbereiche der gesamten vom Bundesministerium für Bildung in Auftrag gegebenen Evaluierungsstudie vorgestellt, um den Kontext für die in der gegenständlichen Arbeit behandelte Forschungsfrage darzulegen.

Der *empirische Teil* der Arbeit gliedert sich in zwei Kapitel: den qualitativen und den quantitativen Teil der Erhebung. Im *qualitativen Teil* wird zu Beginn auf die Erhebungsmethode und die Gestaltung des Erhebungstools eingegangen. Nach einem kurzen Einblick in Durchführung und Auswertungsstrategie werden die Ergebnisse der qualitativen Erhebung im Detail präsentiert, zusammengefasst und schließlich im theoretischen Kontext diskutiert. Anschließend folgt analog der *quantitative Teil* der Erhebung. Nach einer Skizzierung der Methode und der Beschreibung des Fragebogendesigns abgeleitet aus den qualitativen Erkenntnissen wird das befragte Kollektiv sowie die Durchführung der Erhebung dargestellt. Es folgt eine Erläuterung über die Entscheidungen des Auswertungsverfahrens und schließlich die ausführliche

Präsentation deskriptiver und interferenzstatistischer Ergebnisse, welche abschließend diskutiert werden.

Die Arbeit endet mit einer Zusammenführung der Ergebnisse aus der qualitativen und quantitativen Erhebung sowie einem Ausblick mit Implikationen und Handlungsempfehlungen für die weitere Umsetzung der Projektinitiative der Täglichen Bewegungs- und Sporteinheit und ähnlicher Initiativen.

II. Theoretischer Teil

1. Diskurse kindlicher Lebenswelten: Zwischen Nostalgie und Pessimismus

Die Beschaffenheit und Veränderung kindlicher Lebenswelten ist wohl ursprünglich mit der „Entdeckung der Kindheit“ durch Jean-Jacques Rousseau und der Veröffentlichung seines Romans „Emile“ Mitte des 18. Jahrhunderts in den Blick sozialwissenschaftlicher und pädagogischer Forschung gerückt (Rousseau, 1762). Aspekte von Körper, Geist und Seele, wie deren Formung, Bildung und Erziehung konstituieren dabei über die historischen Epochen hinweg in veränderlicher Konstellation und Beziehung zueinander (z.B. dichotom, additiv, komplementär, integrativ) die Gesamtheit des (kindlichen) menschlichen Wesens (Schmidke, 2008).

Obwohl ein dichotomes Verständnis von Körper und Geist wohl eher als untypisch für postmoderne Denkweisen bezeichnet werden kann, zeichnen sich im aktuellen sportpädagogischen Forschungsdiskurs, wie die weiteren Ausführungen zeigen werden, deutliche Tendenzen ab, die körper- und geist-betonte Entwürfe kindlicher Lebenswelten entlang binärer Oppositionen denken.

Das Konzept binärer Oppositionen, welches maßgeblich von dem Strukturalisten Jacques Derrida geprägt wurde, stellt niemals lediglich eine einfache strukturelle Ordnung zwischen zwei Begriffen dar, sondern impliziert stets eine Form der Machtbeziehung. Während einer der beiden Begriff in einer dominierenden Machtstellung situiert ist, bezieht der andere Begriff eine inferiore Position. Dabei definieren sich beide Begriffe jeweils durch die Abwesenheit des anderen. Die Zuschreibung von Macht beziehungsweise Superiorität und Inferiorität erfolgt durch dominierende Instanzen des jeweiligen Kontexts (Storey, 2008, S. 127).

Sowohl das Phänomen Sport als auch das Phänomen Digitale Medien können als kulturelle Artefakte gelesen und daher im Rahmen der Kulturpolitik von Autoritätsinstanzen reguliert werden. Im sportpädagogischen Diskurs um die (Re-)Konstruktion kindlicher Lebenswelten werden die bewegte Kindheit und die mediatisierte Kindheit als binäre Oppositionen konstruiert. Dabei wird eine mediatisierte Kindheit als nicht-dominante Instanz konstruiert, die sich durch die Abwesenheit von Bewegung und sportlicher Aktivität auszeichnet. Konträr dazu wird die bewegte Kindheit als dominante Idealversion eines aktuellen Kindheitsentwurfs interpretiert, der eine weitgehende Abwesenheit sitzender Beschäftigungen mit digitalen Medien aufweist.

Konstantes Merkmal und primäre Zielperspektive der Kulturpolitik ist die instrumentelle Legitimierung kultureller Praxen zur Generierung sozialer Benefits (Bennett, 1997, S. 69). Die Begründungen für die Legitimierung durch Autoritätsinstanzen kategorisiert Bennett (ebd., 1997, S. 70f) in drei wiederkehrenden Themen: „moral improvement“ meint eine zivilisierende und moralisch verbessernde Funktion, „economic benefits“ den wirtschaftlichen Ertrag, und „national identity and prestige“ die patriotische Identifizierung mit der Nation und die positive Demonstration nationaler Identität.

Ebenso zeichnen sich die von Bennett (1997) definierten Leitthemen in den Legitimierungsargumentationen für den idealen Lebensentwurf der bewegten Kindheit aus der Literatur ab. Im Sinne des „moral improvements“ wird vordergründig unter der Prämisse der sozialisierenden, persönlichkeitsbildenden Wirkung des Sportes für eine bewegte Kindheit gefochten. Während dem exzessiven Medienkonsum soziale Isolation, rückläufige Sozialkompetenzen und vor allem die Verkümmern motorischer Fähigkeiten nachgesagt wird, soll eine bewegte Kindheit in der Lage sein, das Sozialverhalten, die Selbstkompetenz und selbstverständlich den körperlichen Zustand von Kindern und Jugendlichen maßgeblich zu verbessern.

Das wohl am weitesten verbreitete und schlagendste politische und mediale Argument für eine bewegte Kindheit ist jenes der Gesundheitsförderung. Unter Berufung auf vermeintlich dramatische Befunde zu Übergewicht und den damit assoziierten Erkrankungen und Entwicklungsstörungen durch mangelnde Körpererfahrungen wird vehement für eine bewegte Kindheit plädiert, da letztendlich eine kranke und nicht leistungsfähige Generation immense finanzielle Kosten für die Gesundheitsversorgung und ausbleibende Erträge für die Wirtschaft bedeuten. Ebenso ist die Partizipation an der Sportkultur stets mit dem Konsum von Produkten und Dienstleistungen verbunden, die allein in Österreich jährlich mehrere Milliarden Euro erwirtschaftet (Helmenstein et al., 2006).

Nicht zuletzt wird über den internationalen Vergleich sportlicher Leistung in zahlreichen Domänen (sei es der Fitnessstatus von SchülerInnen oder der Medaillenspiegel bei den Olympischen Spielen) nationale Identität im Idealfall prestigeträchtig konstruiert (Jaksa, 2011; Tomlinson & Young, 2006). So ist es nicht verwunderlich, dass bereits zwei Mal in den vergangenen sechs Jahren der (nahezu) medaillenlose Ausgang der Olympischen Sommerspiele (in London 2012 gewannen österreichische Athleten keine Medaille, in Rio 2016 lediglich eine Bronze-Medaille im Segeln) als Anlass für eine Forderung nach der Täglichen Sportstunde herhalten musste (WienerZeitung.at, 2016; noe.orf.at, 2017).

All diese Legitimationsdiskurse werden systematisch mit empirischen Befunden untermauert und sollen somit die Umsetzung bewegungsfördernder Interventionen mit

zunehmend verpflichtendem Charakter im schulischen Kontext rechtfertigen. Als gemeinsamer Tenor dieser empirischen Befunde und medialen Repräsentationen sticht der kulturelle Pessimismus (Bennett, 1997, S. 76) ins Auge: die Überzeugung, dass sich die jüngere Generation auf dem Pfad der mediatisierten Kindheit im Niedergang befindet. Gepaart mit „kultureller Nostalgie“ (Sedikides et al., 2008), also der Deutungsweise der Gegenwart, die auf romantisierenden und idealisierenden Erinnerungen und Darstellungen vergangener „guter alter Tage“ basiert, prägt dieser Pessimismus die Darstellungen kindlicher Lebenswelten im pädagogischen Forschungsdiskurs des 20. Jahrhunderts. So beklagt beispielsweise Muchow (1953):

„Der hemmungslose Gebrauch der modernen Aussagemittel (Film, Funk, Zeitung, Illustrierte, Reklame) hat zweifellos bei der modernen Jugend zum Erlahmen der Fantasie durch Abnahme der Vorstellungs- und Denkkräfte geführt, er hat sie unfähig zum rechten Zuschauen und Zuhören gemacht. Damit sind sicherlich entscheidende Kräfte gelähmt worden, die zur Weltbewältigung und damit auch zur Meisterung der technischen Welt erforderlich sind. Was demgegenüber an Zuwachs der Fähigkeiten zur raschen Wahrnehmung und Verarbeitung optischer und akustischer Reize, an Zuwachs des Wissens um Gegebenheiten und Sachverhalte der Umwelt zu verzeichnen ist, das alles liefert die junge Generation wahrscheinlich nur widerstandsloser dem Sog der technischen Entwicklung aus, ohne ihre Kräfte zur Meisterung oder auch zur Bändigung der Technik zu stärken“ (Muchow, 1953, S. 41).

Knapp vierzig Jahre später äußert sich Schmidt (1996, S. 13) ähnlich kritisch über „medienparkähnliche Kinderzimmer und institutionalisierte Freizeitangebote“, „Massenkonsum“, den selbstverständlichen Umgang mit „Musikanlage“ und „Videogerät“, und bemerkt: „Medien, CD's oder Recorder, Computer, Telefon, (modische) Uhren, schicke und vielfältige Fahrräder sind heute selbstverständlicher Teil moderner Kinderwelt“. Ohne weiteres würden sich dieses Zitat in die Gegenwart transportieren lassen, würde man nur die genannten Medien durch neuere Geräte ersetzen.

Treffend erscheint Haupts Vergleich des aktuellen Forschungsdiskurses zu kindlichen Lebenswelten mit einem „Mängelkatalog“, der sich aus Begriffen wie „Verhäuslichung, Verinselung, Verschulung, Fremdorganisation, Therapeutisierung, Verrechtlichung, Biographisierung, Individualisierung, Mediatisierung, Versportung, Verpädagogisierung, Konsumkindheit“ (Haupt, 1996, S. 86) zusammensetzt und letztlich Ursprung und Ausgang im chronischen Bewegungsmangel zu finden scheint.

Derartige Beispiele zeigen, dass wenngleich in der internationalen Kindheits- und Jugendforschung akteursbezogene Ansätze und mit ihnen das Konzept der „Agency“ auf dem Vormarsch sind, also junge Menschen „zunehmend als Akteure sozialen Wandels“ (Himmelbach, 2013, S. 239) verstanden werden, Kinder und Jugendliche im sportpädagogischen Diskurs eine passive Akteursrolle einnehmen und „als Opfer der Entwicklung der Moderne“ (Schulz, 1999, S. 187) dargestellt werden (Kretschmer & Wirsching, 2004).

Thiele (1999) lehnt diese übermäßig pessimistischen „Defizithypothesen“ strikt ab und auch Dietrich (1996, S. 35) fragt kritisch im Sinne der Nostalgie: „Sucht man zu Unrecht in der Lebenswelt der Kinder heute die Erinnerung der eigenen Kindheit? Unterliegen wir damit nicht einer romantisierenden Betrachtung mit Maßstäben, deren Anwendung heute als unangemessen gelten muss?“ Ebenso hinterfragen Fuchs und Schlicht (2012, S. 1) ob jegliche Form von Bewegung und Sport tatsächlich „für alles Unheil, das uns heimsuchen könnte, ein wirksames Gegenmittel“ darstellt, oder ob die Erwartungen an Bewegung und Sport als Maßnahme im erzieherischen Kontext schlichtweg unrealistische Ausmaße angenommen haben. Zwar wird dem Sport teils zu Recht eine große Vielfältigkeit zugeschrieben, welche der postmodernen Gleichzeitigkeit von Körper, Geist und Seele gerecht zu werden scheint und den Menschen gemäß eines ganzheitlichen Verständnisses in den Blick nehmen kann. Unterzieht man jedoch aktuelle Forschungsergebnisse einer präziseren Analyse, so kann der sportlichen Aktivität weder ein eindeutiges Zeugnis als wirksames Breitbandantibiotikum (Kleiner & Greier, 2013) ausgestellt werden, noch erscheint ihre pauschale Instrumentalisierung zur Behebung sämtlicher negativer Entwicklungen als sinnvoll. Vielmehr kommen zahlreiche Metaanalysen zu dem Schluss, dass die Wirkung sportlicher Aktivität entgegen populärwissenschaftlicher Annahmen als weitaus differenzierter betrachtet werden muss und es weiterer Forschung bedarf, um die Wirkungsweisen und -richtungen von Bewegung und Sport eindeutig darzulegen (Becker, 2012; Best, 2010; Gerlach, 2008; Jekauc, 2014; Sibley & Etnier, 2003; Tomporowski et al., 2008).

Seit sich zu Beginn des 21. Jahrhunderts im deutschsprachigen Raum die Bemühungen mehren, eine verpflichtende tägliche Bewegungszeit in den Schulalltag zu integrieren, und die Erwartungshaltungen der Interessensgruppen gegenüber besagten Initiativen immens hohe Ausmaße annehmen, erscheint es von zunehmender Bedeutung, die Frage nach den Wirkmechanismen von Bewegung und Sport anhand wissenschaftlich fundierter Befunde kritisch zu betrachten.

Das folgende Kapitel widmet sich daher in hermeneutischer Herangehensweise der aktuellen Studienlage zur Wirkung von Bewegung und Sport auf mehreren Ebenen.

2. Zur Evidenz der Wirkung sportlicher Aktivität

2.1 Zum Evidenzbegriff

Die quantitative empirische Forschung setzt es sich zum Ziel, unter Anwendung klar definierter methodischer Vorgehensweisen spezifische Sachverhalte zu untersuchen, um über diese schlussendlich objektive, valide und reliable Aussagen treffen zu können. Jedoch weisen Aussagen aus Studien unterschiedlicher Forschungsdesigns und Untersuchungsmethoden nicht alle den gleichen Grad an Generalisierbarkeit oder „Güte“ auf (Fuchs & Schlicht, 2012, S. 5). In zahlreichen Forschungsgebieten, insbesondere in der Medizin, ist es zum Zweck der Prävention und Prognose allerdings dringend von Nöten, Klarheit darüber zu erlangen, welche Aussagekraft ein Studienergebnis beispielsweise über den Effekt oder die Risiken einer therapeutischen Maßnahme aufweist. Daher entwickelte beispielsweise das Oxford Centre for Evidence Based Medicine einen detaillierten Katalog von Evidenzkategorien, nach dem sich klinische Studien nach dem Grad ihrer Güte einteilen lassen (OCEBM, 2011).

Mittlerweile existieren auf dieser Grundlage bereits zahlreiche Abwandlungen dieses Kataloges, die in anderen Forschungsrichtungen herangezogen werden können, um die Aussagekraft von Untersuchungen besser einschätzen und zueinander ins Verhältnis setzen zu können. Für die gegenständliche Arbeit wird ein fünfstufiges Modell von Eccles & Mason (2001) herangezogen (siehe Tabelle 1), welches von den Autoren als günstig für die Untersuchung von Kausalzusammenhängen eingeschätzt wird.

Tabelle 1: Evidenzkategorien (übersetzt aus dem Englischen nach Eccles & Mason, 2001, S. 8)

Level	Beschreibung
Ia	Evidenz aus Meta-Analysen randomisierter Kontrollstudien
Ib	Evidenz aus mindestens einer randomisierten Kontrollstudie
IIa	Evidenz aus mindestens einer nicht-randomisierten Kontrollstudie
IIb	Evidenz aus mindestens einer quasi-experimentellen Studie
III	Evidenz aus nicht-experimentellen deskriptiven Studien, Korrelationsstudien oder Fall-Kontrollstudien
IV	Evidenz aus Expertenmeinungen

Ist in den weiteren Kapiteln von hoher Evidenz die Rede, so meint dies Metaanalysen von Erhebungen im randomisierten Kontrollstudiendesign, also der zufälligen Zuweisung von ProbandInnen zu einer Kontroll- oder Interventionsgruppe und einer spezifischen Intervention unter standardisierten Bedingungen, die somit einen relativ geringen

systematischen Fehler aufweisen und mit relativ hoher Genauigkeit Aussagen über den Effekt einer Intervention zulassen. Im Gegensatz dazu bezeichnet niedrige oder geringe Evidenz jene Studiendesigns, mit denen Daten zu einem bestimmten Zeitpunkt über den Querschnitt einer Stichprobe erhoben wurden, und somit streng genommen keine Aussagen über Wirkrichtungen oder Einflussgrößen zulassen.

2.2 Problemstellung

Wie bereits in Kapitel 1 erörtert wurde, nimmt sportliche Aktivität im Defizitdiskurs kindlicher Lebenswelten die Rolle eines umfassenden Breitbandantibiotikums ein. So wurde es zu einem Anliegen der evidenzbasierten Forschung im Bereich der Sportpädagogik, Gesundheitsförderung und Kognitionsforschung gemacht, den Einfluss körperlicher Aktivität auf unterschiedliche Einflussdomänen empirisch zu quantifizieren.

In dem Versuch, die Wirksamkeit sportlicher Aktivität zu belegen, lassen sich zunächst zwei grundlegende Probleme identifizieren: der Mangel empirischer Studien mit hohem Evidenzgrad und die fehlerhafte Interpretation empirischer Studien mit niedriger Evidenz.

Die Durchführung von Studien mit hohem empirischen Evidenzgrad, beispielsweise randomisierter Kontrollstudien, verlangen nicht nur eine enorme Aufwendung zeitlicher, finanzieller und personeller Ressourcen, sondern ebenso ein hohes Maß an Expertise seitens der Forschenden. Insofern ist es kaum verwunderlich, dass in der Literatur verhältnismäßig wenige derartige Forschungsarbeiten und folglich noch weniger qualitativ hochwertige und aussagekräftige Meta-Analysen randomisierter Kontrollstudien zu finden sind, die Aussagen mit hoher allgemeiner Gültigkeit zulassen würden. So kommen AutorInnen zahlreicher Literatur-Reviews immer wieder zu der Conclusio, dass nach eingehender Recherche die Wirkung sportlicher Aktivität auf physische und psychische Gesundheitsfaktoren oder kognitive Fähigkeiten weitaus weniger klar belegt oder ihr statistisch bewiesener Effekt deutlich geringer ist, als landläufig angenommen wird (vergl. z.B. Sudek & Schmidt, 2012; Pahmeier, 2012; Fuchs & Klaperski, 2012).

Die zweite erwähnte Problematik ergibt sich aus der wenig fachgerechten Interpretation von Forschungsergebnissen verhältnismäßig niedriger Evidenz. Sowohl im politischen als auch im populärwissenschaftlichen Diskurs werden Studien niedrigen Evidenzgrades, wie z.B. einfache Querschnittserhebungen, wiederholt fehlerhaft zitiert oder interpretiert, indem Behauptungen über Kausalzusammenhänge aufgestellt werden, die schon alleine auf Grund des Studiendesigns kategorisch unzulässig sind.

Jekauc et al. (2014) identifizieren drei grundsätzliche Hypothesen über die Wirkungsrichtung zwischen Sport und Gesundheit und erläutern differenziert die möglichen Konsequenzen dieser Perspektiven. Mit der „Wirkungshypothese“, der „Selektionshypothese“ und der „Drittvariablenhypothese“ bieten sie drei verschiedene Erklärungsmodelle für den Zusammenhang zwischen Sport und habitueller Gesundheit auf.

Die Wirkungshypothese geht von einer Interpretation der Forschungsergebnisse als Evidenz für eine „unidirektionale, kausale Beziehung zwischen Sport und Gesundheit“ (Jekauc et al., 2014, S. 15) aus. Jedoch stellte bereits Blair (1994) fest, dass definitive Aussagen über eine Wirkrichtung zwischen Sport und Gesundheit äußerst problematisch seien und so mutmaßen beispielsweise Dishman et al. (2004), ob eine solche Interpretation überhaupt gerechtfertigt ist, oder die in den zahlreichen Beobachtungsstudien erhobene vermehrte Sportausübung gesunder ProbandInnen zum Ausgangszeitpunkt nicht lediglich auf einen generellen besseren Gesundheitsstatus körperlich aktiver Menschen hinweist.

Gemäß der Selektionshypothese wird die gerichtete Kausalbeziehung zwischen Sport und Gesundheit zwar nicht grundsätzlich in Frage gestellt, allerdings alternative Deutungsmöglichkeiten einer Wirkrichtung angeboten. Insbesondere Becker (2012) ging der Frage nach, ob die positive Wirkung von Bewegung und Sport auf die Gesundheit die einzige Deutungsmöglichkeit dieses evidenten Zusammenhanges sei. Hierzu widmete sie sich dem Zusammenhang der Diagnose von Erkrankungen und dem Sporteinbeziehungsweise –ausstieg, und konnte beispielsweise das Vorliegen von erhöhten Cholesterinwerten als mindernden Faktor für die Aufnahme und Herzrhythmusstörungen als erhöhten Faktor für das Aufgeben sportlicher Betätigung identifizieren, das Auftreten orthopädischer Krankheitsbilder hingegen mit einer vermehrten Aufnahme sportlicher Aktivitäten (Becker, 2012, S. 281). Zwar kann mit derartigen Ergebnissen eine selektierende Wirkung von Gesundheit bzw. Krankheit in Bezug auf die Sportausübung und damit die Selektionshypothese nicht eindeutig belegt werden, allerdings veranlassen sie durchaus zur zunehmend kritischen Betrachtung des einseitigen Wirkmodells von Sport und Gesundheit.

Nicht zuletzt muss neben der Wirkungshypothese und der Selektionshypothese die Überlegung angestellt werden, ob Zusammenhänge zwischen Gesundheitszustand und Sportausübung nicht grundsätzlich ein unvollständiges Modell darstellen und beide Aspekte von einer (oder mehreren) dritten Variablen moderiert werden und somit die Drittvariablenhypothese den Sachverhalt eher akkurat abzubilden vermag. So belegt beispielsweise Aigner (2005), dass das Alter einen statistisch bedeutenden Einfluss auf die beiden Faktoren Sportausübung und Gesundheit hat, ältere Publikationen berichten über die Einflussnahme von „seelischer Gesundheit“ (Becker, 1992), Selbstwirksamkeit

(Dishman & Sallis, 1994) und Kohärenzsinn (Antonovsky, 1979) auf sowohl sportliche Aktivität als auch Gesundheit.

Wenngleich bis dato scheinbar kein eindeutiger empirischer Beweis für die Selektionshypothese oder die Drittvariablenhypothese vorliegt, so bieten die vorliegenden Befunde doch hinreichenden Anlass, gängige Deutungsweisen des Zusammenhangs zwischen sportlicher Aktivität und Gesundheit zumindest zu hinterfragen.

Für Aufbereitung der Literaturrecherche werden drei unterschiedliche Wirkungsbereiche angenommen, die gleichzeitig als inhaltliche Struktur für die folgenden Kapitel dienen: Im Hinblick auf den (1) physiologischen, (2) kognitiven, und (3) psychosozialen Wirkungsbereich wird in weiterer Folge exemplarisch und ohne Anspruch auf Vollständigkeit eine Auswahl empirischer Studien unterschiedlichen Evidenzgrades präsentiert und kritisch in den Blick genommen.

Bezüglich des physiologischen Wirkungsbereiches wird jene Kategorie von Studien betrachtet, die den Zusammenhang zwischen sportlicher Aktivität und manifesten physiologischen Parametern untersucht.

Sportliche Aktivität nimmt als Interventionsform insofern eine Sonderstellung ein, als von einer Übertragbarkeit der Wirkung vom physiologischen auf andere Bereiche ausgegangen wird. In diesem Zusammenhang steht die evidenzbasierte Forschung allerdings vor der großen Herausforderung, latente Variablen zu operationalisieren und somit valide und reliabel messbar zu machen. So wird zweitens die kognitive Wirkebene mit jenen Forschungsbereichen beleuchtet werden, die einen Zusammenhang zwischen sportlicher Aktivität und kognitiven Fähigkeiten bzw. kognitiver Leistungsfähigkeit zu beweisen versuchen.

Vielfach diskutiert und beforscht wird nicht zuletzt die persönlichkeitsbildende und sozialisierende Wirkung von Bewegung und Sport. Ebenso hat einhergehend mit der zunehmenden Ausdifferenzierung und medizinischen Anerkennung psychischer Erkrankungen körperliche Aktivität als Behandlungsform an Bedeutung gewonnen. So soll drittens auf der psychosozialen Wirkebene der Forschungsstand bezüglich Zusammenhängen zwischen körperlicher Aktivität, Persönlichkeit, Sozialverhalten und psychischer Gesundheit in Prävention, Therapie und Rehabilitation kritisch beleuchtet werden.

Durch die Bearbeitung dieser drei Themenbereiche wird versucht, eine Prognose darüber zu stellen, welche Auswirkungen durch sportbezogene Interventionen im schulischen Kontext, insbesondere für die Projektinitiative TBuS, nach derzeitigem Forschungsstand als realistisch erscheinen.

2.3 Wirkung sportlicher Aktivität auf die physische Gesundheit

Zwischen den Einflüssen sportlicher Aktivität auf die drei Domänen der physischen Gesundheit, kognitiven Fähigkeiten und psychosozialen Gesundheit ist erstere wohl jene, die bisher durch die medizinische Forschung am umfangreichsten untersucht wurde. Ausgangspunkt für jene Forschungsunterfangen sind unterschiedliche Längsschnittstudien, die die Veränderung des Gesundheitsstatus der Bevölkerung unter verschiedenen Perspektiven in den Blick nehmen und aus medizinischer Sicht als negativ oder bedenklich einzustufende Befunde attestieren. Untersucht wird dabei der Effekt regelmäßiger körperlicher beziehungsweise sportlicher Aktivität auf das Sterberisiko insgesamt sowie im Detail auf das Risiko, an koronaren Herzkrankheiten, Krebs, Adipositas und Diabetes Typ 2, sowie Osteoporose zu erkranken (Wonisch et al., 2017). Unterschieden wird prinzipiell dahingehend, inwiefern körperliche Aktivität einerseits im Sinne der Primärprävention das Erkranken an eben diesen Pathologien grundsätzlich verhindern kann, und sie andererseits im Sinne der Sekundärprävention ursächlich zu beheben, beziehungsweise Symptome und Begleiterscheinungen zu lindern vermag.

Für die Bevölkerungsgruppe der Erwachsenen existiert eine Vielzahl von empirischen Belegen, die Aussagen über die Reduktion des Sterbe- und Erkrankungsrisikos durch körperliche Aktivität zulassen. Zu den wohl berühmtesten Einzelstudien zählen unter anderem wohl Blair et al. (1989) und Lakka et al. (1994), doch auch an neueren umfangreichen Meta-Analysen fehlt es nicht. Samitz et al. (2011) analysierten 80 prospektive Kohortenstudien mit insgesamt etwa 1.3 Millionen ProbandInnen den Zusammenhang zwischen körperlichen Aktivitätsniveaus, gemessen an den Referenzwerten der WHO-Aktivitätsempfehlungen (WHO, 2010), und Mortalität aller Ursachen und zeigten, dass selbst eine Steigerung der körperlichen Aktivität unter der Mindestempfehlung der WHO von 150 Minuten mäßig-intensiver körperlicher Aktivität pro Woche das Mortalitätsrisiko signifikant senkt. Ein Ausmaß von fünf Stunden hoch-intensiver körperlicher Aktivität pro Woche (z.B. intensives Ausdauertraining oder anderen intensiven Sportarten) vermag das Mortalitätsrisiko bis nahezu 40% zu senken. Besondere Beachtung bei der Betrachtung solcher Studienergebnisse muss der Frage geschenkt werden, durch welches Erhebungsinstrument der Aktivitätsstatus der ProbandInnen erhoben wurde. Wurde dabei auf subjektive Methoden wie Fragebogenerhebungen u.Ä. zurückgegriffen, so kann davon ausgegangen werden, dass ProbandInnen ihr Aktivitätsniveau entlang sozial erwünschter Diskurse tendenziell als zu hoch angeben, was dazu führt, dass die Stärke des inversen Zusammenhanges zwischen körperlicher Aktivität und Mortalitätsrisiko sogar als zu niedrig eingestuft wird (Wonisch et al., 2017, S 14).

Im Hinblick auf die Studienlage bezüglich der Bevölkerungsgruppe der Kinder und Jugendlichen ergeben sich einige spezifische Gegebenheiten, die bei der Betrachtung dieser zu berücksichtigen sind. Zunächst beziehen sich jene besonders aussagekräftigen Längsschnitt- und Interventionsstudien mit umfangreichen Stichproben in den meisten Fällen auf erwachsene ProbandInnen, möglicherweise mitunter daher, da das Einbeziehen Minderjähriger in wissenschaftliche Untersuchungen jeglicher Art nur unter Einhaltung restriktiver rechtlicher Rahmenbedingungen stattfinden darf. Verhältnismäßig kleinere Stichprobengrößen rühren somit von den spezifischen ethischen und rechtlichen Rahmenbedingungen, die berücksichtigt werden müssen. Im Zuge der Childhood Obesity Surveillance Initiative wurde die Stichprobengröße in Österreich beispielsweise durch die fehlende Zustimmung der Erziehungsberechtigten halbiert (BMGF, 2017, S. 14). Nichts desto trotz existiert auch für Kinder und Jugendliche eine Vielzahl an Untersuchungen, die relativ eindeutige Aussagen zulassen. Weiters muss beachtet werden, dass sich nicht alle inhaltlichen Fragestellungen auf junge Menschen heruntergebrochen als gleichermaßen relevant erweisen. Die Primärprävention koronarer Herzkrankheiten und maligner Tumorerkrankungen durch sportliche Aktivität ist beispielsweise unter Kindern auf Grund der niedrigen Inzidenzrate kaum untersucht. Fest steht allerdings, dass übergewichtige und adipöse Personen ein erhöhtes Risiko aufweisen, an koronaren Herzkrankheiten zu erkranken, beziehungsweise eine Gewichtsreduktion und Steigerung der körperlichen Aktivität auch das kardiovaskuläre Risiko mindert (König, Bönner & Berg, 2007). Insofern dürfen nachgewiesene positive Effekte von Bewegung und Sport auf das Herz-Kreislauf-System im Sinne einer langfristigen Primärprävention auch im Hinblick auf junge Menschen nicht völlig außer Acht gelassen werden. Von spezifischem Forschungsinteresse sind jedoch die Fragen um Übergewicht und Diabetes Typ 2 sowie Osteoporose, daher wird auf diese Aspekte in den folgenden Abschnitten im Detail eingegangen. Insbesondere soll beleuchtet werden, ob neben einem grundsätzlichen Zusammenhang zwischen körperlicher Aktivität und den genannten Faktoren auch ein Effekt von sportbezogenen Interventionen im Rahmen von Studien hohen Evidenzgrades nachweisen lässt.

2.3.1 Gewichtsregulation und Übergewicht

Laut Österreichischem Ernährungsbericht 2017 (Rust et al., 2017, S. XI) gelten in Österreich 41% der Erwachsenenbevölkerung als „übergewichtig bzw. adipös“, wobei als Klassifizierungsmaß der Body Mass Index (BMI) und seine Einteilung nach WHO-Richtlinien (ebd., 2017, S. 3) herangezogen wird. So gelten Personen mit einem BMI ab 25,0 kg/m² als übergewichtig und ab 30,0 kg/m² als adipös. Für Kinder und Jugendliche liegen nun auch aus jüngsten Erhebungen im Rahmen des Österreichischen Berichtes der

Childhood Obesity Surveillance Initiative der WHO 2017 Daten vor, denen zufolge nach WHO-Richtlinien 29,2% aller achtjährigen Jungen und 24,2% aller achtjährigen Mädchen in Österreich unter Berücksichtigung der entsprechenden Altersperzentile als übergewichtig oder adipös einzustufen sind (BMGF, 2017, S. 16).

Der BMI entwickelt sich bei Kindern durch die variierenden Körperzusammensetzungen in den verschiedenen Entwicklungsphasen nicht linear zur Körpergröße und erreicht im Zuge dessen um das fünfte bis sechste Lebensjahr nach der Geburt ein zweites Minimum. Untersuchungen der BMI-Entwicklung über den Altersgang zufolge stellt das Alter zum Zeitpunkt dieses „adiposity rebound“ einen relativ verlässlichen Indikator für den weiteren Verlauf des BMI und somit für die mögliche Entwicklung von Übergewicht dar (vergl. z.B. Whitaker et al., 1998; Hughes et al., 2014), wodurch argumentiert werden kann, dass primäre Interventionsmaßnahmen zur Vorbeugung von Übergewicht bereits ab dem Kindesalter sinnvoll sind.

Als populäre Interventionsmaßnahme wird unter anderem auf Grund der relativ leichten Durchführbarkeit und Kontrollierbarkeit unter Berufung auf wissenschaftliche Erkenntnisse eine Steigerung der körperlichen und sportlichen Aktivität propagiert. Beispielsweise untersuchten Kelley und Kelley (2013) in einer Metaanalyse 17 randomisierte Kontrollstudien zur Reduktion Adipositas-assoziiierter Parameter durch sportbezogene Interventionen bei Kindern und Jugendlichen und konnten feststellen, dass Bewegung und Sport eine signifikante Senkung des Körperfettanteils bewirkten, allerdings weder Körpergewicht, BMI noch Taillenumfang signifikant reduziert werden konnten. In einer weiteren Metaanalyse von 20 randomisierten Kontrollstudien kamen Kelley, Kelley und Pate jedoch nur zwei Jahre zu dem Ergebnis, dass Trainingsinterventionen von durchschnittlich nur 13 Wochen zu einer signifikanten Reduktion des BMI bei Kindern und Jugendlichen führen (Kelley, Kelley & Pate, 2015). Brown et al. (2015) stellten in ihren Metaanalysen randomisierter Kontrollstudien wiederum fest, dass sich Trainingsinterventionen unter Erwachsenen als wirksam erweisen, jene unter Kindern und Jugendlichen allerdings keine signifikanten Effekte zeigen. Der Forschungsstand zeigt somit trotz mehrerer Studien hohen Evidenzgrades ein uneinheitliches Bild hinsichtlich der Wirksamkeit von Trainingsinterventionen für Kinder und Jugendliche mit Übergewicht beziehungsweise Adipositas und somit lässt vermuten, dass ein komplexer Sachverhalt vorliegt und eine Gewichtsreduktion bei Kindern nicht lediglich durch Interventionsmaßnahmen zur Erhöhung der Bewegungszeit herbeizuführen ist.

Grundlegend darf nicht vernachlässigt werden, dass es sich bei der Gewichtsregulation um kein eindimensionales Konzept handelt. Übergewicht beziehungsweise Adipositas entstehen im weitesten Sinn als Konsequenz einer langfristigen positiven Energiebilanz,

also einer auf den Lebensstil bezogenen überhöhten Kalorienzufuhr. Das Ausmaß regelmäßiger körperlicher Aktivität stellt mit Sicherheit einen determinierenden Faktor dar, jedoch darf die Frage der Energiezufuhr, und somit der Ernährungsgewohnheiten nicht unberücksichtigt bleiben. Interventionsstudien zum Ernährungsverhalten sind insofern meist schwieriger erfolgreich durchzuführen als Trainingsinterventionen, da es schlichtweg einfacher ist, Menschen beispielsweise zwei bis drei Mal pro Woche unter motivierenden Bedingungen zum Sporttreiben (z.B. im Gruppen- oder Kursformat) zu bewegen, als eine dauerhafte Reduktion der Kalorienaufnahme im Alltag zu bewerkstelligen und althergebrachte Essgewohnheiten umzulernen oder mögliche Essstörungen erfolgreich zu behandeln. Zusätzlich gestaltet sich insbesondere für Kinder und Jugendliche die Änderung von Essgewohnheiten als schwierig, da Entscheidungen über die Nahrungsmittelwahl zu einem Großteil von den Erziehungsberechtigten getroffen oder zumindest maßgeblich beeinflusst werden. So scheint es nicht verwunderlich, dass Vissers et al. (2016) in einer vergleichenden Metaanalyse randomisierter Kontrollstudien einen deutlich stärkeren signifikanten Effekt von sportbezogenen Interventionen auf die Menge des viszeralen Fettgewebes übergewichtiger oder adipöser Kinder und Jugendliche feststellten, als von ernährungsbezogenen Interventionsprogrammen.

Zusammenfassend kann somit einerseits festgestellt werden, dass sowohl aus Querschnitt- als auch in Längsschnittstudien Kinder mit einer günstigeren BMI-Entwicklung ein geringeres Risiko aufweisen, später an Adipositas zu erkranken, und erwachsene Menschen mit geringerem BMI ein allgemein niedrigeres Sterberisiko aufweisen. Die Frage, inwiefern ein besserer Gesundheitszustand Voraussetzung für einen bewegten Lebensstil darstellt, bleibt jedoch ungeklärt. Zweitens scheint evident, dass trainingsorientierte Interventionen alleine keine umfangreichen Verbesserungen bei übergewichtigen oder adipösen Kindern und Jugendlichen erzielen.

Die Hinführung zu einem bewegten Lebensstil unter Kindern und Jugendlichen durch die Schaffung günstiger körperlicher Voraussetzungen durch regelmäßige sportliche Betätigung und günstige motivationale Einstellungen durch vielfältige attraktive Angebote mag zwar eine positive Ausgangslage für eine lebenslange Sportausübung schaffen, für Kinder und Jugendliche die allerdings bereits unter Übergewicht oder Adipositas leiden, ist zusätzliche Bewegungszeit alleine jedoch keine eindeutige Lösung.

2.3.2 Insulinstoffwechsel

Bei Diabetes Typ 2 handelt es sich um eine Stoffwechselerkrankung, die durch eine gewisse genetische Prädisposition, Fehlernährung und Übergewicht sowie körperliche

Inaktivität hervorgerufen wird. Dabei führen langfristige starke Schwankungen des Blutzuckerspiegels durch Fehlernährung zunächst zu einer Insulinresistenz auf Zellebene, in weiterer Folge zu einem Insulinmangel durch eine reduzierte Insulinproduktion der Pankreas. Zu häufigen Folgen zählen ein erhöhtes Risiko an koronaren Herzkrankheiten zu erkranken, Sehschwäche sowie Durchblutungsstörungen und Polyneuropathie, die mit einer gestörten Wundheilung einhergehen (Lippert, 2006, S. 347). Hinsichtlich der Evidenz aus Kohortenstudien zeigt sich ein mit Übergewicht vergleichbares Bild eines inversen Zusammenhangs zwischen dem körperlichen Aktivitätsniveau und der Inzidenz von Diabetes Typ 2. Beispielsweise zeigten Jeon et al. (2007) in ihrer Metaanalyse mit insgesamt über 300.000 ProbandInnen, dass bereits für Personen die regelmäßig mäßig-intensive körperliche Aktivität betreiben, das Erkrankungsrisiko für Diabetes Typ 2 um 17% niedriger ist. Während lange Zeit die Meinung vorherrschend war, dass lediglich Ausdauertraining positive Auswirkungen zeigt, konnten Grøntved et al. (2011) in ihrer Kohortenstudie mit über 32.000 männlichen Probanden und einem Beobachtungszeitraum von 18 Jahren auch ähnliche Effekte durch Krafttraining nachweisen.

Umfangreiche Diabetes-Präventionsstudien im randomisierten Kontrollgruppendesign wie beispielsweise „The US Diabetes Program“ (Knowler et al., 2002) oder „The Indian Diabetes Prevention Program“ (Ramachandran et al., 2006) konnten eine deutliche Senkung des Erkrankungsrisikos für Diabetes Typ 2 bei Erwachsenen nachweisen. Allerdings muss deutlich darauf hingewiesen werden, dass es sich bei den angewandten Interventionsprogrammen um umfassende Lebensstilveränderungen inklusive Ernährungsumstellung und sportlichem Training handelte. Metaanalysen von Interventionsstudien unter nicht-standardisierten Bedingungen, wie beispielsweise jene von Cardona-Morell et al. (2010) lieferten jedoch Befunde dahingehend, dass derartige in den Alltag integrierte Programme das Diabetes-Risiko nicht signifikant senken.

Correa Marson et al. (2016) konnten in ihrer Metaanalyse von 17 randomisierten Kontrollstudien die Wirkung körperlicher Aktivität auf einzelne Diabetes-assoziierte physiologische Parameter bei übergewichtigen und adipösen Kindern und Jugendlichen belegen, wobei sich im Vergleich verschiedener Trainingsformen die Effekte insbesondere für aerobes Training nachweisen ließen.

Die Befunde liefern somit zusammenfassend eindeutige Hinweise dahingehend, dass körperliche Aktivität mit einem niedrigen Erkrankungsrisiko für Diabetes Typ 2 assoziiert ist. Die inhomogene, wenngleich vorsichtig optimistische Evidenzlage hinsichtlich der Wirksamkeit von Interventionen zur Senkung des Diabetes-Risikos lässt wiederum ähnlich des Einflusses auf Übergewicht vermuten, dass das Erkranken an Diabetes Typ 2 durch ein komplexes Zusammenspiel mehrerer Faktoren begünstigt beziehungsweise verhindert

wird. Während umfangreiche kontrollierte Interventionen eindeutig positive Effekte bewirken, zeigt die Anwendung von Trainingsmaßnahmen im nicht-kontrollierten Setting lediglich geringe Auswirkungen.

2.3.3 Knochendichte

Bei Osteoporose (bzw. dem Frühstadium Osteopenie) handelt es sich um eine „systemische Störung des Skeletts [...] die durch eine verringerte Knochenmasse und eine Änderung der Mikrostruktur des Knochengewebes gekennzeichnet ist“ (Beccard & Land, 2009, S. 158), und etwas vereinfacht dargestellt durch eine Störung des Zusammenspiels zwischen Osteoblasten (i.e. knochenaufbauende Zellen) und Osteoklasten (i.e. knochenabbauende Zellen) bedingt wird. Die Knochendichte und –masse sowie der Mineralgehalt nehmen während der Wachstumsphase stetig zu und erreicht etwa im Alter von 20 bis 25 Jahren ihren Höhepunkt, danach nehmen sie natürlich stetig ab, weshalb typischerweise erst Menschen ab der zweiten Lebenshälfte an Osteopenie oder Osteoporose erkranken (Jakob et al., 2015) und es zu einem erhöhten Frakturrisiko sowie einer eingeschränkten Knochenheilung dieser kommt. Bei der Knochendichtemessung wird üblicherweise mittels Dual-Energy-X-Ray-Absorptiometrie die Peak Bone Mass bestimmt und die Abweichung von festgelegten Referenzwerten in Form des T-Wertes berechnet. So spricht man bei einem T-Wert von -1,0 von Osteopenie und ab -2.5 von Osteoporose (Beccard & Land, 2009, S. 159). Häufige Risikofaktoren und Ursachen für die Erkrankung an Osteoporose sind neben genetischen Faktoren vor allem Aspekte des Lebensstils, wie Bewegungsmangel, hormonelle Mangelerscheinungen und Stoffwechselerkrankungen wie Diabetes (Jakob et al., 2015, S. 925).

Zwar ist eine Erkrankung an Osteoporose ohne das Bestehen anderer Grunderkrankungen bei Kindern und Jugendlichen extrem selten, jedoch wurde eine besonders hohe Inzidenzrate von Knochenbrüchen bei Mädchen zwischen 8 und 11 Jahren und bei Jungen zwischen 11 und vierzehn Jahren beobachtet, die neben Fragen der altersbedingten Risikobereitschaft auch Fragen der Knochengesundheit aufwarfen (Khosla et al., 2003). Mittlerweile sind sich MedizinerInnen weitgehend einig, dass vermehrt auftretende Frakturen durch die altersbedingt stattfindenden Wachstumsprozesse bedingt sind. So kann eine erhöhte Frakturinzidenz unter anderem mit der veränderten Knochenstabilität während Phasen des Längenwachstums erklärt werden (ebd., 2003, S. 1484). Folglich sind Maßnahmen zur Knochenstärkung durch Trainingsmaßnahmen nicht nur bei Menschen höheren Alters sondern auch vor und während kindlicher Wachstumsphasen relevant.

Die Forschungslage zur Wirksamkeit von Trainingsinterventionen mit gewichtstragenden Übungen (verschiedene Formen des Krafttrainings) und Sportarten mit Stoßbelastungen (diverse Sprung- und Laufsportarten und –spiele) zur Erhöhung der Knochendichte bei Kindern und Jugendlichen präsentiert sich weitgehend einheitlich, wenngleich noch keine präzisen Aussagen zur spezifischen Wirksamkeit der verschiedenen Arten von Interventionen getroffen werden können (Wonisch et al., 2017, S. 21). Alle soweit bekannten Metaanalysen randomisierter und nicht-randomisierter Kontrollstudien kommen zu dem Ergebnis, dass gezielte Trainingsinterventionen zu einer Verbesserung der Knochendichte führen, wobei die Frequenz der Trainingseinheiten mit der Erhöhung der Knochendichte positiv korreliert (Hind & Burrows, 2007; Ishikawa et al., 2013; Nikander et al., 2010). Es kann somit argumentiert werden, dass gezieltes Training mit Fokus auf Druck- und Stoßbelastungen sich positiv auf die Knochendichte von Kindern und Jugendlichen auswirken und zur Senkung des Frakturrisikos während Wachstumsphasen beitragen kann.

2.4 Wirkung sportlicher Aktivität auf kognitive Fähigkeiten

Das primäre Forschungsinteresse des Wirkbereiches der kognitiven Fähigkeiten gilt der Frage, ob Zusammenhänge zwischen sportlicher Aktivität und kognitiver Leistungsfähigkeit im weitesten Sinne nachzuweisen sind; insbesondere werden Hypothesen untersucht, nach denen sich unterschiedliche Aspekte der kognitiven Leistungsfähigkeit durch Interventionen körperlicher Aktivität steigern lassen. Besondere Dringlichkeit erlangte die Frage nach Möglichkeiten zur Steigerung der kognitiven Leistungsfähigkeit nicht zuletzt durch die als äußerst unzufriedenstellend gewerteten Ergebnisse der PISA-Studien der vergangenen Jahre. Jedoch erliegen zahlreiche mediale, politische und populärwissenschaftliche Befürwortungen der Instrumentalisierung von sportlicher Aktivität zur Steigerung kognitiver Fähigkeiten der Kritik der unvollständigen Modellbildung und dem Mangel eindeutiger empirischer Beweise (Kretschmer & Wirsching, 2004, S. 2).

Zunächst muss betont werden, dass es sich bei allen Teilbereichen kognitiver Fähigkeiten um Eigenschaften handelt, die nur selten als manifeste Variablen durch die Anwendung medizinischer Messmethoden quantifiziert werden können, sondern über die Bildung von Modellen erklärt und über die Testung mittels spezifisch konstruierter Fragebögen und Aufgaben als latente Variablen beforscht werden. Vielversprechende, jedoch aufwändige neue Methoden stellen in diesem Zusammenhang die Messung der Aktivität verschiedener Gehirnareale mittels funktioneller Magnetresonanztomografie (fMRI, s. Chang et al., 2016) oder mittels Elektroencephalogramm (EEG, s. Hinrichs, 2015) dar.

Der Begriff der kognitiven Fähigkeiten beschreibt die Summe und das Zusammenspiel mehrerer unterliegender mentaler Funktionen und Prozesse des menschlichen Gehirns, die für die Informationsverarbeitung verantwortlich sind (Ansorge & Leder, 2011, S. 35). Heutzutage trägt der Begriff allerdings sowohl in der Alltagssprache als auch teilweise im wissenschaftlichen Diskurs eher eine vage metaphorische Bedeutung. Eine genauere Abgrenzung erlaubt der Begriff der exekutiven Funktionen, die ausschlaggebend für die Planung und Selektion von Strategien zur zielorientierten Bewältigung von Aufgaben sind (Tomprowski et al., 2008, S. 112). Er dient als Überbegriff, der Prozesse wie Aufmerksamkeit, geistige Flexibilität, Planung, Problemlösung, sprachlogisches Denken, Arbeitsgedächtnis und Task Switching beschreibt (Costandi, 2015, S. 116). Miyake et al. (2000) konzeptualisieren die exekutiven Funktionen als Zusammenspiel der drei klar abgrenzbaren Teilkomponenten „set-shifting“ (dem Umschalten zwischen relevanten und irrelevanten Aspekten einer Aufgabe), „updating“ (einer Fähigkeit, die eng mit dem Arbeitsgedächtnis verknüpft ist und für die Verarbeitung neuer Informationen verantwortlich ist) und Inhibition (der Fähigkeit vorschnelle Schlüsse willkürlich zu unterdrücken). Ähnlich stellt Diamond (2012) ein Modell der exekutiven Funktionen mit vier Komponenten vor: Inhibition (deutungsgleich mit Miyake et al.'s (2012) Definition), Selbstkontrolle (der gezielten Unterdrückung übereilter und impulsiver Handlungen), Arbeitsgedächtnis (dem aktiven Erinnern und Bearbeiten von Informationen), und kognitive Flexibilität (der Fähigkeit, Perspektivenwechsel vorzunehmen und sich an neue Umstände anzupassen, die dem Task Switching sehr ähnelt). Vitiello & Greenfield (2017, S. 2) wiederum stützen ihr Modell auf nur drei Teilkomponenten exekutiver Funktionen: Inhibition, kognitive Flexibilität und Arbeitsgedächtnis.

Eine genaue Definition des Begriffes der Aufmerksamkeit gestaltet sich als eher schwierig, insbesondere eine Abgrenzung zum Konzept der Konzentration (Stefan, 2012, S. 40), das häufig synonym Verwendung findet. Nach dem Modell von Berg (1991) unterscheidet sich Konzentration von Aufmerksamkeit dahingehend, dass Ersteres Intentionen der selektiven „Reizaufnahme oder –ausblendung“ voraussetzt (Berg, 1991, S. 45), während Aufmerksamkeit diese Selektion nicht voraussetzt. Konzentration lässt sich demzufolge nach Berg vom Begriff der Aufmerksamkeit durch das Vorhandensein eines konkreten Fokus unterscheiden.

Wie der dargestellte Überblick deutlich werden lässt, herrscht unter KognitionsforscherInnen keine absolute Einigkeit über eine Anzahl oder exakte Ausdifferenzierung der Teilkomponenten, einig ist man sich jedoch weitgehend darüber, dass es sich bei den exekutiven Funktionen nicht um ein eindimensionales Konzept,

sondern das Zusammenspiel mehrerer korrelierender, jedoch voneinander unabhängiger Faktoren handelt (Tomprowsky et al, 2008, S. 112f).

Grundsätzlich werden vorliegende Studien zum Zusammenhang zwischen sportlicher Aktivität und kognitiven Fähigkeiten nach zwei verschiedenen Wirkmechanismen unterschieden (Fleig, 2008, S. 12; Sibley & Etnier, 2003, S. 244). Zum einen werden nach dem Prinzip „neuro-physiologischer Wirkmechanismen“ (Fleig, 2008, S. 12) Annahmen untersucht, denen zufolge chronische oder akute sportliche Aktivität zu einer Veränderung hämodynamischer oder metabolischer Prozesse in verschiedenen Hirnarealen führt (Hollmann, Strüder & Tagarakis, 2005, S. 4). Zum anderen untersuchen VertreterInnen „lerntheoretischer Wirkmechanismen“ basierend auf den frühen Annahmen Piagets (1975) und späteren Theorien von Baur (1994) die Frage, ob „Bewegung und körperliche Aktivität Lernerfahrungen ermöglichen, die die kognitive Entwicklung unterstützen, eventuell sogar grundlegend für sie sind“ (Fleig, 2008, S. 12).

Zunächst werden die Ergebnisse dreier Querschnittstudien präsentiert. Im Rahmen der AVENA-Studie (Esteban-Cornejo et al., 2014) wurden unter Jugendlichen im Alter von 13 bis 18 Jahren kognitive Fähigkeiten und die Teilnahme an außerschulischen sportlichen Aktivitäten erhoben. Die Daten zeigten einen positiven Zusammenhang zwischen der Anzahl und der Intensität der außerschulischen Sportaktivitäten und kognitiven Fähigkeiten, wobei die Teilnahme an organisierten Sportangeboten zu besseren Ergebnissen führte, als die individuelle, nicht institutionalisierte Sportausübung. Aus dem Datenmaterial derselben Erhebung stellten Ruiz et al. (2010, S. 919) zusätzliche Untersuchungen unter Berücksichtigung des sozioökonomischen Status und der Familienstruktur der ProbandInnen an und fanden keine Zusammenhänge. Ebenso wurde kein Zusammenhang zwischen kognitiven Fähigkeiten und BMI beziehungsweise kardiorespiratorischer Fitness beschrieben (ebd., 2010, S. 920). Die Autoren interpretieren die Ergebnisse dahingehend, dass Bewegung und sportliche Aktivität wichtige Stimuli für kognitive Prozesse darstellen und TrainerInnen in organisierten Sportangeboten spezifische Kompetenzen anwenden, um kognitive, psychosoziale und motorische Entwicklungsprozesse in Kindern und Jugendlichen gezielt zu fördern (Esteban-Cornejo et al., 2014, S. 1601). Es wird geschlussfolgert, dass die Forcierung der Teilnahme an sportlichem Vereinsangebot die kognitiven Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen verbessern kann. Wenngleich die beiden Studien wichtige Erkenntnisse über die Beschaffenheit des Untersuchungskollektivs liefern, so ist jedoch die Annahme eines Kausalzusammenhangs als äußerst problematisch zu werten, da Querschnitterhebungen lediglich eine Momentaufnahme darstellen und keinerlei Aufschluss über die Veränderungsbedingungen der Variablen im zeitlichen Verlauf liefern.

Eine methodisch ähnliche Querschnittserhebung jedoch mit einer um ein Vielfaches größeren Stichprobe führten Janak et al. (2014) durch, indem sie die Daten von über 2.5 Million SchülerInnen aus drei voneinander unabhängigen Erhebungen untersuchten: aus der Fitnessgram Erhebung, einem standardisierten Feldtest zur Erhebung aerober Kapazität, BMI, Maximalkraft, Kraftausdauer, Beweglichkeit und eines allgemeinen Aktivitätsprofils (Welk & Meredith, 2008), den TASK Testergebnissen, einem akademischen Test mit Aufgaben aus den Bereichen „English language arts, reading, writing, mathematics, science, and social studies“ (Janak et al., 2014), und den Daten des United States Department of Agriculture Food and Nutrition Service über die Förderungswürdigkeit bezüglich vergünstigter Mahlzeiten in der Schule basierend auf dem Haushaltseinkommen als Indikator für den sozioökonomischen Status (US Dept of Agriculture, Food and Nutrition Service, 2008). Die Untersuchungen zeigten, dass SchülerInnen mit besseren TASK Ergebnissen einen signifikant niedrigeren BMI sowie signifikant bessere Ergebnisse hinsichtlich ihrer kardiovaskulären Fitness aufweisen. Die Autoren weisen jedoch in ihren Schlussfolgerungen ausdrücklich darauf hin, dass Längsschnittstudien erforderlich sind, um tatsächliche kausale Effekte zu belegen.

Ein Beispiel für eine empirische Erhebung höheren Evidenzgrades stellt die Studie von Sardinha et al. (2016) dar. Im Follow-Up-Design untersuchten die AutorInnen unter 11- bis 14-jährigen SchülerInnen (N=1286) die Entwicklung der akademischen Leistung anhand ihrer Schulnoten und die kardiorespiratorische Fitness anhand des „Progressive Aerobic Cardiovascular Endurance Run“ der bereits erwähnten Fitnessgram-Testbatterie (Welk & Meredith, 2008). Die Auswertungen zeigten, dass jene SchülerInnen die über den Beobachtungszeitraum entweder konstant über eine hohe Leistungsfähigkeit des Herz-Kreislaufsystems verfügten oder diese über den Beobachtungszeitraum verbesserten, signifikant bessere schulische Leistungen im Mutter- und Fremdsprachenunterricht erzielten, woraus die Autoren schließen, dass sich eine hohe körperliche Aktivität positiv auf die schulische Leistung in Sprachgegenständen auswirkt. Zwar erlaubt das Studiendesign im Vergleich zu Querschnittsstudien Aussagen über die Entwicklung der Variablen und liefert verstärkt Hinweise für Zusammenhänge, definitive Aussagen über die eine mögliche Kausalität sind allerdings nach wie vor problematisch.

In weiterer Folge werden empirische Untersuchungen hohen Evidenzgrades dargestellt, die unter Berücksichtigung der spezifischen Interventionsmaßnahmen Aussagen über die Wirkung sportlicher Aktivität zulassen.

Ardoy et al. (2014) untersuchten in ihrer viermonatigen Interventionsstudie „EDUFIT“ im randomisierten Kontrollgruppendesign im Schulsetting die Auswirkungen von zwei regulären Sportstunden pro Woche (Kontrollgruppe), vier Sportstunden pro Woche

(Interventionsgruppe 1) und vier belastungsmäßig hochintensiven Sportsstunden pro Woche (Interventionsgruppe 2) auf die kognitive Leistungsfähigkeit, welche mittels des „Spanish Overall and Factorial Intelligence Test“ und mittels der Schulnoten ermittelt wurde. Die ForscherInnen stellten anhand der erhobenen Daten fest, dass die SchülerInnen der Interventionsgruppe 2 in nahezu allen kognitiven Teilfähigkeiten signifikant bessere Leistungen erzielten als die Interventionsgruppe 1 und sich auch mehrere ihrer Schulnoten deutlich verbesserten, es jedoch keine Unterschiede zwischen Kontrollgruppe und Interventionsgruppe 1 gab. Daraus schlussfolgern die Autoren zunächst, dass sich vermehrte körperliche Aktivität positiv auf die kognitive Leistungsfähigkeit sowie die akademische Leistung auswirkt, und weiters die Intensität dieser sportlichen Aktivität für eine Verbesserung ausschlaggebend sein könnte.

Neben mittelfristigen Interventionen zur anhaltenden Verbesserung kognitiver Leistungsfähigkeit ist auch die Auswirkung akuter sportlicher Belastung im Diskurs um die Mikroplanung von Unterrichtszeit von großem Forschungsinteresse. Campbell et al. (2014) untersuchten im nicht-randomisierten Kontrollgruppendesign die Auswirkungen einer 10-minütigen Bewegungspause mit Fangspiel (Interventionsgruppe 1), einer 20-minütigen Bewegungspause mit Fangspiel (Interventionsgruppe 2) und 20-minütiger TDCS-Behandlung (Interventionsgruppe 3) (Transcranial direct current stimulation; Fregni et al., 2005). Dabei konnte festgestellt werden, dass sich in allen Interventionsgruppen bei den ProbandInnen innerhalb von 60 Minuten nach der Intervention eine signifikant erhöhte Konzentration und Aufmerksamkeit zeigte, was die AutorInnen darauf schließen lässt, dass kurze sportliche Aktivität sich ähnlich auf die Gehirnaktivität auswirkt wie transkranielle Elektrostimulation.

Ähnlich gingen Hey et al. (2012, S. 122) der Frage nach, ob sich aktive oder passive Regenerationspausen stärker „auf Arbeitsgedächtnis, Aufmerksamkeit und Befindlichkeit bei jungen Erwachsenen“ auswirken. Zu diesem Zweck wurden 27 ProbandInnen mit mehreren Einzeltests zur Bestimmung der Arbeitsgedächtnisleistung (Memory Updating Test; Oberauer et al., 2000), der Aufmerksamkeitsleistung (d2-Aufmerksamkeits-Belastungs-Test; Brickenkamp & Zillmer, 1998) und Stimmungslage, Wachheit und inneren Unruhe (Mehrdimensionaler Befindlichkeitsfragebogen; Steyer et al., 1997) getestet und zum einen Teil einer 5-minütigen passiven Erholungspause mit Entspannungsmusik, zum anderen Teil einer aktiven 5-minütigen Regenerationspause am Fahrradergometer ausgesetzt. Dabei konnte festgestellt werden, dass sich die aktive Pause signifikant positiv auf die Arbeitsgedächtnisleistungsfähigkeit der Interventionsgruppe, insbesondere bei männlichen Probanden auswirkte.

Unter Miteinbeziehen von 44 Studien zum Effekt von sportlicher Aktivität auf die kognitiven Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen, deren spezifische Rahmenbedingungen mittels aufwändiger Codierungen Berücksichtigung fanden, errechneten Sibley & Etnier (2003) in einer Meta-Analyse randomisierter Kontrollstudien eine durchschnittliche Effektstärke von $ES = 0.32$ ($N=125$, $SD = 0.27$), was den Schluss einer signifikant positiven, unidirektionalen Beziehung zwischen sportlicher Aktivität und kognitiven Fähigkeiten von Kindern zulässt.

Es kann somit zusammenfassend festgestellt werden, dass Initiativen zur Steigerung der körperlichen Aktivität im schulischen Kontext sich mit hoher Wahrscheinlichkeit positiv auf die kognitiven Fähigkeiten der SchülerInnen auswirken. Genau zu berücksichtigen gilt jedoch auch angesichts der empirischen Befunde hoher Evidenz die genaue Ausdifferenzierung der bewegungsfördernden Maßnahmen, um tatsächlich die gewünschten Effekte zu erzielen (Fleig, 2008, S. 12). Nicht zuletzt muss kritisch hinterfragt werden, ob eine Verbesserung der kognitiven Fähigkeiten sich tatsächlich auf die akademische Leistung auswirkt beziehungsweise inwiefern ein akademisches Leistungsprofil in Form von Schulnoten in der Lage ist, die kognitiven Fähigkeiten von SchülerInnen tatsächlich abzubilden.

2.5 Wirkung sportlicher Aktivität auf die psychosoziale Gesundheit

Eine weitere Domäne, in der die Wirkung von Bewegung und Sport intensiv beforscht wird, ist jene der psychischen Gesundheit. Die WHO definiert psychische Gesundheit als einen „Zustand des Wohlbefindens, in dem eine Person ihre Fähigkeiten ausschöpfen, die normalen Lebensbelastungen bewältigen, produktiv arbeiten und etwas zu ihrer Gemeinschaft beitragen kann“ (WHO, 2013). Wenngleich psychische im Gegensatz zu physischen Erkrankungen erst nach und nach zunehmend gesellschaftliche Akzeptanz erfahren, haben sie sich in Perspektiven der Prävention, Therapie und Rehabilitation bereits als wichtiger Fokus der Gesundheitsforschung etabliert (Fuchs & Schlicht, 2012, S. 1).

Einen Überblick über die gesamte Forschungsdomäne zu geben, würde den Rahmen dieser Arbeit beträchtlich überschreiten. Daher wird der thematischen Selektion für dieses Kapitel die Überlegung zu Grunde gelegt, wie sich die Definition psychischer Gesundheit der WHO auf den schulischen Kontext übersetzen lässt und welche Forschungsbereiche vor diesem Hintergrund relevant werden. Unter dem Aspekt der Ausschöpfung personeller Fähigkeiten und produktiven Arbeitens erscheint die Frage relevant, wie personelle Ressourcen gesteigert werden können, weshalb ein Fokus des Kapitels auf den Einfluss

von sportlicher Aktivität auf die Entwicklung des Selbstkonzeptes gelegt wird. Zweitens stellt sich die Frage, mit welchen „normalen Lebensbelastungen“ Kinder und Jugendliche im schulischen Alltag konfrontiert sind, weshalb zweitens der Zusammenhang zwischen sportlicher Aktivität und Angst beziehungsweise Stress beleuchtet werden wird. Zuletzt lenkt das Herunterbrechen des Gemeinschaftsbegriffes auf den schulischen Kontext den Fokus auf die Auswirkungen sportlicher Aktivität auf soziales Handeln, Aggression und Gewalt.

2.5.1 Selbstkonzept

Gerlach (2008) definiert das Modell des Selbstkonzeptes als „die naive Theorie eines Menschen über sich selbst“, das Verständnis der eigenen Fähigkeiten und das subjektive Zufriedenheitsempfinden mit diesen, und beschreibt unter Berufung auf das multidimensional-hierarchische Modell von Shavelson et al. (1976, in Gerlach, 2008) eine mögliche Gliederung in „ein akademisches, ein emotionales, ein soziales und ein physisches Selbstkonzept“. Eng damit assoziiert werden alltägliche Begriffe wie „Selbstbewusstsein“ und „Selbstwertgefühl“. Entlang der Sozialisierungshypothese (Gerlach, 2008, S. 6) stellen die möglichen Einflüsse von sportlicher Aktivität auf die genannten Aspekte des Selbstkonzeptes eine bedeutende Forschungsperspektive dar, die nun anhand einiger Beispiele kritisch dargestellt wird.

Zurita-Ortega et al. (2015) untersuchten im Querschnittsdesign die Sportpartizipation und das Selbstkonzept von Jugendlichen (N = 2.134) zwischen 15 und 18 Jahren und identifizierten einen statistisch signifikanten positiven Zusammenhang zwischen der Teilnahme an Freizeitsportaktivitäten, insbesondere Teamsportarten, und der Ausprägung des Selbstkonzeptes, insbesondere des sozialen und physischen, sowie dem Erleben positiver Familienerfahrungen. Die Ergebnisse werden von den AutorInnen dahingehend interpretiert, dass die Ausübung sportlicher Freizeitaktivitäten sich positiv auf das soziale und physische Selbstkonzept auswirken, sowie das Familienleben durch im Sport transportierte Wertvorstellungen sozial günstiger Umgangsformen fördern.

Ähnliche Deutungsstrukturen zeigen sich in einer Querschnittstudie zum Zusammenhang zwischen Selbstkonzept, Körperbild und sportlicher Aktivität von Mendo-Lázaro et al. (2017). Die Erhebung unter 9- bis 12-jährigen SchülerInnen (N = 944) zeigte, dass Kinder mit einer hohen Zufriedenheit mit ihrem subjektiven Körperbild ein positives akademisches und physisches Selbstkonzept aufwiesen. Ebenso verfügten jene Kinder, die in ihrer Freizeit an organisierten Sportangeboten teilnehmen, über ein positives physisches und emotionales Selbstkonzept. Hingegen wiesen Kinder mit hoher Unzufriedenheit über ihr

Körperbild und Teilnahme an Sportangeboten ein geringeres familiäres Selbstkonzept auf. Die AutorInnen schlussfolgern daraus die Wichtigkeit schulischer Sportangebote als Rahmen zur Ausbildung realistischer Erwartungshaltungen und positiver Einstellungen gegenüber dem subjektiven Körperbild, da das subjektive Körperbild als Mediator zur Ausbildung eines positiven Selbstkonzeptes agieren kann.

Beide genannten Erhebungen erlauben im Gegensatz zum nachfolgenden Cochrane Review jedoch auf Grund des Forschungsdesigns streng genommen keine Aussagen über eine kausale Wirkrichtung zwischen sportlicher Aktivität und der Förderung eines positiven Selbstkonzeptes. Nach Analysen der Ein- und Ausschlusskriterien von über 7000 Studien führten Ekeland et al. (2005) eine Metaanalyse von 23 randomisierten, kontrollierten Interventionsstudien zur Wirkung sportlichen Trainings auf das Selbstkonzept von Kindern und Jugendlichen durch und fanden je nach Art der Intervention eine mittlere Effektstärke von $ES = 0.49 - 0.51$. Es kann somit bei Kindern und Jugendlichen von einer positiven Wirkung systematischer sportlicher Aktivität auf das Selbstkonzept ausgegangen werden.

Jedoch muss in der Untersuchung der Wirkbeziehung zwischen sportlicher Aktivität und Selbstkonzept auch der theoretischen Überlegung nachgegangen werden, dass das Selbstkonzept nicht nur als Folge sondern auch als Voraussetzung menschlichen Handelns agieren kann. So identifiziert beispielsweise Hänsel (2012, S. 143f) im Hinblick auf das Selbstkonzeptes unter anderem auch seine Funktionen als „Protector“, der „Ressource“ und „Moderator“. Ein positives Selbstkonzept soll vor den Effekten negativer Einflüsse schützen, die Konsequenzen negativer Einflüsse minimieren und Personen dabei helfen, positiven „Verhaltensweisen, die der Realisierung vitaler Bedürfnisse dienen“ nachzugehen. Dieser theoretischen Annahme einer möglichen reziproken Einflussnahme von sportlicher Aktivität und positivem Selbstkonzept muss folglich auch in der empirischen Forschung Sorge getragen werden.

Um die Zusammenhänge und Wirkrichtungen zwischen den beiden Faktoren differenzierter darzustellen, erscheint ein komplexeres Studiendesign von Nöten, wie es beispielsweise bei Lemoyne et al. (2014) zur Anwendung kommt. Untersucht wurde mittels Fragebogenerhebungen zu zwei Zeitpunkten über einen Zeitraum von drei Monaten das physische Selbstkonzept und die Teilnahme an sportlichen Aktivitäten kanadischer College-Studenten ($N = 386$). Die Analyse mehrerer theoretisch denkbarer Strukturgleichungsmodelle ergab, dass sich anhand der spezifischen Ausprägung des physischen Selbstkonzeptes zwar die Wahl der Sportart vorhersagen ließ, die Ausübung einer bestimmten Sportart allerdings keine Auswirkungen auf assoziierte Aspekte des physischen Selbstkonzeptes zeigte. Entsprechend dieser Ergebnisse und entgegen der häufig propagierten Forschungsmeinung identifizieren die AutorInnen daher die

Notwendigkeit von Maßnahmen zur Stärkung des Selbstkonzeptes um langfristig das körperliche Aktivitätsverhalten junger Menschen positiv zu beeinflussen.

Somit lässt sich in der aktuellen Forschungslage möglicherweise ein Widerspruch, zumindest aber die Notwendigkeit der komplexeren Betrachtung der Thematik ausmachen. Angesichts derartiger Befunde muss grundsätzlich hinterfragt werden, ob es überhaupt gerechtfertigt ist, von einer unidirektionalen Wirkrichtung zwischen Sport und Selbstkonzept auszugehen, also ob schlichtweg angenommen werden kann, dass sportliche Aktivität zu einem besseren Selbstkonzept führt, oder ob derartige Annahmen auf Basis von Querschnittsanalysen nicht haltbar sind, vielleicht sogar unter Anwendung anderer Forschungsmodelle widerlegt werden können.

Die mögliche entgegengesetzte Annahme, dass die Ausprägung des Selbstkonzeptes Aspekte sportlicher Aktivität, wie die Wahl der Sportart oder die Empfindung persönlichen Gewinns durch sportliche Aktivität beeinflusst, ließe sich in jedem Fall besser mit anderen Erkenntnissen über das Modell des Selbstkonzeptes aus der Persönlichkeitsforschung vereinbaren. So fassen Schmidt & Conzelmann (2011) eindrücklich zusammen, wie zahlreiche Untersuchungen belegen, dass die Ausprägung des Selbstkonzeptes maßgeblich für die Auswahl von Zielsetzungen und Übernahme sozialer Verpflichtungen (Montada, 2008, in Schmidt und Conzelmann, 2011), die Erbringung akademischer Leistungen (Marsh et al., 1999, in Schmidt und Conzelmann, 2011) und die Zufriedenheit mit der persönlichen Berufswahl (Judge & Bono, 2011, in Schmidt und Conzelmann, 2011) verantwortlich ist. Schließlich gelingt Marsh et al. (2006) der Versuch, diese Ergebnisse auch im sportlichen Kontext zu reproduzieren, indem sie einen reziproken Effekt zwischen der Ausprägung des Selbstkonzeptes und der körperlichen Leistung nachweisen und somit maßgeblich zu einer weiteren Ausdifferenzierung der Forschungsmeinung beitragen. Es wäre somit denkbar, dass gewisse Persönlichkeitsmerkmale und –strukturen Faktoren wie die persönliche Sinnfindung in sportlichen Aktivitäten, die Aufnahme entsprechender Verhaltensweisen, die Motivation langfristig einem körperlich aktiven Lebensstil nachzugehen, oder die Motivation und Anstrengungsbereitschaft in der Sportausübung selbst begünstigen, oder aber sportliche Aktivität und Selbstkonzept sich gegenseitig beeinflussen und eine scharfe Trennung vielleicht gar nicht möglich ist.

2.5.2 Stress und Angst

In der Literatur existieren zahlreiche differenzierte und mitunter sehr unterschiedliche Modelle zum Verständnis des komplexen Phänomens Stress, die sich grundsätzlich in drei Kategorien einteilen lassen (Fuchs & Klaperski, 2012, S. 101f): Stimulusmodelle

verstehen Stress als den momentanen oder dauerhaften Einfluss sogenannter Stressoren, die vom Menschen eine Reaktion in Form einer „Anpassungsleistung“ erfordern. Reaktionsmodelle gehen unter anderem auf den Mediziner Hans Selye zurück und definieren Stress als die „Reaktion des Organismus auf Bedingungen“, die eine „besondere Anpassungsleistung erfordern“, während Interaktionsmodelle, wie beispielsweise die „Transaktionale Stresstheorie“ von Richard Lazarus (Lazarus & Folkman, 1984, in Fuchs & Klaperski, 2012) Stress als „Person-Umwelt-Verhältnis“ betrachten und die gestellten Anforderungen einer Situation zu den verfügbaren Ressourcen einer Person ins Verhältnis setzen.

In der Erforschung von Stresserleben und sportlicher Aktivität werden prinzipiell zwei Forschungshypothesen zur Wirkrichtung verfolgt, nämlich erstens der Einfluss von Sport auf das Stresserleben und zweitens der Einfluss von Stress auf die zukünftige Sportausübung.

Grundsätzlich lässt sich in der aktuellen Studienlage ein Zusammenhang zwischen dem Ausmaß körperlicher Aktivität und erlebtem Stress nachweisen. Aldana et al. (1996) untersuchten beispielsweise unter erwachsenen Menschen (N = 32.229) mögliche Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß sportlicher Freizeitaktivitäten und wahrgenommenen Stresslevels und konnten zeigen, dass jene ProbandInnen, die durch sportliche Aktivität täglich einen Energieverbrauch von 3.0 kcal/kg überschritten, mit deutlich geringerer Wahrscheinlichkeit moderate oder hohe Stresslevels wahrnahmen. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Wijndaele et al. (2007) im Rahmen einer Clusteranalyse, in welcher jener Cluster an Personen mit dem geringsten Ausmaß an sportlicher Aktivität die niedrigsten Werte für empfundene soziale Unterstützung und die höchsten Werte für empfundenen Stress zeigten.

Durch Längsschnittanalysen wie die folgenden kann die Hypothese, dass sportliche Aktivität eine stressreduzierende Wirkung aufweist, bekräftigt werden. Schnohr et al. (2005) konnten im Rahmen der Copenhagen City Heart Study mit belegen, dass mit zunehmender körperlich aktiver und sportlicher Freizeitaktivität das Maß der Stressempfindung sinkt. Lutz et al. (2007) untersuchten einen möglichen Zusammenhang zusätzlich in einer längsschnittlichen cross-lagged Analyse und konnten belegen, dass ein hohes Ausgangslevel an empfundenem Stress zu einer niedrigen Beteiligung an sportlicher Aktivität zum Endzeitpunkt führte, während hohe sportlicher Aktivität zum Ausgangszeitpunkt zu einer geringen Stresswahrnehmung zum Endzeitpunkt führte. Somit können die Thesen unterstützt werden, dass sportliche Aktivität eine gewisse protektive Wirkung gegenüber Stress aufweist, allerdings ein hohes Stressempfinden Menschen von der Aufnahme oder Aufrechterhaltung sportlicher Aktivität abhält.

Für den Zweck dieser Arbeit als problematisch am aktuellen Erkenntnisstand zu werten ist erstens, dass der Großteil durchgeführter Interventionsstudien mit hoher Evidenz unter äußerst spezifischen Bedingungen, wie z.B. mit ProbandInnen in spezifischen Arbeitssituationen, Menschen mit diversen Vorerkrankungen, unterschiedliche theoretische Annahmen zu Wirkweisen von Sport auf Stress, etc., durchgeführt wurden, was ihr Zusammenfassen in eine Meta-Analyse zum aktuellen Zeitpunkt kaum möglich macht. Zweitens wurden die meisten Interventionsstudien mit erwachsenen ProbandInnen durchgeführt, was eine Übertragbarkeit der Ergebnisse auf ein schulisches Setting mit Kindern und Jugendlichen erschwert (Fuchs & Klaperski, 2012, S. 108). Zusammenfassend kann somit keine allgemeine Aussage über die Wirkung von sportlicher Aktivität auf die Stressempfindung von Kindern und Jugendlichen getroffen werden, wenngleich empirische Befunde allgemein auf die stressreduzierende Wirkung von Sport hindeuten.

Das Phänomen Angst wird in der Psychologie in drei Ausprägungen beziehungsweise Formen unterschieden. Im nicht-pathologischen Bereich stellt die sogenannte „State-Angst“ oder „Zustandsangst“ ein kurzfristiges emotionales Befinden dar, während im Gegensatz dazu die „Trait-Angst“ oder „Eigenschaftsangst“ eine personenspezifische, „relativ stabile [...] Tendenz“ beschreibt, „Situationen als bedrohlich wahrzunehmen und hierauf mit einem erhöhten Angstzustand zu reagieren“ (Schwerdtfeger, 2012, S. 187ff). Im pathologischen Bereich existiert Angst in Form von Angst- und Panikstörungen, es handelt sich somit um eine Erkrankung (Krohne, 2010, S. 15ff). Im Gegensatz zum Phänomen Stress existieren unzählige Interventionsstudien und Meta-Analysen, die die Wirkung von einmaliger und langfristiger sportlicher Aktivität auf Zustandsangst, Eigenschaftsangst und Angst als psychische Erkrankung bei unterschiedlichen Personengruppen untersuchen und es scheint ein grundsätzlicher Konsens darüber zu herrschen, dass insbesondere Ausdauersport sowohl punktuell positive Effekte auf die Zustandsangst hat, als auch dauerhaft die Ausprägung von Eigenschaftsangst zu reduzieren vermag (vergl. Schwerdtfeger, 2012).

Als von besonderer Bedeutung soll an dieser Stelle die Meta-Analyse von Larun et al. (2006) hervorgehoben werden, welche als einzige Überblicksarbeit den Effekt von Sport auf Angst bei Kindern und Jugendlichen untersucht. Untersucht wurden 16 Studien mit insgesamt N = 1191 ProbandInnen zwischen 11 und 19 Jahren und Interventionen unterschiedlicher Sportarten mit hoher Intensität. Alle ProbandInnen wiesen nach klinischen Untersuchungsstandards Auffälligkeiten hinsichtlich Angst und Depression auf. Auf Basis der Meta-Analyse weisen die AutorInnen mit Vorsicht auf den kleinen Angst- und Depression-reduzierenden Effekt sportbezogener Interventionen hin, unterstreichen allerdings mit Nachdruck die großen beobachteten Unterschieden hinsichtlich der

Interventionen, der klinischen Befunde der ProbandInnen und der angewandten Messmethoden.

Es kann somit zusammenfassend festgehalten werden, dass die aktuelle Studienlage zwar für Erwachsene und unter spezifischen Gegebenheiten insgesamt in gewissem Maß aussagekräftig ist, mit hoher Wahrscheinlichkeit allerdings nicht ausreicht, um die Hypothese einer stress- und angstreduzierenden Wirkung von sportlicher Aktivität konkret für Kinder und Jugendliche im schulischen Kontext zu untermauern.

2.5.3 Sozialverhalten

Zuletzt soll die Studienlage zum Zusammenhang zwischen sportlicher Aktivität und Sozialverhalten skizziert werden. In der Literatur existieren zahlreiche theoretische Erklärungsmodelle über die Wirkung von Sport auf die Förderung prosozialen Verhaltens, die Steigerung sozialer Kompetenzen oder die Reduktion aggressiven Verhaltens.

In der sportwissenschaftlichen Literatur beschreiben Kleinert & Kleinknecht (2012, S. 273), dass zwischen den Begriffen Aggression und Gewalt weitgehend keine Unterscheidungen gemacht werden, sondern beide Termini als jegliche Art von Verhalten verstanden werden können, die auf das physische oder psychische Verletzen einer anderen Person abzielen. Im Rahmen präventiver Maßnahmen ist zu festzustellen, dass Bemühungen zur Reduktion von aggressivem und gewalttätigem Verhalten häufig mit Maßnahmen zur Steigerung personeller Ressourcen (z.B. Stärkung des Selbstkonzeptes, des Selbstwertes und sozialer Kompetenzen) eng verknüpft sind (ebd., 2012, S. 281).

Grundsätzlich liegen in der Literatur Befunde von Querschnittserhebungen vor, die Rückschlüsse auf einen ungerichteten Zusammenhang zwischen der Teilnahme an sportlichen Aktivitäten und sozialen Kompetenzen erlauben. Im Zuge einer Querschnitterhebung unter chinesischen StudentInnen (N = 3000) untersuchten Lv & Takami (2015) beispielsweise mittels Fragebogenerhebung mögliche Zusammenhänge zwischen sportlichen Freizeitaktivitäten und sozialen Kompetenzen und stellten fest, dass jene ProbandInnen, die angaben, in ihrer Freizeit regelmäßig sportlichen Aktivitäten nachzugehen, bessere Resultate bei der Messung sozial relevanter Persönlichkeitsaspekte erzielten und schließen daraus, dass sich – wenngleich Längsschnittstudien benötigt werden, um dies definitiv zu belegen – sportliche Aktivitäten positiv auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen als Teil der psychischen Gesundheit auswirken.

Im Längsschnittdesign untersuchten Anderson-Butcher et al. (2018) über den Zeitraum von zwei Jahren die Entwicklung ausgesuchter sozialer Kompetenzen von Jugendlichen durch

die Teilnahme an einem jeweils vierwöchigen Sommersportcamp. Die Erhebung ergab, dass sich die überprüften Kompetenzen nur unter ProbandInnen mit niedrigen Ausgangswerten sozialer Kompetenz während den Interventionsphasen selbst sowie über das dazwischenliegende Schuljahr hinweg verbesserten, ProbandInnen mit hohen Ausgangswerten zeigten über den gesamten Untersuchungszeitraum signifikant abfallende Tendenzen. Limitierend für die Erhebung ist die Tatsache, dass die sozialen Kompetenzen explizit für den sportlichen Kontext abgefragt wurden, und sich nur eine geringe Anzahl an Items im Fragebogen auf die Übertragung auf andere Kontexte bezog.

Ähnlich berichten Rodríguez et al. (2016) über die signifikante Abnahme verbaler, physischer, aktiver und reaktiver Gewalt und die Zunahme prosozialer Tendenzen wie Respekt, Kooperation und Selbstbeherrschung in einer Gruppe männlicher Jugendlicher aus einer sozialen Risikogruppe (N = 28) durch 25 spezifische Einheiten mit sportlichen und regenerativen Inhalten.

Wenig übersichtlich gestaltet sich hingegen die Erkenntnislage aus Interventionsstudien, was auf die schier unüberblickbare Anzahl sportbezogener Präventionsprogramme zurückzuführen ist. Morris et al. (2003) identifizieren alleine in Australien 175 verschiedene bewegungs- und sportorientierte Programme, die sich der Förderung prosozialen und der Reduktion aggressiven Verhaltens verschrieben haben. Diese sind für die unterschiedlichsten Personengruppen konzipiert und enthalten eine Fülle an Interventionsmaßnahmen, wodurch sich ein systematischer Vergleich relativ schwierig gestaltet, wenngleich zahlreiche einzelne Programme - teilweise sogar im Rahmen randomisierter Kontrollstudien – mit großer Sorgfalt evaluiert wurden.

Zwei Studien im Kontrollgruppendesign, Gibbons et al. (1995) und Mouratidou et al. (2007), in denen die ProbandInnen als gesamte Schulklasse zufällig der Interventions- oder Kontrollgruppe zugewiesen wurden, zeigten entsprechende Interventionen signifikante Verbesserungen der moralischen Urteilsfähigkeit.

Eine der wenigen, wenn nicht die einzige Meta-Studie zur Wirkung von Sport auf das Sozialverhalten von Kindern und Jugendlichen stellt die Arbeit von Harwood et al. (2017) dar, die auf Grund der spezifischen Ein- und Ausschlusskriterien von besonderem Interesse ist. Es wurden zwölf Studien der Meta-Analyse unterzogen, wobei die Interventionsmaßnahme in allen aus Inhalten verschiedener Kampfsportarten bestand. Von den zwölf Studien entsprachen neun einem Kontrollgruppendesign, bei den restlichen drei Untersuchungen wurden Gruppenvergleiche vorgenommen. Gemessen wurden exprimierte Verhaltensweisen (im Gegensatz zu physiologischen oder neurologischen Funktionen) mittels validierter Messmethoden zwischen einer Interventions- und einer

Kontroll- oder Vergleichsgruppe von ProbandInnen bis maximal 18 Jahre. Für die Kontrollstudien ergab sich eine kombinierte Effektstärke von $ES = 0.65$, für die restlichen drei Studien ergab sich kein signifikantes Ergebnis. Daraus schlussfolgern die Autoren, dass Interventionen durch Kampfsportarten das Potential einer aggressions- und gewaltmindernden Wirkung aufzeigen, weisen jedoch auf die Notwendigkeit weiterer Forschung hin.

Die Forschungslage scheint somit darauf hinzudeuten, dass gewisse sportliche Interventionen prosoziales Verhalten fördern und Aggression und Gewalt reduzieren können. Sowohl weitreichend gültige als auch spezifische Aussagen zu Sportarten oder Wirkmechanismen können zu diesem Zeitpunkt allerdings nicht getroffen werden. Besteht im Kontext der schulischen Praxis der Bedarf oder das Anliegen, durch sportliche Aktivitäten entsprechende Maßnahmen zu setzen, erscheint es anhand der Forschungslage wohl praktikabel, sich auf die Suche nach einem spezifischen, hinreichend evaluierten und im Kontext der jeweiligen Bildungsinstitution praktikablen Präventionsprogramm zu begeben, um möglichst positive Ergebnisse sicherzustellen.

2.6 Zusammenfassung

Im gesundheitspolitischen, medialen und sportpädagogischen Diskurs werden bewegungs- und sportorientierten Initiativen große Bedeutung für die vielfältige Förderung von Kindern und Jugendlichen beigemessen. Nach eingehender Analyse des aktuellen Forschungsstandes wird jedoch deutlich, dass potentielle Veränderungen nicht automatisch als logische Konsequenz einer Erhöhung der Bewegungszeit zu erzielen sind.

Bei Gewichtsmanagement und Adipositasreduktion handelt es sich um ein mehrdimensionales Konzept, welches alleine durch Trainingsinterventionen nicht maßgeblich beeinflusst werden kann. Zwar geht aus der aktuellen Forschungslage hervor, dass Kinder und Jugendliche mit Normalgewicht ein geringeres Risiko aufweisen, später übergewichtig oder adipös zu werden und Menschen mit BMI im Normalbereich bzw. einem gewissen Maß an regelmäßiger körperlicher Aktivität ein allgemein geringeres Sterberisiko aufweisen. Allerdings kann die Wirksamkeit von Interventionen zur Gewichtsregulation nur für mehrdimensionale und streng kontrollierte Programme eindeutig nachgewiesen werden. Eindimensionale Interventionen die lediglich eine Erhöhung der Bewegungszeit vornehmen, haben nur marginale Auswirkungen auf übergewicht- und adipositas-assoziierte Faktoren wie Körpergewicht, BMI, Taillenumfang und Menge des viszeralen Fettgewebes, da sie maximal einzelne Parameter beeinflussen können.

Ähnlich ist das Erkrankungsrisiko für Diabetes Typ 2 negativ mit dem Maß körperlicher Aktivität assoziiert, jedoch bedarf es auch in diesem Zusammenhang streng kontrollierter mehrdimensionaler Interventionen um physiologische diabetes-assoziierte Parameter zu verbessern und damit das Diabetes-Risiko zu reduzieren.

Relativ einheitlich gestaltet sich die Forschungslage zur Wirksamkeit von Interventionen zur Verbesserung der Knochendichte, die unabhängig von der spezifischen Sportart insgesamt betrachtet einen signifikant positiven Effekt zeigen.

Resümierend kann aus dieser Zusammenschau geschlossen werden, dass ungerichtete, nicht-kontrollierte und nicht-standardisierte Interventionen nur wenig Einfluss auf gewicht-assoziierte Gesundheitsfaktoren haben und es komplexerer Interventionen bedarf, um Übergewicht, Adipositas und Diabetes gesellschaftsdeckend vorzubeugen und zu reduzieren.

Auf die kognitiven Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen wirken sich Initiativen zur Steigerung der körperlichen Aktivität mit relativ hoher Sicherheit in gewissem Maß positiv aus. Dabei muss jedoch die Art der Intervention auf das jeweils angestrebte Ziel gerichtet sein. Als gesichert kann erachtet werden, dass aktive Bewegungspausen sich kurzfristig positiv auf die Konzentrationsfähigkeit auswirken und regelmäßige hoch-intensive

Bewegungseinheiten die allgemeinen kognitiven Fähigkeiten positiv beeinflussen. Ungerichtete Interventionen niedriger Intensität zur lediglichen Verkürzung der Sitzzeit scheinen hingegen keinen nennenswerten Effekt zu erzielen.

Die Auswirkung körperlicher Aktivität auf die Ausprägung des Selbstkonzeptes lässt sich nicht eindeutig quantifizieren, da Wirkrichtung und Wirkmechanismen zwischen den beiden Faktoren gemäß Erkenntnissen unterschiedlicher Forschungsperspektiven nicht eindeutig identifiziert und differenziert werden können. Fest steht lediglich, dass sich eine gewisse Koinzidenz eines positiven Selbstkonzeptes und regelmäßiger Sportausübung ausmachen lässt.

Der stressreduzierende und stressprotektive Effekt von sportlicher Aktivität ist für erwachsene Menschen in spezifischen Alltagssettings weitgehend belegt, allerdings sind Aussagen hinsichtlich der Übertragbarkeit dieser Ergebnisse auf die Stressempfindung von Kindern und Jugendlichen auf Grund mangelnder empirischer Befunde nur bedingt möglich. Ein angstreduzierender Effekt konnte lediglich bei klinisch auffälligen jungen ProbandInnen nachgewiesen werden, ob dieser sich jedoch auch bei gesunden SchülerInnen replizieren lässt, wurde noch nicht untersucht.

Eine generelle Förderung der Sozialkompetenz durch ungerichtete sportliche Interventionen lässt sich auf Basis der Studienlage nicht zuletzt auf Grund der unüberschaubaren Vielzahl und Unterschiedlichkeit existierender Interventionskonzepte nicht nachweisen. Positive Effekte zeigen sich durch kampsportspezifische Interventionen, ebenso existieren zahlreiche Befunde zu spezifischen und hinreichend evaluierten Einzelinitiativen, die erfolgsversprechende Resultate zeigen und als Hilfestellung für die Auswahl eines Programmes für ein spezifisches Setting herangezogen werden können.

Somit lässt sich aus der aktuellen Datenlage folgendes Fazit ziehen: Eine Erhöhung der Bewegungszeit durch unspezifisch gestaltete Bewegungseinheiten bewirkt unter Kindern und Jugendlichen mit hoher Wahrscheinlichkeit kurzfristig eine Verbesserung der Konzentrationsfähigkeit. Durch mehrere spezifisch geplante hoch-intensive Bewegungseinheiten pro Woche kann die kognitive Leistungsfähigkeit und die Knochendichte von SchülerInnen erhöht werden. Ansonsten zeigt sich zwar eine deutliche Koinzidenz von niedrigem Mortalitätsrisiko aller Ursachen, Normalgewicht, geringem Erkrankungsrisiko diverser Pathologien, sozialen Fähigkeiten und positivem Selbstkonzept, allerdings führen diverse Trainingsinterventionen wenn überhaupt nur dann zu einem merklichen Ergebnis, wenn sie inhaltlich hochspezifisch ausdifferenziert sind, einen hohen zeitlichen Umfang aufweisen und unter rigide kontrollierten Rahmenbedingungen stattfinden.

Ob eine tägliche Bewegungseinheit beziehungsweise die Erhöhung der Anzahl von wöchentlichen Bewegungseinheiten und Sportstunden von vier auf fünf Mal fünfzig Minuten nun tatsächlich per se merklich förderliche Auswirkungen auf die physische und psychische Gesundheit und kognitive Leistungsfähigkeit der SchülerInnen hat, ist unter Wertschätzung allen Wohlwollens und aller Bemühungen der beteiligten AkteurInnen dennoch äußerst kritisch in Frage zu stellen. Unter Berücksichtigung der hohen Anforderungen erwiesenermaßen wirksamer Interventionen scheint naheliegend, dass es eines höheren Maßes zeitlicher, personeller und fachlicher Ressourcen bedarf, um langfristige Veränderungen herbeizuführen.

3. Initiativen zur täglichen Bewegungseinheit im schulischen Kontext in Mitteleuropa

Die Forderungen nach der Ausweitung der Bewegungszeiten oder einer täglichen Sportstunde im schulischen Kontext sind keineswegs eine Erfindung des 21. Jahrhunderts, sondern beinahe so alt wie die Einführung der Unterrichtspflicht durch Maria Theresia im Jahr 1774. Höger (2014) erarbeitet hierzu einen historischen Längsschnitt der wiederkehrenden Plädoyers für Bewegung und Sport im Zusammenhang mit der kindlichen Entwicklung und Gesundheit und identifiziert hierbei zwei wiederkehrende Denkweisen: Erstens werden Sport und Bewegung eine Ausgleichsfunktion zugeschrieben und sollen negativen gesundheitlichen Entwicklungen entgegenwirken. Zweitens wird das Ausbleiben sportlicher Erfolge bei internationalen Wettbewerben wie beispielsweise den Olympischen Spielen 1922 zum Anlass genommen, die Notwendigkeit für Maßnahmen der Entwicklung und Entdeckung sportlichen Talents in der Bevölkerung zu diskutieren (ebd., 2014, S. 47ff).

Dementsprechend lassen sich Initiativen zur Förderung von Bewegung und Sport im schulischen Kontext im weitesten Sinne sowohl zahlenmäßig als auch in ihren vielfältigen Organisationsformen kaum erfassen. Zahlreiche Projekte beruhen auf der Kooperation und den Bemühungen individueller Schulen und Vereine, werden aus privaten Mitteln bzw. Vereinsgeldern finanziert, und bezüglich der Teilnahme der SchülerInnen auf freiwilliger Basis umgesetzt (vergl. Parz, 2013). Wenngleich diese Initiativen von den Beteiligten hoch geschätzt werden, würde ihre detaillierte Darstellung den Rahmen dieser Arbeit deutlich sprengen. Daher soll der Fokus dieses Kapitels auf die Entstehung und Durchführung drei konkreter Initiativen im deutschsprachigen Raum gelegt werden: die Tägliche Sport- und Bewegungsstunde in Luzern (CH), die Tägliche Sportstunde an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen (D) und nicht zuletzt die Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit in Österreich. Diese drei Initiativen unterscheiden sich in besonderer Hinsicht auf mehreren Ebenen von anderen. Zunächst sind zahlreiche Projekte für spezifische Altersgruppen maßgeschneidert um bestmöglich den Bedürfnissen und Interessen der teilnehmenden SchülerInnen zu entsprechen und sich in die gegebenen Rahmenbedingungen einzupassen. So hat beispielsweise Mailer (2012) die Initiative einer täglichen Sportstunde spezifisch für die Sekundarstufe I umgesetzt, während das Projekt „Bewegungsfreundlicher Kindergarten“ (Arbeitsgemeinschaft Gesundheit des Bodenseekreises, 2005), wie der Name schon erahnen lässt, für den Kontext des Kindergartens konzipiert wurde. Auf zeitlicher Ebene reichen die Projektinitiativen in ihrer Durchführungsdauer von einzelnen Tagen über mehrwöchige Programme wie UGOTCHI (Parz, 2013) und (Schul-)Jahresprojekte bis hin zu dauerhaften Implementierungen in den Schulalltag. Dabei gliedern sie sich in

unterschiedliche Verbindlichkeitsgrade: während insbesondere Vereinskooperationen mit Schulen auf freiwilliger Basis als Freigegegenstände oder unverbindliche Übungen angeboten werden, sind andere Maßnahmen als Schulkonzepte wie beispielsweise jenes der „Bewegen Schule“ (Greier, 2007) in den gesamten Schulablauf integriert, werden als Unterrichtsmethode in allen denkbaren Gegenständen angewendet (Khan-Svik, 2005), oder werden spezifisch im Rahmen des Sportunterrichtes umgesetzt und haben damit verpflichtenden Charakter. Diese Projekte versuchen in unterschiedlicher Ausprägung wissenschaftliche Ansprüche zu erfüllen und werden daher mit variierender Intensität forschend begleitet.

Alle drei Initiativen, die nachfolgend näher beschrieben werden, sind in der Primarstufe angesiedelt, diese besuchen in der Schweiz Kinder vom 6. bis 12. Lebensjahr, in Deutschland (mit Ausnahme von Berlin und Brandenburg) sowie in Österreich Kinder vom 6. bis 10. Lebensjahr. Ebenso stellen alle drei Beispiele Initiativen im Sinne einer dauerhaften Erhöhung der Bewegungszeit beziehungsweise der Anzahl der Sportstunden dar und haben daher für die SchülerInnen der teilnehmenden Schulen verpflichtenden Charakter. Nicht zuletzt wurden alle drei Initiativen wissenschaftlich umfassend evaluiert.

3.1 Die „tägliche Sportstunde“ in Luzern (CH)

Das Projekt einer täglich stattfindenden Sportstunde wurde Stephan Zopfi, Dozent der Pädagogischen Hochschule Luzern (vorm. Pädagogische Hochschule Zentralschweiz) initiiert und gemeinsam mit Flavio Serino und Adrian Wirz im Rahmen eines Projektplanes konkretisiert. Der offizielle Startschuss erfolgte mit Beginn des Schuljahres 2005/2006, als die tägliche Sportstunde in der Grundschule Geissenstein eingeführt wurde. Im weiteren Projektverlauf schlossen sich die fünf weiteren Grundschulen Würzenbach, Grenzhof, Moosmatt, Felsberg und Ruopigen dem Projekt an („Jedem Schulkind seine tägliche Sportstunde“, 2018).

Im Schweizer Grundschullehrplan sind wöchentlich drei Einheiten Sportunterricht vorgesehen, die sich in eine einzelne und eine doppelte Einheit gliedern. Zu Projektbeginn standen die Initiatoren vor der grundsätzlichen Herausforderung, zwei weitere Wochenstunden im Stundenplan unterzubringen und suchten daher erfolgreich um eine Erweiterung der Stundentafel an. Durch differenzierte Änderungen in den Stundentafeln für die erste und zweite, dritte und vierte beziehungsweise fünfte und sechste Schulstufe gelang es somit, insgesamt fünf verpflichtende Sportstunden im Stundenplan zu verankern.

Unter Berufung auf das Konzept der sensiblen Phasen nach Martin (1982), welches im 9. bis 14. Lebensjahr das „goldene Lernalter“ für den Erwerb konditioneller und insbesondere koordinativer Fähigkeiten verortet, wird eine der beiden zusätzlichen Sportstunden mit der Bezeichnung „koordinative Zusatzstunde“ gezielt dem Thema der Koordination gewidmet und von einer Fachlehrkraft für Bewegung und Sport durchgeführt. Die zweite zusätzliche Einheit mit der Bezeichnung „Sportstunde im Freien“ soll zur Erschließung von Themen und Inhalten dienen, die in dieser Form in einer Sporthalle nicht entsprechend unterrichtet werden können und wird zunächst ebenfalls von Sportlehrkräften, später von KlassenlehrerInnen mit einer Zusatzausbildung zu „Sport im Freien“ durchgeführt.

Die regulären Sportstunden obliegen nach wie vor der Verantwortung und Durchführung der Klassenlehrkräfte nach dem gültigen Lehrplan.

Während einer zweijährigen Pilotphase wurde die Projektinitiative im Rahmen mehrerer Abschlussarbeiten von Studierenden der Pädagogischen Hochschule Luzern unter verschiedenen Perspektiven evaluiert. Zwar wird auf der Projekt-Homepage (taeglichesportstunde.ch, „Jedem Schulkind seine tägliche Sportstunde“, 2018) ausdrücklich zur Kontaktaufnahme angeregt und die Übermittlung näherer Informationen zu Publikationen zugesagt, allerdings bleibt jegliche Anfrage über das Email-Kontaktformular der Webseite unbeantwortet. Folgende Darstellungen der Forschungsergebnisse beruhen somit auf den Angaben der Homepage.

Serino und Thali verglichen über einen Zeitraum von sieben Monaten die Entwicklung der Konzentrationsleistung und Lernmotivation zwischen einer Projekt- und einer Kontrollschule. Dabei wiesen die SchülerInnen der Kontrollschule zu Beginn des Untersuchungszeitraums eine deutlich höhere Konzentrationsleistung auf, die sie bis zum Zeitpunkt der zweiten Testung allerdings kaum verbessern konnten. Die SchülerInnen der untersuchten Projektschule starteten in den Interventionszeitraum mit deutlich niedrigeren Konzentrationsleistungen, konnten diese allerdings nicht nur enorm steigern, sondern überholten die SchülerInnen der Kontrollschule sogar. Ihre Lernmotivation beschreiben die AutorInnen über beide Testzeitpunkte als unverändert hoch. Damit gelingt es den AutorInnen, Ergebnisse des gegenwärtigen Forschungsstandes zur Konzentrationsleistung im Rahmen ihrer Untersuchung zu replizieren.

Kuchen untersuchte in einer Querschnittserhebung den BMI von $N = 1320$ SchülerInnen unterschiedlicher Schulen und Jahrgänge und konnte dabei nachweisen, dass insbesondere die männlichen Schüler, welche bereits länger an dem Projekt teilnahmen, einen niedrigeren BMI aufwiesen, als Schüler, die kürzer daran teilnahmen.

Als Maß für die Entwicklung der koordinativen Fähigkeiten wurden zu drei Testzeitpunkten von N = 396 SchülerInnen aus zwei Projektschulen und einer Kontrollschule die Fertigkeit des einbeinigen Stehens (zunächst mit offenen, dann mit geschlossenen Augen, dann mit in den Nacken gelegtem Kopf) gemessen. In allen drei Schulen verbesserte sich die Gleichgewichtsleistung zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt deutlich, zwischen zweitem und drittem Messzeitpunkt blieb sie in den beiden Projektschulen entweder gleich oder nahm nur geringfügig ab, während sie in der Kontrollschule zum dritten Messzeitpunkt hin rasant abfiel. Gisler interpretiert diese Ergebnisse als Auswirkung einer vorhandenen beziehungsweise fehlenden täglichen Sporteinheit.

Die Durchführung eines mehrteiligen allgemeinen sportmotorischer Tests durch Steiner und Löpping zeigte über einen Untersuchungszeitraum von einigen Monaten nur in einzelnen koordinativen Disziplinen signifikante Verbesserungen.

Nach 13 Schuljahren der Durchführung wird das Projekt eines Berichtes auf der Projekthomepage zufolge nach dem Beschluss des Stadtrates vom März 2018 mit Ende des Schuljahres 2017/2018 nicht weiter fortgeführt werden.

3.2 Die „tägliche Sportstunde“ in Nordrhein-Westfalen (D)

Eine grundsätzlich völlig andere Herangehensweise an die Umsetzung einer täglichen Sportstunde zeigt sich am Beispiel Nordrhein-Westfalen. Als Anregung für das wissenschaftlich begleitete und umfangreich evaluierte Projekt galt der Anstoß der Landesregierung NRW, Möglichkeiten zu erforschen, eine tägliche Bewegungszeit in allen Grundschulen des Landes ein- und dauerhaft durchzuführen. Zu diesem Zweck wurden von der ForscherInnen-Gruppe um Jörg Thiele und Miriam Seyda (Thiele et al., 2011) aus einem Bewerberpool von 69 Schulen 25 für die Schullandschaft von Nordrhein-Westfalen repräsentative Grundschulen ausgewählt. Diese erhielten für den Zeitraum von 2004 bis 2008 den Auftrag, einen für den jeweiligen schulischen Kontext praktikablen Weg zu finden, allen SchülerInnen eine tägliche Bewegungszeit von 50 Minuten zu ermöglichen (ebd., 2011, S. 10f). Über den gesamten Untersuchungszeitraum wurden einerseits die konzipierten Umsetzungsstrategien der einzelnen Schulen durch Befragungen der AkteurInnen qualitativ evaluiert, um darzustellen, welche Wege die ProjektteilnehmerInnen einschlugen, um die Zielvorgabe einer täglichen Bewegungszeit unter Beachtung einiger vorgegebener Leitideen in die Praxis umzusetzen. Zusätzlich wurden zu mehreren Untersuchungszeitpunkten die Effekte der getroffenen Maßnahmen auf die SchülerInnen quantitativ erhoben. Dabei wurden die Aspekte koordinative Fähigkeiten, Selbstkonzept, Wohlbefinden in der Schule und Schuldevianz untersucht. Die Erhebungen zeigen lediglich

in wenigen Teilaspekten des Selbstkonzeptes eine positivere Entwicklung der weiblichen Schülerinnen der Projektschulen als der Kontrollschulen, in allen anderen Bereichen entwickeln sich die Werte der beiden Gruppen über den Interventionszeitraum parallel (Seyda, 2013, S. 24). Versuchsweise erklärt wird dieser Mangel nachweisbarer Effekte der täglichen Sportstunde auf eine vermehrte Vereinszugehörigkeit der SchülerInnen der Kontrollschulen, welche das Fehlen einer täglichen Sportstunde kompensieren könnte. Von besonderem Interesse ist im Licht dieser Ergebnisse die Erhebung der subjektiven Einschätzungen der Initiative aus Perspektive der Lehrkräfte und SchülerInnen. Während sich zu Beginn des Projektes ein einheitliches Bild hoher Erwartungen an die Initiative im Speziellen zeigt und dem Sport vielfach positive Wirkungen zugeschrieben werden, ist dieser Optimismus zum Ende der Projektphase ungebrochen und es finden sich zahlreiche subjektive Befunde über positive Entwicklungen seitens der SchülerInnen, die der täglichen Sportstunde zugeschrieben werden. Besonders interessant ist jedoch, dass diese Verbesserungen nach objektiven Kriterien nicht nachweisbar sind (ebd., 2013, S. 25f). Diese Ergebnisse deuten somit klar auf die Immanenz des Mythos Sport hin.

Nicht zuletzt liefert das Projekt allerdings vielfältige Erkenntnisse zu praktikablen Umsetzungsstrategien für die tägliche Sportstunde in unterschiedlichen schulischen Settings, die verfügbare Ressourcen, existente Organisationsstrukturen und mögliche Hürden differenziert berücksichtigen (Serwe-Pandrick, 2013).

3.3 Die „Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit“ (Ö)

Seit der schrittweisen Einführung der Ganztagschule in Österreich seit dem Jahr 2001 ist eine Einführung der täglichen Sportstunde wieder erneut in den Mittelpunkt schulpolitischer Diskussionen gerückt. Unter der Feststellung, dass SchülerInnen durch die längere Unterrichtszeit die Teilnahme an vereinsportlichen Angeboten erschwert wird, müssen im schulischen Rahmen vermehrt Bewegungsmöglichkeiten geschaffen werden. So fixierte Unterrichtsministerin Schmied 2013 im Rahmen eines 10-Punkte-Programmes zum Ausbau von Bewegung und Sport in Österreichs Schulen die tägliche Sportstunde in ganztägigen Schulformen (BMBWF, 2013).

Im Juni 2016 kündigt Sportminister Doskozil mit Beginn des Schuljahres 2016/2017 die Einführung der Täglichen Bewegungs- und Sporteinheit im Burgenland in Form eines Pilotprojektes an (spoe.at, 2016). Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung wurden von den Landesportdachverbänden ASKÖ, ASVÖ und Sportunion sogenannte Bewegungscoaches unter Vertrag genommen, mit der Aufgabe, in den teilnehmenden Volksschulen und Neuen Mittelschulen pro Klasse eine zusätzliche außerunterrichtliche

Bewegungseinheit von 50 Minuten durchzuführen und somit das Maß verpflichtender bewegungs- und sportbezogener Einheiten von drei verpflichtenden Sportstunden und einer integrativen Bewegungseinheit auf insgesamt fünf Einheiten pro Woche zu erhöhen.

Nachdem im Zuge der Evaluierungsstudie (Kleiner et al., 2018) die Wirkung der Täglichen Bewegungs- und Sporteinheit auf die motorischen Fähigkeiten der SchülerInnen und die Annahme des Projektes durch SchülerInnen, Eltern, Lehrkräfte und DirektorInnen zufriedenstellend belegt werden konnte, wurde mit Beginn des Schuljahres 2017/2018 die Initiative auf ganz Österreich ausgeweitet (BMÖDS, 2017). Im aktuellen Schuljahr 2017/2018 nehmen in allen neun Bundesländern insgesamt 1814 Klassen aus 491 Schulen an der TBuS teil (APA-OTS, 2017).

4. Evaluierung der Pilotphase im Burgenland

Die Einführung neuer Initiativen mit Interventionscharakter werfen seitens AuftraggeberInnen, Durchführenden, TeilnehmerInnen und weiteren Beteiligten sowie seitens interessierter WissenschaftlerInnen zahlreiche völlig unterschiedliche Fragen auf. Dementsprechend unterliegen Evaluierungsstudien grundsätzlich der Anforderung, „die Interessen der Betroffenen und Beteiligten zu berücksichtigen und nicht zu übergehen“ (Döring, 2014, S. 171) und sollten daher mittels differenzierter Fragestellungen verschiedene Funktionen erfüllen (ebd., 2014, S. 172), die am Beispiel der gegenständlichen Studie erläutert werden sollen.

Erkenntnisfunktion

Erstens soll die gegenständliche Erhebung Einsichten über „Eigenschaften und Wirkungen“ der Täglichen Bewegungs- und Sporteinheit ermöglichen. Ziel ist es, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie sich aus den verschiedenen Perspektiven der Betroffenen und Beteiligten die tatsächliche Umsetzung der Initiative gestaltet und welche Meinungen und Einstellungen sie hervorruft. Außerdem ist im Kontext der Gesundheitsförderung von wissenschaftlichem Interesse, welche Auswirkungen eine zusätzliche 50-minütige Bewegungseinheit auf die motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten der InterventionsteilnehmerInnen hat.

Optimierungsfunktion

Durch die Befragung der verschiedenen Personengruppen (SchülerInnen, Eltern, Bewegungscoaches) werden Erkenntnisprozesse initiiert, durch die mögliche Schwierigkeiten und Verbesserungspotentiale identifiziert und Lösungsmaßnahmen umgesetzt werden können.

Legitimationsfunktion

Nicht zuletzt ist wegen seiner Finanzierung aus öffentlichen Mitteln der Bundesländer dringend die Frage zu beantworten, inwieweit das Projekt von allen Beteiligten angenommen wird und ob es tatsächlich den gewünschten Effekt, in diesem Fall die Verbesserung der motorischen Qualifikationen, erzielt.

Aus diesen oben genannten Gründen wurde mit dem Start der Pilotphase der Projektinitiative TBuS in der Region Burgenland eine mehrdimensionale Evaluierungsstudie in Auftrag gegeben, welche über den gesamten Zeitraum des Schuljahres 2016/2017 durchgeführt wurde. Die Erhebungsstudie gliedert sich neben der Befragung der Bewegungscoaches in mehrere Teilerhebungen, nämlich eine sportmotorische Testung,

eine Befragung der SchülerInnen und eine Befragung der Eltern, deren Ergebnisse im folgenden Abschnitt kurz beschrieben werden.

4.1 Sportmotorische Testung

Eine der zentralen Fragen in Bezug auf die Pilotphase des Projektes lautet, ob die Intervention der zusätzlichen 50-minütigen Bewegungs- und Sporteinheit pro Woche mit den Bewegungsscoaches tatsächlich zu einer Veränderung auf physiologischer Ebene seitens der teilnehmenden SchülerInnen im Vergleich zu einer Kontrollgruppe führt. Zu zwei Testzeitpunkten, Februar 2017 und Mai 2017, wurden zwei Gruppen von SchülerInnen, eine Interventionsgruppe, die an der TBuS teilnimmt, und eine Kontrollgruppe, die nicht an der TBuS teilnimmt, im Hinblick auf ihre sportmotorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten differenziert untersucht. Auf Grund der relativ hohen Zeitintensität der zwei angewandten Testbatterien wurden die Erhebungen sowohl im Februar als auch im Mai für jede Klasse jeweils auf zwei Tage aufgeteilt, wodurch sich insgesamt pro Klasse vier Testtage mit einem Zeitaufwand von je einer Stunde ergaben. Durch die nicht konstante Anwesenheit aller SchülerInnen an allen Testtagen (auf Grund von Krankheit, etc.) ergaben sich folgende Stichprobengrößen: 598 SchülerInnen wurden mindestens an einem Testtag untersucht, von 409 SchülerInnen liegen Daten von beiden Testtagen der selben Testbatterie vor, wodurch eine Leistungsentwicklung errechnet werden konnte. Von 340 SchülerInnen nahmen an allen vier Testtagen teil (Kleiner et al., 2018, S. 97).

Als Untersuchungsinstrument diente eine eigens konzipierte sportmotorische Testung bestehend aus zwei validierten Testbatterien, dem Deutschen Motorik Test (kurz DMT; Bös & Schlenker, 2009) und dem Test für „Motorische Basiskompetenzen“ für die erste, dritte und fünfte Schulstufe (kurz MOBAK-1/3/5; Hermann & Seelig, 2014, 2015 & 2016). Durch die Vergabe von ProbandInnennummern in Form von Startnummern wurde einerseits die Zuordenbarkeit der Datensets zwischen erster und zweiter Testung ermöglicht sowie die Anonymität der teilnehmenden SchülerInnen garantiert.

Beim DMT (Bös & Schlenker, 2009) handelt es sich um eine Testbatterie zur Erfassung anthropometrischer Daten, koordinativer und konditioneller Fähigkeiten. Neben der Messung von Geschlecht, Alter, Größe und Gewicht, werden Daten in acht Einzeltests erhoben:

- Balancieren rückwärts: die ProbandInnen balancieren rückwärts über drei Metall-Leisten unterschiedlicher Breite (9cm, 6cm, 3cm), gewertet wird die zurückgelegte Distanz nach Schritten in Punkten

- Standweitsprung: die ProbandInnen versuchen mittels beidbeinigem Absprung und beidbeiniger Landung aus dem bzw. in den Stand eine möglichst weite Distanz zurückzulegen
- Liegestütz: die ProbandInnen versuchen innerhalb von 40s eine möglichst hohe Anzahl einer vorgegebenen Liegestützvariation durchzuführen
- Situps: die ProbandInnen versuchen innerhalb von 40s unter Fixierung der Füße durch eine/n Testleiter/in eine möglichst hohe Anzahl von Situps durchzuführen
- 20m-Sprint: die ProbandInnen versuchen aus dem stehenden Start auf ein Startsignal hin die Strecke von 20m so schnell wie möglich laufend zurückzulegen
- Seitliches Hin- und Herspringen: die ProbandInnen versuchen in einem Zeitraum von 15s in einem markierten Feld möglichst viele beidbeinige Seitsprünge zu absolvieren

Die Ergebnisse der Einzeltests werden separat ausgewertet.

Beim MOBAK handelt es sich um ein validiertes Testkonstrukt zur Messung koordinativer Basiskompetenzen mit nach Altersgruppe gestaffelten Anforderungsgraden (Hermann, Gerlach & Seelig, 2016).

Die Testbatterie besteht ebenfalls aus acht Einzelaufgaben, welche sich in zwei Kompetenzbereiche gliedern:

Etwas Bewegen:

- Werfen: die ProbandInnen haben sechs Versuche, aus vorgegebener Distanz eine Zielscheibe zu treffen
- Fangen: die ProbandInnen haben sechs Versuche, einen durch eine/n Testleiter/in in vorgegebener Weise geworfenen Ball zu fangen.
- Prellen: die ProbandInnen haben zwei Versuche zu je 30s, einen Ball durch einen standardisierten Parcours zu prellen.
- Dribbeln: die ProbandInnen haben zwei Versuche zu je 30s, einen Ball durch einen standardisierten Parcours zu dribbeln.

Sich Bewegen:

- Balancieren: die ProbandInnen haben zwei Versuche, über eine spezifisch arrangierte Langbank vorwärts hin und rückwärts retour zu balancieren.
- Rollen: die ProbandInnen haben zwei Versuche, unter spezifischen Bedingungen eine Rolle vorwärts durchzuführen.

- Springen: die ProbandInnen haben zwei Versuche, ohne Zeitdruck eine Sprungabfolge über die vorgegebenen Bodenmarkierungen bzw. eine Sprungaufgabe mit Sprungseil durchzuführen.
- Laufen: die ProbandInnen haben zwei Versuche, ohne Zeitdruck einen mit Bodenmarkierungen vorgegebenen Laufparcours mit unterschiedlichen Laufstilen zu absolvieren.

Die Auswertung des MOBAK erfolgt mittels eines Punkteschlüssels, die erreichten Punktezahlen der Einzeldisziplinen werden zu einem Gesamtscore addiert.

Obwohl der evaluierte Interventionszeitraum mit lediglich drei Monaten äußerst kurz bemessen war, zeigte sich im Re-Test, dass sich die SchülerInnen der Interventionsgruppe ihre Leistungen signifikant verbessern konnten, während die Leistungen der SchülerInnen der Kontrollgruppe stagnieren. Auch im Vergleich mit den internationalen altersbezogenen Referenzwerten der beiden sportmotorischen Testbatterien zeigt sich, dass die SchülerInnen beider Gruppen bei der Eingangstestung zunächst im Durchschnitt liegen, die SchülerInnen der Interventionsgruppe diese Durchschnittswerte bei der zweiten Messung deutlich übertreffen können. Zwar können keine Aussagen darüber getroffen werden können, ob dieser Effekt lediglich durch eine Erhöhung der Bewegungszeit oder durch die TBuS selbst hervorgerufen werden, jedoch lässt sich eindeutig feststellen, dass die Initiative auf sportmotorischer Ebene wirksam ist (Kleiner et al., 2018, S. 88ff).

4.2 Befragung der SchülerInnen

Die zweite Erhebungsperspektive adressiert die zentrale Frage, wie die teilnehmenden SchülerInnen die Initiative wahr- und annehmen. Im Rahmen eines Online-Fragebogens wurden die SchülerInnen unter Mithilfe der Eltern gebeten, verschiedene Aspekte der TBuS mittels einer fünfteiligen Skala in Form von Schulnoten zu bewerten. Die Befragung von insgesamt 101 Schülerinnen und 97 Schülern (N=198) aus Volksschulen und Neuen Mittelschulen ergab, dass bewegungs- und sportbezogene (Freizeit-)Beschäftigungen erwartungsgemäß großer Beliebtheit erfreuen. Etwa 80% der SchülerInnen beurteilen die TBuS insgesamt mit den Noten „Sehr gut“ oder „Gut“, dabei stehen Spaß und Freude sowie das Kennenlernen neuer Bewegungen im Vordergrund. Die Vorfreude auf die TBuS fällt im Vergleich zur Vorfreude auf die reguläre Sportstunde tendenziell etwas höher aus (Kleiner et al., 2018, S. 80ff).

4.3 Befragung der Eltern

Gerade im Bereich der Primarstufe zeichnet sich die Rolle der Eltern durch starke Involvement in das Schulgeschehen und eine aktive Beteiligung an der Ausgestaltung schulischer Initiativen aus. Somit stellen die Einschätzungen der Eltern zu Aspekten der Projektinitiative eine wichtige Perspektive im Forschungsinteresse der Evaluierung dar. Mittels eines Online-Fragebogens wurden die Daten von N=205 Elternteilen erhoben und einer deskriptiven statistischen Auswertung unterzogen. Die Erhebung fokussierte sich unter anderem auf Fragen der Einstellung zu und Zufriedenheit mit der Projektinitiative insgesamt, der Qualität der Umsetzung, dem Grad der Informiertheit über die Initiative und der Kooperation zwischen den beteiligten AkteurlInnen.

Zusammenfassend schätzen über 80% der Eltern die TBuS als wichtig ein und sind der Meinung, dass es einen bedeutsamen Beitrag zur Entwicklung ihrer Kinder leistet. Etwa zwei Drittel der Eltern beurteilen die Qualität der Umsetzung als sehr hoch oder hoch, 18% fühlen sich über die Projektinitiative im Vorhinein nicht ausreichend informiert. Ca. 50% schätzen die Kooperation mit dem Bewegungsscoach als positiv ein, 40% halten die Kooperation zwischen Sportverein und Schule für bedeutend (Kleiner et al., 2018, S. 66ff).

III. Empirischer Teil

1. Qualitative Erhebung

1.1 Methode und Leitfaden

Die qualitative Sozialforschung zeichnet sich unter anderem dadurch aus, durch das Festhalten von Sprechakten „subjektive Sichtweisen“, „Deutungsmuster“ und „Wirklichkeitskonzepte“ als Abbildungen der Realität zugänglich zu machen und das „Verstehen“ eben dieser zu ermöglichen (Helfferich, 2011, S. 21).

Die Evaluierung der Täglichen Bewegungs- und Sporteinheit mag möglicherweise sogar in der Grundlagenforschung anzusiedeln sein, verlangt jedoch in jedem Fall zumindest auf Grund der Pionierstellung der Projektinitiative ein hohes Maß an Offenheit in der Annäherung an den Forschungsgegenstand, um den Bewegungscoaches in ihren Schilderungen zur Projektinitiative reichlich Möglichkeiten zur „Äußerung eines differenten Sinns“ (ebd., 2011, S. 22) zu gestatten und unreflektierte Deutungen entlang dominanter Diskurse anderer AkteurInnen-Gruppen zu vermeiden. Somit erschien es sinnvoll, in einem ersten Schritt der Erhebung qualitative Face-to-face-Interviews durchzuführen, um einer zu restringierenden Fragebogengestaltung für die anschließende quantitative Erhebung vorzubeugen. Hinsichtlich der Interpretation der qualitativen Daten sei somit betont, dass diese nicht als faktische Schilderungen von Tatsachen und Ereignissen zu verstehen sind, sondern um Verbalisierungen „in selektiver Weise kognitiv aufbereiteter und bewerteter Realität“ (Wohlrab-Sahr, 2002, S. 8).

In der Literatur finden sich zahlreiche Arten qualitativer Interviews, welche nach unterschiedlichen Dimensionen differenziert werden und sich in mancher Hinsicht nicht eindeutig voneinander abgrenzen lassen (vergl. Baur & Blasius, 2014; Helfferich, 2011, S. 36f; Nohl, 2012). Die im Rahmen der gegenständlichen Erhebung geführten Interviews könnten an der Schnittstelle von Leitfaden- und Experteninterview verortet werden, da einerseits ein festgelegter Leitfaden zur Anwendung kommt, die Bewegungscoaches allerdings andererseits auch der Funktion von „Ratgebern“ befragt werden, da sie Einblicke in die Projektinitiative in Form von „Fakten- und Erfahrungswissen“ gewähren, die zuvor nicht zugänglich waren (Helfferich, 2014, S. 561).

Der Leitfaden (siehe Anhang 1) gliedert sich in sechs Fragenmodule (1) Persönliche Angaben, (2) Einstellung zu Bewegung und Sport, (3) Aktuelle Tätigkeit, (4) Gestaltung der Bewegungseinheiten, (5) Leistung und Talentscouting, (6) Schwierigkeiten, mögliche Interventionen & Ausblick, und orientiert sich grundsätzlich an Helfferichs Leitgedanken „So

offen wie möglich, so strukturierend wie nötig“ (2014, S. 560). In dieser Weise soll es einerseits den Interviewten möglich sein „das zu sagen, was sie sagen möchten [und] was ihnen selbst wichtig ist“ (ebd. 2014, S. 562), sie andererseits aber auch thematisch in jene Richtung lenken und „Stichworte liefern“ (ebd. 2014, S. 563), wie es im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfrage dienlich ist und unterstützend sowie erzählgenerierend fungieren. Hierzu wurde der Leitfaden zum einen mit sogenannten „Leitfragen“ ausgestattet, welche in allen Interviews ident gestellt wurden, sofern sie nicht von den Interviewten eigenständig bereits in anderen Abschnitten ausführlich adressiert worden waren. Zum anderen wurden alle Leitfragen von spezifizierenden und/oder weiterführenden Sub-Fragen ergänzt, welche in freier Formulierung ergänzend gestellt wurden, falls der Erzählfluss der Interviewten ins Stocken geriet, oder sie thematisch zuvor andere Teilaspekte angesprochen hatten.

Modul 1 setzt sich aus persönlichen Fragen zum sportlichen Hintergrund, der Bedeutung von Bewegung und Sport, der Entscheidungsfindung für die Tätigkeit als Bewegungscoach und zu absolvierten sportbezogenen und pädagogischen Ausbildungen zusammen und weist somit trotz einer Fokussierung auf die Thematik Sport Merkmale eines biographischen Interviews auf (Nohl, 2012, S. 18). Es soll die Interviewten zu einer freien autobiografischen narrativen Erzählung anregen sowie ihnen den Einstieg in die Interviewsituation erleichtern (Helfferich, 2011, S. 181). Modul 2 adressiert mit Fragen nach der Wichtigkeit von Bewegung und Sport sowie den verfolgten inhaltlichen Zielsetzungen die Zielvorstellungen der Bewegungscoaches für ihre Arbeit. In Modul 3 werden spezifische Aspekte der aktuellen Tätigkeit abgefragt. Die Fragen sind möglichst positiv und offen formuliert („Was bereitet Ihnen besonders Freude? Gab es Situationen die sie überrascht haben?“) und adressieren gezielt alle möglichen Interaktionspartner im Rahmen der Tätigkeit (SchülerInnen, Eltern, Lehrkräfte, DirektorInnen). In Modul 4 werden konkrete handlungsleitende Denkweisen zur Gestaltung der Einheiten angesprochen. Die gestellten Fragen sind möglichst wertfrei formuliert und adressieren Planung, Durchführung und soziale Umgangsformen. Modul 5 konzentriert sich insbesondere auf den Themenbereich des Talentscoutings und erfragt gleichzeitig die Sichtweisen und Einstellungen der Bewegungscoaches zu den Dimensionen Leistung und Talent. Zum Abschluss lässt Modul 6 Raum für noch nicht angesprochene Themen und fragt konkret nach den Verbesserungsvorschlägen der Bewegungscoaches.

1.2 Untersuchungskollektiv und Durchführung

Die initiale Kontaktaufnahme mit den Bewegungscoaches fand mittels persönlicher Email-Anfragen statt, in welchen diese im Namen der Projektleitung der Evaluierung unter Aufklärung der Ziele und Rahmenbedingungen der Erhebung um etwa 45-minütige Interviewgespräche gebeten wurden. Die Auswahl der Interviewten (1 weiblich, 3 männlich) erfolgte zufällig nach der Reihenfolge der Rückmeldung und der Möglichkeit der Terminfindung. Dabei wurde die Teilnahme möglichst niederschwellig gestaltet, indem die Auswahl von Ort und genauem Zeitpunkt des Interviews den Bewegungscoaches überlassen wurde. Letztlich wurden vorab offene Fragen zu Inhalt und Datenschutz geklärt. Die vier Interview-Gespräche fanden an öffentlichen Orten wie Cafés und Büroräumlichkeiten statt und starteten jeweils mit kurzen informellen Gesprächen. Die Interviewten zeigten durchwegs Aufgeschlossenheit und Interesse an der Interviewerin als Person und ihrer Involvierung in das Projekt und etablierten schnell Gemeinsamkeiten über den beidseitigen Bezug zum Thema Sport. Vor allen Interviewsituationen wurde von den Interviewten das Du-Wort angeboten und eine umgangssprachliche, teils dialektale Sprachvarietät gewählt, an welche sich die Interviewerin bewusst assimilierte. So konnte eine entspannte Gesprächsatmosphäre etabliert werden, welche möglicherweise positiv zur Offenheit der Interviewten beitrug und ihrerseits Hemmungen reduzierte, persönliche Themen und/oder kritische Meinungen zu verbalisieren (Glantz & Michael, 2014, 316f). Vor Beginn der Aufzeichnung wurden die Interviewten nochmals formell über die Zielsetzung der Erhebung sowie die Anonymisierung der Daten aufgeklärt.

Anschließend wurde die Befragung gemäß dem Leitfaden durchgeführt und mittels Audio-Aufnahmegerät (Apple iPhone 6) aufgezeichnet. Dieses war nach den Empfehlungen von Dresing & Pehl (2013, S. 47) sowie Hellferich (2011, S. 178) im Vorfeld mehrfach in verschiedenen Interviewsituationen erprobt worden und erwies sich insbesondere in Situationen mit Hintergrundgeräuschkulisse als praktikabel, da es bei korrekter Platzierung eine klare Stimmqualität der SprecherInnen liefert (Dresing & Pehl, 2013, S. 47). Die Abfolge der Module wurde durch die Interviewerin vorgegeben. Thematisierten die Interviewten Aspekte, welche an späterer Stelle im Leitfaden nochmals erfragt werden würden, so unterbrach die Interviewerin zu Gunsten des Erzählflusses nicht, sondern übersprang die betreffenden Fragen in Übereinstimmung mit den Interviewten in weiterer Folge. In zwei von vier Fällen folgte auf das Interview ein von den Bewegungscoaches initiiertes informelles Gespräch, in dem nachträglich zusätzliche relevante Aspekte ihrer Tätigkeit angesprochen wurden, weshalb mit ihrem Einverständnis das Aufnahmegerät nach einer kurzen Unterbrechung nochmals eingeschaltet wurde, um ergänzend die von den Bewegungscoaches adressierten Inhalte zu besprechen.

1.3 Auswertungsstrategie

Die Transkription der Audio-Dateien erfolgte ohne vorherige Textselektion nach den Regeln für ein „Einfaches Transkriptionssystem“ von Dresing und Pehl (2013, S. 21-23) und wurde hinsichtlich aller Angaben der Interviewten, welche Rückschlüsse auf deren Person zulassen (z.B. Personennamen, Orte, einzigartige Merkmale) durch Ersetzen mit einem Platzhalter „XXX“ anonymisiert (siehe Anhang 2: Interviewtranskripte). Auf Grund der teilweise umgangssprachlichen bzw. dialektalen Varietät, welche die Bewegungsscoaches in manchen Passagen verwendeten, erwies sich in der Transkription insbesondere eine Glättung im Sinne einer Annäherung an die Standardsprache als sinnvoll. Die Transkription und Codierung erfolgte mit der Programmsoftware MAXQDA 12.

Für die Auswertung des Datenmaterials wurde der Ansatz der Strukturierung (Mayring, 2010a, 2010b; Gläser-Zikuda, 2011), einer Vorgehensweise, die gemeinsam mit den Verfahren der Zusammenfassung und Explikation der qualitativen Inhaltsanalyse zugeordnet wird, angewendet.

Im Mittelpunkt dieser Auswertungsmethode steht ein Categoriesystem mit im Vorfeld formulierten Regeln und Definitionen, welche festlegen, nach welchen Kriterien relevante Datenpassagen den jeweiligen Kategorien zugewiesen werden, um sie inhaltlich zu strukturieren (Mayring, 2010b, S. 603). Das Categoriesystem für die gegenständliche Untersuchung orientiert sich in den Grundzügen an den sechs Fragestellungen der Erhebung mit den Überkategorien (1) Persönlicher Hintergrund und Einstellung zu Bewegung und Sport, (2) Bewegungsscoach-Ausbildung, (3) Aktuelle Tätigkeit, (4) Rahmenbedingungen der Tätigkeit und (5) Beziehungen zwischen AkteurInnen und gliedert sich im näheren Detail wo notwendig in bis zu zwei weitere Unterkategorie-Ebenen. Weiters wurde die jeweils kleinste Codiereinheit festgelegt (Abb. 1). In einem ersten Auswertungsdurchgang wurden die signifikanten Textpassagen nach den angeführten Regeln den jeweiligen Kategorien zugewiesen. In diesem Arbeitsschritt sind laut Mayring (2010b, S. 603) zwar „Rückkoppelungsschleifen in der Festlegung der Kategoriedefinitionen“ – also nachträgliche Anpassungen des Categoriesystems – möglich und üblich, im aktuellen Fall erwies sich dies allerdings nicht als notwendig. Weiters wurde nach dem ersten Codierdurchgang zur Qualitätssicherung eine Intra-Koderreliabilitätsprüfung durchgeführt, in der das Datenmaterial passagenweise erneut gesichtet und recodiert wurde. Hierbei wurden keinerlei grobe Unstimmigkeiten identifiziert. Da das Categoriesystem in Absprache mit der Projektleitung erstellt wurde, fand keine Inter-Koderreliabilitätsprüfung statt.

III Empirischer Teil

In einem nächsten Schritt wurden in Anlehnung an Gläser-Zikuda (2011, S. 113f) die Codings der einzelnen Kategorien nacheinander herangezogen, zunächst auf ein „angestrebtes Abstraktionsniveau [...] paraphrasiert“ und „inhaltsgleiche Paraphrasen gestrichen“. Schlussendlich wurden die verbleibenden Paraphrasen zu einer subsumierenden Aussage zusammengefasst (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Beispiel für die Bearbeitung des Datenmaterials

Kategorie Zielperspektiven		
Codierung	Abstraktion	Zusammenfassung
Dass es Spaß macht und dass es mir was bringt, das auch außerhalb der Schule zu betreiben. Nicht nur in der Schule ist der Schulsport, das als Aufgabe zu sehen - „Oje, jetzt muss ich das und das machen“ - sondern einfach das Rausgehen und sagen „Es macht auch so Spaß!“ <i>[Interview 1; Position: 31 - 31]</i>	Vermittlung von Spaß an Bewegung und Sport als übergeordnete Zielsetzung Persönlicher Gewinn als übergeordnete Zielsetzung	Die Bewegungscoaches verfolgen als übergeordnete Zielsetzung in ihren Einheiten: • Vermittlung von Spaß an Bewegung und Sport • Erlebnisse des persönlichen Gewinns durch Bewegung und Sport zu inszenieren • Den SchülerInnen neue Erfahrungen in Bewegung und Sport zu ermöglichen • Die Bewegungszeit der SchülerInnen zu erhöhen • Die Implementierung von Bewegung und Sport in das persönliche Leben der SchülerInnen anzuregen
Ja, das habe ich schon gesagt, sie müssen selbst Spaß haben, und sie müssen was mitnehmen aus der Stunde, irgendwas. Auch wenn sie sagen, das hab ich vorher noch nie gemacht. Oder das Spiel taugt mir. Oder das habe ich vorher nicht gewusst. So sind die Sachen, wo ich sage, das ist wichtig. <i>[Interview 1; Position: 114 - 114]</i>	Vermittlung von Spaß an Bewegung und Sport als übergeordnete Zielsetzung der Einheiten Entdecken von Neuem als übergeordnete Zielsetzung	
Kinder zum Bewegen bringen. Kindern Spaß an der Bewegung vermitteln und Kindern vermitteln, dass man immer, überall und zu jeder Situation sich sportlich betätigen kann. Und dass es egal ist, wie viel ich habe, oder wie wenig ich hab, wo ich bin, ob schlechtes oder schönes Wetter ist, ob ich eine Halle habe oder nicht. Einfach auch zu einem sportlichen Leben zu erziehen. Und dass das alles beinhaltet. Und wenn es ist in der Küche tanzen. <i>[Interview 2; Position: 33 - 33]</i>	Mehr Bewegungszeit als übergeordnete Zielsetzung Vermittlung von Spaß an Bewegung und Sport als übergeordnete Zielsetzung Implementierung von Bewegung und Sport in das persönliche Leben als übergeordnete Zielsetzung	

Schlussendlich erfolgte aus den subsumierten Aussagen die thematische Zuordnung und somit Beantwortung der Forschungsfragen, soweit dies aus dem qualitativen Datenmaterial bereits möglich war.

Kategorie		Definition	Kleinste Kodier- einheit	
Persönlicher Hintergrund und Einstellung zu BuS				
Bewegungscoach-Ausbildung				
Aktuelle Tätigkeit				
Unterebene 1	Zielperspektiven	Die Kategorie codiert alle Textpassagen, in denen sich die Bewegungscoaches normativ in Form von Überzeugungen und Alltagstheorien zur Rolle von Bewegungs- und Sportunterricht sowie der Gestaltung von Sporteinheiten in Bezug auf Kinder und Jugendliche äußern.	Wortgruppe	
	Planung	Die Kategorie codiert alle Textpassagen, in denen sich die Bewegungscoaches zum Planungsprozess ihrer Einheiten äußern.	Wortgruppe	
	Inhalte	Die Kategorie codiert alle Textpassagen, in denen die Bewegungscoaches über die theoretischen und praktischen behandelten Inhalte in ihren Einheiten sprechen.	Wort	
	Inhaltsauswahl	Die Kategorie codiert alle Textpassagen, in denen die Bewegungscoaches Angaben darüber machen, nach welchen Kriterien sie Inhalte auswählen. Diese Kategorie grenzt sich von der Kategorie „Inhalte“ insofern ab, als hier keine Inhalte selbst genannt werden, sondern Begründungsmuster angegeben werden, warum Inhalte ausgewählt werden.	Wort	
	Durchführung	Die Kategorie codiert alle Textpassagen, in denen sich die Bewegungscoaches zu den involvierten Prozessen, Regeln, Normen und Abläufen bei der Durchführung der Einheiten äußern.	Wortgruppe	
	Dokumentation	Die Kategorie codiert alle Textpassagen, in denen die Bewegungscoaches auf das digitale Klassenbuch „Skooly“ Bezug nehmen.	Wort	
	Talentscouting	Die Kategorie codiert alle Textpassagen, in denen sich die Bewegungscoaches allgemein zur Zielsetzung oder spezifisch zur Durchführung des Talentscoutings äußern.	Satz	
Rahmenbedingungen				
Unterebene 1	Arbeitsplatz/Ausstattung			
	Unterebene 2	Material	Die Kategorie codiert alle Textpassagen, in denen sich die Bewegungscoaches zu den zur Verfügung stehenden Unterrichtsmaterialien (Klein- und Großgeräten) äußern.	Wort
		Raum	Die Kategorie codiert alle Textpassagen, in denen sich die Bewegungscoaches zu den räumlichen/baulichen Gegebenheiten in den von ihnen betreuten Schulen äußern.	Wort
	Zeit			
	Unterebene 2	Arbeitszeit	Die Kategorie codiert alle Textpassagen, in denen sich die Bewegungscoaches zu den zeitlichen Aspekten der Durchführung der TBuS äußern, nämlich dem Beschäftigungsausmaß und der Verteilung der Einheiten über die Wochentage.	Wortgruppe
		Fahrtzeit	Die Kategorie codiert alle Textpassagen, in denen sich die Bewegungscoaches zur An- und Abreise zu/von den von ihnen betreuten Schulen äußern.	Wortgruppe

III Empirischer Teil

		Supplierungen	Die Kategorie codiert alle Textpassagen, in denen die Bewegungscoaches Aussagen zu von ihnen gehaltenen Supplierstunden oder dem Suppliersystem allgemein tätigen.	Wortgruppe
		Ferienprogramm	Die Kategorie codiert alle Textpassagen, in denen die Bewegungscoaches über die von ihnen zu gestaltende Ferienbetreuung sowie das System der Ferienbetreuung allgemein sprechen.	Wortgruppe
		Urlaub	Die Kategorie codiert alle Textpassagen, in denen die Bewegungscoaches über die Urlaubsregelung allgemein oder im Bezug auf ihre eigene Person sprechen.	Wortgruppe
	Rechtlicher Rahmen			
	Unterebene 2	Vertrag	Die Kategorie codiert alle Textpassagen, in denen sich die Bewegungscoaches zu den arbeitsvertraglichen Regelungen ihrer Tätigkeit äußern.	Wortgruppe
		Entlohnung	Die Kategorie codiert alle Textpassagen, in denen die Bewegungscoaches über die Entlohnung für ihre Tätigkeit sprechen.	Wort
		Fahrtkosten	Die Kategorie codiert alle Textpassagen, in denen die Bewegungscoaches über die für sie entstehenden Kosten durch Fahrtwege sowie die Fahrtkostenregelung allgemein sprechen.	Wort
		Rechtsschutz	Die Kategorie codiert alle Textpassagen, in denen die Bewegungscoaches sich zu den rechtlichen Rahmenbedingungen im direkten Hinblick auf die Durchführung der Einheiten äußern.	Wortgruppe
	Beziehungen			
Unterebene 1	SchülerInnen			
	Unterebene 2	SchülerIn – SchülerIn	Die Kategorie codiert alle Textpassagen, in denen die Bewegungscoaches Aussagen über die sozialen Beziehungen innerhalb der Klassengemeinschaft bzw. zwischen einzelnen SchülerInnen tätigen.	Wortgruppe
		SchülerIn – BC	Die Kategorie codiert alle Textpassagen, in denen die Bewegungscoaches die soziale Beziehung zwischen sich und einzelnen SchülerInnen sowie sich und der gesamten Gruppe ansprechen.	Wortgruppe
	LehrerInnen		Die Kategorie codiert alle Textpassagen, in denen die Bewegungscoaches die sozialen Beziehungen und das Arbeitsklima zwischen sich und den jeweiligen Klassenlehrkräften beschreiben.	Wortgruppe
	DirektorInnen		Die Kategorie codiert alle Textpassagen, in denen die Bewegungscoaches die sozialen Beziehungen und das Arbeitsklima zwischen sich und den jeweiligen DirektorInnen beschreiben.	Wortgruppe
	Eltern		Die Kategorie codiert alle Textpassagen, in denen die Bewegungscoaches die sozialen Beziehungen und Zusammenarbeit zwischen sich und den Eltern beschreiben.	Wortgruppe
	Dachverband		Die Kategorie codiert alle Textpassagen, in denen die Bewegungscoaches sich auf die Zusammenarbeit mit ihrem jeweiligen Dachverband beziehen.	Wortgruppe
	andere BC		Die Kategorie codiert alle Textpassagen, in denen die Bewegungscoaches sich über den Kontakt zu anderen Bewegungscoaches äußern.	Wortgruppe
	Vereine		Die Kategorie codiert alle Textpassagen, in denen die Bewegungscoaches Angaben zum Kontakt und zur Zusammenarbeit mit den ortsansässigen Vereinen machen.	Wortgruppe

Abbildung 1: Categoriesystem der Codierung

1.4 Ergebnisse der qualitativen Erhebung

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der qualitativen Erhebung systematisch dargestellt. Unter Zuordnung der Auswertungskategorien werden die sechs Fragestellungen (1) demografische Merkmale und Einstellungen zu Bewegung und Sport, (2) Wahrnehmung von Rolle und persönlichen Kompetenzen, (3) Wahrnehmung und Beurteilung von Aus- und Weiterbildungen, (4) Wahrnehmung und Beurteilung der aktuellen Tätigkeit, (5) Wahrnehmung und Beurteilung der Rahmenbedingungen der Tätigkeit und (6) Wahrnehmung der Beziehungen zwischen beteiligten AkteurlInnen beantwortet. Die Darstellung dieser Ergebnisse stellen einen inhaltlichen Überblick und die Grundlage für die darauffolgende quantitative Erhebung dar; es gilt somit zu berücksichtigen, dass die Interview-Aussagen nur bedingt als repräsentativ für die Grundgesamtheit zu interpretieren sind und in Zusammenschau mit den quantitativen Ergebnissen verstanden werden müssen. Vielmehr dienen sie der konzeptionellen Darstellung der Perspektive der Bewegungscoaches, aus der ihre subjektive Wahrnehmungsperspektive der einzelnen Aspekte und derer Zusammenhänge hervorgehen soll. Aus diesem Grund werden im folgenden Abschnitt lediglich die Ergebnisse jener Kategorien angeführt, welche im Hinblick auf die Grundgesamtheit als aussagekräftig eingestuft werden können.

1. Welche demografischen und sportbezogenen Merkmale weist die Gruppe der Bewegungscoaches auf?

Die Frage nach personen- und sportbezogenen Merkmalen dient zunächst dem Gewinn eines näheren Verständnisses über die untersuchte Personengruppe und einer skizzenhaften Darstellung ihrer persönlichen Sportbiografie. Die Fragenformulierung erfolgte im Zuge der Interviewsituation nach dem Kriterium der Offenheit, um zu elizitieren, welche biografischen Aspekte zur Repräsentation der eigenen Person im Kontext der Tätigkeit als Bewegungscoach für die ProbandInnen subjektiv als bedeutungstragend interpretiert werden. Ausnahmslos alle Befragten stellen zunächst einen Zusammenhang zur eigenen Kindheit dar und beschreiben die Rolle von Bewegung und Sport sowie etwaige damalige sportliche Präferenzen in dieser Lebensphase.

„Ahm, meine Hauptsportart ist [...]. Bin aber schon seit der Kindheit und Jugend multisportiv aufgewachsen. Also ich hab alles gemacht von Skifahren, Basketball spielen, Volleyball spielen, sämtliche Ballspielarten, Ausdauersportarten, Kraftsportarten. Also ich hab mich überall ausprobiert.“
(Interview 2, Position: 6-6)

Fallweise dienen frühe sportbiografische Aspekte im Zuge der Narration als Ankerpunkt für weiterführende Ausführungen in die vereinssportliche Biografie oder Entscheidungsmomente in der Ausbildungs- bzw. Berufswahl. Einhelligkeit herrscht grundsätzlich darüber, dass Bewegung und Sport für die Befragten in ihrer persönlichen Lebensgestaltung und Sinnstiftung einen hohen Stellenwert einnimmt, vor allem im Sinne einer Ausgleichsfunktion.

„A: Welche Bedeutung hat Bewegung und Sport für dich ganz persönlich in deinem Leben? B: Auf einer Skala von 1 bis 10: 12! (Lacht)“ (Interview 2, Position 9-10).

„Es war immer von Grund auf seit ich mich erinnern kann eigentlich immer ein Schwerpunkt in meinem Leben [...] Es war wichtiger als die Schule ... für mich. (lacht)“ (Interview 4, Position: 10-10)

2. Wie nehmen die Bewegungskoaches subjektiv ihre Kompetenzen in ihrer Rolle und Tätigkeit wahr?

In den Interviewsituationen zeichnet sich eine enge konzeptionelle Verknüpfung zwischen der eigenen sportlichen Biografie und der subjektiven Sinnzuschreibung von Bewegung und Sport auf der einen Seite sowie der subjektiven Ausgestaltung von Zieldimensionen für die Durchführung der TBuS auf der anderen Seite ab. Die Bewegungskoaches scheinen jene positiv erlebten Erfahrungen, welche sie im und durch den Sport gemacht haben bzw. nach wie vor machen, für die von ihnen betreuten Kinder und Jugendlichen ebenso zugänglich machen zu wollen und eine daraus resultierende offene Haltung gegenüber Bewegung und Sport zu tradieren. Hinter den Formulierung von Zieldimensionen für die behandelten Themen und vermittelten Kompetenzen im Rahmen der TBuS zeichnet sich weiters ein Kontinuum zwischen Alltagstheorien und theoretisch fundierten Wissensinhalten zur Wirkung von Bewegung und Sport für Kinder und Jugendliche ab.

„Weil ich es liebe mit Kindern zu turnen, also die Kinder einfach zum Sport zu bringen, dass sie einfach über ihre Schwächen hinauswachsen und ihre Stärken, sage ich jetzt einmal. Naja, wir haben ja eigentlich die Aufgabe, die Kinder zur Bewegung zu erziehen, also nicht nur durchbewegen, sondern dass sie sich mehr bewegen, dass sie Sport interessant finden, und ja ich sehe mich einfach, ich sehe meine Rolle darin, dass man vielleicht gewissen Bedürfnisse weckt und das Kind vielleicht draufkommt „Oh, das ist vielleicht doch nicht so schlecht!“ Und das gefällt mir, das könnte ich vielleicht

außerhalb der Schule auch einmal ausprobieren. Das ist eher meine Aufgabe. (Interview 4; Position 24-24)

In face-to-face Interviewsituationen gestaltet sich die Adressierung persönlicher oder beruflicher Stärken und Schwächen häufig als problematisch, da die Aussagen der ProbandInnen durch Faktoren sozialer Erwünschtheit verzerrt werden. Ansatzweisen Aufschluss über das Kompetenzprofil der Bewegungscoaches können im Rahmen der Interviews daher lediglich anekdotische Passagen über Unterrichtssituationen und normative Aussagen über die Prioritätensetzung in der Unterrichtsplanung und –gestaltung geben. Diese sind allerdings nicht als valide Beschreibung eines Kompetenzprofils zu interpretieren, sondern lediglich als Abbildung der subjektiven Kompetenzwahrnehmung auf Basis der Schilderung einer allgemeinen Unterrichtsideologie und konkreter anekdotischer Erzählungen zur Ausgestaltung spezifischer Situationen.

Zunächst werden die in den Interviews genannten übergeordneten Zielsetzungen analysiert und in einem zweiten Schritt mit den Aussagen über die Gelingensbedingungen einzelner Einheiten verknüpft. Die Reihenfolge der folgenden Zielsetzungen ist an dieser Stelle nicht von Bedeutung, eine konkrete Priorisierung wird später im Rahmen des quantitativen Fragebogens erhoben werden.

Für die Bewegungscoaches ist von großer Wichtigkeit, den SchülerInnen im Rahmen der TBus eine Möglichkeit des körperlichen Ausgleiches zum sonst sitzenden Schulalltag zu bieten, der durch eine hohe Bewegungszeit und –intensität in den Einheiten erreicht wird. Dabei ist das Erleben von Spaß in und durch Bewegung und Sport von großer Bedeutung.

„Mein Ziel ist ganz einfach, sie sollen einfach Spaß daran haben, dass sie sich bewegen. Also, ich hab jetzt kein Ziel, dass sie jetzt am Ende des Schuljahres eine bestimmte Bewegung können müssen. Sondern einfach sie sollen sich in der Zeit wo ich sie hab, sollen sie sich bewegen, sie sollen schwitzen, und am besten sollen sie gar nicht merken, dass sie sich jetzt gerade bewegt haben. Und einfach, sie sollen einfach daran Spaß haben und ich glaub das funktioniert derweil richtig gut.“ (Interview 1; Position: 26 - 26)

Die Wichtigkeit der Aneignung spezifischer Bewegungsformen wird von den Bewegungscoaches (teilweise unbewusst) ambivalent beschrieben. Zum Einen sprechen sie sich nahezu explizit gegen die systematische Vermittlung motorischer Kompetenzen aus, bewerten zum Anderen allerdings eben genau das Fehlen dieser als problematisch.

„Da waren 47 Kinder und von denen waren mehr als die Hälfte Nichtschwimmer, komplette Nichtschwimmer. Und die anderen, die

schwimmen haben können unter Anführungszeichen, bei denen waren ungefähr sieben dabei, wo man sagen könnte, ja die können schwimmen. Das ist schon sehr traurig.

Und die Probleme beim Werfen, Ball-Fangen, Laufen, Geradeaus-Laufen sind schon groß.“ (Interview 1; Position 28 – 29)

Die Vermittlung spezifischer motorischer Fertigkeiten wird eher als Kennen- und Erlernen neuer Bewegungen verstanden, um eine Grundlage für die spätere eigenständige Sportausübung zu schaffen. Die SchülerInnen sollen sich somit Fertigkeiten aneignen, die als Voraussetzung für eine erfolgreiche Teilnahme an der Sportkultur angesehen werden.

„Ja, dass sie eben gewisse Sachen lernen. Purzelbaum, Ball fangen, einfach was vielleicht nachher für den sportlichen Verein, was sie gerne machen möchten, wichtig ist, dass sie können. Die Grundvoraussetzungen, dass ich einen Sport machen kann. Das möchte ich...“ (Interview 3; Position 33 – 33)

Im Sinne des Doppelauftrages von Bewegung und Sport identifizieren die Bewegungscoaches als weitere Zielsetzung der TBuS Aspekte der Persönlichkeitsbildung und des sozialen Lernens, wozu auch Möglichkeiten des Leistungsvergleichs und Wettkampfes gezählt werden.

Im Zuge der Schilderungen der Durchführung der Einheiten erwähnen die Bewegungscoaches die Anwendung zahlreicher didaktischer Handlungsstrategien, die sich ihren verfolgten Zielsetzungen als Gelingensbedingungen zuordnen lassen.

Um das Ziel des körperlichen Ausgleiches zu erreichen, setzen die Bewegungscoaches Maßnahmen auf zwei verschiedenen Ebenen: Auf der Planungsebene wird der Fokus auf eine inhaltlich schlüssige Strukturierung und die Vermeidung von Gelenken gelegt, um den flüssigen Ablauf der Einheit zu bewerkstelligen. Auf Ebene der Klassenführung erweist sich hierfür die Einführung von Regeln, Routinen und Ritualen als wirksam.

„Also bei mir, ich schau immer, dass es passt, also dass der Rahmen passt. Sie wissen, dass wenn wir... Es ist von Schule zu Schule unterschiedlich muss ich sagen. Also in einer Schule ist es so, wenn sie sich umgezogen haben, dürfen sie sich einen Ball nehmen und bis alle umgezogen sind, darf jeder was mit dem Ball machen. Aber da ist auch dann klar, wenn alle umgezogen sind und ich sage „So, Bälle weg!“, räumen alle die Bälle weg und setzen sich auf die Bank. In einer anderen Schule ist es sofort, da sperr ich den Turnsaal auf und dann müssen sie sich alle auf die Bank setzen. Und bei einer anderen Klasse sitze ich dann mehr oder weniger mit ihnen einfach,

dann ist nur eine Klasse an einer Schule, das ist ganz eine brave Klasse, da sitzen wir einfach so und fangen halt so die Stunde an. Aber das ist dermaßen unterschiedlich mit den Kindern, wie ich umgehen muss mit ihnen.“ (Interview 1; Position: 108 – 108)

Die Einführung dieser Regeln, Routinen und Rituale fasilitiert gleichzeitig Prozesse des sozialen Lernens, indem Verhaltensregeln zum respektvollen Umgang miteinander eingelehrt und eingefordert werden.

Zur erfolgreichen Vermittlung motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten setzen die Bewegungscoaches Maßnahmen der äußeren und inneren Differenzierung. So erfolgt die Inhaltsauswahl einerseits anhand identifizierter motorischer Defizite, andererseits unter Berücksichtigung von SchülerInnen-Feedback. Eine innere Differenzierung der Inhalte erfolgt einerseits in der Planungsphase durch die Vorbereitung der Einheiten im Hinblick auf antizipiert heterogene Leistungsniveaus, andererseits durch die situative Anpassung der Aufgabenstellungen an den Lernfortschritt der SchülerInnen in den Einheiten selbst. So wird nicht zuletzt die Motivation der SchülerInnen gefördert.

„Und jetzt hab ich mein Thema, such mir Übungen, also einen Haufen Übungen, fange immer bei den leichteren an und schaue dann immer, was kann ich mit den Schülern noch weiter machen.“ (Interview 1; Position 88 – 88)

Handlungsstrategien für die Erreichung der Zielsetzung Spaß lassen sich in den Interviews nicht explizit identifizieren, es scheint ein gewisser Konsens darüber zu herrschen, dass Sport per se Spaß macht. Implizit könnte spekuliert werden, dass die Bewegungscoaches sportliche Praxis als Dichotomie zwischen Spaßorientierung und Leistungsorientierung verstehen und die Abwesenheit der Leistungsorientierung in ihrer Ausgestaltung der TBuS implizit als Gelingensbedingung für das Erleben von Spaß deuten.

3. Wie erleben und beurteilen die Bewegungscoaches Aspekte des Themenbereiches Aus- und Fortbildungen?

Auf die individuellen Ausbildungswege wird von den Bewegungscoaches kaum wertend eingegangen, sie werden lediglich im Rahmen der sportlichen und beruflichen Biografie knapp erwähnt. Näher eingegangen wird durch gezieltes Erfragen auf den Ausbildungslehrgang zum Bewegungscoach an der PH Burgenland. Die ProbandInnen zeigen sich grundsätzlich gegenüber der Teilnahme an einer Aus-/Fortbildung für ihre Tätigkeit als Bewegungscoach offen, sie formulieren Inhalte als konkrete Fragen und

Wünsche, deren Thematisierung sie sich im Rahmen des Lehrganges als sinnvoll erachten würden und geben damit gleichzeitig persönliche Unsicherheiten und Wissenslücken preis. Die tatsächliche Umsetzung des Lehrganges beurteilen sie allerdings aus zweierlei Gründen deutlich kritisch: Zunächst empfinden jene Bewegungskoaches, die einen hohen sportspezifischen Ausbildungsgrad aufweisen (z.B. Sportstudium) die inhaltlichen Überschneidungen als redundant und sehen im Ausbildungslehrgang für sich persönlich nur einen geringen Mehrwert.

„A: Wie sieht es mit der Ausbildung zum Bewegungcoach aus? Wie zufrieden bist du mit der? B: Mittelmäßig. Man muss es halt so sehen, dass ich ein SportSTUDIUM abgeschlossen habe und jetzt muss ich quasi diesen geringen Teil an pädagogischen Sachen, die ich längst mitgemacht hab auf der Uni, noch einmal machen und das ist halt mühselig.“ (Interview 2, Position: 27-28)

Zusätzlich wurde die Ausbildung insbesondere zu Beginn des Schuljahres als qualitativ enttäuschend empfunden. Gründe hierfür liegen in einem Mangel an Kontextanpassung und der wahrgenommenen Unklarheit der Vortragenden über die zu behandelnden Inhalte, welche sich insbesondere zu Beginn des Schuljahres abzeichneten. Konkrete Fragen der Bewegungskoaches zu ihrer Tätigkeit scheinen dabei unbeantwortet zu bleiben, was sich in Frustration niederschlägt.

„Äh was würde ich gern hören? Äh ja speziell dadurch, dass wir ja vor allem mit den kleineren Kindern [...] arbeiten, dass da mehr kommt, was man mit Kindern machen darf, vor allem für körperliche Voraussetzungen. [...] Und auch die rechtlichen Grundlagen, was waren, die waren eigentlich komplett sinnlos für uns, weil die nicht an unsere Schulstufe angepasst waren. Deswegen, das hat nicht viel gebracht, sagen wir's so.“ (Interview 1, Position 24-24)

Im Verlauf des Schuljahres beschreiben die Bewegungskoaches jedoch eine qualitative Verbesserung des Lehrganges.

4. Wie erleben und beurteilen die Bewegungskoaches Aspekte ihrer aktuellen Tätigkeit (Klarheit der Aufgabenstellung, Planung der Einheiten, verfolgte Zieldimensionen, Talentscouting)?

Hinsichtlich der Planungsarbeit zeigt sich ein relativ einheitliches Bild im Vorgehen der Bewegungskoaches, indem verschiedene Strategien genannt werden, die unter zeitlichen,

sozialen und materialmäßigen Dimensionen ineinandergreifen. Hinsichtlich der zeitlichen Perspektive berichten die Bewegungskoaches in den Interviews von Makroplanungsprozessen, der inhaltlichen Festlegung von Jahres-, Semester- und Monatsschwerpunkten und Mikroplanungsprozessen, der Vorbereitung einer Wocheplanung oder einzelner Einheiten. Einen nennenswerten Aspekt stellt hierbei die nötige Flexibilität und Anpassungsfähigkeit an die SchülerInnen in den konkreten Unterrichtssituationen dar und es wird die Wichtigkeit der Bereitschaft betont, von Stundenplanungen abzuweichen, da insbesondere am Anfang des Schuljahres Themen der motorischen Leistungsfähigkeit der SchülerInnen und der Klassenführung unbekannte Faktoren darstellten.

„Dann teile ich das immer in so ... pro Monat immer in so Themenblocks ein und ganz ehrlich, planen hab ich die ersten eineinhalb Monate probiert, dass ich sag, ok ich plane das genau durch - wann wie was. Funktioniert mit den kleinen Kindern halt nicht. Und jetzt hab ich mein Thema, such mir Übungen, also einen Haufen Übungen, fange immer bei den leichteren an und schaue dann immer, was kann ich mit den Schülern noch weiter machen.“ (Interview 1; Position 88-88)

Es wird die Inanspruchnahme unterschiedlicher Planungsressourcen beschreiben, welche im Rahmen der quantitativen Befragung genauer erhoben wird.

Zu Beginn der Pilotphase waren die Bewegungskoaches hinsichtlich der zu behandelnden Inhalte im Rahmen der TBuS nicht an das Curriculum der Volksschule weisungsgebunden, ein vergleichbares Curriculum für die TBuS befand sich zu diesem Zeitpunkt erst in Arbeit. Somit war es den Bewegungskoaches frei überlassen, die Einheiten inhaltlich auszugestalten. Für die Auswahl der Inhalte bezogen sich die Bewegungskoaches auf unterschiedliche Strategien und Einflussfaktoren.

Zunächst wird die Inhaltsauswahl unter den Überbegriff der SchülerInnenorientierung gestellt. Diesen Begriff definieren die Bewegungskoaches einerseits durch die Orientierung an beobachteten motorischen Defiziten, aus welchen sie spezifische Bewegungsbedürfnisse ableiten, und andererseits durch die sportlichen Präferenzen und Vorlieben der SchülerInnen. Mitunter werden zu Beginn des Schuljahres konkrete Diagnosemaßnahmen ergriffen, um ein grobes motorisches Kompetenzprofil der SchülerInnen zu erstellen. In einem anderen Fall wird umrisshaft die Absteckung von Lernzielen für das Schuljahr beschrieben.

„Ich hab mir vor dem Semester, also bevor das angefangen hat, hab ich mir überlegt, was will ich mit den Schülern, dass sie können. Wie gesagt, mir waren da gewisse Sachen wichtig.“ (Interview 1; Position: 88 – 88)

„Was die Kinder brauchen. Wenn ich merke, ich mach so ein Zirkeltraining. Also ich habe ganz am Anfang wie ich begonnen habe, so einen Fitnessstest gemacht, was können die Kinder? Wie weit sind die Kinder? Und dann habe ich mich dann eigentlich nach dem gerichtet. Ich habe gemerkt, die Kinder können wenig mit Bällen umgehen, natürlich viel Ballspiele auch gemacht. Ja, Purzelbaum und solche Sachen. Dass du dann einfach siehst, wie weit sind die Kinder, wer braucht noch Hilfe.“ (Interview 3, Position: 91-91)

Konkret steht inhaltlich die Vermittlung sportmotorischer Basiskompetenzen im Vordergrund, welche in weiterer Folge darauf abzielt, seitens der SchülerInnen eine Grundlage für die weitere Sportausübung und das Erlernen komplexerer Inhalte zu schaffen. Genannt werden unter anderem koordinative und konditionelle Fähigkeiten, spielorientierte Bewegungshandlungen in Form von kleinen Spielen und vorbereitende Übungs- und Spielformen auf große Spiele, Schwimmen, leichtathletische Bewegungshandlungen und turnerische Bewegungshandlungen. Die Stellung der Vermittlung theoretischer Inhalte im Rahmen der TBuS wird ambivalent betrachtet, jedoch in jedem Fall durch die subjektive Erklärungsmuster theoretisch begründet.

Die Abstimmung der Inhalte auf von den DirektorInnen und LehrerInnen geäußerte Anliegen findet fallweise ebenso statt, was von den Bewegungskoaches neutral bewertet wird, ein Einfluss der Eltern wird in diesem Zusammenhang nicht erwähnt.

Als deutlich limitierenden Faktor bei der Inhaltsauswahl beschreiben die Bewegungskoaches die räumlichen Gegebenheiten und die Ausstattung der Schulen mit Klein- und Großgeräten. So kann das beschriebene Anliegen der Bewegungskoaches, allen SchülerInnen die Teilnahme an Einheiten mit möglichst vielen verschiedenen Inhalten zu ermöglichen, beispielsweise auf Grund fehlender Geräte nicht an allen Schulen umgesetzt werden und verlangt gleichzeitig ein gewisses Maß an Planungsarbeit und Flexibilität von den Bewegungskoaches.

„Und die [Inhalte] mache ich dann in allen Schulen gleich, baue sie aber anders auf. Weil ich hab in der einen Schule kein Reck, in der anderen Schule habe ich zu wenig Matten, in der dritten Schule sind die Kinder zu wild, und so baue ich aber trotzdem für jede Schule mein Modell zusammen, wo ich weiß, das kann ich dann trotzdem umsetzen. Das heißt, dass jede Schule nicht darauf verzichten muss, mit mir zum Beispiel Boden zu turnen,

oder darauf verzichten muss, Ballsportarten zu machen.“ (Interview 2, Position: 67 - 67)

Maßgeblich formend im Hinblick auf die über die inhaltliche Ebene hinausgehende Ausgestaltung der TBus sind die zu Grunde liegenden Einstellungen, Überzeugungen, Absichten und Zielsetzungen der Bewegungscoaches einzuordnen. In diesem Zusammenhang lassen sich die Aussagen zweierlei Deutungsstrukturen zuordnen.

Einerseits werden Bewegung und Sport implizit als kulturelle Praxis gedeutet, deren Teilnahme als erstrebenswert angesehen wird.

„Dass erstens Sport immer Spaß machen kann, dass es ein vielfältiges Angebot an Bewegungsmöglichkeiten im Alltag gibt, dass es ein vielfältiges Angebot an Sportvereinen und Sport gibt. Ja und ... ja. Sich zu bewegen ist einfach cool, lässig, macht das Leben lebenswert.“ (Interview 2; Position: 37 – 37)

Zum anderen werden Bewegung und Sport für den Erwerb verschiedener Kompetenzen und das Erleben spezifischer Erfahrungen instrumentalisiert.

„Kinder zum Bewegen bringen. Kindern Spaß an der Bewegung vermitteln und Kindern vermitteln, dass man immer, überall und zu jeder Situation sich sportlich betätigen kann. Und dass es egal ist, wie viel ich habe, oder wie wenig ich hab, wo ich bin, ob schlechtes oder schönes Wetter ist, ob ich eine Halle habe oder nicht. Einfach auch zu einem sportlichen Leben zu erziehen. Und dass das alles beinhaltet. Und wenn es ist in der Küche tanzen.“ (Interview 2; Position; 33 – 33)

Hinsichtlich zu erwerbender *Sachkompetenzen* betonen die Bewegungscoaches in den Gesprächen die Bedeutung von Bewegung und Sport für die ontogenetische Entwicklung, und vermerken gleichzeitig ihre Beobachtungen von motorischen Defiziten seitens der jüngeren Generation. Als Zielsetzung für die Einheiten wird auf physischer Ebene erstens die Vermittlung motorischer Grundfähigkeiten und –fertigkeiten genannt, sowie zweitens die Steigerung der Bewegungszeit der SchülerInnen, wobei hohe Bewegungszeit innerhalb einer Einheit als Merkmal für das Gelingen einer Stunde interpretiert wird. Unter Verfolgung dieser beiden Ziele soll die Erfahrung körperlichen Wohlbefindens im Vordergrund stehen. Dies soll durch das vielfältige Heranführen an Bewegung und Sport erfolgen und in den SchülerInnen eine Offenheit für das Kennenlernen neuer Inhalte wecken.

„Also das merke ich schon, dass die Kinder einfach keinen Ball fangen können, große Angst vor dem Ball haben oder eben beim Laufen ständig

stolpern, drüberspringen sehr schwierig für sie ist, dass sie wo hinaufhechten. Ja, also das merkst du schon, dass das den Kindern sehr stark fehlt. Und ich will eigentlich, dass sich die Kinder wieder bewegen können, und dass das selbstverständlich ist, dass ich einen Ball fangen kann, dass ich wo drüberhüpfen und ja...“ (Interview 3; Position: 27 – 27)

Bezugnehmend auf *Sozialkompetenzen* geben die Bewegungskoaches an, die SchülerInnen auf die erfolgreiche Partizipation an der Sportkultur vorbereiten zu wollen, in dem SchülerInnen nicht nur vielfältige Möglichkeiten der Sportausübung kennenlernen, sondern ebenso *durch* Bewegung und Sport soziale Kompetenzen erwerben. In diesem Zusammenhang werden beispielsweise die Einhaltung von Regeln, der positive soziale Umgang miteinander, sowie der Umgang mit Sieg und Niederlage erwähnt.

Auf Ebene der *Selbstkompetenz* steht zunächst die positive affektive und Besetzung von bewegungs- und sport-assoziierten Tätigkeiten als gewinnbringende Freizeitbeschäftigungen im Vordergrund. Die Bewegungskoaches verfolgen das Ziel, den SchülerInnen Spaß an Bewegung und Sport zu vermitteln, woran gleichzeitig das Gelingen einzelner Einheiten gemessen wird. Ebenso sollen die SchülerInnen in den Einheiten Formen des persönlichen Gewinns durch Bewegung und Sport erfahren, durch Erfolgserlebnisse Selbstbewusstsein entwickeln, sowie Sport als Möglichkeit des persönlichen Ausdruckes und als Quelle von persönlichem Wohlbefinden kennenlernen.

„Dass sie einfach mutig sind. Dass sie einfach den Mut haben, das auszuprobieren und sich das zutrauen, dass sie Fußball gehen oder Basketball spielen kann.“ (Interview 3; Position: 33 – 33)

„Dass sie lernen, sich unter gewissen Rahmenbedingungen zu bewegen. Einerseits gibt es Regeln und Grundlagen die man beachten muss, aber dass man trotzdem eben, dass sie sich eben trotzdem ausdrücken können, aber dass das trotzdem in geregelten Bahnen läuft, das Ganze. [...] Es ist nicht nur... es ist ziemlich vielschichtig, die Wirkung von Bewegung und Sport, das wissen wir eh, um was es da geht. Sei es jetzt Gesundheit, oder einfach soziales Lernen, damit man weiß, wie fühlt sich Gewinnen, wie fühlt sich Verlieren an, vielleicht natürlich auch zum Aggressionsabbau teilweise, und einfach den Drang auszuleben sich zu bewegen.“ (Interview 4; Position 28 – 30)

Jener Aufgabenbereich der Tätigkeit, den die Bewegungskoaches dabei am problematischsten Beschreiben ist der des Talentscoutings. Zunächst wird auf die Frage hin, wie die Bewegungskoaches das Talentscouting beurteilen, in vielerlei Hinsicht die

grundsätzliche Unklarheit über die Aufgabenstellung deutlich gemacht, indem angenommene Zielsetzungen als Spekulationen formuliert und die Umsetzung als individuelle Strategie zur Lösung einer nicht völlig greifbaren Problemstellung beschrieben wird.

„Also ich glaube, das soll so funktionieren. Was so glaube ich die Grundidee ist, [...] So glaub ich, dass das funktioniert, also so habe ich das gemacht.“
(Interview 1, Position: 120 – 120)

In einer anderen Interviewsituation wird die angenommene Zielsetzung des Talentscoutings frontal attackiert und auf Basis schlüssiger theoretischer Argumentationen abgelehnt. Zunächst erfolgt eine klare Differenzierung zwischen innerschulischem und Vereins- bzw. Leistungssport, die TBuS als künstliche Schnittstelle dieser Instanzen zu inszenieren, wird äußerst kritisch in Frage gestellt. Die polysportive und alle erreichende Zielperspektive der TBuS wird im klaren Widerspruch zur sportartenspezifischen Selektion Einzelner verstanden. Weiters wird der Talentbegriff dekonstruiert, eine bevormundende und nicht altersadäquate Umgangsweise postuliert und schlussendlich auf die fehlende Praktikabilität des Konzeptes hingewiesen.

„Vergessen. Komplett streichen. Für was denn? Ganz ehrlicherweise ist das eines der Dinge, das ist komplett hirnrissig dort mit hineingenommen. Weil dieses Konzept, das es bis jetzt gibt, ist Schule und Bewegung und Sport, aber nicht Schule und Leistungssport oder Schule und Vereinssport. Das hat nichts miteinander zutun. Gar nichts. Das ist am Ziel vorbei. Das ist einer der großen Kritikpunkte, das hat nichts miteinander zutun, funktioniert auch nicht. Ich will dort und soll dort multisportiv unterrichten. Komplett. Und auch wenn ich jetzt ein Talent sehe, den jetzt entweder irgendwo hineinzubringen oder nicht, das ist ein Ding der Unmöglichkeit. Weil in der Volksschule irgendwem ein Talent aufzuhalsen ist schon sehr hochgegriffen. Plus dann die Möglichkeiten, die bei uns dann entstehen oder bestehen, sind noch viel höher gegriffen. Weil wenn ich ihm jetzt auch sag, „Geh bitte, du bist ein SUPER Gerätturner!“ Soll er nach Eisenstadt ziehen, damit er Geräteturnen kann?“ (Interview 2: Position 88 – 88)

Letzterer Aspekt, eine für den Anspruch des Talentscoutings unzureichende Erschließung des Einzugsgebietes mit differenzierten Vereinssportangeboten, wird mehrfach als problematisch beschrieben. Insbesondere in ländlichen Gebieten weisen die Bewegungsscoaches darauf hin, dass eine Vermittlung der SchülerInnen an Sportvereine gemäß ihrer Begabungen und Interessen als idealistisch, wenn nicht sogar unrealistisch

angesehen wird, da entsprechende Vereinsangebote entweder gar nicht existieren oder ihr Angebot nicht für die betreffende Altersgruppe zugeschnitten ist. In anderen Gebieten beschreiben die Bewegungskoaches eine bereits vorhandene starke Einbindung der SchülerInnen in die ortsansässigen Vereine, wodurch das Talentscouting für sie als überflüssig erscheint.

Als sinnvolle und umsetzbare Umsetzungsmöglichkeit des Talentscoutings erachten die Bewegungskoaches die Zielsetzung, die SchülerInnen mittels eines polysportiven Angebotes im Rahmen der TBuS vielfältig auf unterschiedliche Sportarten vorzubereiten und aufmerksam zu machen, sowie SchülerInnen dort auf unterschiedliche Vereinsangebote hinzuweisen, wo diese vorhanden sind und eine weitgehende Vereinsmitgliedschaft noch nicht gegeben ist.

„Das was ich machen kann, ist den Kindern ein Angebot geben, wo sie dann irgendwann mal entdecken „Hey, da gibt es ja einen Tanzkurs auch!“ Aber das ist für mich noch immer kein Talentscouting. Das ist für ich eher so ein Schmachhaft-Machen von Vereinen, die es bei uns gibt.“ (Interview 2, Position 92 – 92)

„Also das Einzige was ich mache: Ich habe auch in XXX Kontakt mit dem Fußballverein aufgenommen, aber da sind eh alle Buben beim Fußballverein, ein paar Mädels auch sogar. Ich spreche mit den Lehrern oder ja, bei einem Sonderschüler habe ich selber angerufen. Weil da geht es um Parcours, weil der so geschickt ist - Freerunning, Parcours. Da habe ich das organisiert, dass der dort einmal in der Woche trainieren gehen kann. Aber ansonsten ist mir das selber nicht klar, was man da machen sollte.“ (Interview 4, Position 108 – 108)

Nicht zuletzt erachten die Bewegungskoaches auf Grund mangelnder räumlicher Gegebenheiten und fehlender Ausstattung in den Schulen eine Durchführung von Scouting-Stunden als grundsätzlich nicht möglich.

„Ich meine, in vielen Schulen ist das auch gar nicht möglich, weil wir keinen Basketballkorb hat oder solche Sachen, aber es ist eben so gedacht, dass die Trainer da mitkommen.“ (Interview 4, Position: 111 – 111)

Zusammenfassend identifizieren die Bewegungskoaches im Hinblick auf die Aufgabenstellung des Talentscoutings eine bedeutende Inkohärenz zwischen wahrgenommenen Zielvorstellungen seitens der AuftraggeberInnen und den praktischen Gegebenheiten und Möglichkeiten, mit denen sich die Bewegungskoaches in ihrem

Arbeitsalltag konfrontiert sehen. Diese identifizierte Inkohärenz manifestiert sich seitens der Bewegungskoaches als Unklarheit oder kritische Haltung bezüglich der Aufgabenstellung.

5. Wie erleben und beurteilen die Bewegungskoaches die Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit (Arbeitsbedingungen, qualitätsbeeinflussende Aspekte, Arbeitsbelastung)?

Bereits im Kontext der Planung und Inhaltsauswahl der TBuS zeichnete sich ab, dass die räumlichen Gegebenheiten und die Ausstattung der Schulen die Durchführung und das Gelingen der Einheiten maßgeblich beeinflussen. Im Hinblick auf die Verfügbarkeit adäquater Räumlichkeiten (Bewegungsraum, Sporthalle) und entsprechender Groß- und Kleingeräte skizzieren die Beschreibungen der Bewegungskoaches äußerst unterschiedliche Gegebenheiten. Während sich in manchen Schulen ein qualitativ hochwertiges und abwechslungsreiches Ausstattungsprofil abzeichnet, welches maximal die üblichen Gebrauchserscheinungen aufweist, scheinen andere Schulen überhaupt kaum für bewegungsorientierten Unterricht ausgestattet zu sein.

„Im Großen und Ganzen muss ich sagen sehr gut. Da [...] sind vielleicht einmal ein paar Bälle nicht aufgepumpt oder sonst was, aber das sind Kleinigkeiten, das ist sonst alles da, was man braucht.“ (Interview 4, Position 72)

Während manche Schulen diverse Räume im Laufe der Zeit zu Mehrzweck- oder dezidierten Bewegungsräumen umfunktioniert haben, findet in anderen Schulen der bewegungsorientierte Unterricht grundsätzlich im Freien statt, da keine passenden Räume vorhanden sind. Die Bewegungskoaches zeigen sich bemüht, ihre Einheiten an diese Gegebenheiten anzupassen, problematisch beschreiben sie im Rahmen der Interviews allerdings die Verletzungsrisiken, die von Gegenständen in solchen umgewidmeten Räumen oder Bereichen ausgehen.

„In der einen Schule, früher wo die Bücher drinnen waren, haben sie jetzt einfach die Bälle hineingetan. Also das ist noch das Waschbecken drinnen. Ich hab 22 Kinder gehabt mit zwei Turnbänken, [...] weiß nicht was da drinnen war, so ein kleiner Abstellraum, da ist halt eine blaue Matte drinnen, also eine Niedersprungmatte, das war's. Und die Decken sind halt extrem niedrig und mit 22 Kindern in einem normalen Klassenzimmer, also das ist jetzt kein größeres Zimmer, sondern ein normales Klassenzimmer, ist halt unmöglich, dass du sagst du tust dort irgendwas Anderes.“ (Interview 1, Position: 62 – 62)

„Ja also, wenn du zum Beispiel in eine Schule kommst wo kein Turnsaal ist, und es ist hinterhalb so eine Freiluftbühne und du musst dorthin gehen Turnstunde machen, weil es regnet. Das ist unter Dach, und da stehen aber ein Traktoranhänger und Paletten und die Säulen, und du sollst dort aber die Kinder bewegen und Ballspiele machen. Das ist absoluter Horror, weil du bist immer nur so „Hoffentlich läuft keiner an!“ und dort steht eine Eisenstange weg, also das ist schlimm.“ (Interview 3_2; Position: 4 – 4)

Manche Einheiten müssen in regulären Klassenzimmern unter Beiseiteschieben von Tischen und Stühlen abgehalten werden. Im Rahmen dieser Schilderungen lassen die Bewegungskoaches eine gewisse Unzufriedenheit und Frustration anklingen, den persönlichen Ansprüchen an abwechslungsreiche und qualitativ hochwertige Einheiten nicht gerecht werden zu können.

Im Rahmen der Interviews äußern sich die Bewegungskoaches zufrieden mit dem Ausmaß und der Verteilung der wöchentlich abzuhaltenden Bewegungseinheiten, sie vermuten allerdings bei KollegInnen mit hohem Beschäftigungsausmaß eine hohe subjektive Arbeitsbelastung. Kritisiert wird die ungleiche und unflexible Verteilung der Einheiten zwischen den Dachverbänden, wobei eine Umverteilung der Stunden auf weniger belastete Kollegen aus anderen Dachverbänden nicht zugelassen wurde.

„Also mir geht es ganz gut. Ich glaube, es geht mir deshalb auch ganz gut, weil ich nur mit 16 Stunden angestellt bin. Das heißt 10 Stunden fix und 6 Stunden Supplierreise, was ungefähr heißt, da kann man rechnen, dass man einmal im Monat zum Supplieren drankommt. Also im Schnitt habe ich eigentlich nur 10 Stunden plus ein Mal im Monat die sechs Stunden dazu. Das ist eigentlich komplett in Ordnung. Also ich fühle mich nicht überfordert oder ausgebrannt oder sonst irgendwas. Wobei ich mir bei manchen Kollegen bei uns nicht sicher bin, ob sich die nicht ausgebrannt fühlen. Aber bei mir ist das ganz gut.“ (Interview 4; Position: 36 – 36)

Über das abzuhaltende Ferienprogramm herrscht Unklarheit, da (noch) nicht geregelt ist, in welcher Form die Bewegungskoaches Ferienprogramm gestalten sollen, um die festgelegten Arbeitsstunden während der unterrichtsfreien Zeit zu absolvieren. Allgemein wird die Ferienzeit als notwendige Auszeit von der fordernden Tätigkeit in den Schulen angesehen. Die Einteilung von Urlaubszeit und Arbeitszeit beziehungsweise der Arbeitszeit in den Schulferien stellt für die Bewegungskoaches zum Untersuchungszeitpunkt eine organisatorische Herausforderung sowie eine Quelle von Unklarheit dar.

Ebenso wird der rechtliche Rahmen insbesondere zu Beginn der Projektphase als äußerst unklar beschrieben und scharf kritisiert.

„Ich glaube, es ist ein Chaos. Also wie das Projekt gestartet ist haben sie keinen Plan von Nichts gehabt. Also du hast nicht gewusst, wie bist du versichert, wie ist das überhaupt in der Schule. Sind wir da Freistunde, sind wir ein Pflichtfach und wie funktioniert das. Das war ja irgendwas.“ (Interview 1_2; Position: 3 – 3)

Es wird die Vermutung geäußert, sich in rechtlichen Grauzonen zu bewegen, jedoch ebenso von individuellen Strategien berichtet, mit diesen Schwierigkeiten umzugehen. Die Unklarheiten werden dabei allerdings nicht beseitigt, sondern ignoriert beziehungsweise situationsspezifisch z.B. von den DirektorInnen gelöst. Im Kontext der Zusammenarbeit und Kommunikation mit den DirektorInnen beschreiben die Bewegungsscoaches, dass insbesondere rechtliche Unklarheiten oder problematische Situationen durch Verantwortungsübernahme von den DirektorInnen verantwortet werden.

„Ja es ist zwar so im Hinterkopf ein Thema, aber wie gesagt, wenn ich nicht für die Sache brennen würde, dann hätte ich nach der Vertragsunterzeichnung und nach der Prüfung des Vertrages wieder kündigen müssen. Müssen! Das Gleiche geht mir aber als Vereinstrainer aber eigentlich auch so, wenn man sich's dann genau anschaut. Als Vereinstrainer bist du in einer Grauzone unterwegs, jahrelang. Du steckst wahnsinnig viel Energie hinein und es kann immer etwas passieren und du bist nie so dermaßen abgesichert, außer du hast selber eine so dermaßen große Versicherung, die das dann halbwegs abdeckt. Aber sonst arbeiten wir auch im Verein in einer leichten Grauzone und dementsprechend, auch wenn dort etwas passiert, ist der Hut am Brennen.“ (Interview 2; Position: 63 – 63)

Bezüglich der Höhe der Entlohnung zeigen sich die interviewten Bewegungsscoaches zwar subjektiv im Kontext der persönlichen Lebenssituation als zufrieden, erachten das Gehaltsschema allerdings im Hinblick auf die gestellten Anforderungen, die erbrachte Leistung sowie als einzige Einnahmequelle bei Vollanstellung als deutlich zu niedrig.

„Es könnte ein bisschen mehr gezahlt werden, das wäre auch nicht schlecht. Ich bin zufrieden, weil ich sage, normal hätte ich am Vormittag jetzt nicht viel zutun. Für mich ist das eine zusätzliche Einnahmequelle. Wenn jemand wirklich davon leben müsste, das kann ich mir eigentlich nicht vorstellen,

dass sich das ausgeht. Da könnte ich auch beim Billa an der Kassa sitzen.“
(Interview 4; Position: 80 – 80)

6. Wie erleben und beurteilen die Bewegungskoaches die Beziehungen zu anderen involvierten AkteurlInnen (SchülerInnen, LehrerInnen, DirektorInnen, Eltern, Vereinen, Sportdachverbände)?

In sozialen Berufen, insbesondere pädagogischen Arbeitsbereichen, nehmen die Kontaktflächen, an denen zwischenmenschliche Interaktion stattfindet, oft eine ambivalente Rolle ein. So sprechen auch die Bewegungskoaches über die Interaktion mit den von ihnen betreuten SchülerInnen beziehungsweise Kindern und Jugendlichen im Allgemeinen im Kontext der Zielperspektiven ihrer Einheiten sehr positiv und skizzieren Denkweisen des lohnenden Charakters sozialer Berufe. Im engeren Kontext der sozialen Beziehungen in ihrer Tätigkeit sprechen die Bewegungskoaches dann allerdings auch Schwierigkeiten im Umgang mit und zwischen den von ihnen zu betreuenden SchülerInnen an. Das undisziplinierte und destruktive Sozialverhalten mancher SchülerInnen untereinander wird als herausfordernd sowie als den Ablauf der Einheiten störend beschrieben, allerdings nicht als überfordernd oder unbewältigbar. Vielmehr berichten die Bewegungskoaches von ihren individuellen und differenzierten Strategien, mit derartigen SchülerInnen und ihrem Verhalten zurechtzukommen. Als Maßnahmen werden beispielsweise das Etablieren klarer Rahmenbedingungen und Regeln, die Vermittlung von Wertvorstellungen in zwischenmenschlicher Interaktion oder die Absprache und Beratung zwischen Lehrkräften beziehungsweise DirektorInnen genannt, um Disziplinarproblemen sensibel und erfolgreich zu begegnen. Insbesondere scheint ein Mangel an Erfahrung im Umgang mit einer neuen Altersgruppe für die Bewegungskoaches ein hohes Maß an Flexibilität und Empathie zu fordern.

„In dem Fall sprechen wir uns schon zusammen, wie wir das handeln und dass wir da auf einer Linie sind, dass jetzt ich nicht sage, ich ermahne die jetzt nur, ich ermahne die fünf Mal und die sagt aber, beim zweiten Mal passiert das und das. Das ist normal nicht meine Art, das so zu machen, aber in diesem Fall geht es wirklich nicht anders. Da ist alles probiert worden meinerseits und auch von der Lehrerin, haben wir gewisse Schritte gesetzt gemeinsam, die aber alle nicht funktioniert haben, aber jetzt funktioniert es.“
(Interview 4, Position: 48 – 48)

Der Kontakt der Bewegungskoaches zu LehrerInnen scheint je nach Schule in seiner Intensität zu variieren. Sprechen die Bewegungskoaches von einer gewissen Enge der

Zusammenarbeit und Regelmäßigkeit der Kommunikation, so wird diese Kooperation von den Bewegungskoaches durchwegs als positiv, hilfreich und unterstützend wahrgenommen, so auch Wünsche zu behandelten Inhalten im Rahmen der Einheiten.

„Erstens zu den Klassenlehrern und zweitens aber zu den Direktoren, weil ich halt dort arbeite, wo ich beheimatet bin. Und das ist natürlich super, weil die Direktoren von den Volksschulen kenne ich [...] jetzt schon persönlich. Das heißt, ich sitze zum Beispiel im Konferenzzimmer und rede mit den Lehrern und ich rede mit der Direktorin und es ist kein Problem, dass ich zehn Minuten länger bleibe und wir gemeinsam einen Kaffee trinken. Also das ist wirklich in einer Schule ganz besonders ein wahnsinnig tolles Umfeld. Und da kannst du es machen. Da erfährst du dann auch, da kannst du dich austauschen.“ (Interview 2, Position 51 – 51)

Insbesondere seitens der DirektorInnen beschreiben die Bewegungskoaches ein hohes Maß an Unterstützung und eine Art Verantwortungsübernahme in problematischen Situationen, obwohl die Bewegungskoaches seitens der DirektorInnen gerade zu Beginn des Pilotprojektes Unklarheiten und Informationsmangel verorten.

Im Elternkontakt zeigt sich ein ähnlich uneinheitliches Bild. Während teilweise beschrieben wird, dass zu den Eltern überhaupt kein Kontakt besteht, berichten die Bewegungskoaches in anderen Situationen über positives Feedback der Eltern, welches sie direkt oder über die DirektorInnen aus Elterngesprächen erhalten. Intensiverer Kontakt entsteht vereinzelt in Problemsituationen mit einzelnen SchülerInnen, in denen die Bewegungskoaches mitunter auch zu klärenden Gesprächen zwischen DirektorInnen und Eltern hinzugeholt werden. In diesen Situationen scheinen die DirektorInnen die Bewegungskoaches als Teil des Lehrkörpers zu behandeln beziehungsweise in medierender Instanz zu agieren. Diese Art von Gesprächen beurteilen die Bewegungskoaches neutral als selbstverständlichen Teil ihrer Arbeit bis positiv-wertschätzend und erfolgsversprechend.

„Also die Eltern haben sich dann auch bedankt, dass ich mir Zeit genommen habe für das Gespräch und dass es ein gutes Gespräch war.“ (Interview 3, Position: 67 – 67)

Als problematisch im Elternkontakt erwähnen die Bewegungskoaches die mangelhafte oder fehlerhafte Vorinformation der Eltern zu Beginn der Projektinitiative und formulieren in Form von Wünschen und Verbesserungsvorschlägen, diesen Missverständnissen durch die Intensivierung des Elternkontaktes vorzubeugen, beispielsweise indem die Bewegungskoaches und die TBuS zu Beginn des Schuljahres bei Klassenabenden den Eltern vorgestellt werden.

III Empirischer Teil

Die jeweiligen Sportdachverbände werden in den Interviews von den Bewegungscoaches kaum erwähnt und scheinen in der täglichen Arbeitspraxis eine eher hintergründige Rolle zu spielen.

2. Quantitative Erhebung

2.1 Methode und Fragebogendesign

Online-Fragebögen bieten einen äußerst praktikablen Weg, um standardisierte Befragungen Personen durchzuführen. Durch das Wegfallen von InterviewerInnen, wie sie bei telefonischen oder persönlichen Befragungen notwendig sind, können einerseits InterviewerInnen-Effekte eliminiert werden sowie „Effekte sozialer Erwünschtheit“ deutlich reduziert werden, da die befragten Personen davon ausgehen können, dass ihre Angaben nicht mit ihrer Person in Verbindung gebracht werden können und ihre Angaben keinerlei direkten Konsequenzen für sie haben. Zudem erweist sich die „zeitliche und räumliche Unabhängigkeit“ der Befragung als vorteilhaft (Wagner & Hering, 2014, S. 662).

Für die Zusammenstellung des quantitativen Fragebogens wurden zunächst unter Perspektive der Fragestellungen zu den abstrahierten Codings der qualitativen Auswertung eine Auswahl möglicher Einstellungs-Fragen an die Bewegungskoaches erstellt. Die resultierende Liste der Items wurde um Fragen zu demografischen Daten und persönlichen Angaben, sowie im Sinne des Forschungsinteresses um weitere Einstellungs-Items ergänzt und thematisch sortiert. Als Beantwortungsmodus für inhaltliche Fragen wurde einheitlich eine sechsteilige Ordinalskala mit Antwortmöglichkeiten von Zustimmung, Zutreffens oder Intensität gewählt. Die Entscheidung für eine Antwortskala mit einer geraden Anzahl an Antwortmöglichkeiten kann insofern begründet werden, als es sich um einen sehr umfangreichen Fragebogen handelt, der an eine kleine Stichprobe gerichtet war. Das Vermeiden einer mehrdeutigen Mittelkategorie, z.B. „teils/teils“, zwingt die Befragten dazu, sich auch im Fall von Unsicherheiten zumindest für eine leicht positive oder negative Meinungstendenz zu entscheiden und begünstigt die Abbildung von Tendenzen (Diekmann, 2002, S. 404ff).

Weiters wurde im Fragebogen eine Filterfunktion eingesetzt, die jenen Bewegungskoaches welche die Bewegungskoach-Ausbildung nicht absolviert hatten, die Möglichkeit gab die betreffenden Fragen zu überspringen. Letztlich wurden dem Fragebogen an zwei Stellen offene Eingabefelder beigefügt, in denen die Bewegungskoaches weitere Anmerkungen formulieren konnten (s. Anhang 4).

2.2 Stichprobe und Durchführung

In Absprache mit den drei Dachverbänden ASKÖ, ASVÖ und Sportunion als vertragliche Arbeitgeber der Bewegungskoaches wurden wie bereits im Rahmen der qualitativen

Erhebung alle Bewegungskoaches kontaktiert. Zunächst wurde seitens der Dachverbände eine Informationsemail verschickt, welche den Fragebogen ankündigte und die Bewegungskoaches um ihre Kooperation bat und zur Teilnahme aufforderte. Da es sich somit um eine direkte Aufforderung durch den Arbeitgeber handelte, hatte die Teilnahme an der Befragung verpflichtenden Charakter. Der Fragebogen wurde schließlich per Email als Link zum Online-Erhebungstool UNIPARK an alle Bewegungskoaches ausgesendet. Es wurden 31 Fragebögen ausgefüllt; diese Anzahl deckt sich mit der Anzahl an Bewegungskoaches, welche zum Befragungszeitpunkt ein aufrechtes Dienstverhältnis hatten. Folglich kann insofern von einer Vollerhebung gesprochen werden.

Der quantitative Fragebogen wurde mittels des Online-Erhebungstool UNIPARK aufbereitet und als Online-Link mit einem Begleittext per Email an die Bewegungskoaches versandt, über welchen die Bewegungskoaches auf den Fragebogen zugreifen und ihre Angaben anonym übermitteln konnten. Ein Begrüßungstext am Beginn des Online-Fragebogens klärte die Bewegungskoaches über die Zielsetzung der Erhebung auf und adressierte Fragen der Datenanonymisierung. Der Fragebogen wurde am 18.5.2017 online geschaltet, die Eingabe war bis 31.7.2017 möglich. Im Anschluss wurden die erhobenen Daten mittels der Exportfunktion von UNIPARK direkt in SPSS 24 für MAC exportiert, wodurch die Gefahr von Übertragungsfehlern eliminiert wurde.

2.3 Auswertungsstrategie

Die Datenauswertung mittels SPSS 24 für MAC erfolgte zunächst deskriptiv: Von allen Items wurden Häufigkeitsverteilungen generiert, die Angaben wurden auf ganzzahlige Prozentzahlen gerundet. Balken- und Säulendiagramme unterstützen die visuelle Darstellung der Ergebnisse.

Die Frage, ob die Skalenniveaus einer Likert-Skala als ordinal- oder intervallskaliert angenommen werden müssen, stellt in der Forschungstheorie eine grundsätzliche Streitfrage dar. Eine in der empirischen Psychologie häufig angenommene Intervallskalierung und erlaubt u.a. die Bildung von Mittelwerten (Bortz, 2005, S. 15ff; Hornsteiner, 2012, S. 13f). In der empirischen Sozialforschung hingegen werden Likert-Skalen strikt als ordinalskaliert behandelt, da die Vorgabe der Ränge durch die Forschenden erstens die Beantwortung durch die ProbandInnen verzerrt und zweitens nicht „von äquidistanten Abständen“ zwischen den Skalenniveaus ausgegangen werden kann (Cleff, 2011, S. 44). Von Mittelwertberechnungen wird daher bei der Bearbeitung der vorliegenden Daten abgesehen.

Möglich ist jedoch die weitere Bearbeitung verschiedener Items mittels der Bildung von Idizes (Latcheva & Davidov, 2014). Zunächst wurde mittels multiplikativer Verfahren im Längsschnitt über einzelne Variablen der gleichen thematischen Dimension Indices als methodisch akzeptable Alternative zur Mittelwertberechnung gebildet, um zwischen den Variablen Vergleiche anstellen zu können. Dabei wurden den einzelnen Rängen numerische Werte von eins bis sechs zugewiesen, diese Werte mit der prozentuellen Häufigkeit der Antwort multipliziert und schließlich zu einem Indexwert addiert (Tabelle 3). Die Indexwerte der Items gleicher theoretischer Dimensionen ermöglichen somit eine chronologische Ordnung nach Stärke der Übereinstimmung. So können beispielsweise Aussagen getroffen werden wie: „Die Bewegungscoaches beurteilen Aspekt A ihrer Arbeit belastender als Aspekt B.“

Tabelle 3: Vorgehensweise zur multiplikatorischen Indexbildung

Kategorie Zustimmung	völlig	meist	eher	eher nicht	meist nicht	überhaupt nicht	Summe
Numerischer Wert	1	2	3	4	5	6	-
Häufigkeit der Antwort in %	3%	10%	16%	19%	26%	26%	100%
Arithmetische Formel	$3 * 1 +$	$10 * 2 +$	$16 * 3 +$	$19 * 4 +$	$26 * 5 +$	$26 * 6 =$	433

In einem zweiten Schritt wurde das Datenmaterial auf Zusammenhänge untersucht, um festzustellen, ob zwischen demografischen Angaben bzw. Angaben zu den Rahmenbedingungen des Anstellungsverhältnisses und den inhaltlichen Angaben des Fragebogens Zusammenhänge zu erkennen sind. Als gängigstes Verfahren für die Berechnung des Zusammenhangsmaßes zwischen ordinalskalierten Variablen wird in der Regel Spearmans Rho als Rangkorrelationskoeffizient herangezogen. Allerdings erwies sich dieses nicht-parametrische Verfahren bei genauerer Literaturrecherche und ersten Rechenversuchen als durchaus problematisch. Zunächst wird häufig die Tatsache übergangen, dass bei Spearmans Rho von einer Äquidistanz der Ränge ausgeht (Cleff, 2011, S. 119) beziehungsweise diese wie Messungen – also intervallskaliert – behandelt (Benesch, 2013, S. 76), was im Licht vorangehender Argumentationen schwer zu rechtfertigen scheint. Zweitens ergibt sich eine grundlegende Schwierigkeit bei der Interpretation der Ausprägung von Spearmans Rho selbst. Zwar dürfte eine unhinterfragte Einteilung in Zusammenhänge niedriger ($|r| \approx 0,1$), mittlerer ($|r| \approx 0,3$) und hoher Stärke ($|r| \approx 0,5$) unter Berufung auf Cohen mitunter weit verbreitet sein (siehe auch Benesch, 2013, S. 182), wirft man jedoch einen Blick in Cohens ausführliche Arbeiten zur Interpretation der

Effektstärke (1988, 1992), so wird deutlich, dass eine solche Abgrenzung nur basierend auf umfangreichen theoretischen Überlegungen oder in Berufung auf vergleichbare Literaturquellen getroffen werden kann. Da der Inhalt des gegenständlichen Fragebogens jedoch spezifisch unter der Perspektive des Forschungsanliegens der Evaluierung konzipiert wurde, ist ein Vergleich mit anderen Untersuchungen nicht möglich.

Als Alternative wird daher für das Maß des Zusammenhangs zwischen ordinalskalierten Variablen Kendalls Tau-b (τ) herangezogen, welches gegenüber Spearmans Rho einige relevante Vorteile aufweist: Zunächst basieren die Berechnungen von Kendalls Tau-b (τ) lediglich auf jenen Informationen, die im Datenmaterial tatsächlich immanent sind, es wird also keine Äquidistanz der Ränge angenommen (Cleff, 2011, S. 119). Weiters wird besonders zur Anwendung von Kendalls Tau-b (τ) geraten, wenn kleine Stichproben vorliegen, wie es in der gegenständlichen Erhebung mit $N=31$ der Fall ist (Croux & Dehon, 2010; Field, 2009, S. 181). Nicht zuletzt erweist sich Kendalls Tau-b (τ) als weniger sensibel gegenüber Ausreißern (Benesch, 2013, S. 80).

Als unabhängige Variablen (UV) wurden Alter, Beschäftigungsausmaß und Ausbildungsgrad festgelegt. Von forschungstheoretischem Interesse war insbesondere, ob sich Zusammenhänge mit dem Belastungsausmaß, der Klarheit der Tätigkeit und der Zuschreibung qualitätsmindernder Aspekte der Arbeitsgegebenheiten nachweisen ließen. Jedoch war fraglich, ob rechnerischere Zusammenhänge zwischen den unabhängigen Variablen und einzelnen Items tatsächlich inhaltlich aussagekräftige und interpretierbare Ergebnisse liefern würden. Somit wurden folgende Items mittels ungewichteter additiver Indexbildung zu formativen Indikatoren zusammengefasst (Kromrey, Roose & Strübing, 2016, S. 172): Alle Items, die sich inhaltlich auf eine mögliche Belastung im Rahmen der Tätigkeit bezogen, wurden unter dem Index „Arbeitsbelastung“ zusammengefasst, jene Items zur Klarheit über die Aspekte der Tätigkeit wurden unter dem Index „Klarheit über die Aufgabenstellung“ zusammengefasst, alle Items zu empfundenen qualitätsmindernden Faktoren wurden zu den Indices „Qualitätsminderung durch inhaltliche Faktoren“, „Qualitätsminderung durch räumliche Faktoren“ und „Qualitätsminderung durch schülerInnenbezogene Faktoren“ subsummiert (Tabelle 4)

Tabelle 4: Überblick über die Indexbildung

Items		Indikator
In meiner Tätigkeit als Bewegungscoach empfinde ich eine besondere Belastung durch...	... die Zahl der übernommenen Einheiten pro Woche.	Arbeitsbelastung
	... die ungünstige zeitliche Verteilung der Einheiten im Stundenplan.	
	... die Fahrtzeiten zwischen den von mir betreuten Schulen.	
	... die geringe Zeit, die mir für die Vorbereitung der Einheiten zur Verfügung steht.	
	... die Konflikte und Streitereien zwischen den Kindern vor, während und nach den Einheiten.	
	... das freche und distanzlose Verhalten der Schülerinnen und Schüler mir gegenüber.	
	... die mangelnde Kommunikation zwischen mir und den LehrerInnen.	
	... die mangelnde Kommunikation zwischen mir und der Direktion.	
	... den geringen Kontakt mit den Eltern der SchülerInnen.	
	... die strikt vorgegebene Urlaubsregelung.	
In meiner Tätigkeit als Bewegungscoach ist mir klar, ...	... welchen Stoff (welche Übungen) ich für die Einheiten konkret auswählen soll.	Klarheit über die Aufgabenstellung
	... wie ich meine Einheiten mit einem Planungskonzept zielorientiert plane.	
	... welche Kompetenzen ich den SchülerInnen zu vermitteln aufgefordert bin.	
	... was zu tun ist, wenn SchülerInnen in einer meiner Einheiten einmal fehlen.	
	... wozu ich verpflichtet bin, wenn SchülerInnen während der Einheiten den Raum verlassen.	
	... was ich tun muss, wenn SchülerInnen über einen längeren Zeitraum meine Einheiten nicht mehr besuchen.	
	... wie ich handeln muss, wenn sich SchülerInnen im Rahmen der Einheiten verletzen.	
	... ob ich als Bewegungscoach Sprechstunden für Eltern anbieten muss.	
	... wie ich meine Einheiten im Klassenbuch dokumentieren soll	
	... wozu ich verpflichtet bin, um das Talentscouting an den von mir betreuten Schulen umzusetzen.	
	... was meine Aufgaben in der unterrichtsfreien Zeit sind.	
	... welche Veranstaltungen für mich als Bewegungscoach als Fortbildung anerkannt werden.	
	... an wen ich mich wenden kann, wenn ich kritische Anfragen (z.B. Beschwerde) zu meinen Einheiten erhalte.	
Die Qualität der Einheiten wird beeinflusst durch...	... die Unklarheit (fehlendes Curriculum), was konkret in den TBuS-Einheiten an Zielen, Kompetenzen und Inhalten vermittelt werden soll.	Empfundene Qualitätsminderung durch inhaltliche Faktoren
	... die fehlende inhaltliche Abstimmung zwischen den Unterrichtsstunden Bewegung und Sport und den TBuS-Einheiten.	
	... die fehlende inhaltliche Abstimmung zwischen den Unterrichtsstunden zur integrativen Bewegungseinheit und den TBuS-Einheiten.	
	... die fehlenden Informationen über den zu vermittelnden Stoff mit den VertreterInnen der Sport-Dachverbände.	
Die Qualität der Einheiten wird beeinflusst durch ...	... eine fehlende Sporthalle bzw. ein Bewegungsraum für die SchülerInnen.	Empfundene Qualitätsminderung durch räumliche Faktoren
	... die geringe Größe der Sporthalle (des Bewegungsraumes).	
	... die mangelhafte Ausstattung (geringe Anzahl) der Sporthalle (des Bewegungsraumes) mit Groß- und Handgeräten.	
	... die veraltete Ausstattung der Sporthalle (des Bewegungsraumes) mit Groß- und Handgeräten.	
	... fehlende Reparaturen und Instandsetzungen im Sporthallenbereich.	
	... den Zustand (Sauberkeit und Hygiene) der Sanitäreinrichtungen (z.B. WC) im Umkleibereich und Sportbereich.	
	... die Zahl der Verletzungsrisiken im Rahmen der Einheiten auf Grund der Nichteinhaltung der im Sport üblichen Sicherheitskriterien (z.B. nicht abgesicherte Gegenstände, ...)	

III Empirischer Teil

Die Qualität der Einheiten wird beeinflusst durch ...	... die fehlende Sportkleidung von SchülerInnen.	Empfundene Qualitätsminderung durch schülerInnenbezogene Faktoren
	... die mangelnde Disziplin der SchülerInnen.	
	... die schlechten motorischen Voraussetzungen der SchülerInnen.	
	... die Lärmentwicklung in der Sporthalle.	
	... die unterschiedlichen Erwartungen der SchülerInnen an die Einheit.	
	... das Trödeln beim Umziehen am Beginn der Einheiten.	
	... die fehlende Sportkleidung von SchülerInnen.	

Die gebildeten Indices wurden für die Überprüfung der Zusammenhangshypothesen als abhängige Variablen (AV) definiert, eine deskriptive Auswertung erschien weder sinnvoll noch aussagekräftig und wurde daher unterlassen.

2.4 Ergebnisse der quantitativen Erhebung

2.4.1 Deskriptive Statistik

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der deskriptiven statistischen Auswertung nach den einzelnen Items des Fragebogens den Fragestellungen (1) demografische Merkmale und Einstellungen zu Bewegung und Sport, (2) Wahrnehmung persönlicher Kompetenzen, (3) Wahrnehmung und Beurteilung von Aus- und Weiterbildungen, (4) Wahrnehmung und Beurteilung der aktuellen Tätigkeit, (5) Wahrnehmung und Beurteilung der Rahmenbedingungen und (6) Wahrnehmung der Beziehungen zwischen beteiligten AkteurlInnen zugeordnet.

1. Welche demografischen und sportbezogenen Merkmale weist die Gruppe der Bewegungscoaches auf?

Bei der Stichprobe der 31 Bewegungscoaches handelt es sich um eine Vollerhebung. Die Gruppe setzt sich aus 23 Männern und 8 Frauen zusammen (Abb. 2), welche zum Großteil jünger als 40 Jahre alt sind (Abb. 3; Median der Variable Alter = 3 „31-40 Jahre“).

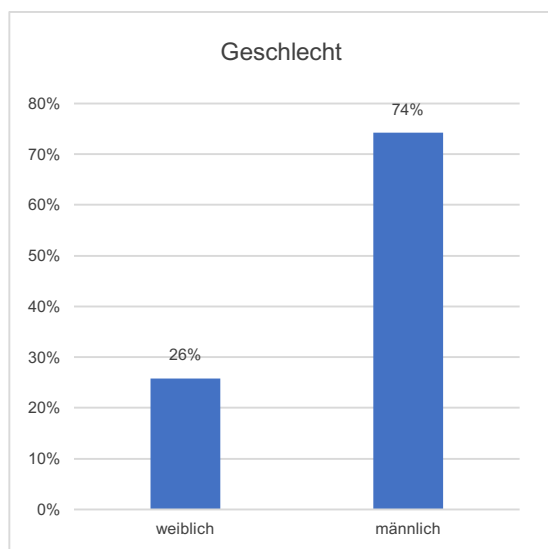


Abbildung 2: Verteilung der Stichprobe nach Geschlecht

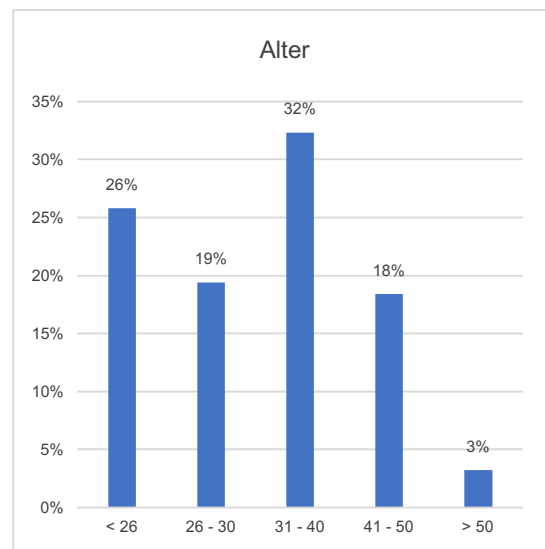


Abbildung 3: Verteilung der Stichprobe nach Altersgruppen

Die Stichprobe weist einen hohen Ausbildungsgrad auf (Abb. 4), 55% der Bewegungscoaches gaben an, ein Hochschulstudium absolviert zu haben. Die Bewegungscoaches konnten sich über unterschiedliche Wege für ihre Tätigkeit qualifizieren, unter anderem über einen einjährigen Lehrgang der PH Burgenland, welcher im Schuljahr 2016/2017 von 45% der Bewegungscoaches besucht wurde (Abb. 5).

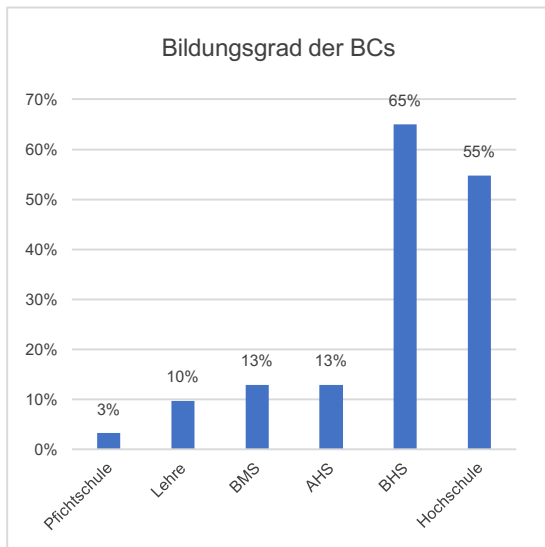


Abbildung 4: Bildungsgrad der Bewegungscoaches nach höchster abgeschlossener Ausbildung

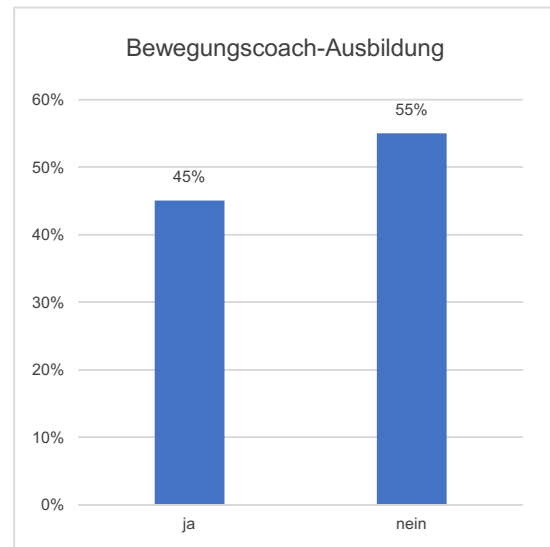


Abbildung 5: Teilnahme an der Bewegungscoach-Ausbildung der PH Burgenland

Weiters wurde über den Grad der Zustimmung zu acht Aussagen versucht, die persönliche Haltung der Bewegungscoaches zu bewegungs- und sportbezogenen Themen zu skizzieren (Abb. 6), um einen Überblick zu erhalten, welche persönliche Einstellung der Bewegungscoaches zu Bewegung und Sport in ihren Einheiten immanent werden. Zunächst schreiben alle Bewegungscoaches Bewegung und Sport eine wichtige Rolle zur Steigerung des körperlichen und geistigen Wohlbefindens und Förderung sozialer Kontakte zu. Der Großteil der Bewegungscoaches verfolgt konkrete persönliche Ziele im Sport (81% stimmen „völlig“ oder „meist“ zu), wobei etwa zwei Drittel auch an sportlichen Wettkämpfen teilnehmen (62% stimmen „völlig“ oder „meist“ zu).

Etwa für die Hälfte der Bewegungscoaches stehen Bewegung und Sport im ausgewogenen Verhältnis zu anderen Freizeitaktivitäten. 55% stimmen „völlig“ oder „meist“ zu, auch anderen Freizeitaktivitäten nachzugehen, jedoch erfüllen Bewegung und Sport dennoch für 42% der Befragten eine deutlich sinnstiftende Funktion. Sehr gleichmäßig verteilen sich die Antworten hinsichtlich der Grenz- und Risikoerfahrungen in und durch Bewegung und Sport, ca. 60% stimmen „völlig“, „meist“ oder „eher“ zu, Grenzen, Risiko und Nervenkitzel zu suchen, die verbleibenden 40% lehnen diese Aussage tendenziell ab. Ebenso ablehnend reagieren die Bewegungscoaches auf die Wichtigkeit von Bekleidung und Ausstattung hinsichtlich der Einstellung zu Bewegung und Sport, 71% der Befragten lehnen diese Aussage tendenziell ab.

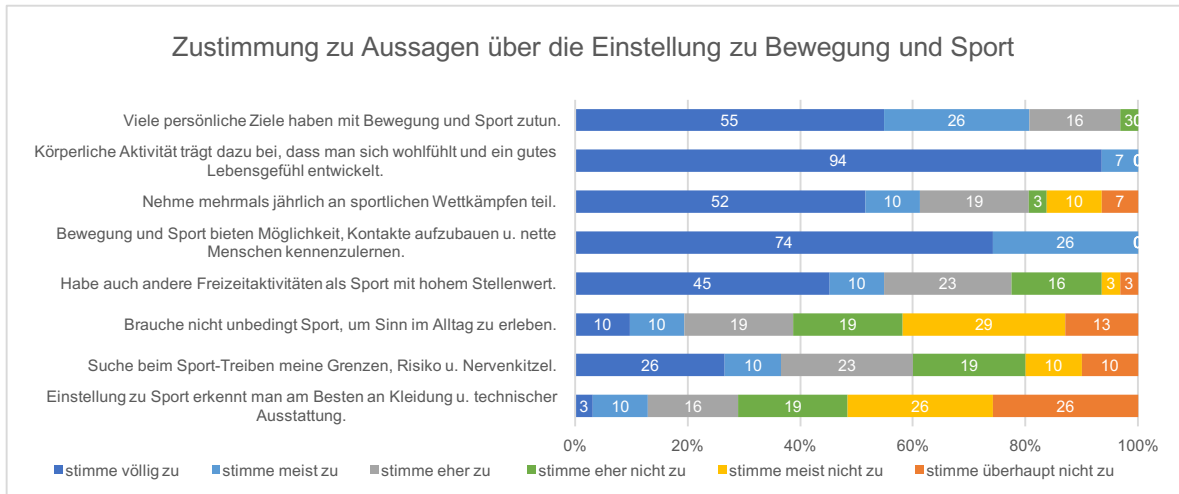


Abbildung 6: Persönliche Einstellung der Bewegungskoches zu Bewegung und Sport

Zusammenfassend handelt es sich somit bei den Bewegungskoches um eine Gruppe überwiegend männlicher Personen jüngeren Alters und hohen Bildungsgrades, für die Bewegung und Sport eine wichtige Rolle hinsichtlich ihrer Lebensgestaltung auf persönlicher, gesundheitlicher und sozialer Ebene spielen.

2. Wie nehmen die Bewegungskoaches subjektiv ihre Kompetenzen in ihrer Rolle und Tätigkeit wahr?

Hinsichtlich des allgemeinen pädagogischen Umgangs mit Kindern und Jugendlichen im Rahmen der TBuS stimmen die Bewegungskoaches zunächst zu 94% „völlig“, „meist“ oder „eher“ zu, mit den Kindern, welche sie betreuen, gut zurechtzukommen und bei Konflikten in der Gruppe gut vermitteln zu können. Über drei Viertel der Befragten (77%) geben an, unter geringem Engagement und Widerstand der SchülerInnen konsequente Entscheidungen treffen zu können und 88% sind in der Lage, sich stimmlich gegenüber der Gruppe durchsetzen zu können. 36% der Bewegungskoaches empfinden den Umgang mit Enttäuschungen tendenziell schwierig, während 46% belastende, stressige Situationen als eher hinderlich für ihren Arbeitsalltag wahrnehmen.

Hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung der Einheiten geben 91% der Bewegungskoaches an, sich für aktuelle Entwicklungen in der Gestaltung von sportbezogenen Praxiseinheiten für Kinder und Jugendliche zu interessieren, 26% empfinden es als schwierig, mit Kritik bezüglich ihrer inhaltlichen Entscheidungen umzugehen. Jedoch werden diese Rückmeldungen, insbesondere wenn sie von den SchülerInnen ausgehen, vom Großteil der Bewegungskoaches (91%) zum Anlass genommen, planerische und inhaltliche Entscheidungen zu reflektieren und gegebenenfalls abzuändern.

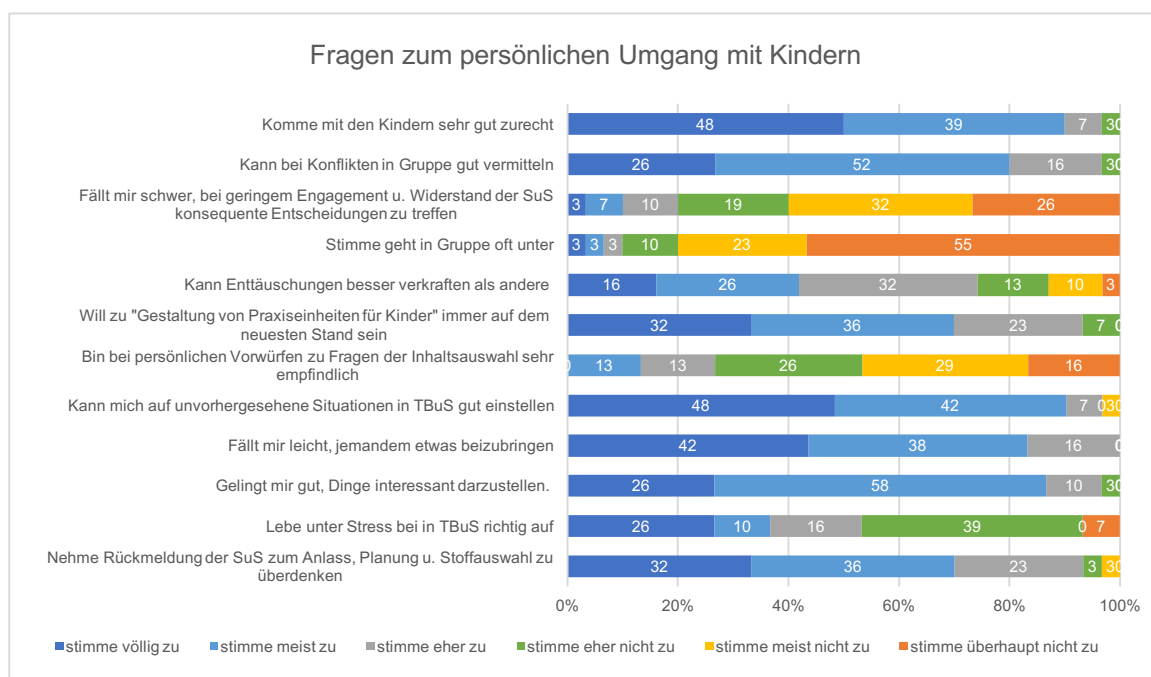


Abbildung 7: Fragen zu pädagogischen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Bewegungskoaches im Umgang mit Kindern und Jugendlichen

Bezüglich allgemein didaktischer Fähigkeiten und Fertigkeiten schätzen sich fast alle Bewegungskoaches (97%) als mehr oder weniger flexibel im Umgang mit

unvorhergesehenen Situationen ein, ähnlich leicht fällt ihnen allgemein die Vermittlung von Inhalten (80% stimmen „völlig“ oder „meist“ zu) und ihre für die Schülerinnen interessante Darstellung und Aufbereitung (26% stimmen „völlig“ zu, 58% „meist“).

In weiterer Folge wurde die Selbsteinschätzung der Bewegungscoaches hinsichtlich spezifischer didaktischer und methodischer Kompetenzen erhoben (Abb. 8). Im Gesamten ist zu beachten, dass die Selbsteinschätzung der Bewegungscoaches als äußerst positiv ausfällt, die Zustimmung zu allen Items über das Verfügen verschiedener Kompetenzen bewegt sich zwischen 100% und 87%. Die größte Zustimmung erhielt die Einschätzung der Befragten, das Leben der SchülerInnen durch die TBuS-Einheiten positiv beeinflussen zu können (100%). Weiters sehen die Bewegungscoaches ihre Stärken darin, leistungsstarke SchülerInnen besonders zu fordern und fördern (97% Zustimmung), Gruppeneinteilungen effektiv vorzunehmen (93%) und generell auf unterschiedliche motorische Leistungsniveaus differenziert einzugehen (93%). Ebenfalls 100% schätzen ein, auf Ängste und Misserfolge der SchülerInnen gut eingehen zu können, allerdings stimmen dieser Aussage nur 29% völlig zu. Weitere Stärken der Bewegungscoaches liegt in der kompetenzorientierten Planung von Einheiten (52% stimmen „völlig“ zu) und dem Schaffen eines positiven Arbeitsklimas (insgesamt 93% Zustimmung). Leichte Schwierigkeiten durch eine marginal niedrigere Zustimmung zeichnen sich im Vermögen der Bewegungscoaches ab, auf motorisch schwächere SchülerInnen einzugehen und ohne intensive Planung zufriedenstellende Einheiten abhalten zu können (jeweils 90% Zustimmung), die verhältnismäßig größte Schwierigkeit stellt der erfolgreiche Umgang mit disziplinarischen

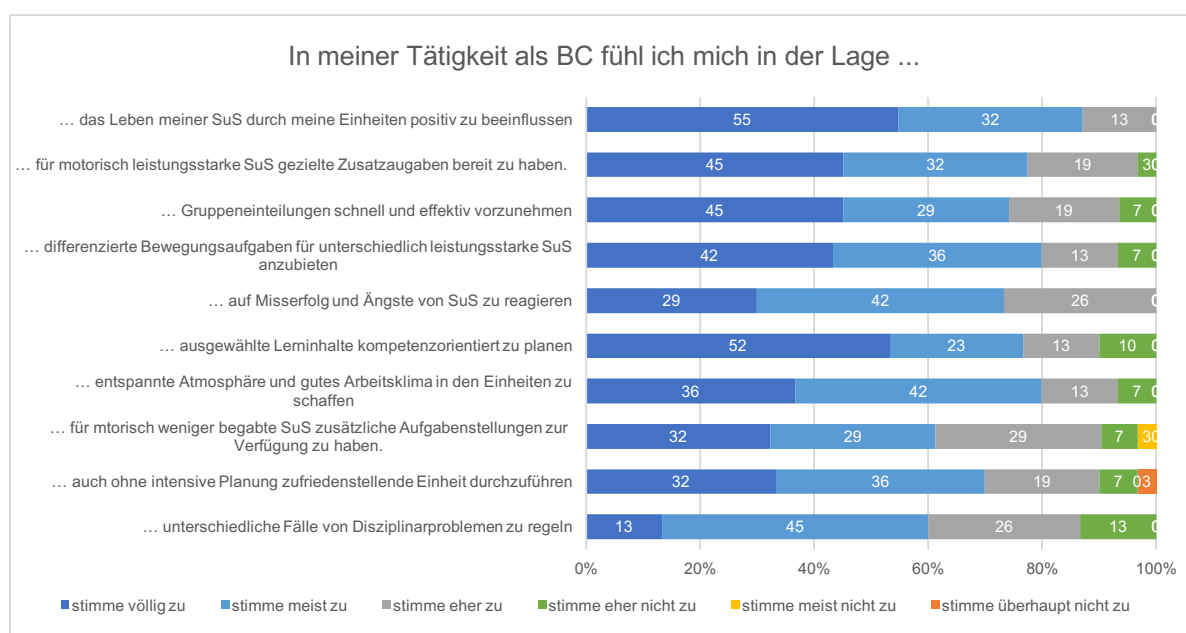


Abbildung 8: Fragen zu Methoden- und Selbstkompetenz der Bewegungscoaches im Umgang mit Kindern und Jugendlichen

III Empirischer Teil

Problemen seitens der SchülerInnen dar (87% Zustimmung, davon allerdings nur 13% „völlig“).

3. Wie erleben und beurteilen die Bewegungskoaches Aspekte des Themenbereiches der Aus- und Fortbildungen?

Zunächst wurde die Zufriedenheit der Bewegungskoaches mit dem Ausbildungslehrgang zum Bewegungcoach an der PH Burgenland erhoben (Abb. 9). Jene 14 Bewegungskoaches der Befragung, welche angegeben hatten, im Schuljahr 2016/2017 die Bewegungcoach-Ausbildung absolviert zu haben, zeigen sich ausnahmslos mit der Qualität dieser insgesamt tendenziell zufrieden, geben allerdings gleichzeitig an, eher wenig Informationen zu rechtlichen, didaktisch-methodischen sowie pädagogischen Inhalten erhalten zu haben. In Anbetracht der Tatsache, dass sich die Ausbildung aus einem rechtlichen und einem freizeit-pädagogischen Modul zusammensetzt, drängt sich somit auf Grund der Widersprüchlichkeit dieser Daten die Frage auf, welche Inhalte tatsächlich in den Einheiten behandelt wurden, beziehungsweise wie intensiv und detailliert auf diese eingegangen wurde.

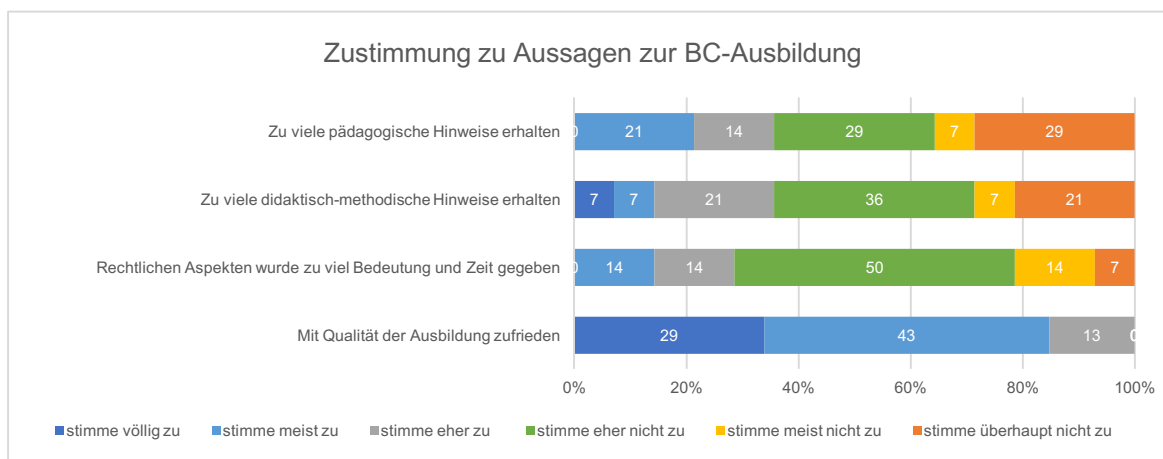


Abbildung 9: Fragen zur Zufriedenheit mit der Ausbildung zum Bewegungcoach

Wie bereits erwähnt, gab ein großer Teil der Bewegungskoaches an, sich sehr für aktuelle Entwicklungen in der Gestaltung von sportbezogenen Praxiseinheiten für Kinder und Jugendliche zu interessieren (91% stimmten der Aussage zu, bei der Gestaltung von Praxiseinheiten auf dem neuesten Stand sein zu wollen). Einen wichtigen Aspekt stellt in diesem Zusammenhang der Besuch von Fortbildungsveranstaltungen dar, welcher mit Hilfe mehrerer Items konkret zahlenmäßig erhoben wurde.

Zunächst wurde grundsätzlich inhaltlich zwischen Fortbildungsveranstaltungen mit sportbezogenen und allgemein pädagogischen Inhalten unterschieden, als relevanter Zeitraum wurden weiters die vergangenen drei Jahre herangezogen. Während 13% der Bewegungskoaches angaben, in den vergangenen 3 Jahren keine sportbezogenen oder pädagogischen Fortbildungen besucht zu haben, gaben 58% an, in zumindest einem der beiden inhaltlichen Bereiche Fortbildungen absolviert zu haben, die restlichen 29% haben

III Empirischer Teil

Fortbildungen in beiden Themenbereichen besucht (Abb. 10). Höherer Beliebtheit erfreuten sich klar jene Veranstaltungen mit sportbezogenen Inhalten: während 36% eine, 39% zwei und immerhin 10% drei sportbezogene Fortbildungen in den letzten drei Jahren besucht hatten, belief sich die Teilnahme an pädagogischen Fortbildungen auf 16% einer, 13% zwei und 3% drei Veranstaltungen. Somit haben zwei Drittel (66%) der Bewegungskoches in den vergangenen drei Jahren keine Fortbildungsveranstaltung mit allgemein pädagogischen Inhalten besucht (Abb. 11). Nicht genauer erhoben wurde in diesem Zusammenhang der Umfang der jeweiligen Veranstaltungen, also ob es sich beispielsweise um ein- oder mehrtägige Veranstaltungen handelt.

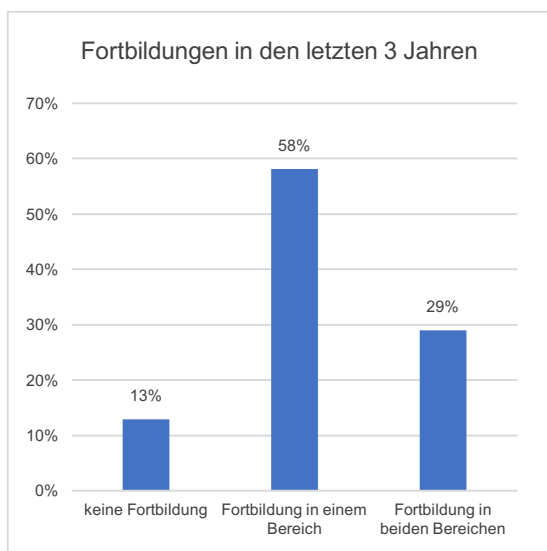


Abbildung 10: Absolvierung von Fortbildungen in den vergangenen 3 Jahren

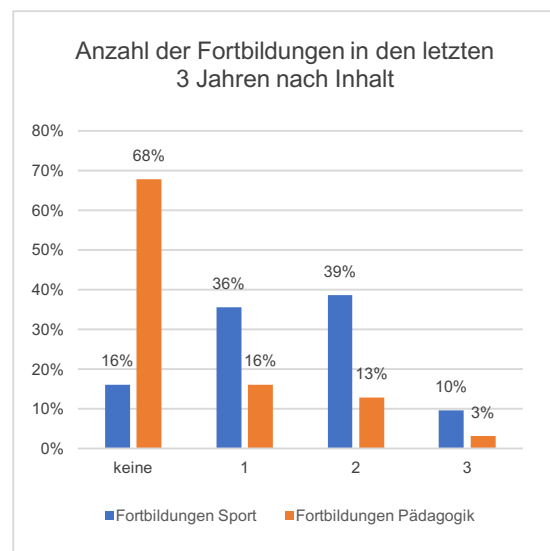


Abbildung 11: Anzahl der absolvierten Fortbildungen nach Inhalt

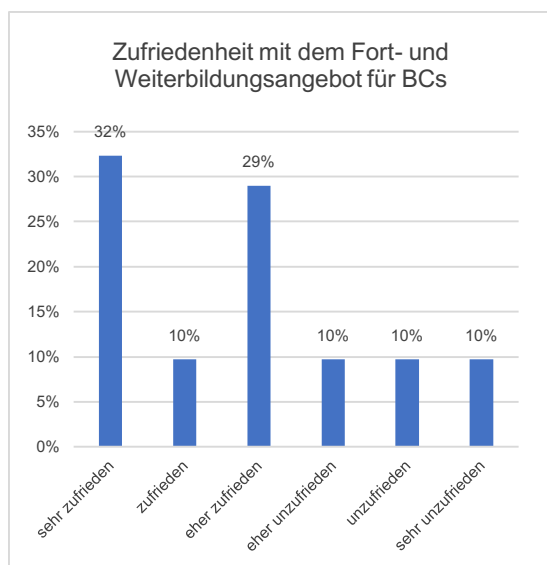


Abbildung 12: Zufriedenheit mit dem Ausbildungsangebot für Bewegungskoches

Zuletzt wurde die allgemeine Zufriedenheit der Bewegungskoches mit dem zur Verfügung stehenden Fortbildungsangebot erhoben, welches tendenziell deutlich positiv ausfiel: gut ein Drittel (32%) zeigte sich mit dem Angebot „sehr zufrieden“, weitere 39% sind „zufrieden“ oder „eher zufrieden“.

4. Wie erleben und beurteilen die Bewegungscoaches Aspekte ihrer aktuellen Tätigkeit (Klarheit der Aufgabenstellung, Planung der Einheiten, verfolgte Zieldimensionen, Talentscouting)?

Als vierter Teil der Fragestellung soll die tatsächliche Durchführung der TBuS näher beleuchtet werden. Da es sich bei der TBuS um eine neue Initiative in der Pilotphase handelt, ist von besonderem Forschungsinteresse, inwieweit für die Bewegungscoaches zum Befragungszeitpunkt nach dem ersten Dienstjahr (Un-)Klarheit über die Aufgabenbereiche ihrer Tätigkeit herrscht, um in weiterer Folge gegebenenfalls feststellen zu können, welche Handlungsschritte zur Optimierung anzudenken wären. Weiters wird erhoben, wie die Bewegungscoaches die Planung der Einheiten umsetzen, welche Zielvorstellungen und Qualitätskriterien relevant werden, durch welche Faktoren sich die Bewegungscoaches in ihrer Tätigkeit besondere Belastungen empfinden und welche Aspekte und Bedingungen ihrer Einschätzung nach die Qualität ihrer Arbeit beeinflussen.

Zunächst wird dargestellt, wie sich die Tätigkeit der Bewegungscoaches in zeitlicher Dimension gestaltet. Das stundenmäßige Wochenarbeitspensum der Bewegungscoaches entfällt laut Arbeitsvertrag auf mehrere Posten: die Durchführung der Einheiten selbst, Vorbereitungszeit, Talentscouting und Ferienbetreuung. Je nach Ausmaß des Anstellungsverhältnisses ist die Aufteilung der Stunden auf die verschiedenen Aufgabenbereiche unterschiedlich gestaffelt. Erhoben wurde im Rahmen des Fragebogens ausschließlich das gesamte Beschäftigungsausmaß laut Vertragsvereinbarung, eventuelle Mehr- und Überstunden werden nicht erfasst. Hieraus wird deutlich, dass die Tätigkeit als Bewegungscoach von drei Viertel (75%) der Befragten als Teilzeitbeschäftigung ausgeübt wird (Abb. 16). Dabei betreut mehr als die Hälfte der Bewegungscoaches vier oder mehr Schulen (Abb. 15) und führen die TBuS in mehr als 15 Klassen (Abb. 16) durch, was vermuten lässt, dass Fahrtzeiten zwischen den verschiedenen Schulstandorten eine beträchtliche Menge an Zeit beanspruchen.

Die Durchführung der TBuS fand während der Pilotphase des Projektes gleichermaßen in Volksschulen wie in Neuen Mittelschulen statt. Die Frage nach dem bevorzugten Schultyp ergab (Abb. 14), dass Volksschulklassen von den Bewegungscoaches klar bevorzugt werden (55%). Nur 7% bevorzugten Klassen der Neuen Mittelschule, 26% geben an, dass ihnen „egal“ ist, in welchem Schultyp sie die TBuS durchführen. 13% der Bewegungscoaches überlegen zum Befragungszeitpunkt nach nur einem Dienstjahr, das Dienstverhältnis durch Kündigung zu beenden.

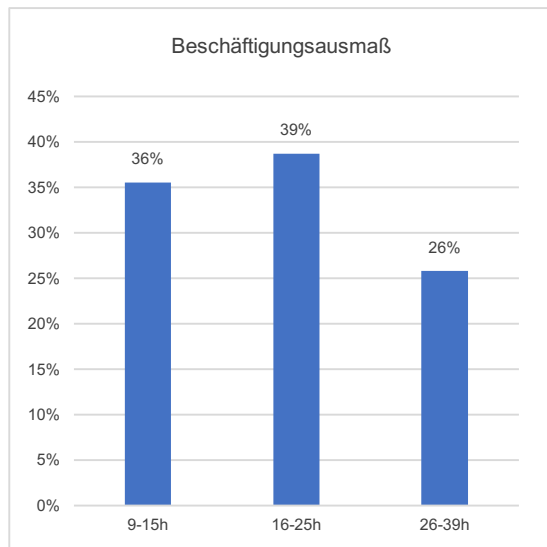


Abbildung 13: Beschäftigungsausmaß der Bewegungcoaches in Stunden

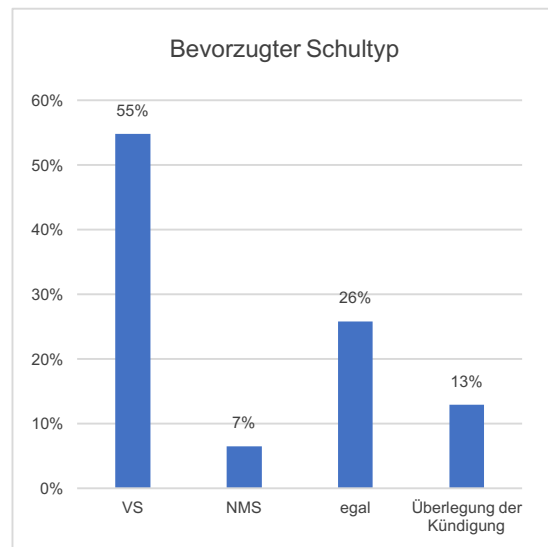


Abbildung 14: Bevorzugt betreuter Schultyp

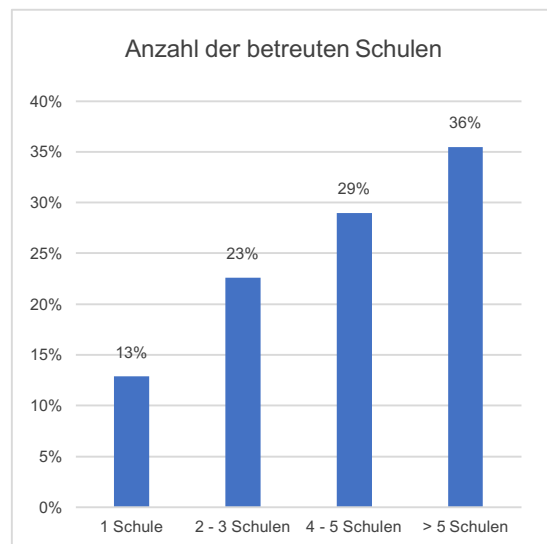


Abbildung 15: Anzahl der betreuten Schulen

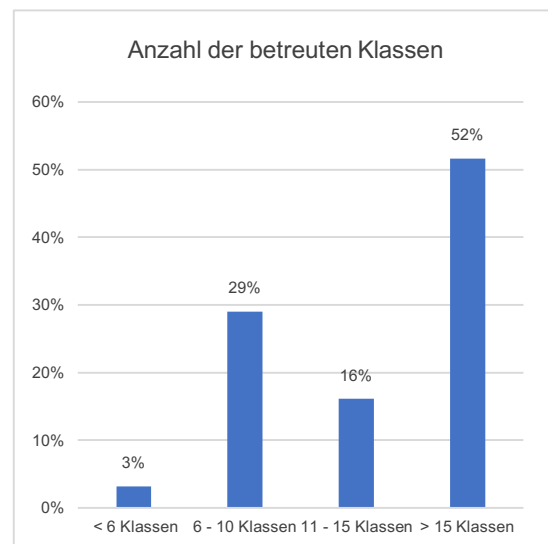


Abbildung 16: Anzahl der betreuten Klassen

Vertiefend zu grundsätzlichen Rahmenbedingungen wurde erhoben, inwieweit unter den Bewegungcoaches Klarheit über die verschiedenen organisatorischen, inhaltlichen und rechtlichen Zielvorgaben ihrer Tätigkeit herrscht (Abb. 17). 65% der Befragten ist „eher nicht“, „meist nicht“ oder „überhaupt nicht“ klar, welche Veranstaltungen für Bewegungcoaches als Fortbildungen anerkannt werden. Diese Angabe steht im Widerspruch zu jenen 71%, die mit dem Fortbildungsangebot für Bewegungcoaches tendenziell zufrieden sind. Ähnlich unklar ist für 71% die Frage, ob für die Eltern eine Sprechstunde angeboten werden muss und für 55% die Umsetzung des Talentscoutings – eine Tendenz die sich bereits in den qualitativen Interviews abgezeichnet hatte.

Etwas mehr Klarheit herrscht für die Bewegungskoaches im Umgang mit kritischen Anfragen zu ihren Einheiten (für 58% ist dies „völlig“, „meist“ oder „eher“ klar), die Klarheit über die Aufgaben während der unterrichtsfreien Zeit scheint stärker zu variieren. Während dies zwar für 45% der Befragten „völlig“ klar ist, herrscht gleichzeitig für 32% tendenziell Unklarheit darüber. Überwiegende Klarheit herrscht in den Bereichen Absenzen (77%), Aufsichtspflicht (84%), Inhaltsauswahl (81%), Planung (77% Zustimmung, davon 58% „völlig“) und Dokumentation (87%). Die stärkste Klarheit herrscht für 90% der Bewegungskoaches über das Vorgehen im Fall von Verletzungen in ihren Einheiten.

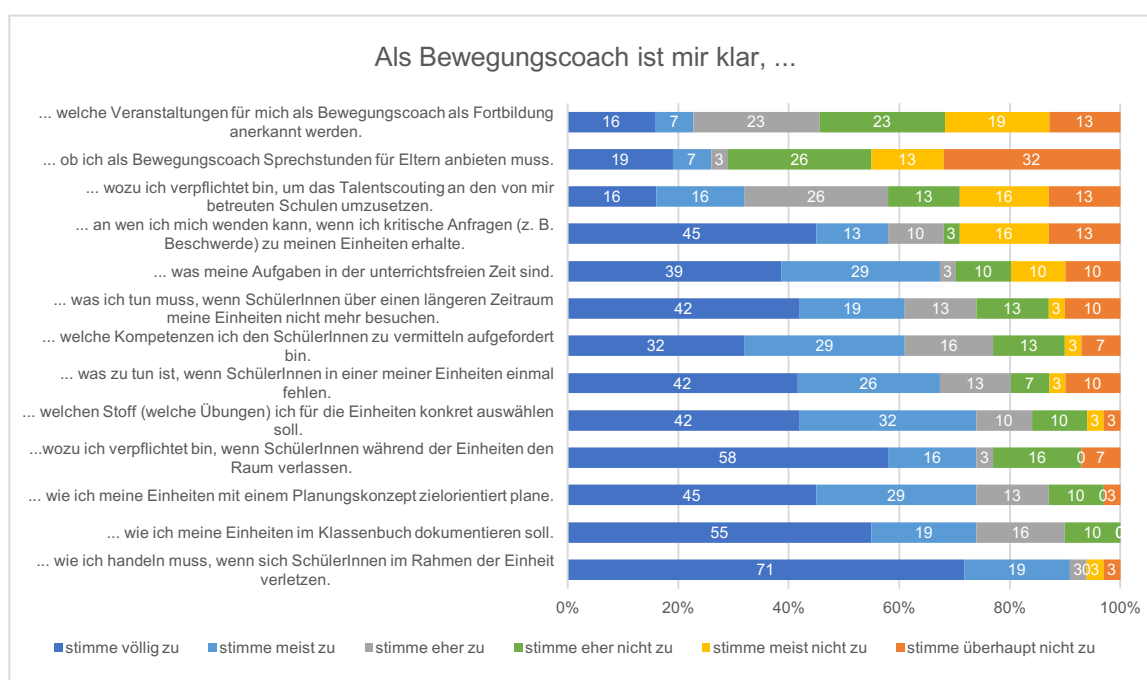


Abbildung 17: Klarheit über Aspekte der Tätigkeit im Rahmen der TBuS geordnet nach zunehmender Klarheit

Nachdem Fragen zu Rahmenbedingungen und der Wahrnehmung der Aufgabenstellungen beantwortet wurden, soll nun skizziert werden, wie die Bewegungskoaches die eigentlichen TBuS-Einheiten gestalten. Eine detaillierte Erhebung inhaltlicher, methodischer und didaktischer Vorgehensweisen erscheint problematisch, da sich eine Verzerrung der Aussagen durch soziale Erwünschtheit kaum vermeiden lässt. Eine hinlänglich repräsentative Abbildung determinierender Haltungen im Hinblick auf die Ausgestaltung der TBuS-Einheiten kann jedoch durch Abfragen der genutzten Planungsressourcen und Priorisierung verschiedener Zielsetzungen erhoben werden.

Als präferierte Planungsressourcen (Abb. 18) führen die Bewegungskoaches vorrangig Materialien aus dem Internet (78% Zustimmung), Aus-/Fort-/Weiterbildungen (74%) und der Bewegungcoach-Ausbildung (68%) an. Weniger genutzt werden eigene Materialsammlungen (55%), Materialien aus dem Austausch mit KollegInnen (51%),

während einschlägige Fachliteratur tendenziell nur von knapp der Hälfte der Bewegungskoches zur Planung der TBuS herangezogen wird (49%).

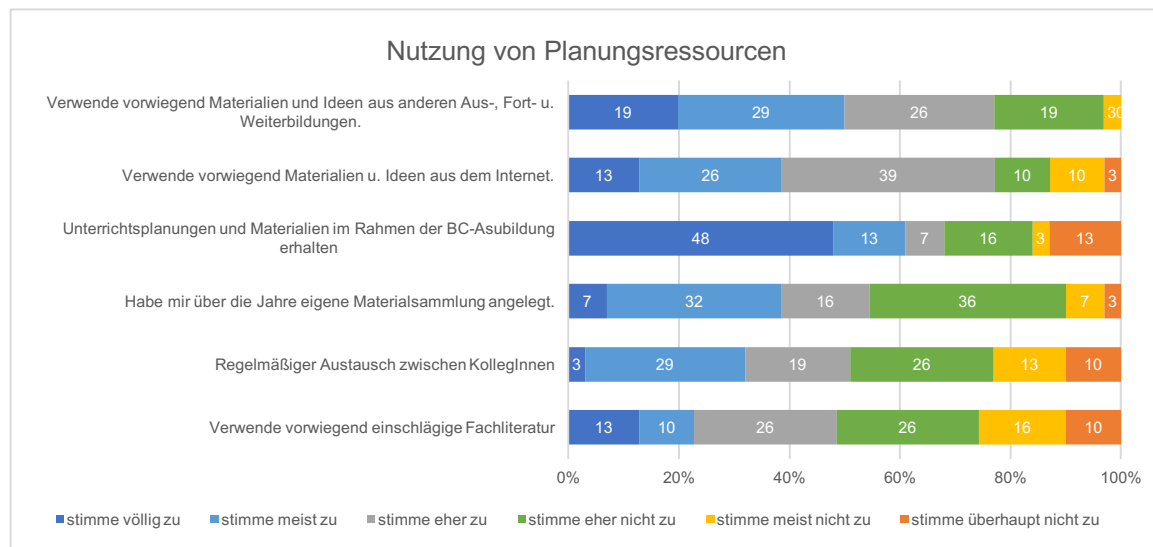


Abbildung 18: Präferenz von Ressourcen für die Planung der TBuS-Einheiten

Die Zustimmung der Bewegungskoches zu den Items über die Zielsetzungen im Rahmen der TBuS lassen Rückschlüsse auf zu Grunde liegende Unterrichtskonzepte und Qualitätsmerkmale zu. Im Rahmen des regulären Unterrichts werden in diesem Zusammenhang häufig Beurteilungssysteme und –kriterien analysiert, da die TBuS jedoch keine Benotung der SchülerInnen vorsieht, wurden Items formuliert, die sich Aspekten verschiedener didaktischer Konzepte zuordnen lassen (Abb. 19). Die höchste Priorität haben für die Bewegungskoches die positive Entwicklung des Sozialverhaltens der SchülerInnen (dieser Aussage stimmen 100% der Bewegungskoches zu, davon 77% „völlig“, 19% „meist“ und 3% „eher“), sowie einen Ausgleich zum sonst sitzenden Schulalltag zu schaffen (ebenfalls 100% Zustimmung, verteilt auf 71% „völlig“, 26% „meist“ und 7% „eher“). An dritter und vierter Stelle stehen das Erleben von Spaß und Freude seitens der SchülerInnen in den Einheiten (ebenfalls 100% Zustimmung, allerdings entfallen lediglich 58% auf „völlig“, 36% auf „meist“ und 7% auf „eher“) und die Entwicklung persönlicher Fähigkeiten (97%). Nur geringfügig unwichtiger ist das Verbessern sportlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten (94%), das Kennenlernen bisher unbekannter Bewegungen und Sportarten (94%) und ein für die Bewegungskoches positives Gefühl nach der Einheit (97% Zustimmung, allerdings nur 42% „völlig“). Ebenfalls geringere Priorität haben die Zielsetzungen, den Kindern erfolgreich neues theoretisches Wissen zu vermitteln (insgesamt 90% Zustimmung, allerdings davon 23% lediglich „eher“) und während der Einheiten eine möglichst hohe Bewegungsintensität zu erreichen (84% Zustimmung, davon 48% „eher“). Verhältnismäßig geringe Priorität haben eine klare Strukturierung und ein planmäßiger Ablauf der Einheiten (70% Zustimmung) und Möglichkeiten sportlichen

Wettkampfs und Leistungsvergleichs (67%), während eine angemessene Lautstärke während der Einheiten mit 26% Zustimmung unwichtig zu sein scheint.

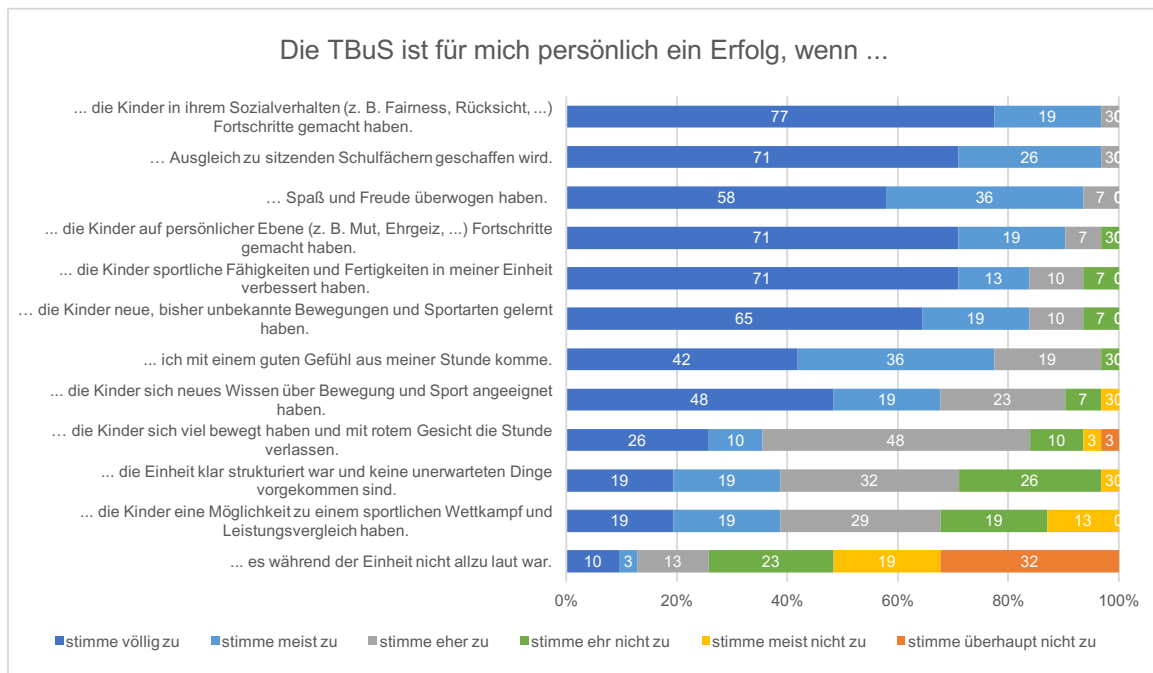


Abbildung 19: Kriterien für eine gelungene TBuS geordnet nach Priorität

Zuletzt wurden die Bewegungscoaches gebeten, die durchschnittliche Netto-Bewegungszeit während ihrer Einheiten zu schätzen (Abb. 20). 19% schätzten eine Bewegungszeit von 16-25 Minuten pro Einheit und 55% eine Bewegungszeit von 26-35 Minuten pro Einheit. Aus vergleichbaren Studien, in denen die Belastungszeit in Sporteinheiten exakt gemessen wurde, ist allerdings bekannt, dass sich die tatsächliche Zeit, welche Teilnehmende mit einer höheren Bewegungsintensität als Gehen zubringen,

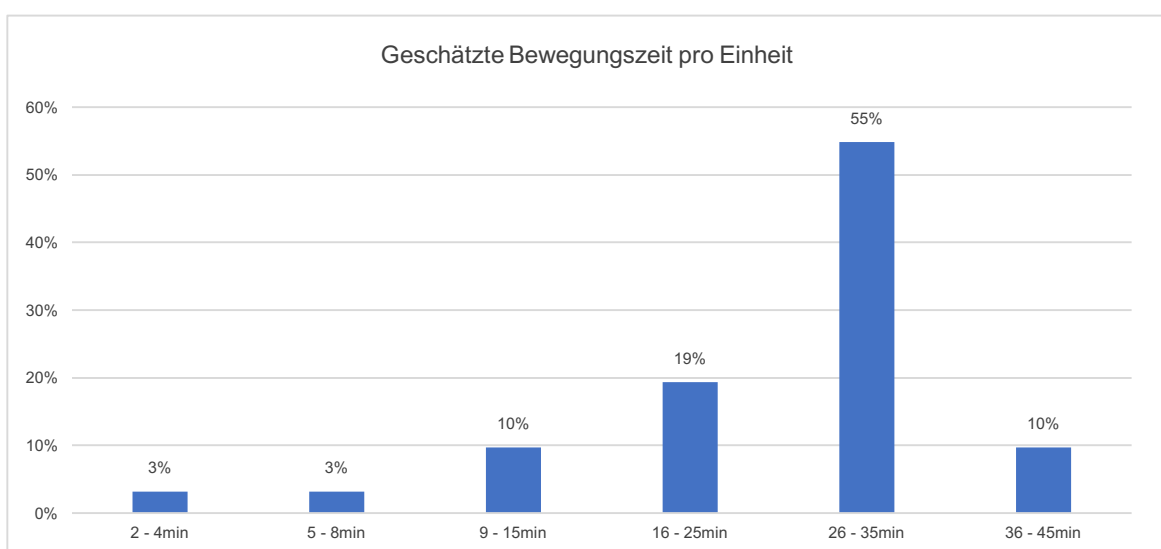


Abbildung 20: Geschätzte Bewegungszeit der SchülerInnen pro Einheit

deutlich niedriger liegt (Wydra, 2009), in einer 90-minütigen Einheit durchschnittlich sogar

bei nur 19 Minuten liegt (Kühnis et al., 2017). Die Schätzung der Bewegungscoaches scheint daher in Anbetracht empirischer Befunde als zu hoch gegriffen.

Das Talentscouting nimmt im Rahmen der TBuS einen integralen Tätigkeitsbereich ein. Die Bewegungscoaches sind dazu angehalten, in den von ihnen betreuten Klassen motorisch begabte SchülerInnen ausfindig zu machen, Sportvereine für sogenannte Scoutingstunden in die Schulen einzuladen und im Idealfall SchülerInnen an diese zu vermitteln. Die folgenden Fragen bilden die Einschätzung der Bewegungscoaches zu dieser Aufgabenstellung ab (Abb. 21). Zunächst scheint das Interesse der Schulen am Angebot der Vereine größer zu sein, als das Interesse der Vereine, sich in den Schulen vorzustellen. Während 33% der Bewegungscoaches tendenziell den Eindruck haben, dass die betreuten Schulen geringes Interesse am Vereinsangebot haben, empfinden 55% tendenziell geringe Resonanz seitens der Vereine. Die Zielsetzungen des Talentscoutings wurden im Rahmen der qualitativen Interviews bereits äußerst kritisch diskutiert. Die quantitative Befragung zeigte, dass die Bewegungscoaches es eher als realistische und sinnvolle Zielsetzung ansehen, die SchülerInnen durch das Talentscouting entsprechend ihrer Interessen mit

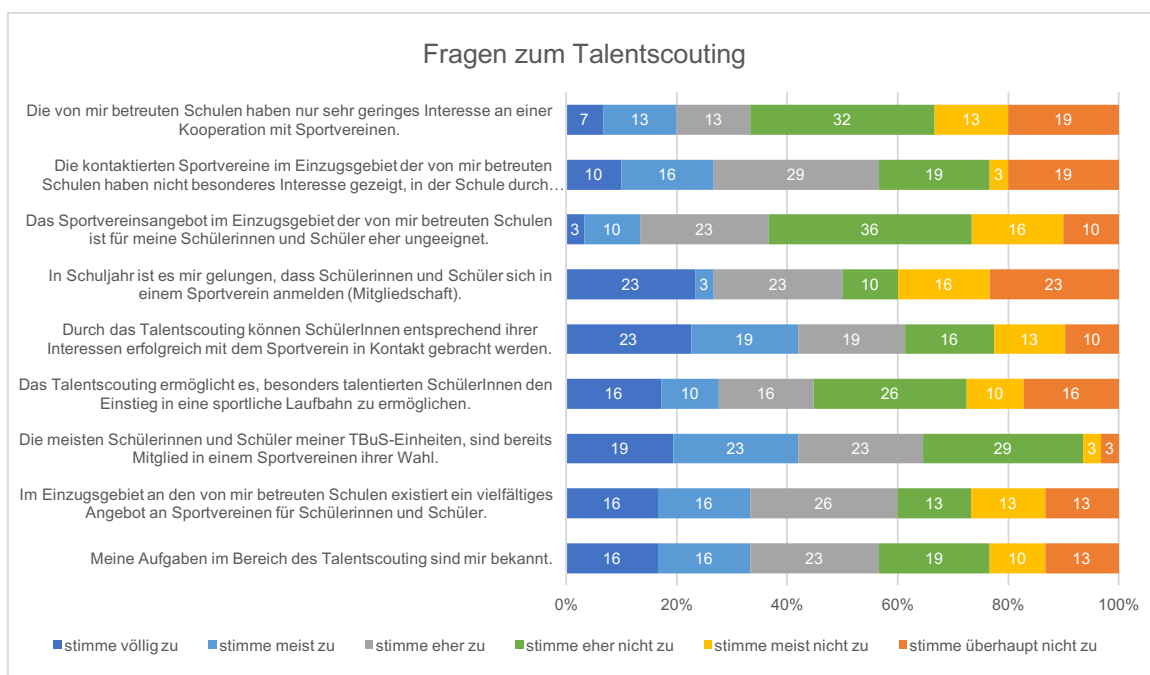


Abbildung 21: Fragen zu Aspekten des Talentscoutings

Vereinen in Kontakt zu bringen (61% stimmen dieser Aussage „völlig“, „meist“ oder „eher“ zu), als dass SchülerInnen durch das Talentscouting der Einstieg in eine sportliche Laufbahn ermöglicht werden kann (42%). Mehr als die Hälfte der Bewegungscoaches (insgesamt 62%) halten das Angebot der Sportvereine im Einzugsgebiet der betreuten Schulen im Hinblick auf die SchülerInnen für geeignet und 49% hatten auch Erfolge bei der Vermittlung der SchülerInnen im Sinne einer Vereinsmitgliedschaft. 59% stimmten der

Aussage tendenziell zu, dass bereits zahlreiche SchülerInnen bestehende Mitglieder in Vereinen sind. Wird im thematischen Kontext nach den Aufgaben im Bereich des Talentscoutings gefragt, so stimmen die Bewegungsscoaches der Aussage stärker zu, über diese Bescheid zu wissen (55%), als im Kontext der Klarheit der Tätigkeitsbereiche.

Der Tätigkeitsbereich des Talentscoutings wird somit von den Bewegungsscoaches ambivalent beurteilt. Während die geringe Klarheit über die tatsächliche Aufgabenstellung eine hohe subjektive Arbeitsbelastung für die Bewegungsscoaches darstellt und die vorgegebenen Zielsetzungen kritisch diskutiert werden, scheinen Bemühungen, engere Verbindungen zwischen den SchülerInnen und den ortsansässigen Vereinen zu schaffen, Früchte zu tragen und somit die Intention des Talentscoutings in ihren Grundzügen zu erfüllen. Handlungsbedarf scheint seitens mancher Vereine zu herrschen, die nur geringes Interesse an der Intensivierung des Kontaktes zu den Schulen zeigen.

5. Wie erleben und beurteilen die Bewegungskoaches die Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit (Arbeitsbedingungen, qualitätsbeeinflussende Aspekte, Arbeitsbelastung)?

Zunächst wurden die Bewegungskoaches im Rahmen des Fragebogens gebeten, die Qualität ihrer Einheiten aus Sicht der SchülerInnen zu bewerten. Mittels Schulnotensystem sollten Sie angeben, welche Note sie ihrer Meinung nach von den SchülerInnen für Ihre Einheiten erhalten würden (Abb. 22). Mehr als die Hälfte (52%) der Bewegungskoaches ist der Meinung, dass sie von den SchülerInnen die Note „Sehr gut“ erhalten würden, die andere Hälfte (48%) erwartet von den SchülerInnen die Noten „Gut“ oder „Befriedigend“. Die Noten „Genügend“ und „Nicht genügend“ werden nicht vergeben.

Weiters wurden die Bewegungskoaches gefragt, wie anspruchsvoll sie ihre Tätigkeit im Rahmen der TBuS einschätzen (Abb. 23). Über zwei Drittel der Befragten (68%) stimmen der Aussage „völlig“ zu, dass es sich bei der Durchführung der TBuS um eine anspruchsvolle Tätigkeit handelt, die restlichen 32% stimmen dieser Aussage „meist“ oder „eher“ zu.

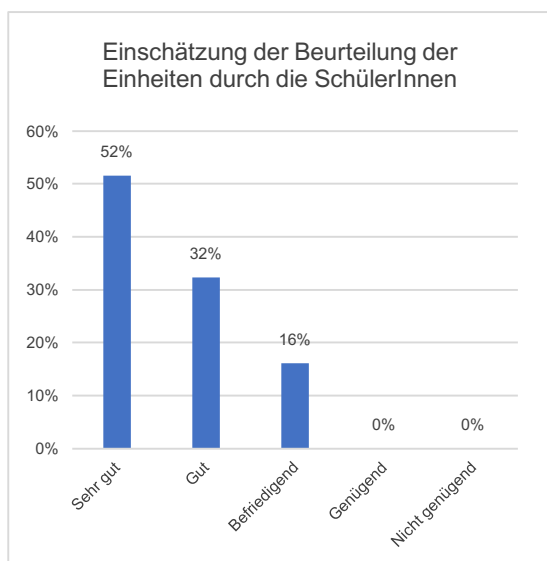


Abbildung 22: Einschätzung der Bewegungskoaches, mit welcher Note die SchülerInnen die TBuS beurteilen würden

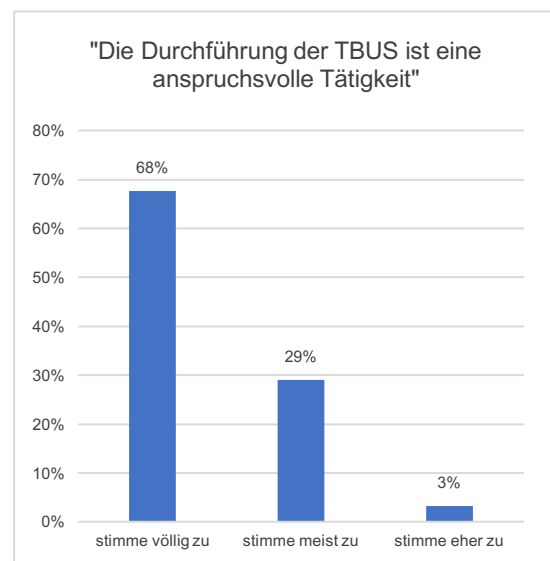


Abbildung 23: Einschätzung der Bewegungskoaches wie subjektiv anspruchsvoll sie ihre Tätigkeit empfinden

Mit den folgenden Fragen soll der Arbeitsalltag der Bewegungskoaches im Spannungsfeld zwischen qualitätsbeeinflussenden Faktoren und subjektiv empfundener Arbeitsbelastung abgebildet werden. Es wird zunächst nach den drei Themenbereichen Inhalt, räumliche Gegebenheiten und SchülerInnenverhalten erhoben, welche Faktoren und Umstände sich aus Sicht der Bewegungskoaches qualitätsmindernd auf die TBuS auswirken. In einem zweiten Schritt soll festgestellt werden, inwiefern Aspekte auch als subjektive Belastung im Arbeitsalltag empfunden werden.

Auf inhaltlicher Ebene stellt die fehlende Kommunikation mit den jeweilig zuständigen Sportdachverbänden über den zu vermittelnden Stoff mit insgesamt 64% den größten qualitätsmindernden Faktor dar, gefolgt von der fehlenden inhaltlichen Abstimmung mit anderen bewegungs- und sportbezogenen Einheiten im Stundenplan: 39% der Befragten empfinden die fehlende Abstimmung mit dem Sportunterricht als tendenziell problematisch, 46% die fehlende inhaltliche Abstimmung mit der integrativen Bewegungseinheit (Abb. 24).

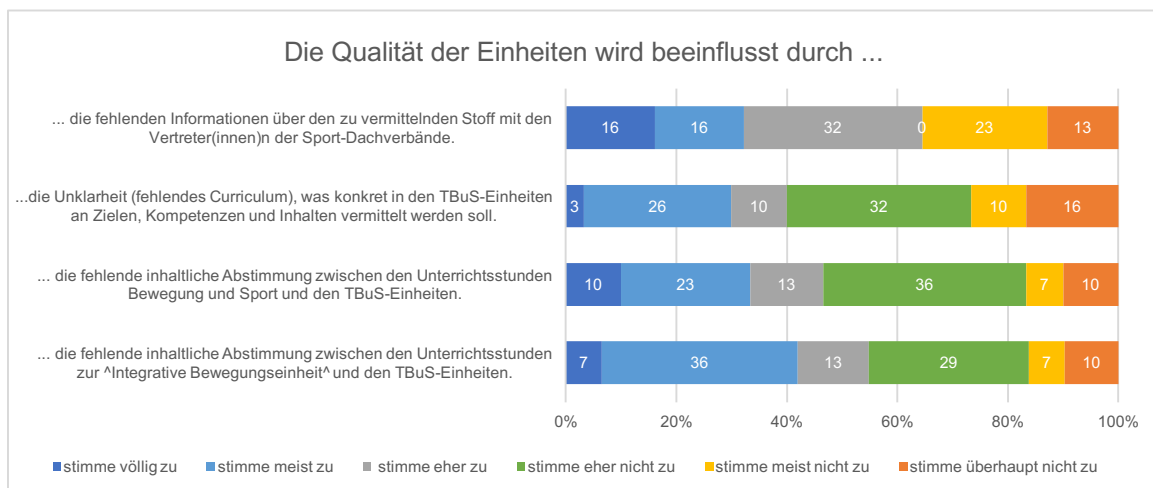


Abbildung 24: Qualitätsmindernde inhaltliche Aspekte bei der Durchführung der TBuS

Im Rahmen der TBuS besuchen und betreuen die Bewegungskoaches eine Vielzahl von Schulen mit stark variierenden räumlichen Gegebenheiten: Ein Teil der Schulen ist in dicht besiedelten städtischen Gebieten angesiedelt, beherbergt große SchülerInnenzahlen und ist dementsprechend mit großen Sporthallen und Bewegungsräumen ausgestattet, welche auch in der unterrichtsfreien Zeit vielfältig genutzt werden, beispielsweise von Sportvereinen. Bei anderen Schulen, welche an der Pilotphase der TBuS teilnahmen, handelt es sich um kleine Einrichtungen im ländlichen Gebiet mit niedrigen SchülerInnenzahlen, welche teilweise in Mehrstufenklassen unterrichtet werden und dementsprechend anders ausgestattet sind. Inwiefern sich die Ausstattung aus Perspektive der Bewegungskoaches auf die Qualität der TBuS auswirkt, wird mit den folgenden Fragen erhoben (Abb. 25). Die geringe Größe der Sporthalle sowie die Veralterung der zur Verfügung stehenden Groß- und Kleingeräten stellen mit jeweils 65% Zustimmung die größten qualitätsmindernden Faktoren dar, gefolgt von der mengenmäßig mangelhaften Ausstattung mit 58% Zustimmung. 26% der Bewegungskoaches stimmen der Aussage überhaupt „völlig“ zu, dass das Fehlen einer Sporthalle bzw. eines Bewegungsraumes an den von ihnen betreuten Schulen die Qualität der TBuS mindert. Fehlende Reparaturen und Instandsetzungen empfinden 45% der Bewegungskoaches als tendenziell qualitätsmindernd. Sauberkeit und Hygiene in den an die Sportbereiche angrenzenden

III Empirischer Teil

Sanitäre Bereiche sowie Verletzungsrisiken in den Räumlichkeiten stellen mit 13% und 26% Zustimmung die geringsten Probleme dar.

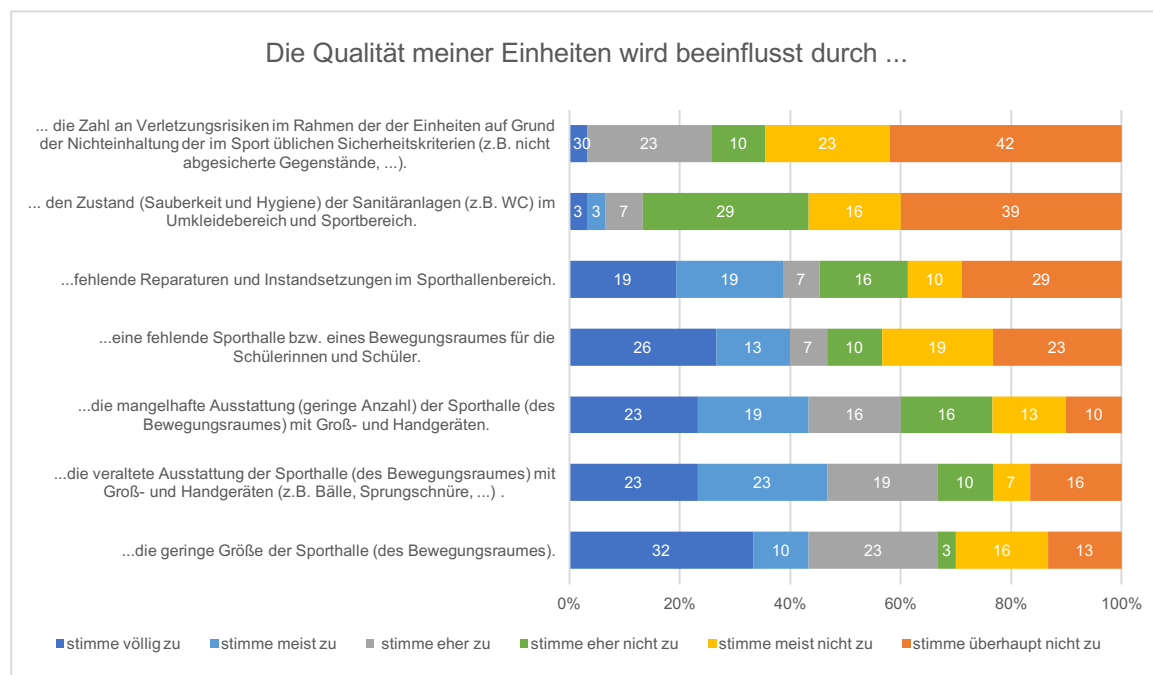


Abbildung 25: Qualitätsmindernde räumliche Aspekte bei der Durchführung der TBuS

Zuletzt wird erhoben, inwieweit Verhalten und Haltung der betreuten SchülerInnen aus Sicht der Bewegungscoaches die Durchführung einer qualitativ hochwertigen TBuS erschweren (Abb. 26). Am stärksten erschwerend empfinden die Bewegungscoaches dabei die mangelnde Disziplin der SchülerInnen (74% stimmen „völlig“, „meist“ oder „eher“ zu) sowie deren schlechten motorischen Voraussetzungen (66% stimmen „völlig“, „meist“ oder „eher“ zu). 56% empfinden es als qualitätsmindernd, dass das Umziehen bei den SchülerInnen viel Zeit in Anspruch nimmt und somit die effektive Bewegungszeit verkürzt wird. Als weniger problematisch empfinden die Bewegungscoaches die fehlende

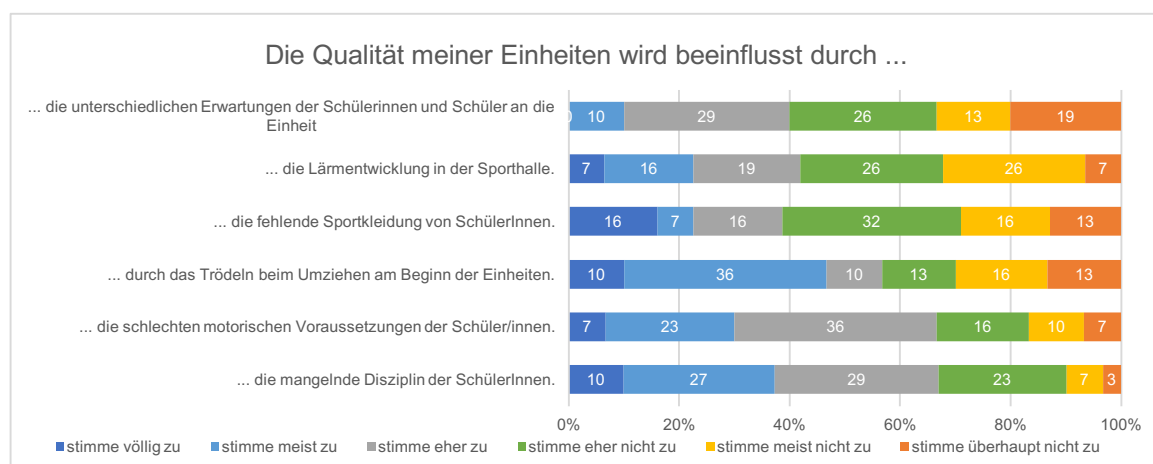


Abbildung 26: Qualitätsmindernde Aspekte durch das SchülerInnenverhalten

Sportkleidung der SchülerInnen (39%), die Lärmentwicklung während der Einheiten (42%) sowie die differenten Erwartungshaltungen der SchülerInnen.

Nachdem gezeigt wurde, welche Aspekte die Bewegungscoaches im Rahmen ihrer Tätigkeit als qualitätsmindernd empfinden, soll nun skizziert werden, welche Aspekte auch persönlich als belastend empfunden werden (Abb. 27). Die höchste Belastung empfinden 67% der Befragten (32% „sehr hoch“, 19% „hoch“, 16% „eher hoch“) durch die Unklarheit über die Planung und Umsetzung des Talentscoutings, dicht gefolgt von der im Rahmen des Arbeitsvertrages gering bemessene Vorbereitungszeit (ebenfalls 67% verteilen sich zu 26% auf „sehr hoch“, zu 19% auf „hoch“ und zu 23% auf „eher hoch“). Ebenfalls etwa die Hälfte der Bewegungscoaches empfinden das Sozialverhalten der SchülerInnen untereinander (59%), die strikt vorgegebene Urlaubsregelung (52%) und die Anzahl der wöchentlich abzuhaltenden Einheiten (49%) als belastend. Als deutlich geringere Belastung empfinden nur 36% der Bewegungscoaches das Sozialverhalten der SchülerInnen ihnen selbst gegenüber, die Fahrtzeiten zwischen den Schulen und die als ungünstig empfundene Verteilung der Einheiten im Stundenplan (jeweils 33%). Die geringste subjektive Arbeitsbelastung geht von mangelnder Kommunikation mit anderen AkteurlInnen aus. Den geringen Elternkontakt empfinden 33% als tendenziell belastend, die fehlende Kommunikation mit LehrerInnen und DirektorInnen nur 24% bzw. 13%. Hohe Arbeitsbelastungen gehen somit eher von inhaltlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen aus, während die Zusammenarbeit und Kommunikation zwischen den Beteiligten als deutlich positiver bewertet wird.

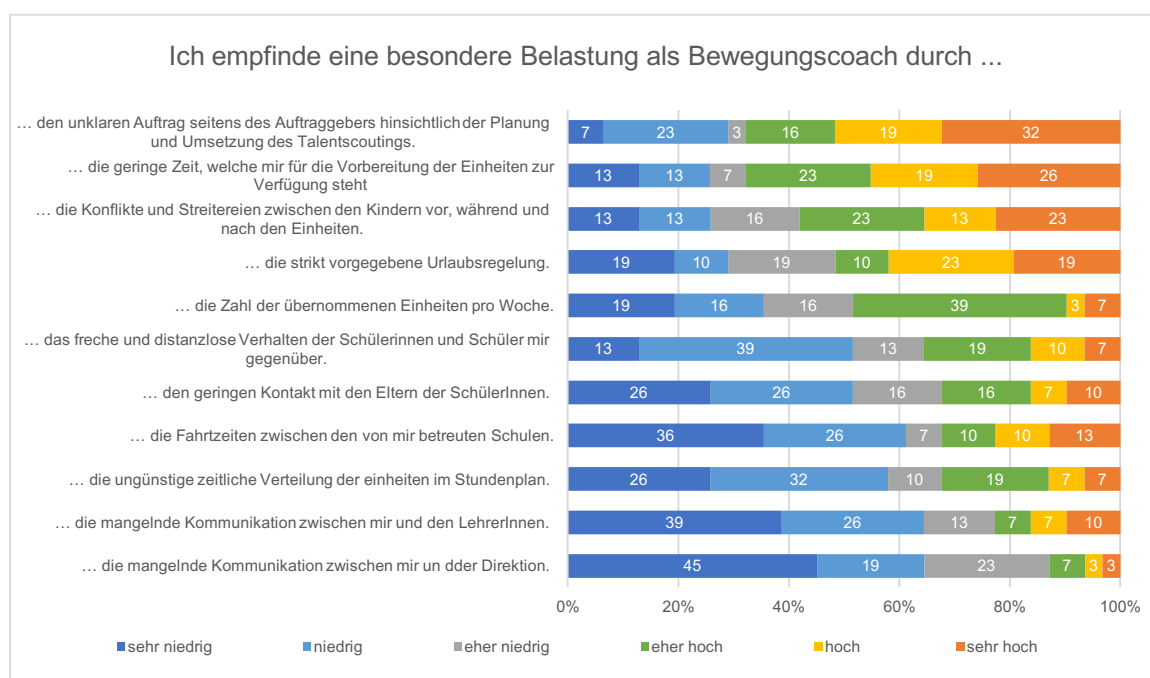


Abbildung 27: Subjektive Arbeitsbelastung durch verschiedene Aspekte der Tätigkeit

6. Wie erleben und beurteilen die Bewegungscoaches die Beziehungen zu anderen involvierten AkteurlInnen (SchülerInnen, LehrerInnen, DirektorInnen, Eltern, Vereinen, Sportdachverbänden)?

Groß angelegte Initiativen im schulischen Kontext, wie die TBuS es ist, erfordern ein hohes Maß an Kommunikation und Kooperation zwischen den beteiligten AkteurlInnen. Die TBuS nimmt in diesem Zusammenhang insofern eine Sonderstellung ein, als die Initiative im Gegensatz zu anderen vergleichbaren Projekten nicht von schulinternem Personal (schuleigenen LehrerInnen oder eigens von den Schulen angestelltem sonstigem Personal) durchgeführt wird, sondern von Trainerinnen und Trainern, welche im Dienstverhältnis mit Dritten (Sportdachverbänden) stehen und als schulexterne Personen die jeweiligen Standorte besuchen und betreuen. Fragen der Kommunikation und der Integration der Bewegungscoaches in den Schulapparat rücken somit in den Fokus des Forschungsinteresses.

Grundsätzlich beruht die Teilnahme der jeweiligen Schulen an der Projektinitiative auf einer freiwilligen Entscheidung seitens der Schulleitung, allerdings muss dennoch beleuchtet werden, wie eine effektive Einbindung in den Schulablauf erfolgt. Dies erfolgte im Rahmen einiger bereits genannter Frage-Items und soll mit den folgenden Fragen im weiteren Detail ausdifferenziert werden (Abb. 28 und 29). Seitens der DirektorInnen und LehrerInnen nehmen die Bewegungscoaches eine äußerst positive Haltung gegenüber der Initiative wahr (jeweils 91% stimmen der Aussage „völlig“ oder „meist“ zu, dass die DirektorInnen und LehrerInnen der TBuS gegenüber positiv eingestellt sind). Insgesamt zeichnet sich auch ein relativ hoher Stellenwert der TBuS gegenüber anderen nicht-sportorientierten Initiativen ab: 61% der Bewegungscoaches lehnen die Aussage tendenziell ab, davon 29% „völlig“, dass die TBuS im Vergleich einen geringeren Stellenwert besitzt.

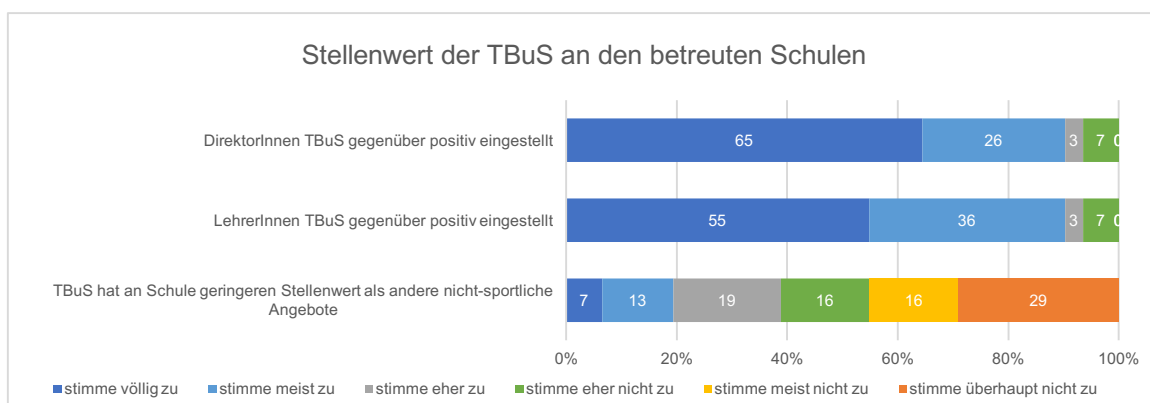


Abbildung 28: Stellenwert der TBuS an den von den Bewegungscoaches betreuten Schulen

Ähnlich positiv nehmen die Bewegungscoaches auch die Haltung der Eltern gegenüber der TBuS wahr: 97% der Bewegungscoaches stimmen der Aussage zur positiven Haltung der

Eltern tendenziell zu, 61% einer Übereinstimmung hinsichtlich methodischer Vorgehensweisen. 42% der Bewegungscoaches stimmen auch zumindest „eher“ zu, durch die Initiative einen positiven Einfluss auf die sportlichen Aktivitäten der Familie zu haben, weitere 29% stimmen dieser Aussage „völlig“ oder „meist“ zu. Das Erhalten von Anerkennung und Wertschätzung von Seite der Eltern zeigt sich gemischt, etwa die Hälfte der Bewegungscoaches fühlen sich ausreichend wertgeschätzt. Insgesamt muss allerdings festgehalten werden, dass zwischen Bewegungscoaches und Eltern kaum Kontakt bestehen dürfte. Nur 25% würden tendenziell die Zusammenarbeit mit den Eltern als intensiv bezeichnen, lediglich 13% stimmen der Aussage zu, in regelmäßigem Kontakt mit ihnen zu stehen und nur die Hälfte der Bewegungscoaches haben den Eindruck, dass die Eltern vorab ausreichend über die Projektinitiative informiert wurden.

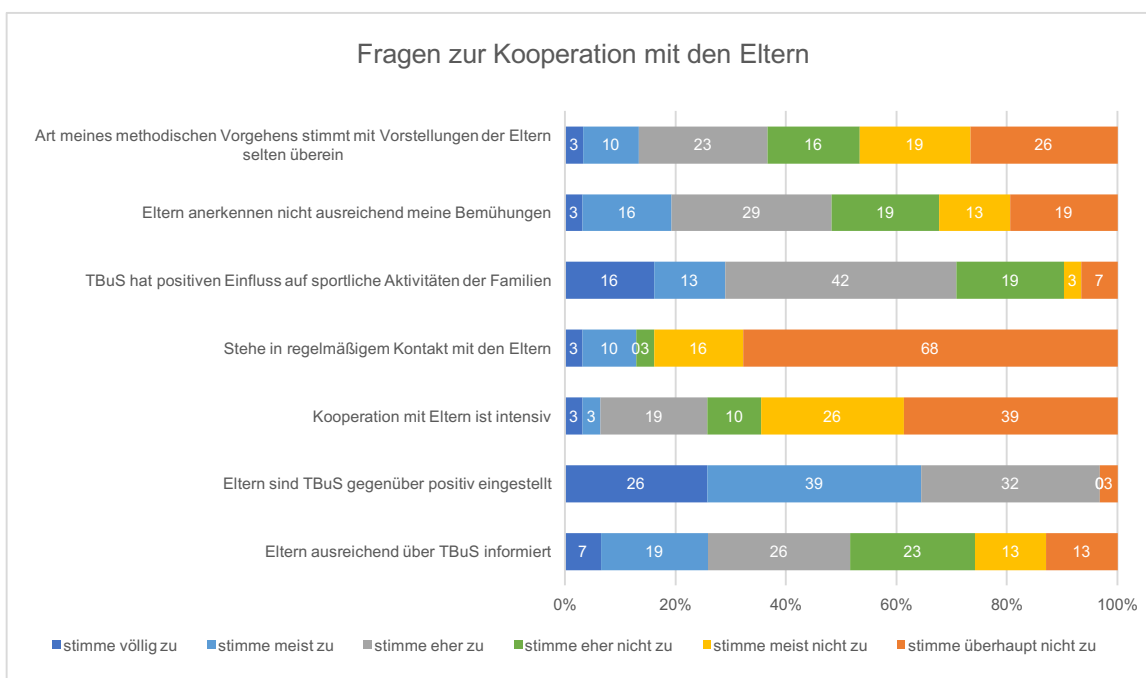


Abbildung 29: Fragen zur Kooperation mit den Eltern im Rahmen der TBuS

Zusammenfassend scheint somit die Interaktion zwischen den AkteurInnen der Projektinitiative positiv besetzt zu sein, wenngleich eine Intensivierung der Kommunikation und des Informationsflusses von Vorteil wäre.

2.4.2 Interferenzstatistik

Für die interferenzstatistische Untersuchung wurden zwischen ausgewählten Variablen Zusammenhangshypothesen aufgestellt und mittels theoretischer Argumentationen untermauert. Zunächst werden jeweils die Hypothesen und Argumentationen dargestellt und anschließend die Ergebnisse der statistischen Berechnungen der Reihe nach angeführt.

Alter x Arbeitsbelastung

H0: Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Alter und der Arbeitsbelastung der Bewegungsscoaches.

H1: Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Alter und der Arbeitsbelastung der Bewegungsscoaches.

Im Sinne der H1 könnte sich ein positiver Zusammenhang zwischen Alter (UV) und empfundener Arbeitsbelastung (AV) dadurch erklären lassen, dass mit Fortschreiten des Alters die berufliche Belastbarkeit sinkt und somit die empfundene Belastung steigt.

Die Berechnung von Kendalls Tau-b für die Variablen Alter (UV) und Arbeitsbelastung (AV) ergibt kein signifikantes Ergebnis, daher wird H1 verworfen und die H0 angenommen. Es kann somit kein Einfluss des Alters auf das Empfinden der Arbeitsbelastung nachgewiesen werden.

Alter x Klarheit über die Aufgabenstellung

H0: Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Alter der Bewegungsscoaches und ihrer Klarheit über die Aufgabenstellung im Rahmen ihrer Tätigkeit.

H1: Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Alter der Bewegungsscoaches und ihrer Klarheit über die Aufgabenstellung im Rahmen ihrer Tätigkeit; je älter die Bewegungsscoaches sind, desto eher klarer erscheint ihnen ihre Aufgabenstellung.

Ein direkter positiver Zusammenhang zwischen dem Alter (UV) und der empfundenen Klarheit über die Aufgabenstellung der Tätigkeit (AV) scheint theoretisch schwierig zu argumentieren, es könnte allerdings vermutet werden, dass ein Zusammenhang zwischen Alter und Klarheit der Aufgabenstellung von einer Drittvariable der Berufserfahrung moderiert wird. Mit zunehmendem Alter könnte davon ausgegangen werden, dass die Bewegungsscoaches bereits über längere Berufserfahrung in pädagogischen und sportbezogenen TrainerInnen-Tätigkeiten verfügen und in der Interpretation ihrer

Aufgabenstellung im Rahmen des Pilotprojektes auf vergangene Erfahrungen zurückgreifen. Dadurch zeigen sie sich ihrer Aufgabe subjektiv sicherer, was sich in Angaben zur hohen Klarheit über die Umsetzung der TBuS widerspiegeln könnte.

Die Berechnung von Kendalls Tau-b für die Variablen Alter (UV) und Klarheit über die Aufgabenstellung (AV) ergibt einen signifikanten negativen Zusammenhang von $r_{\tau} = -.277$, $p < 0.05$. Je höher das Alter der Bewegungsscoaches, desto eher ist bei der AV ein niedriger Wert (entspricht hoher Klarheit) zu beobachten. Die H0 wird somit abgelehnt, die H1 wird angenommen. Bewegungsscoaches höheren Alters geben mit einer Wahrscheinlichkeit von 27,7% Bewegungsscoaches an, sich mehr im Klaren über die Aufgabenstellungen im Rahmen ihrer Tätigkeit zu befinden. Ob sich dieser Zusammenhang aus einer direkten Einflussnahme der UV auf die AV erklären lässt, oder von der Berufserfahrung moderiert wird, kann allerdings nicht exakt festgestellt werden, da die Berufserfahrung in sportpädagogischen Tätigkeiten nicht erhoben wurde.

Beschäftigungsausmaß x Arbeitsbelastung

H0: Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Beschäftigungsausmaß der Bewegungsscoaches und der empfundenen Arbeitsbelastung.

H1: Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Beschäftigungsausmaß der Bewegungsscoaches und der empfundenen Arbeitsbelastung; je höher das Beschäftigungsausmaß, desto höher die empfundene Arbeitsbelastung.

Der H1 entsprechend könnte argumentiert werden, dass die empfundene Arbeitsbelastung (AV) mit einer zunehmenden Anzahl von Arbeitsstunden (UV) steigt, da der negative Einfluss von als belastend wahrgenommenen Aspekten bei einem hohen Beschäftigungsausmaß mehr ins Gewicht fällt. Derartige Ergebnisse sind insofern von Interesse, da die Beschäftigung als Bewegungsscoach grundsätzlich als Teilzeitmodell vorgeschlagen wird (Kleiner, 2017, S. 98).

Die Berechnung von Kendalls Tau-b für die Variablen Beschäftigungsausmaß (UV) und Arbeitsbelastung (AV) ergibt kein signifikantes Ergebnis, die H0 wird angenommen, die H1 wird abgelehnt. Es besteht somit kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Beschäftigungsausmaß der Bewegungsscoaches und der empfundenen Arbeitsbelastung durch ihre Tätigkeit.

Beschäftigungsausmaß x Empfundene Qualitätsminderung durch inhaltliche, räumliche oder schülerInnenbezogene Aspekte

H0: Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Beschäftigungsausmaß der Bewegungskoaches und der empfundenen Qualitätsminderung durch inhaltliche, räumliche oder schülerInnenbezogene Faktoren.

H1: Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Beschäftigungsausmaß der Bewegungskoaches und der empfundenen Qualitätsminderung durch inhaltliche, räumliche oder schülerInnenbezogene Faktoren; je höher das Beschäftigungsausmaß, desto höher die empfundene Qualitätsminderung.

Ähnlich könnte ein positiver Zusammenhang zwischen Beschäftigungsausmaß und der Beurteilung qualitätsmindernder Effekte angenommen werden, dass als negativ empfundene Rahmenbedingungen bei einer hohen Anzahl an Arbeitsstunden stärker ins Gewicht fallen.

Die Berechnung von Kendalls Tau-b für die Variablen Beschäftigungsausmaß (UV) und empfundener Qualitätsminderung durch inhaltliche Aspekte (AV) oder durch schülerInnenbezogene Aspekte (AV) ergibt kein signifikantes Ergebnis, die H0 wird angenommen. Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Beschäftigungsausmaß der Bewegungskoaches und der empfundenen Qualitätsminderung durch die fehlenden inhaltlichen Vorgaben und Differenzierung im Rahmen der Tätigkeit oder durch das Verhalten der betreuten SchülerInnen.

Die Berechnung von Kendalls Tau-b für die Variablen Beschäftigungsausmaß (UV) und empfundener Qualitätsminderung durch räumliche Aspekte (AV) ergibt ein hochsignifikantes Ergebnis von $r_t = -.381$, $p < 0.01$. Je höher das Beschäftigungsausmaß, desto eher ist bei der AV niedriger Wert (entspricht hoher Zustimmung zu Aussagen qualitätsmindernder Effekte) zu beobachten. Die H0 wird abgelehnt, die H1 wird angenommen. Bewegungskoaches mit einem hohen Beschäftigungsausmaß geben mit einer Wahrscheinlichkeit von 38,1% an, dass sie die räumlichen Gegebenheiten, mit denen Sie in den von ihnen betreuten Schulen konfrontiert sind, als qualitätsmindernd für ihre Einheiten empfinden.

Ausbildungsgrad x Arbeitsbelastung

H0: Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Ausbildungsgrad der Bewegungsscoaches und der empfundenen Arbeitsbelastung.

H1: Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Ausbildungsgrad der Bewegungsscoaches und der empfundenen Arbeitsbelastung; je höher der Ausbildungsgrad, desto niedriger die empfundene Arbeitsbelastung.

Im Hinblick auf einen möglichen Zusammenhang zwischen dem Ausbildungsgrad (UV) und der empfundenen Arbeitsbelastung (AV) der Bewegungsscoaches, könnte argumentiert werden, dass ein hoher Bildungsgrad mit der hohen Ausprägung professioneller Kompetenzen einhergeht. Bewegungsscoaches mit einem hohen Bildungsgrad könnten somit über ein stärker ausgeprägtes professionelles Kompetenzprofil verfügen, auf das sie zur Bewältigung herausfordernder Situationen zurückgreifen können und diese dadurch als weniger belastend beurteilen.

Die Berechnung von Kendalls Tau-b für die Variablen Ausbildungsgrad (UV) und Arbeitsbelastung (AV) ergibt ein hochsignifikantes Ergebnis von $r_t = -.379$, $p < 0.05$. Je höher der Ausbildungsgrad der Bewegungsscoaches, niedriger die empfundene Arbeitsbelastung im Rahmen der Tätigkeit. Die H0 wird abgelehnt, die H1 wird angenommen. Bewegungsscoaches mit einem hohen Ausbildungsgrad geben mit einer Wahrscheinlichkeit von 37,9% an, dass sie die Rahmenbedingungen und Aspekte ihrer Tätigkeit als wenig belastend empfinden.

Ausbildungsgrad x Klarheit über die Aufgabenstellung

H0: Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Ausbildungsgrad der Bewegungsscoaches und ihrer Klarheit über die Aufgabenstellung.

H1: Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Ausbildungsgrad der Bewegungsscoaches und ihrer Klarheit über die Aufgabenstellung, je höher der Ausbildungsgrad der Bewegungsscoaches, desto höher die Klarheit über ihre Aufgabenstellung.

Ähnlich könnte argumentiert werden, dass sich ein hoher Bildungsgrad und das damit assoziierte Kompetenzprofil positiv auf die empfundene Klarheit über die Aufgabenstellungen im Rahmen der Tätigkeit auswirken. Die Berechnung von Kendalls Tau-b für die Variablen Ausbildungsgrad (UV) und Klarheit über die Aufgabenstellung (AV)

ergibt kein signifikantes Ergebnis, die H0 wird angenommen, die H1 wird abgelehnt. Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Ausbildungsgrad der Bewegungskoaches und der empfundenen Klarheit über die Aufgabenstellung im Rahmen der TBuS.

Ausbildungsgrad x Empfundene Qualitätsminderung durch inhaltliche, räumliche oder schülerInnenbezogene Faktoren

H0: Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Ausbildungsgrad der Bewegungskoaches und der empfundenen Qualitätsminderung durch inhaltliche, räumliche oder schülerInnenbezogene Faktoren.

H1: Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Ausbildungsgrad der Bewegungskoaches und der empfundenen Qualitätsminderung durch inhaltliche, räumliche oder schülerInnenbezogene Faktoren; je höher der Ausbildungsgrad der Bewegungskoaches, desto geringer empfinden sie eine Qualitätsminderung ihrer Einheiten durch inhaltliche, räumliche oder schülerInnenbezogene Faktoren.

Ebenso könnte ein inverser Zusammenhang zwischen dem Ausbildungsgrad und dem Empfinden qualitätsmindernder Faktoren insofern erklärt werden, als sich Personen mit hohem Bildungsgrad besser ausgeprägte Fähigkeiten und Fertigkeiten angeeignet haben, um mit herausfordernden Umständen und Situationen, mit denen sie im Rahmen ihrer Tätigkeit konfrontiert sind, besser umzugehen. Durch die erfolgreiche Bewältigung anspruchsvoller Arbeitssituationen unter Anwendung professioneller Kompetenzen und Ressourcen könnten vermehrt Zielvorstellungen hinsichtlich der Umsetzungsqualität erreicht werden und damit der qualitätsmindernde Einfluss diverser Umstände als geringer interpretiert werden.

Die Berechnung von Kendalls Tau-b für die Variablen Ausbildungsgrad (UV) und empfundener Qualitätsminderung durch inhaltliche (AV1), räumliche (AV2) und schülerInnenbezogene Faktoren (AV3) ergibt kein signifikantes Ergebnis, die H0 wird angenommen, die H1 wird abgelehnt. Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Ausbildungsgrad der Bewegungskoaches und der empfundenen Qualitätsminderung durch den Mangel inhaltliche Ausdifferenzierung, unzureichende räumliche Umstände für die Durchführung der Einheiten oder SchülerInnenverhalten.

3. Zusammenfassung und Ausblick

Im folgenden letzten Abschnitt werden die Ergebnisse der empirischen Erhebung zusammengefasst und im Hinblick auf die Weiterführung und Ausweitung des Projektes kontextualisiert.

1. Welche demografischen und sportbezogenen Merkmale weist die Gruppe der Bewegungskoaches auf?

Die Gruppe der Bewegungskoaches, welche im Schuljahr 2016/2017 im Rahmen der Pilotphase die TBus in Volksschulen und Neuen Mittelschulen im Burgenland durchführten, setzte sich zu überwiegendem Anteil aus männlichen Personen jüngeren Alters mit verhältnismäßig hohem Bildungsgrad zusammen. Für die Bewegungskoaches erfüllen Bewegung und Sport in der persönlichen Biografie und persönlichen Lebensgestaltung im positiven Sinn eine bedeutende, prägende und sinnstiftende Funktion, die ihre Berufswahl und grundsätzliche Gesinnung ihrer Tätigkeit gegenüber maßgeblich zu prägen scheint. Diesen persönlichen positiven Bezug zu Bewegung und Sport hoffen die Bewegungskoaches im Rahmen ihrer Tätigkeit an die SchülerInnen tradieren zu können. Der hohe Bildungsgrad der Bewegungskoaches scheint sich mindernd auf die empfundene Arbeitsbelastung auszuwirken. Der nachgewiesene positive Zusammenhang zwischen dem Alter der Bewegungskoaches und der Klarheit über ihre Aufgabenstellung könnte von ihrer längeren Berufserfahrung moderiert werden.

2. Wie nehmen die Bewegungskoaches subjektiv ihre Kompetenzen in ihrer Rolle und Tätigkeit wahr?

Die Bewegungskoaches schätzen sich selbst hinsichtlich ihrer pädagogischen, didaktischen und methodischen Kompetenzen als hoch qualifiziert für die Gestaltung und Durchführung des Projektes Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit ein. Untermauert wird diese Selbstwahrnehmung durch einen vergleichsweise fachlich fundierten Diskurs in Bezug auf die Zielsetzungen der Einheiten. Beispielsweise scheinen sie mit Konzepten wie dem Doppelauftrag von Bewegung und Sport und seiner Instrumentalisierung zur Vermittlung nicht-sportimmanenter Kompetenzen vertraut. Die Selbsteinschätzung notwendiger Kompetenzen zur Durchführung der TBus zeigt auf, dass sich die Bewegungskoaches nach subjektiver Wahrnehmung der Aufgabe gewachsen fühlen, qualitativ hochwertige Bewegungseinheiten für SchülerInnen anzubieten. Die individuelle Interpretation von Zieldimensionen wird maßgeblich von positiven persönlichen Sinnzuschreibungen an Bewegung und Sport geprägt und spiegelt sich auch in individuell festgelegten Gelingensbedingungen der Einheiten wider. So stehen eine positive affektive Besetzung von Bewegung und Sport, das Erleben positiver Emotionen und eine Steigerung

des allgemeinen Wohlbefindens während und durch die Einheiten im Vordergrund, während leistungsorientierte Zielsetzungen eine eher untergeordnete Position einnehmen.

3. Wie erleben und beurteilen die Bewegungskoaches Aspekte des Themenbereiches Aus- und Fortbildungen?

Die Zufriedenheit der Bewegungskoaches mit der Bewegungcoach-Ausbildung wird im Rahmen der quantitativen Erhebung als mittel bis hoch angegeben, jedoch wirft die qualitative Erhebung explizite Kritikpunkte dahingehend auf, dass rechtliche, didaktisch-methodische, sowie pädagogische Inhalte nur in relativ geringem Maß behandelt wurden, was als durchaus fragwürdig einzuschätzen ist. Im Zuge der qualitativen Interviews beschreiben die Bewegungskoaches die Ausbildung auf Grund der bereits existierenden Vorbildung und Berufserfahrung als wenig hilfreich, während insbesondere von anfänglichen Schwierigkeiten hinsichtlich inhaltlicher Abstimmung und Seriosität berichtet wird.

Insgesamt zeichnet sich innerhalb der Gruppe der Bewegungskoaches das Bestreben ab, sich auf fachlicher Ebene laufend fortzubilden, dies spiegelt sich allerdings nur teilweise in der quantitativen Erhebung besuchter Fortbildungsangebote wider. Das Fortbildungsangebot beschreiben die Bewegungskoaches in der quantitativen Erhebung als sehr zufriedenstellend, jedoch gleichzeitig die Klarheit über das Angebot als äußerst gering, weshalb Angaben zur Zufriedenheit mit dem Ausbildungsangebot kritisch zu werten sind.

4. Wie erleben und beurteilen die Bewegungskoaches Aspekte ihrer aktuellen Tätigkeit (Klarheit der Aufgabenstellung, Planung der Einheiten, verfolgte Zieldimensionen, Talentscouting)?

Das Arbeitsmodell als Bewegungcoach ist primär als Teilzeitmodell vorgesehen und wird in der Pilotphase auch vom Großteil der Bewegungskoaches als solches umgesetzt. Dennoch beurteilen die Bewegungskoaches die äußerst gering bemessene Vorbereitungszeit für ihre Einheiten als stark belastend. Bei der Betreuung der unterschiedlichen Altersgruppen werden Volksschulen klar Neuen Mittelschulen vorgezogen.

Als äußerst problematisch stellen die Bewegungskoaches die Tätigkeit des Talentscoutings dar. Die Aufgabenstellung wird sowohl in den qualitativen als auch den quantitativen Erhebungen als völlig unklar und teilweise nicht umsetzbar dargestellt, sowie inhaltlich heftig kritisiert. Die grundsätzliche Konzeptionierung ist schwer mit den äußerst unterschiedlichen Gegebenheiten in den einzelnen Schulen vereinbar, unter anderem, da viele Kinder bereits in Vereinen Mitglieder sind, die Vereine teilweise wenig Interesse an

Scouting-Stunden zeigen, oder diese auf Grund mangelnder Ausstattung der Schulen gar nicht durchführbar sind. Diese Situation empfinden die Bewegungskochs als stark belastend. Dennoch werden in der Vermittlung der SchülerInnen an lokale Vereine auch Erfolge verzeichnet.

Klare Handlungsperspektiven geben die Bewegungskochs im Gegensatz dazu bei der konkreten Planung und Gestaltung der Einheiten sowie rechtlichen Fragen der Aufsichtspflicht und im Fall von Verletzungen zu haben.

Hinsichtlich der individuellen Vermittlungsziele der Bewegungskochs in den Einheiten erweisen sich die Ergebnisse der qualitativen und der quantitativen Erhebung als deckungsgleich: Auf Ebene der Sachkompetenz streben die Bewegungskochs vorrangig an durch die Vermittlung motorischer Grundfähigkeiten und –fertigkeiten die insgesamt Bewegungszeit der Schülerinnen und Schüler durch eine ausgleichende Bewegungspause zum sitzenden Unterricht zu heben, wodurch eine Steigerung des allgemeinen Wohlbefindens erzielt werden soll. Zweitens spielt die Vermittlung von Sozialkompetenzen im Sinne eines Heranführens an die erfolgreiche Partizipation an der Sportkultur und des sozialen Lernens eine wichtige Rolle. Nicht zuletzt sind die Bewegungskochs bestrebt, den SchülerInnen einen emotional positiven Zugang zum Sport näherzubringen, wodurch die Kinder Sport als persönlich gewinnbringende Freizeitbeschäftigung entdecken und ihre Selbstkompetenz gesteigert werden soll.

Ebenso hoch wird die eigene Planungskompetenz der Bewegungskochs eingeschätzt. Während sie über klare Vorstellungen zur Inhaltsauswahl berichten, welche die von einem hohen Maß an SchülerInnenorientierung sowie der Anpassung an die räumlichen Gegebenheiten der Schulen geprägt ist, wird die Wichtigkeit von Anpassungsfähigkeit und Spontanität bei der Durchführung der Planungen betont.

5. Wie erleben und beurteilen die Bewegungskochs die Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit (Arbeitsbedingungen, qualitätsbeeinflussende Aspekte, Arbeitsbelastung)?

Grundsätzlich sind die Bewegungskochs weitgehend von der hohen Qualität ihrer Einheiten sowie der positiven Beurteilung durch die SchülerInnen überzeugt. Die Qualität der Ausstattung der Schulen hinsichtlich verfügbarer Räumlichkeiten und Materialausstattung für die Gestaltung der Einheiten wird im Querschnitt als äußerst unterschiedlich beschrieben, teilweise werden äußerst mangelhaften Zuständen geschildert, die die Qualität der angebotenen Einheiten drastisch senkt, da das Repertoire durchführbarer Inhalte deutlich eingeschränkt wird. Dies stellt für die Bewegungskochs

mit zunehmendem Beschäftigungsausmaß vermehrt einen qualitätsmindernden Faktor für die Einheiten dar.

Ebenso werden Faktoren wie disziplinäre Schwierigkeiten und geringe motorische Voraussetzungen der SchülerInnen als qualitätsmindernd für die Einheiten eingeschätzt. Eine hohe Arbeitsbelastung empfinden die Bewegungskoaches neben der Unklarheit des Talentscoutings auch durch die rigide Urlaubsregelung sowie die Ungewissheit bezüglich ihrer Tätigkeit während der unterrichtsfreien Zeit (Sommerferien).

6. Wie erleben und beurteilen die Bewegungskoaches die Beziehungen zu anderen involvierten AkteurlInnen (SchülerInnen, LehrerInnen, DirektorInnen, Eltern, Vereinen, Sportdachverbänden)?

Die Bewegungskoaches geben an, den Umgang mit den SchülerInnen erfolgreich zu meistern, wobei jedoch disziplinäre Auffälligkeiten zwischen den Kindern häufig für Schwierigkeiten in den Einheiten sorgen. Dieses Verhalten wird von den Bewegungskoaches durch die Schaffung von Unterrichtsrouتين und –ritualen, sowie dem klaren Kommunizieren von Regeln als bewältigbar beschrieben, jedoch als sehr belastend empfunden. Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I werden in den Interviews als disziplinär schwieriger beschrieben, was die Bevorzugung der Volksschule als Arbeitsumfeld begründen könnte.

Die Arbeitsbeziehungen zu Schulleitungen und Lehrkräften beschreiben die Bewegungskoaches als größtenteils positiv und wertschätzend.

Obwohl sich die Bewegungskoaches gleichermaßen von den Eltern geschätzt fühlen, ist der Kontakt zu diesen weitaus sporadischer. Ein deutlicher Wunsch nach präziseren und umfangreicheren Vorinformationen zu Beginn des Schuljahres wird mehrheitlich ausgesprochen, da mangelhafte bzw. falsche Informationen für mehrere Bewegungskoaches zu Missverständnissen und Schwierigkeiten geführt zu haben scheinen.

Zusammenfassend geht aus der Erhebung hervor, dass sich die Bewegungskoaches als hoch kompetent einschätzen und ihre äußerst anspruchsvoll wahrgenommene Aufgabe subjektiv qualitativ sehr zufriedenstellend bewältigen. Die Bewegungcoach-Ausbildung scheint zu ihrer fachlichen Qualifizierung keinen hohen Beitrag geleistet zu haben.

Bei der Planung und Durchführung der Einheiten werden die Vermittlung von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz gleichermaßen berücksichtigt, wobei keine intensive sportliche Leistungsorientierung auszumachen ist.

Die zwischenmenschlichen Beziehungen zwischen den Akteuren der Täglichen Bewegungs- und Sporteinheit werden von den Bewegungscoaches als positiv und weitgehend unproblematisch, anfallende Schwierigkeiten als bewältigbar eingeschätzt.

Als negativ werden Rahmenbedingungen der Tätigkeit (Vorbereitungszeit, Schulausstattung, Entlohnung), und das Talentscouting eingestuft, während unklare Vorgaben und mangelnde Informationen zu Aspekten der Tätigkeit sich als wiederkehrende Problematik abzeichnen.

Bei der Täglichen Bewegungs- und Sporteinheit handelt es sich insgesamt somit um eine Initiative, die von allen befragten AkteurInnen als äußerst positiv bewertet und sehr gut angenommen wird. Während die Evaluierung der Pilotphase stellenweise verbesserungswürdige Aspekte aufzeigte, so konnten auch die Stärken der Initiative hervorgehoben werden. Wenngleich die Bewegungscoaches von der Wirksamkeit der Initiative überzeugt sind und auch die sportmotorische Testung der SchülerInnen signifikante Verbesserungen auf sportmotorischer Ebene belegt, so ist doch unter Berücksichtigung des aktuellen Forschungsstandes zu hinterfragen, ob die Initiative tatsächliche jene hochgegriffenen Zielsetzungen der Verbesserung der physischen und psychosozialen Gesundheit sowie der kognitiven Leistungsfähigkeit erfüllen kann, wie sie im politischen, medialen und sportpädagogischen Diskurs erwartet und erhofft werden. Als umsetzbare Zielsetzung erscheint das von den Bewegungscoaches beschriebene Bestreben, die von ihnen betreuten SchülerInnen in vielfacher Weise auf eine Partizipation an der Sportkultur vorzubereiten und ihnen Bewegung und Sport als Teil eines gesunden Lebensstils im weitesten Sinne näherzubringen. In diesem Zusammenhang stellen unter Berücksichtigung der geäußerten Kritik ein Überdenken und Weiterentwickeln der Kooperation zwischen Schule und Verein im Rahmen der TBuS sowie eine Verbesserung der Schulausstattung Ziele von größter Bedeutung dar, damit die Qualität der Initiative verbessert und die TBuS zu einer langfristigen Verbesserung und Lebensstilveränderung unter Kindern und Jugendlichen beitragen kann.

Literaturverzeichnis

- Aigner, A. (2005). Sport und Bewegung im Alter. In: R. Likar, G. Bernatzky, W. Pipam, H. Janig & A. Sadjak (Hrsg.), *Lebensqualität im Alter* (S. 281 – 290). Wiesbaden: Springer.
- Aldana, S., Sutton, L., Jacobson, B. & Qurik, M. (1996). Relationships between leisure time physical activity and perceived stress. *Perceptual and Motor Skills* 82, S. 315-321.
- Anderson-Butcher, D., Martin, Pauta, L. & Gould, D. (2018). Patterns of social skill development over-time among clusters of LIFEsports participants. *Children and Youth Services Review* 87, S. 17-25.
- Ansorge, U. & Leder, H. (2011). *Wahrnehmung und Aufmerksamkeit*. Wiesbaden: Springer.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress and Coping*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- APA-OTS (18.9.2017). *Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit: Studie bestätigt sportmotorische Fortschritte bei Kindern*. Zugriff am 10.5.2018 unter: https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20170918_OTS0102/taegliche-bewegungs-und-sporteinheit-studie-bestaetigt-sportmotorische-fortschritte-bei-kindern
- Arbeitsgemeinschaft Gesundheit des Bodenseekreises (2005). *Bewegungsfreundlicher Kindergarten. Ein Leitfaden zur Bewegungsförderung*. Zugriff am 9.5.2018 unter: http://www.kinder-im-gleichgewicht.eu/Resources/Leitfaden_beweg_Kiga_082005.pdf
- Ardoy, D., Fernandez-Rodriguez, J., Jimenez-Pavon, D., Castillo, R., Ruiz, J. & Ortega, F. (2014). A Physical Education trial improves adolescents' cognitive performance and academic achievement: the EDUFIT study. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports* 24, S. e52-e61.
- Baur, J. (1994). Motorische Entwicklung: Konzeptionen und Trends. In: J. Baur, K. Bös & R. Singer (Hrsg.), *Motorische Entwicklung. Ein Handbuch* (S. 27-47). Schorndorf: Hofmann.
- Baur, N. & Blasius, J. (2014). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Beccard, R. & Land, C. (2009). Knochenbrüche im Kindes- und Jugendalter – ein Hinweis auf Osteoporose? *Bewegungstherapie und Gesundheitssport* 25, S. 158-161.
- Becker, P. (1991). Seelische Gesundheit als protektive Persönlichkeitseigenschaft. *Zeitschrift für klinische Psychologie* 21 (1), S. 64-75.
- Becker, S. (2012). Treiben nur Gesunde Sport? Eine empirische Analyse zum Einfluss der Gesundheit auf Veränderungen der Sportaktivität mit den Daten des Projekts

- „Ein aktives Leben leben: Alter und Altern in Baden-Württemberg“. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 37, S. 263-286.
- Behrens, M. (2010). *Zur Bedeutung der Bewegung für die kindliche Gesundheit*. Wiesbaden: Springer.
- Benesch, T. (2013). *Schlüsselkonzepte zur Statistik*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Bennett, O. (1997). Cultural policy, cultural pessimism and postmodernity. *International Journal of Cultural Policy* 4 (1), S. 67-84.
- Berg, D. (1991). Physiologische Grundlagen und Konzepte von Aufmerksamkeit und Konzentration. In: H. Barchmann, W. Kinze & N. Roth (Hrsg.), *Aufmerksamkeit und Konzentration im Kindesalter* (S. 39-46). Berlin: Verlag Gesundheit.
- Best, J. (2010). Effects of physical activity on children's executive function: Contributions of experimental research on aerobic exercise. *Developmental Review* 30, S. 331-351.
- Blair, S. et al. (1989). Physical fitness and all-cause mortality. A prospective study of healthy men and women. *Journal of the American Medical Association* 3 262 (17), S. 2359-2401.
- Blair, S. (1994). Physical activity, fitness and coronary heart disease. In: C. Bouchard, R. Shepard & T. Stephens (Hrsg.), *Physical activity, fitness and health: International proceedings and consensus statements* (S. 579-590). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Bös, K. & Schlenker, L. (2009). *Deutscher Motorik-Test 6-18 (DMT 6-18): erarbeitet vom ad-hoc-Ausschuss "Motorische Tests für Kinder und Jugendliche" der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs)*. Hamburg: Czwalina.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Brickenkamp, R. & Zillmer, E. (1998). *d2 Test of Attention*. Göttingen: Hogrefe.
- Brown, T. et al. (2015). Diet and Physical Activity Interventions to Prevent or Treat Obesity in South Asian Children and Adults: A Systematic Review and Meta-Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 12, S. 566-594.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (24.4.2013). *Bildungsministerin Schmied: Tägliche Turnstunde in ganztägigen Schulen fix*. Zugriff am 8.5.2018 unter: <https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/vp/2013/20130424.html>
- Bundesministerium für Gesundheit und Frauen (Hrsg.). (2017) *Childhood Obesity Surveillance Initiative (COSI). Bericht Österreich*. Zugriff am 22.5.2018 unter:

https://www.bmgf.gv.at/cms/home/attachments/8/3/3/CH1048/CMS1509621215790/cosi_2017_20171019.pdf

Bundesministerium für Öffentlichen Dienst und Sport (20.9.2017). *Pressekonferenz zur Täglichen Bewegungs- und Sporteinheit: Studie bestätigt sportmotorische Fortschritte bei Kindern*. Zugriff am 15.4.2018 unter: <https://www.sportministerium.at/de/boxnewsshow0-pressekonferenz-zur-taeglichen-bewegungs-und-sporteinheit-studie-bestaetigt-sportmotorische-fortschritte-bei-kindern>

Campbell, C. et al. (2014). Acute active playing and brain stimulation improved subsequent cognitive abilities in children. *Medicine and Science in Sports and Exercise* 46 (5), S. 127-127.

Cardona-Morell, M. et al. (2010). Reduction of diabetes risk in routine clinical practice: are physical activity and nutrition interventions feasible and are the outcomes from reference trials replicable? A systematic review and meta-analysis. *BMC Public Health* 10, S. 653-670.

Chang, C. et al. (2016). Tracking brain arousal fluctuations with fMRI. *PNAS* 113 (16), S. 4518-4523.

Cleff, T. (2011). *Deskriptive Statistik und moderne Datenanalyse (2. Auflage)*. Wiesbaden: Gabler

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.

Cohen, J. (1992). „A Power Primer“. *Psychological Bulletin* 112 (1), S. 155-159.

Correa Marson, E. et al. (2016). Effects of aerobic, resistance, and combined exercise training on insulin resistance markers in overweight or obese children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Preventive Medicine* 93, S. 211-218.

Costandi, M. (2015). *50 Schlüsselideen Hirnforschung*. Berlin, Heidelberg: Springer.

Croux, D. & Dehon, C. (2010). Influence functions of the Spearman and Kendall correlation measures. *Applied Statistical Methods* 19, S. 497-515.

Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology* 64, S. 135-168.

Diekmann, A. (2002). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Dietrich, K. (1996). Kindliche Lebens- und Bewegungswelt im Wandel. In: W. Schmidt (Hrsg.), *Kindheit und Sport – gestern und heute* (S. 31-36). Hamburg: Czwalina.

- Dishman, R. & Sallis, J. (1994). Determinants and interventions for physical activity and exercise. In: C. Bouchard, R. Shepard & T. Stephens (Hrsg.), *Physical activity, fitness and health: International proceedings and consensus statements* (S. 214-238). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Dishman, R., Washburn, R. & Heath, G. (2004). *Physical Activity Epidemiology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Döring, N. (2014). Evaluationsforschung. In: N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch empirische Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2013). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse (5. Auflage)*. Marburg: Eigenverlag.
- Dür, W. & Griebler, R. (2007). *Die Gesundheit der österreichischen SchülerInnen im Lebenszusammenhang: Ergebnisse des WHO-HBSC-Survey 2006*. Wien: Bundesministerium für Gesundheit, Familie und Jugend.
- Dür, W., Griebler, R., Flaschberger, E. & Felder-Puig, R. (2001). Gesundheitliche Beschwerden österreichischer Jugendlicher – Ergebnisse der HBSC-Studie 1994 bis 2006. *Wiener Medizinische Wochenschrift* 161 (7-8), S. 174-179.
- Eccles, M. & Mason, J. (2001). How to develop cost-conscious guidelines. *Health Technology Assessment* 5 (16), S.
- Ehling, A.-K. (2014). Sportunterricht an Grundschulen als stärkster Einflussfaktor auf die Motorik von Kindern – neue Perspektiven für Schulen und Vereine im Rahmen von Ganztagschulen. In: S. Becker (Hrsg.), *Aktiv und Gesund? Interdisziplinäre Perspektiven auf den Zusammenhang zwischen Sport und Gesundheit* (S. 331-346). Wiesbaden: Springer.
- Ekeland, E., Heian, F., Hagen, K. & Coren, E. (2005). Can exercise improve self-esteem in children and young people? A systematic review of randomised controlled trials. *British Journal of Sports Medicine* 39 (11), S. 792-798.
- Esteban-Cornejo, I. et al. (2014). Characteristics of extracurricular physical activity and cognitive performance in adolescents. The AVENA study. *Journal of Sports Science* 32 (17), S. 1596-1603.
- Fairclough, N. (2008). *Critical Discourse Analysis: the critical study of language (15. Auflage)*. Harlow u.a.: Longman.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics using SPSS (3rd edition)*. London: Sage Publications.
- Fleig, P. (2008). Der Zusammenhang zwischen körperlicher Aktivität und kognitiver Entwicklung – Theoretische Hintergründe und empirische Ergebnisse. *Sportunterricht* 57 (1), S. 11-16.

- Fregni, F., Boggio, P., Nitsche, P. & Pascual-Leone, A. (2005). Transcranial direct current stimulation. *British Journal of Psychiatry* 186, S. 446-447.
- Fuchs, R. & Klaperski, S. (2012). Sportliche Aktivität und Stressregulation. In: R. Fuchs & W. Schlicht (Hrsg.), *Seelische Gesundheit und sportliche Aktivität* (S. 100-121). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Fuchs, R. & Schlicht, W. (2012). Seelische Gesundheit und sportliche Aktivität: Zum Stand der Forschung. In: R. Fuchs & W. Schlicht (Hrsg.), *Seelische Gesundheit und sportliche Aktivität* (S. 1-11). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Gerlach, E. (2008). Sport, Persönlichkeit und Selbstkonzept. *Sportunterricht* 57 (1), S. 5-10.
- Gibbons, S.L. et al. (1995). Fair Play for Kids: Effects on the moral development of children in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 66 (3), S. 247-255.
- Gläser-Zikuda, M. (2011). Qualitative Auswertungsverfahren. In H. Reinders et al. (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 109-119). Wiesbaden: Springer.
- Glantz, A. & Michael, T. (2014). „Interviewereffekte“. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 313-322). Wiesbaden: Springer.
- Greier, K. (2007). *Bewegte Schule: bewegungsorientierte Gesundheitsförderung in der Volksschule. Ergebnisse eines vierjährigen Präventionsprojektes*. Purkersdorf: Hollinek.
- Griebler, R., Winkler, P. & Bengough, P. (2016). *Österreichischer Kinder- und Jugendgesundheitsbericht*. Wien: Bundesministerium für Gesundheit. Zugriff am 1.4.2018 unter: <https://www.bmgf.gv.at/cms/home/attachments/1/9/7/CH1357/CMS1453376559886/kinderjugendgesundheitsbericht.pdf>.
- Grøntved, A. Hu, F.B. (2011). Television viewing and risk of type 2 diabetes, cardiovascular disease, and all-cause mortality: a meta-analysis. *Journal of the American Medical Association* 305 (23), S. 2448-2455.
- Hänsel, F. (2012). Sportliche Aktivität und Selbstkonzept. In: R. Fuchs & W. Schlicht (Hrsg.), *Seelische Gesundheit und sportliche Aktivität* (S. 142-163). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Harwood, A., Lavidor, M. & Rassovsky, Y. (2017). Reducing aggression with martial arts: A meta-analysis of children and youth studies. *Aggression and Violent Behavior* 34, S. 96-101.
- Haupt, B. (1996). Was tun Kinder am Nachmittag? – Analysen und Vergleiche. In: W. Schmidt (Hrsg.), *Kindheit und Sport – gestern und heute* (S. 85-98). Hamburg: Czwilina.

- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews (4. Auflage)*. Wiesbaden: VS Springer.
- Helfferich, C. (2014). „Leitfaden- und Experteninterviews“. In: N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559-574). Wiesbaden: Springer.
- Helmenstein, C., Kleissner, A. & Moser, B. (2006). *Sportwirtschaft in Österreich. Eine Analyse der wirtschaftlichen Bedeutung des Sports in Österreich*. Zugriff am 2.5.2018 unter: [http://schasching.spo.e.at/antraege2006/WKO%20Sportwirtschaft%20in%20%D6sterreich.pdf](http://schasching.spo.e.at/antraege2006/WKO%20Sportwirtschaft%20in%20%20D6sterreich.pdf)
- Herrmann, C. & Seelig, H. (2014). *MOBAK-1: Motorische Basiskompetenzen in der 1. Klasse. Testmanual*. Zugriff am 2.4.2018 unter: <http://www.dsbg4public.ch/custom/upload/docs/2okqsv598cil7v9w0zzl8w8nsb5s0k1249g.pdf>
- Herrmann, C. & Seelig, H. (2015). *MOBAK-3: Motorische Basiskompetenzen in der 3. Klasse. Testmanual*. Zugriff am 2.4.2018 unter: <http://www.dsbg4public.ch/custom/upload/docs/zq5ykbv09jt4di51m62c0sbanbi1u41252g.pdf>
- Herrmann, C. & Seelig, H. (2016). *MOBAK-5: Motorische Basiskompetenzen in der 5. Klasse. Testmanual*. Zugriff am 2.4.2018 unter: <http://www.dsbg4public.ch/custom/upload/docs/cdl64n2jbsd9ovn3o690nm7jiub7ned1272g.pdf>
- Herrmann, C., Gerlach, E. & Seelig, H. (2016). *Motorische Basiskompetenzen in der Grundschule. Sportwissenschaft* 46 (2), S. 60-73.
- Hey, S., Löffler, S., Walter, K., Grund, A., König, N. & Bös, K. (2012). Kurzzeitige aktive und passive Regenerationspausen. Akute Effekte auf Arbeitsgedächtnis, Aufmerksamkeit und Befindlichkeit. *Präventive Gesundheitsförderung* 7, S. 120-126.
- Himmelbach, N. (2013). Kindheit, Jugend und sozialer Wandel: Gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen für die internationale Kindheits- und Jugendforschung. *Diskurs Kindheits und Jugendforschung* 2, S. 237-241.
- Hind, K. & Burrows, M. (2007). Weight-bearing exercise and bone mineral accrual in children and adolescents: A review of controlled trials. *Bone* 40 (1), S. 14-27.
- Hinrichs, H. (2015). Das EEG. *Neurophysiologie-Labor* 37, S. 12-21.
- Höger, U. (2014). *Die „Tägliche Turnstunde“. Aufarbeitung von Initiativen zur quantitativen und qualitativen Verbesserung der Situation von Bewegung und Sport in Österreich*. Wien: Universität Wien.

- Hollmann, W., Strüder, H. & Tagarakis C. (2005). Gehirn und körperliche Aktivität. *Sportwissenschaft* 35, S. 3-14.
- Hornsteiner, G. (2012). *Daten und Statistik. Eine praktische Einführung für den Bachelor in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Berlin: Springer.
- Hughes, A. et al. (2014). Timing of Adiposity Rebound and Adiposity in Adolescence. *Pediatrics* 134 (5), S. 1354-1361.
- Ishikawa, S. et al. (2013). Effects of weight-bearing exercise on bone health in girls: a meta-analysis. *Sports Medicine* 9, S. 875-892.
- Jakob, F. et al. (2015) Regulation des Knochstoffwechsels bei Osteoporose. *Unfallchirurgie* 118, S. 925-932.
- Jaksa, K. (2011). Sports and collective identity: The effects of athletics on national unity. *SAIS Review* 31 (1), S. 39-41.
- Janak, J. et al. (2014). The association between physical fitness and academic achievement in Texas state house legislative districts: an ecologic study. *Journal of School Health* 84(8), S. 553-542. Zugriff am 30.4.2018 unter: <https://onlinelibrary-wiley-com.uaccess.univie.ac.at/doi/full/10.1111/josh.12176>.
- Jedem Schulkind seine tägliche Sportstunde. Ein Projekt für die Zukunft.* (22.4.2018). Zugriff unter: <http://www.taeglichesportstunde.ch/cms/index.php?page=home&f=1&i=home>
- Jekauc, D., Reiner, M. & Woll, A. (2014). Zum Zusammenhang zwischen sportlicher Aktivität und habitueller Gesundheit und ihrer Wirkungsrichtung. In: S. Becker (Hrsg.), *Aktiv und Gesund? Interdisziplinäre Perspektiven auf den Zusammenhang zwischen Sport und Gesundheit* (S. 13-30). Wiesbaden: Springer.
- Jeon, C. et al. (2007). Physical activity of moderate intensity and risk of type 2 diabetes: a systematic review. *Diabetes care* 30 (3), S. 744-752.
- Jonsdottir, I. et al. (2010). A prospective study of leisure-time physical activity and mental health in Swedish health care workers and social insurance officers. *Preventive Medicine* 51, S. 373-377.
- Judge, T.A. & Bono, J.E. (2011). Relationship of core self-evaluation traits – self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability – with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology* 86, S. 80-92.
- Kelley, G. & Kelley, K. (2013). Effects of Exercise in the Treatment of Overweight and Obese Children and Adolescents: A systematic Review of Meta-Analyses. *Journal of Obesity*, ID 783103.

- Kelley, G., Kelley, K. & Pate, R. (2015). Exercise and BMI in Overweight and Obese Children and Adolescents: A Systematic Review and Trial Sequential Meta-Analysis. *Biomedical Research International*. Article ID 704539.
- Khan-Svik, G. (2005). *Evaluation des Schulversuchs „Bewegtes Lernen – das Wiener Modell“*. Endbericht. Wien: Inst. Bewegtes Lernen.
- Khosla, S. et al. (2003). Incidence of Childhood Distal Forearm Fractures over 30 Years. *Journal of the American Medical Association* 290 (11), S. 1479-1485.
- Kleiner, K. & Greier, K. (2013). Die "Tägliche Sportstunde" - ein Breitband-Antibiotikum? *Bewegung und Sport* 67 (1), S. 5-10.
- Kleiner, K., Höger, B., Berthold, C. & Stocker, L. (2018). *TBU S. Tägliche Bewegungs und Sporteinheit an Schulen der 1. bis 9. Schulstufe Modellregion Burgenland. Evaluierung und Begleitung – Abschlussbericht (Forschungsbericht)*. Wien: Universität Wien.
- Kleinert, J. & Kleinknecht, C. (2012). Sportliche Aktivität, Aggression und Gewalt. In: R. Fuchs & W. Schlicht (Hrsg.), *Seelische Gesundheit und sportliche Aktivität* (S. 272-293). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Knowler, W. et al. (2002) Reduction in the incidence of type 2 diabetes with lifestyle intervention or metformin. *New England Journal of Medicine* 346, S. 393-403.
- König, D., Bönner, G. & Berg, A. (2007). Bedeutung von Adipositas und Bewegungsmangel in der kardiovaskulären Primärprävention. *Herz* 32, S. 553-559.
- Kretschmer, J. & Wirsching, D. (2004). *Zum Einfluss der veränderten Kindheit auf die motorische Leistungsfähigkeit*. Zugriff am 22.4.2018 unter <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/kretschmer/files/kindheit-pdf.pdf>
- Krohne, H. (2010). *Psychologie der Angst: ein Lehrbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kromrey, H., Roose, J. & Strübing, J. (2016). *Empirische Sozialforschung (13. Auflage)*. Konstanz & München: UVK.
- Kühnis, J. et al. (2017). Zeitnutzung und Anstrengung im Sportunterricht. *Swiss Sports & Exercise Medicine* 65 (3), S. 54-59.
- Lakka, T. et al. (1994). Relation of leisure time physical activity and cardiorespiratory fitness to the risk of acute myocardial infarction in Men. *New England Journal of Medicine* 330, S. 1549-1554.
- Larun, L. et al. (2006). Exercise in prevention and treatment of anxiety and depression among children and young people. *Cochrane Database of Systematic Reviews* 3, CD004691.

- Latcheva, R. & Davidov, E. (2014). Skalen und Indizes. In: N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch empirische Sozialforschung* (S. 733-744). Wiesbaden: Springer.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lemoyne, J., Valois, P. & Guay, F. (2015). Physical Self-Concept and Participation in Physical Activity in College Students. *Medicine and Science in Sports and Exercise* 47 (1), S. 142-150.
- Lippert, H. (2006). *Lehrbuch Anatomie*. München, Jena: Elsevier Urban & Fischer.
- Lutz, R. et al. (2007). Cross-lagged relationships among leisure-time exercise and perceived stress in blue-collar workers. *Journal of Sports & Exercise Psychology* 29, S. 687-705.
- Lv, L. & Takami, K. (2015). The Relationship between Social Skills and Sports Activities among Chinese College Students. *Psychology* 6, S. 393-399.
- Mailer, C. (2012). *Die tägliche Sportstunde in der Sekundarstufe I*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Marsh, H.W., Byrne, B.M. & Yeung, A.S. (1999). Casual ordering of academic self-concept and achievement: Reanalysis of a pioneering study and revised recommendations. *Educational Psychologist* 34, S. 154-157.
- Marsh, H.W., Chanal, J.P. & Sarrazin, P.G. (2006). Self-belief does make a difference: A reciprocal effects model of the causal ordering of physical self-concept and gymnastics performance. *Journal of Sports Sciences* 24 (1), S. 101-111.
- Martin, D. (1982). *Grundlagen der Trainingslehre: 2: Die Planung, Gestaltung, Steuerung des Trainings und das Kinder- und Jugendtraining*. Schonrdorf: Hofmann.
- Mayring, P. (2010a). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (11. Auflage)*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Mayring, P. (2010b). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Muck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 601-613). Wiesbaden: Springer.
- Mendo-Lázaro, S. et al. (2017). Self-Concept in Childhood: The Role of Body Image and Sports Practice. *Frontiers in Psychology* 8 (853).
- Miyake, A., Friedmann, N., Emerson, M., Witzki, A. & Howerter, A. (2000). The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex „Frontal Lobe“ Tasks: A Latent Variable Analysis. *Cognitive Psychology* 41, S. 49-100.
- Montada, L. (2008). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 3-48). Weinheim: Beltz.

- Morell, S. et al. (2010). Reduction of diabetes risk in routine clinical practice: are physical activity and nutrition interventions feasible and are the outcomes from reference trials replicable? A systematic review and meta-analysis. *BMC Public Health* 10 (1), S. 653-670.
- Morris, L., Sallybanks, J., Willis, K. & Makkai, T. (2003). Sport, Physical Activity and antisocial Behavior in Youth. *Trends and Issues in Crime and Criminal Justice* (April), S. 1-6.
- Mouratidou, K., Goutza, S. & Chatzopoulos, D. (2007). Physical education and moral development: An intervention programme to promote moral reasoning through physical education in high school students. *European Physical Education Review* 13 (1), S. 41-56.
- Muchow, H. (1953). *Jugend im Wandel*. Schleswig: Bernaerts.
- Naidoo, J. & Wills, J. (2003). *Lehrbuch der Gesundheitsförderung: Umfassend und anschaulich mit vielen Beispielen und Projekten aus der Praxis der Gesundheitsförderung*. Gamburg: Verlag für Gesundheitsförderung.
- Netz, Y. et al. (2005). Physical activity and psychological well-being in advanced age: a meta-analysis of intervention studies. *Psychology of Aging* 20, S. 272-284.
- Nikander, R. et al. (2010). Targeted exercise against osteoporosis: A systematic review and meta-analysis for optimising bone strength throughout life. *BMC Medicine* 8 (47).
- Noe.orf.at. (19.9.2017). *Tägliche Turnstunde an 60 Schulen*. Zugriff am 21.4.2018 unter: <http://noe.orf.at/news/stories/2866992/>
- Nohl, A.-N. (2012). *Interview und dokumentarische Methode (4. Auflage)*. Wiesbaden: Springer.
- Oberauer, K., Süß, H.-M., Schulze, H., Wilhelm, O. & Wittmann, W. (2000). Working memory capacity – facets of a cognitive ability construct. *Personality and Individual Differences* 29 (6), S. 1017-1045.
- Oxford Centre for Evidence Based Medicine (2011). *Levels of Evidence*. Zugriff am 4.5.2018 unter: <https://www.cebm.net/wp-content/uploads/2014/06/CEBM-Levels-of-Evidence-2.1.pdf>
- Pahmeier, I. (2012). Sportliche Aktivität und psychosomatische Beschwerden. In: R. Fuchs & W. Schlicht: *Seelische Gesundheit und sportliche Aktivität* (S. 78-99). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Parz, A. (2013). *UGOTCHI - Punkten mit Klasse: eine bewegungs- und ernährungs-orientiertes Gesundheitsförderungsprojekt für Volksschulen in Österreich. Diplomarbeit*. Wien: Universität Wien.

- Piaget, J. (1975). *Gesammelte Werke. Studienausgabe*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ramachandran, A. et al. (2006). The Indian Diabetes Prevention Programme shows that lifestyle modification and metformin prevent type 2 diabetes in Asian Indian subjects with impaired glucose tolerance (IDPP-1). *Diabetologia* 49, S. 289-297.
- Rodríguez, A., Esquivel, M.J., Rodríguez, H. & Fonseca, H. (2016). Effect of a program of sport-recreational activities on aggression and prosocial values among youth living in social risk. *European Journal of Human Movement* 37, S. 143-162.
- Rousseau, J.-J. (1762). *Emile*.
- Ruiz, J. et al. (2010). Physical Activity, Fitness, Weight Status, and Cognitive Performance in Adolescents. *The Journal of Pediatrics* 157 (6), S. 917-922.
- Rust, P., Hasenegger, V. & König, J. (2017). *Österreichischer Ernährungsbericht 2017*. Zugriff am 20.5.2018 unter: https://www.bmgf.gv.at/cms/home/attachments/9/5/0/CH1048/CMS1509620926290/ernaehrungsbericht2017_web_20171018.pdf
- Sardinha, L. et al. (2016). Longitudinal Relationship between Cardiorespiratory Fitness and Academic Achievement. *Medicine and Science in Sports and Exercise* 48 (5), S. 839-844.
- Samitz, G., Egger, M. & Zwahlen, M. (2011). Domains of physical activity and all-cause mortality: systematic review and dose-response meta-analysis of cohort studies. *International Journal of Epidemiology* 40, S. 1382-1400.
- Schmidt, W. (1996). Veränderte Kindheit – Veränderte Bewegungs- und Sportwelt: Analysen und pädagogische Konsequenzen. In: W. Schmidt (Hrsg.), *Kindheit und Sport – gestern und heute* (S. 9-29). Hamburg: Czwalina.
- Schmidt, M. & Conzelmann, A. (2011). Selbstkonzeptförderung im Sportunterricht. *Sportwissenschaft* 41 (3), S. 190-201.
- Schmidtke, A. (2008). *Körper und Erziehung in historischer Perspektive: Theorien, Befunde und methodische Zugänge – ein Forschungsüberblick*. GOEDOC – Dokumenten- und Publikationsserver der Georg-August-Universität Göttingen. Zugriff am 22.4.2018 unter: <http://webdoc.sub.gwdg.de/pub/mon/2008/schmidtke.pdf>
- Schnohr, P. et al. (2005). Stress and life dissatisfaction are inversely associated with jogging and other types of physical activity in leisure time - The Copenhagen City Heart Study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports* 15, S. 107-112.
- Schöne, L. (2008). *Bewegung macht Kinder nicht nur fit, sondern auch klug*. Ärztezeitung 86, S. 3. Zugriff am 2.5.2018 unter: <https://www.aerztezeitung.de/medizin/krankheiten/adipositas/article/495102/bewegung-macht-kinder-nicht-nur-fit-sondern-klug.html?sh=1&h=1068252839>

- Schulz, N. (1999). Kindgemäßer Schulsport - Kritisch-konstruktive Anmerkungen zur sportbezogenen Grundschuldidaktik. In: W. Kleine & N. Schulz (Hrsg.), *Modernisierte Kindheit - sportliche Kindheit?* (S. 183-201). Sankt Augustin: Academia Verlag.
- Schwerdtfeger, A. (2012). Sportliche Aktivität und Angst. In: R. Fuchs & W. Schlicht (Hrsg.), *Seelische Gesundheit und sportliche Aktivität* (S.186-207). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Sedikides, C., Wildschut, T., Arndt, J. & Routledge, C. (2008). Nostalgia. *Current Directions in Psychological Science* 17 (5), S. 304–307.
- Serwe-Pandrick, E. (2013). Wenn die "Tägliche Sportstunde" Schule macht. *Bewegung und Sport* 67 (1), S. 27-32.
- Seyda, M. (2013). Wirkung einer "Täglichen Sportstunde" auf die Entwicklung von Grundschulkindern. *Bewegung und Sport* 67 (1), S. 21-26.
- Shavelson, R.J. Hubner, J.J. & Stanton, G.C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research* 46, S. 407-441.
- Sibley, B. & Etnier, J. (2003). The relationship between physical activity and cognition in children: a meta-analysis. *Pediatric Exercise Science* 15, S. 243-256.
- spoe.at (3.6.2016). *Tägliche Bewegung für Österreichs Schüler*. Zugriff am 1.5.2018 unter: <https://spoe.at/story/taegliche-bewegung-fuer-oesterreichs-schueler>
- Stefan, A. (2012). *Zusammenhang von Bewegung und Konzentration/Aufmerksamkeit – untersucht anhand ausgewählter Geräte im Modell „Bewegtes Lernen“ – Einschätzungen von Lehrer/innen und bildungswissenschaftliche Differenzierung (Diplomarbeit)*. Wien: Universität Wien.
- Steyer, R., Schwenkmezger, P., Notz, P. & Eid, M. (1997). *Der Mehrdimensionale Befindlichkeitsfragebogen (MDBF)*. Göttingen: Handanweisung, Hogrefe.
- Storey, J. (2008). *Cultural Theory and Popular Culture*. Harlow u.a.: Pearson Longman.
- Sudek, G. & Schmid, J. (2012). Sportaktivität und soziales Wohlbefinden. In: R. Fuchs & W. Schlicht (Hrsg.), *Seelische Gesundheit und sportliche Aktivität* (S. 56-77). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Thiele, J. (1999). Un-Bewegte Kindheit? Anmerkungen zur Defizithypothese in aktuellen Körperdiskursen. *Sportunterricht* 48 (4), S. 141-149.
- Thiele, J. & Seyda, M. (Hrsg.). (2011). *Tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW*. Aachen: Meyer&Meyer.

- Tomlinson, A. & Young, C. (2006). *National Identity and Global Sports Events: Culture, Politics, and Spectacle in the Olympics and the Football World Cup*. New York, Albany: State University of New York Press.
- Tomporowski, P., Davis, C., Miller, P. & Naglieri, J. (2008). Exercise and Children's Intelligence, Cognition and Academic Achievement. *Educational Psychology Review* 20, S. 111-131.
- United States Department of Agriculture, Food and Nutrition Service (2008). Children nutrition programs-income eligibility guidelines. *Federal registry* 73 (69), S. 19186-1987.
- Vissers, D. et al. (2016). The Effect of Diet or Exercise on Visceral Adipose Tissue in Overweight Youth. *Medicine & Science in Sports & Exercise* 48 (7), S. 1415-1424.
- Vitiello, V. & Greenfield, D. (2017). Executive functions and approaches to learning in predicting school readiness. *Journal of Applied Developmental Psychology* 53, S. 1-9.
- Wagner, P. & Hering, L. (2014). „Online-Befragung“. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. (S. 661-674). Wiesbaden: Springer.
- Welk, G. & Meredith, M. (2008). *FITNESSGRAM/ACTIVITYGRAM Reference Guide* (3. Auflage). Dallas, TX: The Cooper Institute.
- Whitaker, R. et al. (1998). Early Adiposity Rebound and the Risk of Adult Obesity. *Pediatrics* 101 (3), S. e5.
- WHO (2010). *Global recommendations on Physical Activity for Health*. Zugriff am 2.6.2018 unter:
http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44399/9789241599979_eng.pdf;jsessionid=0665A69B145F3390A69F4D06611F688F?sequence=1
- WHO (2013). *Faktenblatt – Psychische Gesundheit. WHO Regionalkomitee für Europa – 63. Tagung*. Zugriff am 2.5.2018 unter
http://www.euro.who.int/data/assets/pdf_file/0012/216210/RC63-Fact-sheet-MNH-Ger.pdf?ua=1
- WienerZeitung.at (22.8.2016). *Aller Anfang ist schwer*. Zugriff am 20.4.2018 unter:
https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/oesterreich/politik/839937_Aller-Anfang-ist-schwer.html
- Wijndaele, K. et al. (2007). Association between leisure time physical activity and stress, social support and coping: A cluster-analytical approach. *Psychology of Sport and Exercise* 8, S. 425-440.
- Wohlrab-Sahr, M. (2002). Prozessstrukturen, Lebenskonstruktionen, biographische Diskurse. *BIOS* 15 (1), S. 3-23.

- Wonisch, M. et al. (2017). *Kompendium der Sportmedizin. Physiologie, Innere Medizin und Pädiatrie*. Wien u.a.: Springer.
- Wydra, G. (2009). Belastungszeiten und Anstrengung im Sportunterricht. *Sportunterricht* 58 (5), S. 129-136.
- Zurita-Ortega, F. et al. (2015). The influence of exercise on adolescent self-concept. *International Journal of Sports Psychology* 47 (1), S. 67-80.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Categoriesystem der Codierung	62
Abbildung 2: Verteilung der Stichprobe nach Geschlecht	87
Abbildung 3: Verteilung der Stichprobe nach Altersgruppen.....	87
Abbildung 4: Bildungsgrad der Bewegungscoaches nach höchster abgeschlossener Ausbildung	88
Abbildung 5: Teilnahme an der Bewegungscoach-Ausbildung der PH Burgenland	88
Abbildung 6: Persönliche Einstellung der Bewegungscoaches zu Bewegung und Sport .	89
Abbildung 7: Fragen zu pädagogischen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Bewegungscoaches im Umgang mit Kindern und Jugendlichen	90
Abbildung 8: Fragen zu Methoden- und Selbstkompetenz der Bewegungscoaches im Umgang mit Kindern und Jugendlichen	91
Abbildung 9: Fragen zur Zufriedenheit mit der Ausbildung zum Bewegungscoach	93
Abbildung 10: Absolvierung von Fortbildungen in den vergangenen 3 Jahren	94
Abbildung 11: Anzahl der absolvierten Fortbildungen nach Inhalt	94
Abbildung 12: Zufriedenheit mit dem Ausbildungsangebot für Bewegungscoaches.....	94
Abbildung 13: Beschäftigungsausmaß der Bewegungscoaches in Stunden	96
Abbildung 14: Bevorzugt betreuter Schultyp	96
Abbildung 15: Anzahl der betreuten Schulen	96
Abbildung 16: Anzahl der betreuten Klassen	96
Abbildung 17: Klarheit über Aspekte der Tätigkeit im Rahmen der TBuS geordnet nach zunehmender Klarheit.....	97
Abbildung 18: Präferenz von Ressourcen für die Planung der TBuS-Einheiten	98
Abbildung 19: Kriterien für eine gelungene TBuS geordnet nach Priorität.....	99
Abbildung 20: Geschätzte Bewegungszeit der SchülerInnen pro Einheit	99

Abbildung 21: Fragen zu Aspekten des Talentscoutings	100
Abbildung 22: Einschätzung der Bewegungs-coaches, mit welcher Note die SchülerInnen die TBuS beurteilen würden.....	102
Abbildung 23: Einschätzung der Bewegungskoaches wie subjektiv anspruchsvoll sie ihre Tätigkeit empfinden.....	102
Abbildung 24: Qualitätsmindernde inhaltliche Aspekte bei der Durchführung der TBuS	103
Abbildung 25: Qualitätsmindernde räumliche Aspekte bei der Durchführung der TBuS.	104
Abbildung 26: Qualitätsmindernde Aspekte durch das SchülerInnenverhalten	104
Abbildung 27: Subjektive Arbeitsbelastung durch verschiedene Aspekte der Tätigkeit..	105
Abbildung 28: Stellenwert der TBuS an den von den Bewegungskoaches betreuten Schulen	106
Abbildung 29: Fragen zur Kooperation mit den Eltern im Rahmen der TBuS	107

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Evidenzkategorien (übersetzt aus dem Englischen nach Eccles & Mason, 2001, S. 8)	18
Tabelle 2: Beispiel für die Bearbeitung des Datenmaterials.....	60
Tabelle 3: Vorgehensweise zur multiplikatorischen Indexbildung	83
Tabelle 4: Überblick über die Indexbildung	85

Anhang

Anhang 1: Interviewleitfaden



Sehr geehrte Bewegungscoaches!

Der Landesschulrat für Burgenland führt in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Burgenland, dem Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport (AB Fachdidaktik) der Universität Wien und dem Bundesministerium für Bildung eine umfassende Studie zu den Themen „Bewegung und Sport“, „Gesundheit und Ernährung“ sowie zu Ressourcen an Volksschulen im Burgenland durch.

In diesem Teil der Erhebung möchten wir Sie im Rahmen eines Interviews zu Ihrer Tätigkeit als Bewegungscoach befragen. Die Fragen werden sich darauf beziehen, welche Eindrücke Sie bis jetzt gewonnen haben, wie Sie Ihre Einheiten gestalten und mit welchen Schwierigkeiten Sie möglicherweise konfrontiert sind.

Es handelt sich dabei um keinerlei Wissensfragen, es gibt also keine falschen Antworten. Im Vordergrund soll Ihre persönliche Perspektive und Ihr Erleben stehen und wir möchten Sie bitten, ganz offen zu antworten.

Ihre Angaben werden selbstverständlich streng vertraulich behandelt und ausschließlich in anonymisierter Form und für die Bearbeitung des Forschungsprojektes verwendet.

Für Rückfragen steht Ihnen die Projektleitung (konrad.kleiner@univie.ac.at) gerne zur Verfügung.

Vielen herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!

Ao.Univ.-Prof. Dr. **Konrad Kleiner**, Mag. **Heinz Josef Zitz** und Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ **Gundl Rauter**

(Projektleitung)



Modul 1: Persönliche Angaben

Zu Beginn möchte ich Ihnen einige Fragen zu Ihrer Person stellen.

1. Können Sie mir von Ihrem persönlichen sportlichen Hintergrund erzählen?
 - 1.1. Welche Sportarten betreiben Sie selbst?
 - 1.2. Haben Sie besondere sportliche Vorlieben?
2. Welche Bedeutung haben Bewegung und Sport für Sie persönlich ganz allgemein in Ihrem Leben?
3. Weshalb haben Sie sich dazu entschieden, Bewegungskoch zu werden?
4. Welche Ausbildung(en) haben Sie absolviert, um als Bewegungskoch zu arbeiten?
 - 4.1. Inwiefern denken Sie, dass diese Ausbildung(en) Sie gut auf Ihre jetzige Tätigkeit vorbereitet haben?
 - 4.2. Gibt es Dinge, die in Ihnen rückblickend in Ihrer Ausbildungszeit gefehlt haben?

Modul 2: Einstellung zu Bewegung und Sport

5. Wenn Sie an die SchülerInnen denken, die Sie unterrichten - welche Wichtigkeit haben Bewegung und Sport Ihrer Meinung nach und warum?
6. Was möchten Sie, dass sich die SchülerInnen ganz allgemein aus Ihren Einheiten mitnehmen?
 - 6.1. Welche Haltung/Einstellung möchten Sie den SchülerInnen zu Bewegung und Sport vermitteln?
 - 6.2. Welche praktischen Inhalte möchten Sie den SchülerInnen in Ihren Einheiten beibringen?
 - 6.3. Welche Wissensinhalte möchten Sie den SchülerInnen vermitteln?



Modul 3: Aktuelle Tätigkeit

7. Wie geht es Ihnen bis jetzt ganz allgemein in Ihrer Tätigkeit als Bewegungscoach?
- 7.1. Was bereitet Ihnen besondere Freude?
 - 7.2. Gab es Situationen, die Sie überrascht haben?
 - 7.3. Wie geht es Ihnen im Umgang mit der Altersgruppe, die Sie betreuen?
 - 7.4. Gab es bis jetzt organisatorische Schwierigkeiten? (Zeit, Räumlichkeiten, etc.)
 - 7.5. Wie verlief bis jetzt die Kommunikation mit Lehrkräften, DirektorInnen, Eltern, etc.?
 - 7.6. Waren Sie im Bezug auf die SchülerInnen mit Problemen konfrontiert?

Modul 4: Gestaltung der Bewegungseinheiten

Als nächste würde ich gerne einen Einblick in Ihren Arbeitsalltag gewinnen.

8. Wie sieht Ihre Vorbereitung der Bewegungseinheiten aus?
9. Woher beziehen Sie die Ideen für Ihre Einheiten?
10. Welche Inhalte haben Sie in den letzten Monaten durchgenommen? Können Sie mir einige Beispiele nennen?
- 10.1. Nach welchen Kriterien suchen Sie die Inhalte für die Bewegungseinheiten aus?
 - 10.2. Sprechen Sie sich mit der Lehrkraft der Klasse bezüglich der Inhalte ab?
11. Wenn Sie an den Ablauf und die Struktur Ihrer Einheiten denken, was ist Ihnen dabei besonders wichtig?
12. Wenn Sie an den sozialen Umgang miteinander denken, was ist Ihnen in Ihren Einheiten besonders wichtig?
- 12.1. Was ist Ihnen wichtig im Bezug auf das Verhalten der SchülerInnen untereinander?



12.2. Was ist Ihnen wichtig im Bezug auf das Verhalten zwischen Ihnen und den SchülerInnen?

13. Was macht für Sie eine besonders gut gelungene Bewegungseinheit aus?

13.1. Können Sie sich an eine konkrete gut gelungene Einheit erinnern?

13.2. Können Sie mir davon berichten?

Modul 5: Leistung und Talentscouting

Kinder bringen unterschiedliche persönliche, soziale und körperliche Voraussetzungen in den Unterricht mit. Gleichzeitig besteht als Bewegungscoach ein Teil Ihrer Aufgabe darin, Talentscouting zu betreiben und sportlich begeisterte oder begabte Kinder an Vereine zu vermitteln.

14. Wie gehen Sie mit den Unterschiedlichkeiten der SchülerInnen um?

14.1. Wie begegnen Sie ihren verschiedenen sportlichen Vorlieben?

14.2. Wie gehen Sie mit körperlich weniger leistungsstarken Kindern um?

15. Woran sehen Sie, dass ein Kind sportlich besonders talentiert ist?

15.1. Wenn Sie nach sportlichen Talenten Ausschau halten, worauf achten Sie besonders?

15.2. Wodurch unterscheidet sich Ihrer Meinung nach ein sportlich talentiertes Kind von einem weniger talentierten Kind?

15.3. Wie gehen Sie damit um, wenn Sie ein sportlich talentiertes Kind bemerken?

Modul 6: Schwierigkeiten, mögliche Interventionen & Ausblick

Zum Schluss möchte ich gerne noch erfahren, ob es Bereiche gibt, in denen Sie sich mehr Unterstützung in Ihrer Tätigkeit wünschen.



16. Mit welchen konkreten Schwierigkeiten sind Sie in Ihrer Tätigkeit als Bewegungscoach konfrontiert?
17. Wenn Sie sich etwas wünschen könnten, welche Verbesserungen würden Sie vorschlagen?
18. Gibt es von Ihrer Seite noch etwas, das Sie ansprechen möchten?

Herzlichen Dank für die interessanten Einblicke und dass Sie sich für mich Zeit genommen haben!

Anhang 2: Transkripte der qualitativen Interviews

Interview 1

A: Interviewer

B: Interviewte/r

A: Gut, dann starten wir mal. Ja das schaut gut aus. Ja, gut. Zu Beginn würde ich dir gerne ein paar Fragen zu dir persönlich und deinem persönlichen Hintergrund stellen. Ahm. Was hast du so für einen sportlichen Hintergrund, was hast du so für Sportarten ausgeübt?

B: Mh. Also. In der Volksschule ziemlich breit. Also jetzt nichts Spezielles. Also vor allem Fußball - eher Fußball. Aber (...) dann bin ich in die Sporthauptschule gekommen, und dort hab ich dann drei Sportarten gemacht. Da habe ich Fußball, Basketball und Tennis gespielt. Ja (...) und dann im Laufe der Hauptschule hat sich dann halt XXX herauskristallisiert und dann habe ich fast nur noch XXX gespielt. Und dann ein Jahr Pause genommen vom XXX, da hab ich dann alles andere gemacht. Da hab ich von Squash bis Judo einfach ziemlich alles abgedeckt, was es so gibt und ausprobiert. Ja. Das war so und jetzt sozusagen wieder XXX.

A: Und was würdest du sagen ganz allgemein, was hat Sport für eine Bedeutung in deinem Leben?

B: Eine ganz große Bedeutung, weil ich ja Sportlehrer bin. (Lacht). Große Bedeutung. Aber jetzt allgemein für mich oder ...

A: Ja genau.

B: für mich persönlich jetzt. Sehr wichtig. Ausgleich und ohne geht's nicht.

A: Alles klar. Ahm und wieso hast du dich dazu entschieden Bewegungskoch zu werden? Was hat dich motiviert, was hat dich inspiriert?

B: Ganz ehrlich?

A: Ja, ganz ehrlich.

B: Ahm, weil XXX und das hat sich eben angeboten.

A: Mhm.

B: Weil sonst wär ich XXX - so - und das hat dann irgendwie so gepasst. Ich wollte eh was mit Schule machen und das hat irgendwie gut gepasst.

A: Ahm. Hast du eine spezielle Ausbildung gemacht um als Bewegungskoch zu arbeiten?

B: Ich hätt' sie nicht machen müssen, dadurch dass ich eben auf der Uni schon studiert hab, aber ich mach sie eben trotzdem. Also ich bin gerade in dem Kurs „Bewegungscoach und Freizeitpädagoge“. Den mach ich trotzdem.

A: Okay, alles klar. Ahm und hast du sonst irgendwelche Trainerausbildungen schon gemacht?

B: Nur im Laufe des Studiums, also jetzt kein (...) nichts Zusätzliches.

A: Okay. Gut, Ahm wie zufrieden bist du bis jetzt mit der Ausbildung zum Bewegungscoach? Wie hilfreich findest du das für die Tätigkeit.

B: Äh naja. Also man hört halt ziemlich viel doppelt, wenn man, wenn man das schon studiert hat. Und. Ja, es ist jetzt nicht (...) es ist jetzt vielleicht zur Wiederholung. Manche Vortragende sind ganz ok. Aber es ist viel Fahrerei eigentlich umsonst.

A: Mhm. Ok.

B: Also zumindest für mich.

A: Gibt's irgendwas konkret, wo du sagst „Das würde ich eigentlich gerne in der Ausbildung hören, krieg ich aber nicht“?

B: Äh was würde ich gern hören? Äh ja speziell dadurch, dass wir ja vor allem mit den kleineren Kindern - weil wir ja Unterstufe jetzt sind - arbeiten, dass da mehr kommt, was man mit Kindern machen darf, vor allem für körperliche Voraussetzungen. Ab wann darfst die Rolle vorwärts machen, solche Sachen. Das fällt halt komplett weg. Und auch die rechtlichen Grundlagen, was waren, die waren eigentlich komplett sinnlos für uns, weil die nicht an unsere Schulstufe angepasst waren. Deswegen, das hat nicht viel gebracht, sagen wir's so.

A: Alles klar. Gut, kommen wir zum zweiten Frageblock sozusagen. Wie würdest du deine Aufgabe als Bewegungscoach definieren? Was ist so dein Ziel, was du den Kindern mitgeben willst?

B: Mein Ziel ist ganz einfach, sie sollen einfach Spaß daran haben, dass sie sich bewegen. Also, ich hab jetzt kein Ziel, dass sie jetzt am Ende des Schuljahres eine bestimmte Bewegung können müssen. Sondern einfach sie sollen sich in der Zeit wo ich sie hab, sollen sie sich bewegen, sie sollen schwitzen, und am besten sollen sie gar nicht merken, dass sie sich jetzt gerade bewegt haben. Und einfach, sie sollen einfach daran Spaß haben und ich glaub das funktioniert derweil richtig gut.

A: Was denkst du, wie wichtig sind Bewegung und Sport für Kinder in dem Alter?

B: Extrem wichtig, extrem wichtig. Weil ich seh' es schon an den einfachsten Sachen wie Werfen. Oder ich hab jetzt gerade einen Schwimmkurs gemacht. Da waren alle, also von der ersten bis zur vierten Volksschule. Da waren 47 Kinder und von denen waren mehr als die Hälfte Nichtschwimmer, komplette Nichtschwimmer. Und die anderen, die Schwimmen haben können unter Anführungszeichen, bei denen waren ungefähr sieben dabei, wo man sagen könnte, ja die können schwimmen. Das ist schon sehr traurig. Und die Probleme beim Werfen, Ball-Fangen, Laufen, Geradeaus-Laufen sind schon groß.

A: Das hast du eh schon ein bisschen angesprochen. Was würdest du dir wünschen, dass sich die Kinder für eine Haltung oder Einstellung zu Sport aus deinen Einheiten mitnehmen?

B: Dass es Spaß macht und dass es mir was bringt, das auch außerhalb der Schule zu betreiben. Nicht nur in der Schule ist der Schulsport, das als Aufgabe zu sehen - „Oje, jetzt muss ich das und das machen“ - sondern einfach das Rausgehen und sagen „Es macht auch so Spaß!“

A: Ok. Gibt's irgendwelche speziellen praktischen Dinge, wo du sagst „Ok, das sollten sie jetzt schon können“ ...

B: Jaja! Also ich hab... also es ist jetzt nicht so, dass ich einfach sag „Jetzt bewegt's euch und habt's einfach Spaß dran!“. Nein, ich hab mir natürlich Ziele gesetzt auch. Also dadurch, dass ich aus dem Ballsport komme, mir ist halt wichtig, dass sie wirklich Ball-Fangen, Ball-Werfen können. Ball - was heißt Ball - ich bin jetzt da rausgegangen am Wochenende und hab einfach Steine geworfen mit ihnen und hab geschaut, wer kann weiter mit dem Stein werfen. Oder solche Sachen. Es ist... es hört sich zwar blöd an, aber wenn du siehst, die Hälfte kann nicht einmal einen Stein werfen. Also Werfen, Fangen, Laufen, das sind so die Grundsachen wo ich sag. Und auch natürlich koordinative Sachen. Balance, Gleichgewicht, solche Sachen.

A: Ahm und würdest du auch sagen, du willst irgendwelche Wissensinhalte weitergeben?

B: Ja das mach ich immer. Also ich, zum Beispiel jetzt, also Themenblock ist gerade, ich hab das jetzt genannt so mehr oder weniger „Zirkuskünste“, es ist einfach, es sind so Balance-Übungen und Jonglier-Sachen, und ich probier' ihnen dann immer zu erklären dann so jede Woche, zum Beispiel beim Balancieren, was das mit dem Gleichgewichtssinn zutun hat, wo sitzt der Gleichgewichtssinn und so. Also ich geb' ihnen pro Stunde immer eine, also wie soll man sagen, ein „Hardfact“, und die frag ich dann nächste Woche auch immer ab. Und ja. Also nicht nur Spielen, ich will auch Wissen vermitteln, auch schon in dem Alter. Ja.

A: Okay, gut. Kommen wir zu den aktuellen Stunden und wie das gerade so läuft. Wie geht's dir ganz allgemein als Bewegungscoach?

B: Ja super. Bei den Meetings, die wir immer haben, man hört vor allem im Nördlichen, dass die immer so große Probleme haben, mit den Kindern, Schulen, Direktoren. Also von dem kann ich jetzt nichts Negatives sagen. Ich hab jetzt drei Schulen und da läuft's einfach spitze. Also ich hab sieben Klassen und bis auf eine Klasse, die schwierig ist, sind die anderen Klassen eigentlich wirklich, wirklich super. Da kann man was machen mit ihnen.

A: Was macht dir besonders Freude?

B: Ja das Feedback. Also ich krieg, dadurch dass ich eben in Dörfern unterwegs bin, dass die Eltern kommen und sagen wie super das nicht läuft und das Kind freut sich jedes Mal schon auf Dienstag. Und das die Kinder auch, ich hab ihnen jetzt auch wieder so eine Aufgabe gegeben, so eine Koordinationsaufgabe mit Fingern, und ich bin zufällig in XXX an der Bushaltestelle gestanden. Auf einmal sind die Kinder ausgestiegen und sind hergerannt. „Ich kann's jetzt!!“ und haben's mir gezeigt und solche Sachen sind halt echt super. Oder die Direktorin ruft mich an und sagt, sie haben grade Elterngespräch gehabt und ihnen taugt das so und wir sollen das unbedingt weitermachen. Also das sind halt so die Sachen. Und natürlich auch, man sieht's auch, wenn bei den Kindern was weitergeht, also das ist natürlich auch super.

A: Hat's irgendwas gegeben, was dich überrascht hat, was du nicht erwartet hast, wie du mit der Arbeit angefangen hast?

B: Ja natürlich, ich mein. Ich hab bis jetzt ja nur mit Oberstufen oder maximal Neuer Mittelschule gearbeitet hab. Die Anforderungen an die Kinder, das muss man halt am Anfang komplett vergessen und dann schauen, was können die Kinder wirklich. Und der Umgang auch mit den Kindern. Am Anfang glaubt man halt, naja die sind alle so klein und die sind ja so lieb, aber die können's auch gut. Also denen muss man eigentlich fast noch mehr... sagen wir so bisschen ... die Richtung vorgeben als den anderen. Also ich hätte nicht geglaubt, dass ... ich hab immer geglaubt, dass wenn ich dort in die Klasse komm, ist es dort ruhig. Weißt eh, alle so naja... Und wenn ich mal laut bin, dann ist es komplett ruhig. Blödsinn. Also das funktioniert in der Neuen Mittelschule und im Gymnasium. Also die führen sich auf, dann bin ich halt mal laut, dann ist es wirklich ruhig auch für den Rest der Stunde, aber in der in der Volksschule - die vergessen das. Die merken sich das 30 Sekunden, dass gerade irgendwas nicht gepasst hat und 30 Sekunden später geht es gleich weiter wie vorher.

A: Okay, also das ist...

Anhang

B: Der Umgang...

A: Der Umgang mit der Altersgruppe, das ist...

B: Genau, die Umstellung...

A: ... eine Umstellung.

B: Jaja.

A: Was würdest du sagen macht dir mehr Freude? Volksschule oder NMS?

B: Ich hab jetzt nur Volksschule in dem Jahr, aber Neue Mittelschule auch schon unterrichtet. Unterschiedlich, sagen wir's so. Mit Neue Mittelschule, mit den Älteren kann man natürlich, sagen wir so, zum Beispiel beim Geräteturnen kann man mehr Sachen machen. Aber zum Beispiel bei den Kindern macht es halt einfach mehr Spaß, weil die haben halt dermaßen Energie und Freude, dass das halt auch ganz was Anderes ist.

A: Also ein anderes Level von Begeisterung.

B: Ja genau, genau.

A: Gab's bis jetzt irgendwelche organisatorischen Schwierigkeiten, denen du begegnet bist?

B: Also ich muss jetzt auch wieder sagen, bei uns XXX XXX, ich kann nur von uns reden, läuft das halt wirklich derweil problemlos eigentlich. Also es sind hier nicht so wie... wie gesagt ich bekomme das immer nur mit bei den Meetings, bei den Fortbildungen und so, dass es im XXX und im XXX anders abläuft, aber bei uns ist das gar kein Problem. Weil ich versteh mich mit den Direktoren, mit den Direktorinnen - entschuldigung - super. Also wenn jetzt einmal irgendwas... ich kann an dem Tag nicht, ruf ich an und wir verschieben das untereinander. Ich brauch da jetzt nicht, da das zuerst dort melden, nach oben melden und dann wieder zurückmelden, sondern wir machen das mit den Direktorinnen selber aus und das ist erledigt, die Geschichte.

A: Also das heißt auch so Räumlichkeiten, Turnsaal-Verfügbarkeit, und so das....

B: Das ist halt gar kein Problem. Aber die Turnsäle-Ausstattung ist halt die andere Geschichte.

A: Okay...

B: Weiß nicht ob das noch kommt...

A: Wie schaut's da aus? Ja?

B: Das wäre halt interessant. Weil ich bin halt zufrieden mit meinen drei Schulen, aber ich hab einmal an einem Freitag supplied für einen Kollegen von mir und da war ich in drei

Schulen und in den drei Schulen hat es einen Turnsaal gegeben, der war echt gut. Und in den anderen zwei Schulen hat es ein ausgeräumtes Klassenzimmer gegeben und einen - äh - Bewegungs... einen Mehrzweckraum, also das war im Keller unten der Raum wo normal Theater gespielt wird und so. Der wo die Sessel zur Seite geräumt werden. Also die Voraussetzungen für manche Turnsäle, für manche Schulen, ist halt schrecklich.

A: Auch wahrscheinlich von der Ausstattung her?

B: Jaja, also ... Bälle ... in der einen Schule, früher wo die Bücher drinnen waren, haben sie jetzt einfach die Bälle hineingetan. Also das ist noch das Waschbecken drinnen. Ich hab 22 Kinder gehabt mit zwei Turnbänken, früher war, weiß nicht was da drinnen war, so ein kleiner Abstellraum, da ist halt eine blaue Matte drinnen, also eine Niedersprungmatte, das war's. Und die Decken sind halt extrem niedrig und mit 22 Kindern in einem normalen Klassenzimmer, also das ist jetzt kein größeres Zimmer, sondern ein normales Klassenzimmer, ist halt unmöglich, dass du sagst du tust dort irgendwas Anderes.

A: Die Zusammenarbeit mit Lehrkräften, Direktoren und Eltern haben wir jetzt ...

B: Läuft...

A: schon kurz angesprochen...

B: ja läuft super... super. Also ich kann da nichts sagen, also es ist wahnsinnig gut. Also in XXX machen wir jetzt einen Sporttag, wo die Direktorin gesagt hat, es wäre super wenn ich da auch dabei bin und mit den Kindern Stationen mache und ... In XXX läuft das auch.

(kurze Störung)

B: Na also das läuft, läuft super. Also ich kann nur sagen: Läuft super! Mit Eltern hab ich jetzt nicht so viel Kontakt, außer wenn ich sie wirklich zufällig auf der Straße treffe oder so.

A: Und die kennen dich, also die wissen quasi wer du bist, oder...

B: Ja also zum Beispiel in XXX, bin ich in der ... war ich in dem Gemeindeblatt drinnen, was ich selber nicht gewusst habe, da ist jetzt ganz zufällig, bin ich im Kaffeehaus gesessen in XXX, und der Koch, seine Freundin kommt aus XXX. Der hat gesagt, er hat mich jetzt gesehen in der Zeitung und ... also. Und in XXX, also dadurch, dass ich halt in XXX Basketball gespielt hab und so, kennen mich die Leute schon auch so. Ist jetzt ... Dorf.

A: Und gab's einmal irgendwelche Probleme in Bezug auf die Schüler und SchülerInnen selber? Also so disziplinäre Probleme, oder dass da irgendwas nicht ganz rund gelaufen ist?

B: Natürlich, es gibt halt immer wieder ein paar Ausreißer, aber es war jetzt nichts Gravierendes dabei, was ich jetzt sagen könnte. Gibt's andere Geschichten, die jetzt aktuell sind, aber nicht bei mir.

A: Du hast vorher kurz angesprochen, von den rechtlichen Rahmenbedingungen war die Ausbildung jetzt nicht so hilfreich. Wie geht's dir jetzt mit den rechtlichen Rahmenbedingungen die du in der Volksschule hast?

B: Wir wissen halt, ich glaub bis jetzt noch immer nicht genau, wie wir versichert sind, oder keine Ahnung. Ich hab mir da ja nie so viel Gedanken gemacht, weil manche gemeint haben, sie räumen gar keine Geräte aus, oder so irgendwas... naja.

A: Also dass ihr irgendeine Art Haftpflichtversicherung...

B: Ja genau, ich glaub man hätte irgendwas abschließen können, so zusätzlich, aber ich hab mit den Direktorinnen geredet und die haben gemeint, sie stehen voll hinter mir wenn irgendwas ist. Der ganz normale Unfallbericht. Wie gesagt, in der ersten Einheit - ziemlich lustig - hab ich mich auch nicht getraut - was soll ich jetzt machen. Dann hab ich gesagt: „Ja was wollt ihr spielen?“ Sie spielen immer Versteinern. Ich hab in drei Klassen Versteinern gespielt und in drei Klassen haben sie sich wehgetan. Also Einer Beule, eine Andere Lippe aufgeschlagen, und der Klassiker - zwei Mädchen zusammengelaufen, zuerst ist Einer schlecht geworden, dann der Anderen, und dann ist der Dritten schlecht geworden, weil sie nur gesehen hat, wie sie zusammengelaufen sind. Also jaja. Aber nein, ich muss ehrlich sagen, ich weiß nicht wie die rechtlichen Rahmenbedingungen bei uns jetzt gerade ausschauen. Keine Ahnung.

A: Wie zufrieden bist du mit deinem Arbeitsvertrag?

B: ...

A: Ganz ehrlich?

B: Ganz ehrlich ich... Ja ich kann mich nicht... ich mach's ja nicht wegen dem Geld. Also das ist ja gerade das Gute. Aber wenn man wirklich fürs Geld machen würde, ist es so ... halt glaub ich... blöd. Vor allem die Leute die eine volle Lehrverpflichtung haben mit 32 Stunden und für die.... Aber ich sag dir nochmal... „Dann wärt's halt Lehrer geworden!“ Ich muss ehrlich sagen, das ärgert mich schon echt. Bei der Ausbildung, wenn die dort immer sitzen. Dann jammern sie immer so viel. Da denk ich mir: „Ja was soll man machen. Ihr habt einen Kurs für drei Semester und wollt dann behandelt werden wie jemand, der studiert hat.“ Das ist halt ... Ich persönlich bin zufrieden. Es kann natürlich immer mehr sein, aber ich persönlich bin zufrieden

A: Also so wie es jetzt ist, passt es für dich in deiner Situation.

B: Für mich in meiner Situation passt's, aber ich glaub da hast du dir gerade den Falschen ausgesucht. (Lacht)

A: (Lacht) Ja ich will ja das ganze Spektrum.

B: Ja also, natürlich. Also das einzige Problem sind die Fahrt... also, dass das Fahrtgeld nicht vergütet wird. Also du verführst einen Haufen. Das ist halt das Einzige wo ich wirklich sagen muss, da muss sich was ändern, wie das aussieht wegen dem Fahrtgeld, weil es geht nicht, dass man privat noch Geld hineinsteckt und irgendwo hinfahren muss.

A: Ja na klar.

B: Und das muss geändert werden. Aber sonst von der Bezahlung her, ich bin jetzt 15 Stunden angestellt. Natürlich kann es mehr sein, aber geht schon.

A: Gut, dann würd ich noch gerne als... vorvorletztes gerne plaudern über deinen Arbeitsalltag. Wie schaut das bei dir aus, wenn du dich auf deine Bewegungseinheiten vorbereitest? Wo nimmst du deine Ideen her? Wie entscheidest du was du machst in den Stunden?

B: Ähm, wie mache ich das. Ich hab mir vor dem Semester, also bevor das angefangen hat, hab ich mir überlegt, was will ich mit den Schülern, dass sie können. Wie gesagt, mir waren da gewisse Sachen wichtig. Dann teile ich das immer in so ... pro Monat immer in so Themenblocks ein und ganz ehrlich, planen hab ich die ersten eineinhalb Monate probiert, dass ich sag, ok ich plane das genau durch - wann wie was. Funktioniert mit den kleinen Kindern halt nicht. Und jetzt hab ich mein Thema, such mir Übungen, also einen Haufen Übungen, fange immer bei den leichteren an und schaue dann immer, was kann ich mit den Schülern noch weiter machen. Und das kommt dann meistens sehr spontan und das funktioniert aber meistens am besten. Also wenn ich jetzt sage, nein, ich will jetzt - uh jetzt muss ich noch das Programm durchbringen, jetzt muss ich noch das aufbauen oder so irgendwas... Also ich schaue da wirklich auf die Kinder und wie es mit ihnen läuft. Also funktioniert... ich hab Montag am Abend tue ich immer vorbereiten für Dienstag und Mittwoch für Donnerstag. Also da nehm' ich mir immer so eineinhalb Stunden Zeit, schau mir das durch, und dadurch, dass das Studium ja noch nicht so lange her ist, hab ich da noch genug...

A: .. ist noch frisch für dich.

B: Ja genau. Und man ist ja in Kontakt mit den anderen Bewegungsscoaches und da kann man sich auch immer wieder Ideen holen.

A: Da tauscht ihr euch aus.

B: Ja genau. Was so gemacht wird.

A: Magst du erzählen, was du in den letzten Monaten so gemacht hast? Magst du mir da so einen Einblick geben?

B: Jaja. Ähm lass mich überlegen...

A: Also Zirkuskünste war jetzt ...

B: Ja genau das war jetzt. Dann war halt Schwimmen davor. Ähm, dann haben wir gehabt ... wart ... jetzt steh ich gerade auf der Leitung. Dann haben wir natürlich gehabt Ballsportarten, da haben wir gehabt Fußball, Basketball, halt die Klassiker - Volleyball. Aber jetzt nicht die Zielsportarten, sondern eher nur alles anprobiert. Mit so vorbereitenden Sachen. Dann haben wir einmal so Leichtathletik gehabt, das haben wir ein Monat gehabt. Da hab ich mehr in Richtung Reaktion, Weitwurf, Weitsprung, Ausdauer, hab ich gemacht. Dann hab ich einen Block hab ich gemacht, das war nicht das ganze Monat, das war, also das war ein Monat Leichtathletik mit Verbindung ... so Kraft. Und dann hab ich gemacht vorher noch, ganz am Anfang, Zielwurf gemacht. Das war auch ein großes Thema. Und was hab ich noch gemacht... So lang ist es ja wieder nicht.

A: Stimmt, ist ja erst ein gutes Semester.

B: Schwimmen ... ja wollt gerade sagen. Willst du die Übungen auch hören, die ich so gemacht habe mit ihnen?

A: Nein, das passt schon.

B: Also, ich überleg gerade. Ja dann habe ich so in Verbindung mit Kräftigung, hab ich so viel mit den blauen Matten gemacht. Da hab ich so die verschiedensten... so Sahara in der Wüste, ääh so Kamel in der Wüste, da gibt es so Sachen. So hab ich das gemacht ja.

A: Hast du da irgendwie den Auftrag, dich auf den Lehrplan zu beziehen, oder...

B: Nein gar nicht.

A: ... bist du komplett autonom?

B: Komplette autonom.

A: Das heißt von Ablauf und Struktur her versuchst du offen in die Stunden hineinzugehen?

B: Ja. Und das find ich auch gut. (Unv.) Aber ich find's gut, die Direktoren kommen auf mich zu und sagen, die eine hat gemeint, es wäre super wenn ich die Rolle vorwärts mit ihnen mache. Auch kein Problem. Die andere hat gemeint, sie müssen mehr... sie haben so Koordinationsübungen, ob ich da was mit ihnen machen kann. Also wenn die Schulen was von mir will, mach ich das natürlich. (Unv.) Das läuft eh gut.

A: Wie schaut's mit dem Verhalten der Schülerinnen aus und Schüler in der Stunde? Gibt's irgendetwas was dir besonders wichtig ist dir gegenüber? Oder wo du sagst, das geht gar nicht, da sag ich dann was?

B: Also bei mir, ich schau immer, dass es passt, also dass der Rahmen passt. Sie wissen, dass wenn wir... Es ist von Schule zu Schule unterschiedlich muss ich sagen. Also in einer Schule ist es so, wenn sie sich umgezogen haben, dürfen sie sich einen Ball nehmen und bis alle umgezogen sind, darf jeder was mit dem Ball machen. Aber da ist auch dann klar, wenn alle umgezogen sind und ich sage „So, Bälle weg!“, räumen alle die Bälle weg und setzen sich auf die Bank. In einer anderen Schule ist es sofort, da sperr ich den Turnsaal auf und dann müssen sie sich alle auf die Bank setzen. Und bei einer anderen Klasse sitze ich dann mehr oder weniger mit ihnen einfach, dann ist nur eine Klasse an einer Schule, das ist ganz eine brave Klasse, da sitzen wir einfach so und fangen halt so die Stunde an. Aber das ist dermaßen unterschiedlich mit den Kindern, wie ich umgehen muss mit ihnen. Eine Klasse ist komplett brav, eine Klasse, da habe ich Problemkinder drinnen. Da kann ich, da ist es wurscht was ich sage. Da kann ich auch lauter werden, bringt gar nix.

A: Eskaliert das dann manchmal, oder...?

B: Jaja, also die schlagen sich, die treten sich, alles durcheinander. Aber dann kommen sie auch immer wieder „Der hat mich getreten!“, „Der hat mich gezwickt!“ und ich habe eingeführt „Mir ist es egal.“ Es ist jetzt so weit, dass ich gesagt habe „Ihr macht euch das selber aus.“ Wenn sie sich schlagen wollen, schlagen sie sich und die anderen spielen derweil weiter. Ist halt so.

A: Gut, was würde für dich - also du hast schon gesagt, es ist dir wichtig, dass es den Kindern Spaß macht, dass sie sich bewegen, dass sie schwitzen...

B: Ja. Genau.

A: Was würde so, wenn du so an zwei oder drei Sachen denkst, was würde eine gelungene Einheit für dich ausmachen? Was muss in der Einheit vorkommen, oder was muss da passieren für dich?

B: Ja, das habe ich schon gesagt, sie müssen selbst Spaß haben, und sie müssen was mitnehmen aus der Stunde, irgendetwas. Auch wenn sie sagen, das hab ich vorher noch nie gemacht. Oder das Spiel taugt mir. Oder das habe ich vorher nicht gewusst. So sind die Sachen, wo ich sage, das ist wichtig.

A: Also einen Take-Home-Point.

B: Irgendwas, dass sie irgendwas mitnehmen einfach.

A: Ja. Gut, dieses Talentescouting würde mich noch sehr interessieren. Wie funktioniert das? Wie ist das Konzept?

B: Kannst du mir das erklären? (Lacht)

A: (Lacht) Nein, leider nicht.

B: Also ich glaube, das soll so funktionieren. Was so glaube ich die Grundidee ist, dadurch, dass man Leute aus Vereinen holt und dass man das Bindeglied ist zwischen Schulsport und Vereinssport. Dass wenn ich jetzt sehe als Bewegungsscoach, ok, das Kind hat Talent in ... Ball ... sagen wir mal, weil ich mich auskenne, Basketball. Dann sage ich ok, jetzt rufe ich jemanden an, oder sage in der Schule, du das Kind hat Talent, darf ich mit den Eltern sprechen, ob das Kind nicht ein Probetraining im Verein macht. So glaub ich, dass das funktioniert, also so habe ich das gemacht. Also ich hab gesagt, da habe ich Schüler oder SchülerInnen die sind da relativ in eine gewisse Richtung talentiert. Dann habe ich einen auswärtigen Trainer geholt, der mal eine Einheit macht und sich die Schüler angeschaut hat und gesagt hat, kommt doch mal bei mir vorbei zum Training und schaut euch das mal an, wie läuft das. Also so glaube ich sollte das Talentescouting für mich funktionieren, dass ich so irgendwie das Bindeglied zwischen den Vereinen und Schule... aber ... bis auf Basketball, Fußball und Tennis und glaube ich, bisschen Landhockey, haben wir nicht so viele Vereine, dass sich die jetzt irgendwie viel mitnehmen könnten. Und das Problem ist halt, dass viele Kinder schon im Vorhinein im Verein sind. Weil sie meistens halt eh immer nur im Fußballverein sind. Also wir haben keinen Schwimmverein, wir haben keinen Turnverein, wir haben keinen Leichtathletikverein. Die haben genau ein Monat lang Geräteturnen, da hab ich mich drüber getraut, und ich hätte auch wirklich sehr, vor allem Mädchen, die sehr talentiert sind, da merkst du, Ballsport ist nicht Ihres, aber denen hat Geräteturnen dermaßen Spaß gemacht, dass sie sogar in der Pause dort geblieben sind und ... Wo soll ich die hinschicken? Das ist halt das Problem.

A: Wie geht's dir mit den unterschiedlichen sportlichen Vorlieben von den Kindern? Merkst du das oder gibt's da so „Nein, dass will ich nicht“ oder „Können wir nicht wieder das und das machen?“ und dann ist es immer das Gleiche?

B: Ja, ähm, wenn du sie fragst, was sie spielen möchten, dann kommt eh immer das Gleiche von den Kindern, aber du musst es ihnen halt richtig verkaufen vorher. Also ich erzähle ihnen meistens irgendeine Geschichte was wir heute machen und dann wird das halt ausprobiert und dann taugt es ihnen eh. Also wenn du die Burschen im Vorhinein [fragst] in einer Klasse, was wollt ihr machen, ja Fußball. Wir haben das ganze Jahr noch nie Fußball gespielt, aber es taugt ihnen trotzdem super.

A: Und wie geht's dir mit der unterschiedlichen körperlichen Leistungsfähigkeit? Wie gehst du damit um?

B: Ja ich schau einmal - das hört sich jetzt blöd an - aber ich schau halt immer, dass wirklich für jeden was dabei ist. Und wenn es mal wirklich gar nicht geht bei einem zum Beispiel - es ist meistens eh immer nur ein, zwei - dann, das ist dann meistens eh nur gegen Ende der Stunde, wenn wir die Übungen immer steigern, dann ist der halt bei mir Schiedsrichter, oder hilft der mir, ist halt so in der Richtung...

A: ... kriegt eine andere Aufgabe.

B: ... kriegt eine andere Aufgabe, genau.

A: Dann sind wir eigentlich schon fast am Schluss angelangt. Ich würde noch gerne wissen, ob es irgendwelche - also Schwierigkeiten haben wir eigentlich eh schon besprochen, dass es relativ wenige derweil gibt.

B: Also bei mir muss ich ehrlich sagen, gibt es wirklich wenige, wenige Schwierigkeiten, aber da gibt es sicher andere die dir mehr erzählen können über Schwierigkeiten. Ich überleg gerade was so eine Schwierigkeit wäre.

A: Oder gibt es irgendeine Verbesserung, die du dir wünschen würdest konkret?

B: Ja die Turnsäle, die Ausstattung. Also ich hab jetzt drei Turnsäle, wenn du alle drei zusammennimmst, von jedem das Beste, dann hättest du vielleicht einen normalen Turnsaal. Das ist halt das Problem.

A: Was konkret fehlt?

B: Ja das ist ja gerade unterschiedlichst. In XXX ist es so, dass der Turnsaal viel zu klein ist. Und die zum Beispiel haben aber eine blaue dicke Matte. Jetzt wär XXX, ist von der Größe gut, aber hat zum Beispiel - von Größe und Bälle-Ausstattung sind die ganz ok, aber haben zum Beispiel keine dicke Matte. Und in XXX ist der Turnsaal von der Größe gut, aber die haben halt keine Bälle. Das ist halt überall - wenn du alles zusammennimmst, sagst du, du kommst auf einen halbwegs brauchbaren Turnsaal. In XXX hab ich keinen Kasten, in XXX hab ich einen Kasten, in XXX hab ich wieder keinen Kasten, das ist halt so unterschiedlich. Auch mit den Springschnüren, dort hast du Springschnüre, dort hast du keine Springschnüre... Die Ausstattung macht halt die Musik. Da gibt's halt ganz, ganz viele Probleme.

A: Gut, zum Schluss gibt es noch irgendwas, was du gerne ansprechen würdest, was jetzt in den Fragen nicht abgedeckt ist, über deine Tätigkeit, deine Erfahrungen ...

B: Magst du noch irgendwas wissen?

A: Ich bin glücklich und ... weise (Lacht).

B: Ich hab eh gesagt, wir sind zu Dritt jetzt da XXX. Da läuft's eigentlich eh problemlos. Also, ja wie gesagt, Schwimmen - sie sollten halt wirklich Schwimmen lernen in der Schule. Aber das hat auch nichts mit dem Bewegungskoach zutun.

A: Also ihr habt ein Schwimmbad, das einigermaßen erreichbar ist?

B: Ja die Therme, das war ja nicht optimal. Wir haben die Therme XXX, da waren wir im Wellenbecken, also alle 40 Minuten hab ich halt kurz hinaus müssen, oder die Kinder haben halt im Wellenbecken gespielt. Aber natürlich die Erreichbarkeit, stimmt, die war halt ein Problem. Aber ich find es halt echt eine gute - also solange es Unterstufe ist, passt das. Ich glaube, irgendetwas ist ja auf der Uni und auf Schmelzbook, haben sie irgendwas gepostet, das mit dem gegen die ... Entprofessionalisierung unserer ... hast du das gar nicht mitgekriegt?

A: Nein. Ich verweigere Facebook ein bisschen, ich les das nicht so genau nach, mich interessiert das nicht so.

B: Ja irgendwie war da irgendso eine Unterschriftenaktion auf der Schmelz gegen diese Bewegungskoach-Ausbildung...

A: Okay, na das habe ich nicht mitbekommen.

B: Also, ich habe das auch nur am Rande gelesen und durchgelesen, dass es da halt gegangen ist, ob man nicht da anscheinend so schleichend den Sportlehrer durch billigere externe Trainer ersetzt, also dass das in die Richtung geht. Solang es nur in den Unterstufen bleibt, stört es mich nicht.

A: Gut, dann wär das von mir alles ...

B: Sag ich danke!

A: Ich sag danke, dass du dir Zeit genommen hast!

Kurze Unterbrechung – Wiederaufnahme des Gespräches

B: Ich glaube, es ist ein Chaos. Also wie das Projekt gestartet ist haben sie keinen Plan von Nichts gehabt. Also du hast nicht gewusst, wie bist du versichert, wie ist das überhaupt in der Schule. Sind wir da Freistunde, sind wir ein Pflichtfach und wie funktioniert das. Das war ja irgendwas.

A: Also wusste auch niemand in der Schule tatsächlich wie das ...

B: Na die haben nur gewusst, das Projekt kommt und wir haben uns halt angemeldet. Aber im XXX hat sich ja keine Hauptschule gemeldet. Also ah keine NMS. Weil sie halt auch

geglaubt haben, dass sie ihre Lehrer zuerst... also dass ihre Lehrer auf ihre Stunden kommen und da können wir jetzt nicht nochmal.... Und auch bei der Ausbildung. Du hast halt gemerkt, die Vortragenden, die gekommen sind, die haben auch nicht gewusst „Was soll ich da jetzt tun.“ Das ist jetzt im Laufe immer besser geworden. Jetzt schaut es schon nach Ausbildung aus. Und du hast halt am Anfang gemerkt „Ja schau ma mach ma mal ein bisschen da und mach' ma mal ein bisschen dort“. Das wird jetzt immer ernster. Jetzt schaut es schon ein bisschen ... nachdem das ja jetzt Österreich-weit kommt oder so irgendwie, nehmen sie das jetzt ein bisschen ernster das Ganze. Aber vorher war das ein Chaos. Du hast nicht gewusst, wie wirst du bezahlt. Wird das Fahrtgeld bezahlt? Wie wird das verrechnet? Wie gesagt, das schlimmste war du hast nicht gewusst wie du versichert bist. Musst du eine Privatversicherung abschließen? Und da sind einige dann abgesprungen, weil es ihnen zu viel geworden ist. Ich meine, 32 Stunden in der Woche halten. Ich meine, das ist ja eine Frechheit. Ich meine, was haben sie sich da dabei gedacht? Ohne Vorbereitungs-, ohne Nachbereitungszeit, gibt's nicht. Ich meine, das war Sklaventreiberei am Anfang. Wie gesagt, mit der Ausbildung. Da haben wir zwei Tage glaube ich rechtliche Grundlagen gehabt. Das war irgendwas. Die einzig sinnvollen Sachen waren am Anfang die praktischen Sachen, wo du ein paar Ideen mitgenommen hast. Aber sonst, ganz am Anfang die Sachen waren halt für'n Hugo.

A: Wie funktioniert das eigentlich mit diesem Elektronischen Klassenbuch?

B: Ja Skooly. Ja das funktioniert eigentlich eh ganz problemlos. Da trägst du einfach ein, was du für Stunden gehalten hast. Was war das Thema der Stunde. Ob du's gehalten oder nicht hast. Das hat ja auch ewig gebraucht bis da... Zuerst hat es geheißen, wir müssen es nicht eintragen, dann hat es geheißen wir müssen es eintragen. Und jetzt trägst du einfach nur mehr ein, gehalten oder nicht gehalten und das Thema der Stunde. Das war's. Und dann glaub ich irgendwas noch, wie viele Kilometer du fährst. Zuerst war das mit der Fahrtenverrechnung über Skooly, jetzt ist es über den Arbeitsbericht. Das ist ja saublöd, dass das über drei Dachverbände läuft.

A: Das heißt du bist XXX.

B: Ich bin XXX ja. Und die Verteilung von den Stunden war ja auch eine Schweinerei muss man ehrlich sagen. Das politische... Ich mein, dass das Burgenland rot ist und dass das jetzt alles... dass das jetzt so aussieht als würde sich das jetzt alles der ASKÖ unter den Nagel reißen, ist ja glaub ich nicht so... das weiß eh jeder. Und wir waren hier XXX drei Leute von XXX, die gerne mehr Stunden gehabt hätten, und das ist halt nicht gegangen. Und dann haben sie einen Typen gehabt vom ASKÖ, der hat 32 Stunden und der reibt sich halt auf. Und wir haben uns zu Dritt 30 Stunden geteilt. Wie gesagt, rein politisch. Das war

Anhang

ja von Anfang an überhaupt ein Chaos. Wer bekommt wie viel Förderungen, wer bekommt wie viel Stunden. Aber ja. Bei der Ausbildung wird es jetzt seriöser. Am Anfang war es ja wirklich irgendwas aber jetzt wird es wirklich seriös. Aber ich glaube der XXX wird dir eh das Gleiche erzählen.

Ende des Interviews

Interview 2

A: Interviewerin

B: Interviewte/r

A: Passt, also nochmal vielen Dank, dass du dir Zeit genommen hast.

B: Bitte gerne.

A: Zu Beginn würde ich dir gerne ein paar Fragen über dich persönlich, deine Person und deinen sportlichen Hintergrund stellen. Welche Sportarten betreibst du selbst? Aus was für einer Sportart kommst du?

B: Ahm meine Hauptsportart ist XXX. Bin aber schon seit der Kindheit und Jugend multisportiv aufgewachsen. Also ich hab alles gemacht von Skifahren, Basketball spielen, Volleyball spielen, sämtliche Ballspielarten, Ausdauersportarten, Kraftsportarten. Also ich hab mich überall ausprobiert.

A: Okay, hast du irgendwie eine spezielle Vorliebe, also wäre das jetzt das XXX für dich?

B: Ich bin seit 7 Jahren jetzt XXX-trainer. Also ist XXX eigentlich jetzt die Hauptsportart.

A: Ja okay. Welche Bedeutung hat Bewegung und Sport für dich ganz persönlich in deinem Leben?

B: Auf einer Skala von 1 bis 10: 12. (Lacht.)

A: (Lacht) Okay alles klar. Warum hast dich dazu entschieden Bewegungscoach zu werden? Wie ist es dazu gekommen?

B: Ich wollte mich beruflich verändern. Habe mich eben auch beruflich verändert und wollte aber auch etwas mit Kindern machen, weil das das Nachhaltigste ist, was man so machen kann. Die nächste Generation heranziehen und die eben sportlich heranziehen.

A: Darf ich fragen, was du vorher gemacht hast?

B: Ich war vorher im XXX tätig. Also ganz andere Richtung. Nicht mit vielen Menschen. Mit ein paar Menschen, mehr XXX, mehr XXX.

A: Okay und jetzt eine 180° Drehung.

B: Ja, nicht ganz, aber...

A: Welche Ausbildungen hast du gemacht, damit du jetzt als Bewegungscoach arbeiten darfst?

B: Also man darf ja sowieso nur als Bewegungscoach arbeiten, wenn man die Bewegungscoach-Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule macht, da bin ich jetzt

gerade dabei. Und wenn man eben die Voraussetzungen dafür hat. Das wäre eben ein Lehrwart oder Übungsleiter. Ich habe aber Sportwissenschaften studiert.

A: Okay, also du kommst von der XXX eigentlich.

B: Ja. Nein, ich hab zwar die Aufnahmeprüfung auf der XXX ursprünglich gemacht, hab mich dann aber schlussendlich für XXX entschieden.

A: Ja das ist ein bisschen XXX, gell? (Lacht)

B: (Lacht) Ein bisschen ja, und ein bisschen XXX.

A: Das heißt, du hast eine Ausbildung zum XXX-Trainer, also du bist XXX-Trainer?

B: Also ich hab den XXX-Lehrwart, ich hab den XXX-Übungsleiter, ich hab das sportwissenschaftliche Studium abgeschlossen.

A: Inwiefern denkst du haben dich diese Ausbildungen auf die Tätigkeit vorbereitet?

B: Erstklassig. Aber, das eher dann eben die Trainerausbildungen, und eben meine Praxis. Also alle Ausbildung nützt nichts ohne Praxis, und die Praxis habe ich eben als XXX-Trainer bekommen, indem ich seit Jahren mit Kindern arbeite.

A: Wie sieht es mit der Ausbildung zum Bewegungskoch aus? Wie zufrieden bist du mit der?

B: Mittelmäßig. Man muss es halt so sehen, dass ich ein SportSTUDIUM abgeschlossen habe und jetzt muss ich quasi diesen geringen Teil an pädagogischen Sachen, die ich längst mitgemacht hab auf der Uni, noch einmal machen und das ist halt mühselig. Also es wäre als Sportwissenschaftler ein minimaler Aufwand von einer Woche wahrscheinlich, und wir hätten alles, was pädagogisch da hineingepackt gehört, gemacht. Meine Diplomarbeit war über Pädagogik, mein ganzes Leben baut sich ein bisschen auf Pädagogik auf. Also von dem her. Ich hab dann zwischenzeitlich auch studiert auf der Universität, auch Pädagogik. Also ist für mich ein bisschen mühselig. Wenn man nichts davon hätte, wäre... ist sie gut.

A: Gibt es Dinge, die du dir in der Bewegungskoch-Ausbildung noch wünschen würdest, die dir jetzt noch fehlen? Wo du sagst, da bin ich eigentlich in dieser Bewegungskoch-Ausbildung nicht gut vorbereitet worden.

B: Meine Vorbereitung hat davor stattgefunden. Komplett. Also ich hab alles was Pädagogik, was Sport, was dieses Mentalcoaching etc., das hab ich alles davor schon absolviert. Also es... ja. Ein Prozentsatz von 5%, was Neues für mich dabei war in der gesamten Ausbildung.

A: Dann würde ich als nächstes gern ein paar Dinge erfahren, wie du so zu Sport stehst, was so deine Haltung ist, vor allem auch im Kontext mit dieser Bewegungscoach-Tätigkeit. Worin siehst du deinen Auftrag? Welches übergeordnete Ziel verfolgst du, wenn du diese Stunden haltest mit den Kindern?

B: Kinder zum Bewegen bringen. Kindern Spaß an der Bewegung vermitteln und Kindern vermitteln, dass man immer, überall und zu jeder Situation sich sportlich betätigen kann. Und dass es egal ist, wie viel ich habe, oder wie wenig ich hab, wo ich bin, ob schlechtes oder schönes Wetter ist, ob ich eine Halle habe oder nicht. Einfach auch zu einem sportlichen Leben zu erziehen. Und dass das alles beinhaltet. Und wenn es ist in der Küche tanzen.

A: (Lacht) Welche Wichtigkeit haben deiner Meinung nach Bewegung und Sport für Kinder in dem Alter die du unterrichtest?

B: Skala von 1 bis 10 sind wir sogar schon auf 12 bis 15. Also enorm, enorm. Die geistige Entwicklung muss man sich nur anschauen, wie die gefördert werden kann, die psychosozialen Entwicklungen, wie die gefördert werden können, die motorischen Fähigkeiten natürlich auch. Also im Kontext Wachstum enormer Stellenwert, sonst würde ich es nicht machen.

A: Das heißt welche Haltung oder welche Einstellung möchtest du den Schülerinnen und Schülern mitgeben aus deinen Einheiten?

B: Dass erstens Sport immer Spaß machen kann, dass es ein vielfältiges Angebot an Bewegungsmöglichkeiten im Alltag gibt, dass es ein vielfältiges Angebot an Sportvereinen und Sport gibt. Ja und ... ja. Sich zu bewegen ist einfach cool, lässig, macht das Leben lebenswert.

A: Gibt es irgendwelche praktischen Inhalte, wo du sagst „Wenn die Kinder aus meinen Stunden dann nach der Volksschule hinausgehen - das müssen sie einfach können.“?

B: Ja, turnerische Elemente. Das hat zum einen zutun, dass ich im XXX gelernt hab, dieses Rollen und Fallen, aber eben auch alle Sachen die in turnerischen Elementen vorkommen. Stützen, Balancieren, diese Dinge einfach ganz wichtig sind. Die sind elementar und dadurch fokussiere ich mich auch relativ auf und baue die auch in alle Ballspielarten oder sonst irgendwas was ich mache ein. Also einfach turnerische Elemente wie Rolle vorwärts, Rolle rückwärts, einen Handstand, einen Kopfstand, ein Rad, eine Radwende, auch das schon mit den Kleinsten in der Volksschule anfangen. Einfach um ihr Bewegungsrepertoire auch da schon aufzubauen.

A: Gibt es irgendwelche theoretischen Wissensinhalte, die du ihnen mitgeben möchtest? Oder ist das für dich etwas, das du einbauen möchtest?

B: Das ist etwas Sekundäres. Kinder lernen in der Zeit über Nachmachen und über Körper spüren. Soll ich ihnen jetzt erklären, warum ich jetzt genau das mache, wenn sie eine Aufmerksamkeitsspanne von ein paar Minuten haben und eine Aufmerksamkeits- bzw. eine Differenzierung von Zukunft und Vergangenheit noch überhaupt nicht zusammenbringen? Also... Vor allem, weil ich vor allem in Volksschulen unterwegs bin und das sowieso mein Hauptgebiet ist glaube ich. Also wenn ich nochmal Bewegungsscoach machen darf, dann in Volksschulen.

A: Gut, dann würde ich zu den Fragen zu deiner Aktuellen Tätigkeit jetzt kommen. Wie geht es dir bis jetzt ganz allgemein als Bewegungsscoach?

B: In den Schulen, in den Klassen, mit den Schülern: cool. Also wirklich gut. Ich hab gute Schulen, wo die Direktoren sehr aufmerksam sind, die mit mir kommunizieren, die mit mir reden, die sich mit mir Sachen ausmachen, ohne dass es über Dritte laufen muss. Und ich hab sehr viele Kinder, die begeistert sind, egal ob ich ein Mega-Spiel mache, oder nur kleine Sachen, einfach zu kommen als Trainer und mit ihnen etwas zu machen, das taugt den meisten wahnsinnig.

A: Was bereitet dir besonders Freude, oder was ist der tollste Aspekt für dich daran?

B: Die Kinder. Die Kinder. Wenn die Kinder hinausgehen und nur zu sich selber sagen, sie haben jetzt endlich das und das gelernt und probieren es seit wahrscheinlich... was weiß ich... seit ein paar Wochen, weil sie einfach brav geübt haben. Das ist einfach schön zu sehen, wie sie sich dann selber pushen und ihren Weg gehen.

A: Gab es Situation die dich überrascht haben, oder die du nicht erwartet hast, wie du als Bewegungsscoach begonnen hast?

B: Ja. Und zwar wie auffällig Kinder auch sein können. Das habe ich im Kontext Training nicht so gehabt, weil da eher die Kinder hingekommen sind, die erstens halbwegs gut integriert waren, zweitens sozial nicht auffällig waren etc. Und dort hast du halt die ganze Bandbreite. Und dass es halt passieren kann, dass du Kinder von, also in einer Klasse auch Kinder die wirklich auffällig sind und da nur eine Person drinnen ist, oder du alleine als Person dann damit klarkommen musst, das habe ich nicht erwartet. Also wenn in einer Klasse von 25 10 auffällig sind, und du stehst - was machbar ist - allein in der Klasse - aber das rundherum der Schule nicht so d'accord ist, dass man das so macht, dass es den Kindern gut geht. Man schafft es mit dem Umfeld trotzdem, also ich habe jetzt keine Probleme mit irgendwelchen Kindern mehr, aber das hat mich schon verwundert.

A: Kannst du mir ein Beispiel nennen, wie die auffällig waren? Mit den anderen Kindern, oder eher zu dir?

B: Komplette. Nein, zu mir eher nicht, mit den anderen Kindern und in der Gemeinschaft. Und so undiszipliniert, dass man gar nichts machen hat können. Du hast die ersten Wochen nur üben müssen, brav zu sein quasi, weil sonst haben sie sich gegenseitig geschlagen, getreten, geschubst, und das schon die Treppen hinunter, wenn man in den Turnsaal geht. Und das sind so Situationen wo ich mir denke: Gibt es da nicht schon vorher oder nachher die Möglichkeit, dass man ... Wie gesagt, ich habe nie das Gefühl gehabt, dass ich allein gelassen worden bin mit diesen Kindern. Ich habe nie das Gefühl gehabt, das ist für mich unbewältigbar. Aber meine Situation ist eine andere. Ich komme aus dem Kampfsport. Ich betreue auch manchmal 25 Kinder auf einmal. Jeder weiß, dass dort auch Gefahren lauern etc. Also ich habe mich nie überfordert gefühlt. Aber wenn ich mir jetzt denke, dass da jemand kommt direkt von der Uni, vielleicht gerade einmal vielleicht den Abschluss gemacht, plus vielleicht gerade mal einen Instruktor und tut seit zweieinhalb Wochen mit Kindern - der ist dort verloren, komplett verloren. Weil dort ist keiner, der mit dir vorher mitgeht. Du bekommst die Klasse und fertig ist es. Du bekommst auch keine Informationen über die Klasse, WENN du nicht mit den Lehrern redest und wie gesagt, bei uns am Land geht das noch. In der Stadt stelle ich mir das noch schwieriger vor.

A: Also würdest du sagen, du hast auch einen verhältnismäßig engen Kontakt zu den Eltern und zu den Klassenlehrern?

B: Zu den Eltern nicht, erstens zu den Klassenlehrern und zweitens aber zu den Direktoren, weil ich halt dort arbeite, wo ich beheimatet bin. Und das ist natürlich super, weil die Direktoren von den Volksschulen kenne ich. Die kenne ich jetzt schon persönlich. Das heißt, ich sitze zum Beispiel im Konferenzzimmer und rede mit den Lehrern und ich rede mit der Direktorin und es ist kein Problem, dass ich zehn Minuten länger bleibe und wir gemeinsam einen Kaffee trinken. Also das ist wirklich in einer Schule ganz besonders ein wahnsinnig tolles Umfeld. Und da kannst du es machen. Da erfährst du dann auch, da kannst du dich austauschen. Da erfährst du dann auch ganz schnell, welches Kind wie tickt. Hast du das nicht, hast du zehn Kindern, wo du nicht weißt, warum. Und wenn du aber von zehn Kindern schon acht weißt - Warum? - dann kannst du ganz anders umgehen damit. Wir können nicht wertfrei wo hineingehen, das funktioniert nicht. Wir können nicht einfach unseren sozialen Background komplett abschalten und sagen „So ich bin jetzt komplett wertfrei“ und gehe mit allen Kindern gleich um. Ja, wäre schön, geht aber nicht. Und so kannst du das Ganze aber wahnsinnig gut aufarbeiten und gleich mit den Kindern anders umgehen und gleich versuchen, was zu ändern.

A: Also von vorne herein auf sie eingehen.

B: Richtig genau, es muss ja nur die Sprachwahl sein. Es gibt Kinder, die zu Hause nur angeschrien werden. Ja, dann bin ich halt leise. Dann merken sie auch, dass sich etwas verändert und dann merkst du auch selber, dass sich etwas verändert in der Klasse. Wenn ich das nicht weiß, dann werde ich laut in der ersten Stunde, weil sie auch laut sind und erreiche gar nichts, außer dass ich den vielleicht so verstöre, dass er den Nächsten wieder die Treppe runterschubst. Darum geht es.

A: Ja, über die Altersgruppe haben wir eigentlich eh schon gesprochen.

B: Volksschule. Ist bevorzugt auch. Und ich bin nur in der Volksschule.

A: Hast du dir das aussuchen können?

B: Ja, war eigentlich zum Aussuchen. War nicht ganz so geplant, bin sehr glücklich darüber. Wahnsinnig glücklich.

A: Gab es bis jetzt irgendwelche organisatorischen Schwierigkeiten, mit denen du konfrontiert warst? Zeitlich, vom Raum her? Von der Einteilung?

B: Gott sei Dank nicht, aber bei uns war das sehr flexibel. Ganz flexibel. Also ich bin zu den Direktoren hingegangen und hab gesagt dann und dann, sogar beim Anfang. Das wird's in Zukunft nicht mehr spielen. Wenn alle Schulen mitmachen, dann wird es das nicht mehr geben. Aber das hat eben diese Flexibilität, die ich an den Tag gelegt habe plus die Schulen, sogar die Direktoren, die dann extra für mich zum Beispiel eine Stunde verschoben haben, das hat das ganze immer ganz einfach gemacht, darum bin ich vor solchen Konfrontationen nicht gestanden.

A: Die Zusammenarbeit mit Eltern, Lehrern, Direktoren haben wir jetzt eigentlich schon besprochen.

B: Mit Eltern haben wir wenig zutun, bis gar nicht, außer sie kommen dann zu mir in den Verein auch noch, aber sonst passt alles.

A: Wie geht es dir mit den rechtlichen Rahmenbedingungen in der Volksschule?

B: Ja es ist zwar so im Hinterkopf ein Thema, aber wie gesagt, wenn ich nicht für die Sache brennen würde, dann hätte ich nach der Vertragsunterzeichnung und nach der Prüfung des Vertrages wieder kündigen müssen. Müssen! Das Gleiche geht mir aber als Vereinstrainer aber eigentlich auch so, wenn man sich's dann genau anschaut. Als Vereinstrainer bist du in einer Grauzone unterwegs, jahrelang. Du steckst wahnsinnig viel Energie hinein und es kann immer etwas passieren und du bist nie so dermaßen abgesichert, außer du hast selber eine so dermaßen große Versicherung, die das dann halbwegs abdeckt. Aber sonst

arbeiten wir auch im Verein in einer leichten Grauzone und dementsprechend, auch wenn dort etwas passiert, ist der Hut am Brennen. Und so habe ich das auch gesehen. Es nützt nichts. Wenn wir jetzt nicht anfangen, und wirklich die die wirklich gut sind anfangen, dann hauen wir das ganze System zusammen.

A: Das heißt, wie zufrieden bist du jetzt mit deinem Arbeitsvertrag, oder wo gibt es Dinge, die deiner Meinung nach geändert gehören?

B: Auf Grund meines Backgrounds bin ich gar nicht zufrieden. Also Sportwissenschaften studiert, jahrelange Arbeit mit Kindern, engagiere mich seit Jahren für die Kinder und will das unbedingt, dass sie etwas davon haben. Das heißt ich setze mich nicht hin und sage „Das war eine Scheiß-Stunde und jetzt vergessen wir das wieder!“, sondern wenn du einer bist, der das lebt, dann hast du länger damit zutun. Und dann null Vorbereitungszeit, wenn man das so sieht, die Fahrtwege die du hast, plus den finanziellen... und eben die rechtliche Absicherung, da müsste man eigentlich sagen „Nein, danke!“

A: Gut, der nächste Fragenblock wäre so ein bisschen der Alltag, oder der Alltagseinkblick in deine Einheiten. Wie sieht für dich die Vorbereitung der Einheiten aus? Nach welchen Kriterien überlegst du dir, was du machen möchtest mit den Kindern? Woher holst du die Ideen?

B: Ich hab Gott sei Dank einen ganz großen Fundus in meinem Kopf drinnen. Also einen riesengroßen Fundus. Das heißt, das ist auch gleichzeitig dann - wenn man ein bisschen weterspringt - meine Schatztruhe, wenn etwas nicht so funktioniert. Aber ich mache so im Groben einen Plan für alle Schüler, also einen Plan wo ich sage „Ok, die Woche will ich jetzt Ballsportarten zum Beispiel machen!“. Und dann mache ich mit den Einen, weil ich jetzt weiß, mit denen habe ich noch nie das Element Fußball gehabt, mache ich Fußball und mit einer anderen mache ich dann eher in die Richtung Merkbball oder Völkerball und spiele mit denen dann. Aber dann ist die Woche quasi „Ball“. Oder ich mache die Woche Turnen, turnerische Elemente. Und die mache ich dann in allen Schulen gleich, baue sie aber anders auf. Weil ich hab in der einen Schule kein Reck, in der anderen Schule habe ich zu wenig Matten, in der dritten Schule sind die Kinder zu wild, und so baue ich aber trotzdem für jede Schule mein Modell zusammen, wo ich weiß, das kann ich dann trotzdem umsetzen. Das heißt, dass jede Schule nicht darauf verzichten muss, mit mir zum Beispiel Boden zu turnen, oder darauf verzichten muss, Ballsportarten zu machen. Das ist halt dann ein anderes Setting....

A: Also an die Situation und die Personen angepasst.

B: Genau. Komplett. Aber ich mache das jetzt nicht, dass ich sage, ich plane für die eine Schule ganz etwas Anderes als für die andere Schule. Das wäre auch glaube ich viel zu

groß gegriffen. Aber ich schaffe das durch meinen Erfahrungsschatz relativ gut, das so zusammenzustoppeln, dass die Schulen dann so quasi im Groben die gleiche Überschrift haben und die Kinder was davon haben.

A: Spielt der Lehrplan da irgendeine Rolle?

B: Nein gar nicht. Null. Ich bin von dem so überzeugt was ich mache (lacht), dass ich nicht einmal einen Blick in den Lehrplan - ich weiß ja auch ungefähr was drinnen ist. Meine Freundin - bzw. schon bald Frau, die ist Lehrerin, die hat Sport in der Hauptschule.

A: Also der schulische Rahmen ist dir jetzt nicht so fremd.

B: Nein, der ist mir nicht fremd. Und ich kenne auch ungefähr den Lehrplan. Nicht auswendig und nicht detailgetreu, aber ich weiß was drinnen ist. Alles was ungefähr stattfinden sollte.

A: Wenn du an den Ablauf oder die Struktur deiner Einheiten denkst in sich, was ist dir dabei besonders wichtig? Worauf kommt es für dich an?

B: Dass ich meinen Hauptteil durchbringe. Weil wir haben nur dreißig Minuten meistens, zwischen vierzig und dreißig Minuten zur Verfügung, weil eine normale Unterrichtsstunde hat fünfzig Minuten, dann Anziehen, Ausziehen, Wegräumen, Herräumen, also zwischen dreißig und vierzig Minuten ist schon hochgegriffen. Im Norden jammern sie alle, das bekommen sie alle nicht zusammen. Ich schaffe es Gott sei Dank zwischen dreißig und vierzig Minuten mit den Kindern zu machen, und da ist mir der Hauptteil einfach ganz wichtig. Und dann versuche ich natürlich alles, was schon davor stattfindet, das Aufwärmen, schon auf diesen Hauptteil aufzubauen, einfach, dass ich keine Zeit verliere. Das heißt wenn jetzt zum Beispiel Fußball gespielt wird, dass wir nicht unaufgewärmt hineingehen, aber dass wir alles was vorher schon stattfindet, alles in Richtung Fußball machen, dass wir gar keine Zeit verlieren. Weil sonst muss ich noch irgendwelche Aufwärmspielchen oder sonst was, das lasse ich, sondern versuche alles in den Hauptteil reinzupacken. Das heißt, das ist mir das Wichtigste.

A: Also so eine Kohärenz, oder so einen roten Faden.

B: Genau, ja das gibt es sowieso. Also Aufwärmen, Hauptteil, Schluss, aber du bringst eh in eine Dreißig-Minuten-Einheit gar nichts hinein und dann ist es mir wichtig, den Hauptteil so groß wie möglich auszudehnen und dort schon alles hineinzupacken.

A: Wenn du an den sozialen Umgang in deinen Stunden denkst, was ist dir wichtig im Bezug auf das Veralten der Schülerinnen und Schüler untereinander? Stellst du Regeln auf...

B: Ja wie gesagt, ich stelle schon Regeln auf, das ist sowieso die erste Woche, was du glaube ich machst in den Schulen als neuer Trainer, deine Sichtweise der Dinge zu

erklären, weil sonst sind die Kinder verloren. Ich glaube, damit kämpfen noch einige auch, dass sie das nicht gemacht haben. Weil Kinder brauchen einen Rahmen und eine Sicherheit. Und wenn sie von vorne herein wissen, bei den und den Sachen passiert das und das, tun sie sich leichter. Und so habe ich es auch gehandhabt. So machen wir das auch im XXX und ich komme aus dem XXX, das sehr wertebetont ist, das heißt, Respekt voreinander, das Miteinander, das Gemeinsam, das steht da sehr stark im Vordergrund und das führe ich eben auch in meinen Stunden ein, also auch dort passiert das. Vor allem respektvoll miteinander umgehen ist ein großes Ding, gesellschaftspolitisch gesehen alleine schon. Und das steht bei mir ganz groß im Fokus.

A: Das heißt auch im Verhalten zwischen dir und den Schülern.

B: Genau. Genau. Also sie wissen auch ganz genau, dass wenn man jetzt laut wird, dass das jetzt keine persönliche Differenz ist, sondern dass das einfach eine Maßnahme ist, damit sie zuhören. Wie gesagt, respektvoller Umgang miteinander und Wertschätzung - gibt's so ein schönes Bild - das ist keine Einbahnstraße. Also das ist eine gegenseitige Geschichte und wenn ich ihnen das nicht vermitteln kann, schon den Kleinsten, ja dann tue ich mir schon schwer als Pädagoge.

A: Was würdest du sagen macht für dich eine besonders gut gelungene Einheit aus?

B: Wenn der Schüler und der Trainer etwas mitnehmen können aus der Stunde. Egal was, aber wenn sie etwas mitnehmen können, dann ist sie gelungen. Und wenn es nur ist, dass die Stunde wieder total für den Hund war, oder total lässig war oder irgendetwas dazwischen. Die Bedingung ist sowieso, dass man etwas mitnehmen kann.

A: Die nächsten Fragen beziehen sich auf dieses Talent-Scouting und auf die Unterschiedlichkeit der Kinder. Wie gehst du generell mit den Unterschiedlichen sportlichen Vorlieben, der unterschiedlichen körperlichen Leistungsfähigkeit um? Wie handhabst du das?

B: Multisportiv. Multisportiv, indem du einfach ganz viele Dinge selbst vorzeigst, selber lebst. Dass du ihnen zeigst, dass nichts dabei ist, dass wenn ich jetzt ein bisschen stärker bin auch als Schulumädchen in der ersten Klasse Volksschule, wenn ich aber Tanzen will und wenn ich jetzt natürlich als männliche Person, die sportlich ist auch noch tanzen tue, dann hat das kleine Kind innerhalb von einer Woche gelernt, dass die Bewegung die sie macht auch ok ist. Und damit ist es am leichtesten. Die Schwierigkeit wird dann, untereinander die Differenzierung, weil sie sich gerne messen. Das tun Kinder einfach. Und dieses Messen, dass das nicht ausartet. Und dass man dann denen, die was schaffen und in einer Zeit sich verbessern, einfach die Wertschätzung gibt. Und das ist eine Gradwanderung. Weil es sollen die die gut sind sich verbessern, und die die nicht gut sind

sich auch verbessern, und jeder soll sich in seinem Rahmen gut bewegen können und das allen zu vermitteln, ist nicht immer leicht. Hat aber nichts mit Talente-Scouting zutun.

A: Das stimmt, ja. (lacht) Wie schaut das Talentescouting in der Praxis aus?

B: Vergessen. Komplett streichen. Für was denn? Ganz ehrlicherweise ist das eines der Dinge, das ist komplett hirnrissig dort mit hineingenommen. Weil dieses Konzept, das es bis jetzt gibt, ist Schule und Bewegung und Sport, aber nicht Schule und Leistungssport oder Schule und Vereinssport. Das hat nichts miteinander zutun. Gar nichts. Das ist am Ziel vorbei. Das ist einer der großen Kritikpunkte, das hat nichts miteinander zutun, funktioniert auch nicht. Ich will dort und soll dort multisportiv unterrichten. Komplett. Und auch wenn ich jetzt ein Talent sehe, den jetzt entweder irgendwo hineinzubringen oder nicht, das ist ein Ding der Unmöglichkeit. Weil in der Volksschule irgendwem ein Talent aufzuhalsen ist schon sehr hochgegriffen. Plus dann die Möglichkeiten, die bei uns dann entstehen oder bestehen, sind noch viel höher gegriffen. Weil wenn ich ihm jetzt auch sag, „Geh bitte, du bist ein SUPER Gerätturner!“ Soll er nach Eisenstadt ziehen, damit er Geräteturnen kann?

A: Das heißt das Vereinsangebot ist jetzt ...

B: Ist einfach zu gering. Ich kann ihn zum Fußball schicken, ich kann ihn hier XXX jetzt vielleicht zum Basketball schicken. Ich kann ihn zum Volleyball schicken, ich kann ihn zum Tennis schicken. Da wird es schon wieder schwierig, weil die jetzt nicht wirklich Kinderkurse anbieten, die regelmäßig stattfinden. So. Dann kann ich ihn natürlich zu mir schicken zum XXX. Und dann entsteht da natürlich sofort der Interessenskonflikt. XXX ist eine Sportart, wo ich alle brauche kann. Von dem der Übergewichtig ist, bis zu dem Top- ... schon Minifuzz - Klein - Leistungsathleten, weil du im XXX so vielfältig arbeiten kannst. Also wir schließen dort schon keinen aus. Ich kann nicht an alle sagen „Du bist so talentiert im Sport, bitte komm zum XXX!“. Weil ich kann auch den brauchen, der schlaksig ist und drei Meter hat ...

A: Okay, also das heißt in der Praxis...

B: Also von dem her... ist es nicht wirklich anwendbar. Es wäre vielleicht in der Hauptschule dann etwas Anderes, bzw. Neue Mittelschule was Anderes. In der Volksschule wo ich bin sehe ich auch nicht die Notwendigkeit, die Notwendigkeit ja in einen Verein gehen, mehr Sport machen in der Woche - ja. Aber dort schon ein Talent zu erkennen, da müsste ein riesen System dahinter sein, wie es die USA hat, wie es andere Länder haben, dann würde es funktionieren. Weil dann greifen die Räder ineinander. Bei uns greifen ja keine Räder ineinander, die das Kind sofort auffangen würden und direkt weiterschleusen würden bis zum Hochleistungssport. Das ist für mich Talentescouting. Soll ich jetzt ein Talentescouting machen, damit der Dorf-Fußballverein einen Fußballspieler mehr hat, der dann normal

seinen Weg macht und nie irgendwo ankommt? Also das macht er sowieso. Also dafür muss ich ihn ja nicht empfehlen. Das was ich machen kann, ist den Kindern ein Angebot geben, wo sie dann irgendwann mal entdecken „Hey, da gibt es ja einen Tanzkurs auch!“ Aber das ist für mich noch immer kein Talentescouting. Das ist für ich eher so ein Schmachhaft-Machen von Vereinen, die es bei uns gibt. Das kann ich natürlich machen. Aber was daraus entsteht und wie weit das greift, ist eine ganz andere Sache. Ist eine ganz andere Sache.

A: Dann bin ich eigentlich schon fast am Ende angelangt. Zum Schluss würde mich noch interessieren, gibt es irgendwelche konkreten Schwierigkeiten, mit denen du konfrontiert bist, wo du sagst, das wäre wünschenswert, dass es sich verändert?

B: Rahmenbedingungen. Sonst eigentlich gar nichts. Also in den Schulen, es wäre schön, wenn wir noch mehr eingebettet wären. Wie gesagt, wenn ich das schon lebe und wenn ich schon mein Leben da hineinwerfe und das wirklich gerne mache, wenn da die Bedingungen passen und du kannst einfach alles machen und bist nicht ein bisschen - nur du darfst schon, aber bist schon ein Side-Kick, das ist ein bisschen das. Sonst eigentlich nicht. Alles andere muss man sich im Leben eh selbst richten. So sehe ich das.

A: Ok ich schaue noch, ob ich irgendetwas vergessen habe, aber ich glaube... Passt. Gibt es von deiner Seite noch irgendetwas was du anmerken möchtest, was noch nicht vorgekommen ist, was du ansprechen willst?

B: Das ist gut, man sollte sich immer Notizen machen, bevor man da herkommt (lacht).

A: (Lacht). Sonst kannst du mich gerne noch einmal anrufen!

B: Ja so ad hoc fällt mir nichts ein. Nicht was in dieses Projekt fallen würde.

A: Gut, dann vielen herzlichen Dank!

Ende des Interviews

Interview 3

A: Interviewerin

B: Interviewte/r

C: Kollegin von Interviewter/m (saß während des Interviews im selben Raum an ihrem Arbeitsplatz)

A: Dann nochmal vielen Dank, dass du dir Zeit nimmst für mich.

B: Na sicher, gerne!

A: Zu Beginn würd ich gerne ein bisschen etwas über deinen sportlichen Hintergrund und deine Person erfahren. Was hat Sport für eine Rolle in deinem Leben? Wie bist du so aufgewachsen?

B: Ja ich habe in der Volksschule Mini-Fußball gespielt, auch viel draußen gewesen. Das war bei uns schon automatisch, nach der Hausübungen hast du dich aufs Rad gesetzt und bist zur Oma gefahren. Hintergrund vom Sport - ja ich bin eigentlich keine Sportskanone, mache zwar gerne Sport und bewege mich gerne, aber aktiv in einem Verein bin ich nicht. Und ja, ich habe dann eigentlich in Wien angefangen, wie ich in Wien gearbeitet habe mit der XXX-Ausbildung und das hat mir eigentlich total getaugt, die Kinder zur Bewegung zu bringen, die Kinder einfach mobilisieren und ja, mache eigentlich jetzt seit 11 Jahren Kinderturnen am Nachmittag und hab das natürlich auch im Job in der XXX mit einfließen lassen.

A: Hast du irgendwelchen speziellen sportlichen Vorlieben oder wo sagst du das ist vielleicht dein Steckenpferd?

B: Ja, wenn dann eben so Ballsport, also das schon. Ich habe auch einmal Basketball gespielt. Ich habe immer viel ausprobiert, aber nie ist irgendwie etwas zustande gekommen. Und jetzt gibt es eben das Catchy-Ball bei uns in XXX, das ist so ähnlich wie Völkerball, also wie Ball über die Schnur mit ganz vielen Regeln und das ist eigentlich recht witzig. Und das ist eben für Frauen oder Mütter mit Kindern, wo es einfach ein bisschen leichter gemacht wird, dass du eben zu Training auch gehen kannst.

A: Ah super. Und was würdest du sagen, was für eine Bedeutung hat Sport für dich in deinem Leben? Was für eine Rolle spielt das?

B: Also ich finde schon, dass es sehr wichtig ist, weil man einfach viel mobiler wird. Man ist aktiv am Leben beteiligt, sage ich jetzt einmal und ja, es gleicht sich alles ein bisschen besser aus, wenn man sportlich aktiv ist.

A: Warum hast du dich dazu entschieden, Bewegungskoch zu werden?

B: Weil ich es liebe mit Kindern zu turnen, also die Kinder einfach zum Sport zu bringen, dass sie einfach über ihre Schwächen hinauswachsen und ihre Stärken stärken, sage ich jetzt einmal. Ich habe nämlich Kinder gehabt, die haben am Anfang nicht über Sprossenwände klettern können und nach einem halben Jahr sind die genauso geklettert wie alle anderen. Und das ist einfach schön zu sehen, wie sich die Kinder entwickeln.

A: Also vom Kinderturnen ist da ein bisschen der Anstoß entstanden...

B: Ja genau, ja.

A: Das heißt, es gibt ja so bestimmte Voraussetzungen, die man erfüllen muss. Welche Ausbildungen hast du gemacht, dass du gemacht, dass du dich als Bewegungskoch melden durftest?

B: Ja ich bin eigentlich Kindergärtnerin mit Hortpädagogik und hab eben in Wien die Moto-Pädagogik-Ausbildung gemacht. Ja das war es eigentlich von mir... und habe jetzt dann noch den Übungsleiter für Kinder und Jugendliche gemacht.

A: Mhm, okay. Und bist du jetzt gerade in der Bewegungskoch-Ausbildung?

B: Nein, weil ich die nicht machen muss, weil ich das Pädagogische vom Kindergarten ... von der Kindergarten-Ausbildung habe.

A: Aja klar, okay. Gut, gibt es irgendwelche Dinge in der Arbeit als Bewegungskoch, wo du sagst, das fehlt mir eigentlich, da würde ich eigentlich gerne mehr darüber erfahren? Oder wenn du eine Ausbildung jetzt machen könntest, was würde die beinhalten, dass du dich vielleicht besser ausgestattet fühlst?

B: Ahm, ja vielleicht einfach wieder so ein bisschen aktivieren, was für Spiele gibt es, was kann ich mit Jugendlichen machen, also das fehlt mir. Also NMS - das habe ich eigentlich gar nicht drinnen. Also ich bin ... Im Volksschulalter die Kinder von sechs bis zehn Jahren, die Kinder kann ich super fangen, aber eben die Großen... das fehlt mir. Und auch so der ... ja dadurch, dass die Turnsäle sehr schwach teilweise ausgestattet sind, kannst du eigentlich gar nicht die Sachen, die verlangt werden, oder was die Kinder können sollten oder ausprobieren sollten, kannst du gar nicht machen. Weil Reckstangen oder solche Sachen, das fehlt in sehr vielen Turnsälen eigentlich.

A: Als nächstes geht es um die Einstellung, die Vermittlung von Bewegung und Sport. Wie würdest du dein Ziel als Bewegungskoch beschreiben mit den Kindern? Was verfolgst du so für ein übergeordnetes Ziel?

B: Dass die Kinder einfach Spaß an Bewegung haben und merken, dass wenn ich mich bewege, dass es mir einfach gut geht, dass ich sehr viel Spaß haben kann, wenn ich Sport mache oder wenn ich mich bewege. Ich bin jetzt nicht vom Profisport oder von einer Sparte, sondern ich bin eigentlich die, die den Kindern mal das Laufen lernt. Also ich habe schon sehr viel Verletzte auch gehabt, weil sich die Kinder einfach durchs Laufen die Füße brechen und was weiß ich was. Und ja, dass die Kinder einfach merken „Hey, wenn ich mich bewege, geht es mir gut, auch wenn es mich vielleicht anstrengt!“ Aber es hat trotzdem einen positiven Effekt.

A: Was denkst du, was für eine Wichtigkeit hat Bewegung und Sport für Kinder in der Volksschule und NMS Unterstufe?

B: Ja, dass sich die Kinder einfach bewegen können. Weil die Mobilität der Kinder ist eine Katastrophe. Eben Werfen, Laufen, Fangen, das sind so Sachen, die den Kindern teilweise schon sehr fehlen.

A: (Unv.)

B: Also das merke ich schon, dass die Kinder einfach keinen Ball fangen können, große Angst vor dem Ball haben oder eben beim Laufen ständig stolpern, drüberspringen sehr schwierig für sie ist, dass sie wo hinaufhechten. Ja, also das merkst du schon, dass das den Kindern sehr stark fehlt. Und ich will eigentlich, dass sich die Kinder wieder bewegen können, und dass das selbstverständlich ist, dass ich einen Ball fangen kann, dass ich wo drüberhüpfe und ja...

A: Okay ja. Ganz allgemein, was möchtest du, dass die Kinder sich mitnehmen aus deinen Einheiten?

B: Naja, Spaß. Hm was sollen sie mitnehmen. Ja, dass sie eben gewisse Sachen lernen. Purzelbaum, Ball fangen, einfach was vielleicht nachher für den sportlichen Verein, was sie gerne machen möchten, wichtig ist, dass sie können. Die Grundvoraussetzungen, dass ich einen Sport machen kann. Das möchte ich...

A: Also Grundfertigkeiten im Prinzip.

B: Genau!

A: Und was würdest du dir wünschen, dass die Kinder für eine Einstellung zu Bewegung und Sport haben, wenn sie dann aus der Volksschule oder der NMS hinausgehen aus deinen Einheiten?

B: Ja, dass sie einfach mutig sind. Dass sie einfach den Mut haben, das auszuprobieren und sich das zutrauen, dass sie Fußball gehen oder Basketball spielen kann. Aber das ist halt schwierig, weil ich hab durch die Vereine, die man einladen sollte durch das

Talentescouting ... es hat vormittags halt keiner Zeit. Und das ist dann halt wieder schwierig, dass man den Kindern den Sport näherbringt. Jetzt machst du es halt einfach selber, Ballspiele oder ... Schlägerspiele, jetzt habe ich Badminton und solche Sachen gemacht. Dass sie sich einfach trauen, den Sport auszuprobieren.

A: Und gibt es da so Wissensinhalte, die du manchmal behandelst in den Einheiten? Gibt es da so ... zum Beispiel, dass du manchmal über Gleichgewicht oder über den Körper ... Kommt das vor bei dir?

B: Ja aber nicht, dass ich es den Kindern sage. Also wenn, dann ist das eher so versteckt, dass mein Thema jetzt zum Beispiel Gleichgewicht ist, oder Koordinationstraining und das heißt aber dann bei mir Stuntman-Show oder Stuntman-Training, also es ist alles bei mir eher in Themen verpackt, wo die Kinder gar nicht merken „Ups, jetzt haben wir Zirkeltraining gemacht oder Falltraining.“

A: (Lacht) Verstehe. Jetzt würde ich gerne ein bisschen einen Einblick in deinen Alltag als Bewegungscoach gewinnen. Wie geht es dir ganz allgemein so nach ein paar Monaten, was wäre so dein Resümee bis jetzt?

B: Ja also die Stunden selber machen sehr viel Spaß, man merkt einfach nur, dass gewisse Direktoren die Vermittlung was wir eigentlich machen, den Eltern falsch erklärt haben, sage ich jetzt einmal. Also dass es freiwillig ist, dass sich die Kinder an- und abmelden können, also die Eltern kennen mich zum Teil gar nicht. Jetzt haben sie natürlich auch Vorurteile oder sind positiv überrascht oder keine Ahnung. Es ist einfach der Kontakt zu den Eltern total schwierig, die Kinder selber natürlich auch, weil die Kinder untereinander tratschen viel, das Austauschen, es geht sehr viel Zeit drauf, weil sie mir immer so viel erzählen wollen. Aber ja, das gehört auch irgendwie dazu, weil sonst kannst du keinen Zugang zu den Kindern finden.

A: Ja klar. Was bereitet dir besonders Freude?

B: Ja, wenn die Kinder Spaß haben. Wenn sie wissen, die XXX kommt und wir machen wieder neue Spiele oder sie macht das, was ich einmal will, dass wir auch einmal Völkerball spielen, oder Ballspiele oder Abschießen, und dass die Kinder glücklich sage ich jetzt einmal in die Stunde wieder hineingehen.

A: Und gibt es Situationen die dich überrascht haben irgendwie? Die unerwartet waren?

B: Ja, mich haben Kinder total überrascht, die eben vielleicht stärker sind, die haben mich in ihrer sportlichen Aktivität total überrascht, wo du einfach das Vorurteil gehabt hast „Okay, wahrscheinlich wird sie es nicht schaffen“, und die Kinder haben das aber mit Leichtigkeit gemacht. Und andere, die total sportlich ausgesehen haben, eigentlich weniger

Kompetenzen gehabt haben, das zu machen und das geschafft haben. Ja, das hat mich eigentlich schon sehr überrascht. Und dass die Eltern auch teilweise gespalten auf uns Bewegungskoaches reagieren.

A: Was hast du so mitbekommen, was den Eltern erzählt worden ist im Vorhinein über euch?

B: Ahm ja einerseits schon, dass die Vereine auch kommen sollten und den Kindern den Sport..., dass wir mit den Kindern einfach nur Turnen sollen, und dass die Kinder Spaß haben und ganz viel Spiele machen und ... also es ist doch sehr breit.

A: Also zwischen Spielstunde und Vereinstraining so die ganze Bandbreite...

B: Ja genau, also es ist schon sehr gemischt. Genaue Vorstellungen was sich die Eltern vorstellen haben wir ja sowieso nicht, weil wir ja kein Feedback bekommen, was wünschen sich die Eltern oder was erwarten sie sich. Also das fehlt schon sehr. Und ja, weil die Direktoren und die Lehrer auch teilweise gar nicht wissen, was wir machen sollen oder müssen und solche Sachen. Also da ist glaube ich schon noch sehr viel Aufklärungsbedarf. (Lacht)

A: (lacht) Alles klar. Wie geht es dir mit den Altersgruppen? Volksschule und NMS? War da ein Unterschied für dich oder war das eine Umstellung von Volksschulkindern zur NMS?

B: Ja ich habe nur eine Schule wo ich NMS-Kinder habe, und das ist aber die Förderklasse in XXX. Und da sind in der Klasse nur sechs Kinder. Und da mache ich eigentlich das Volksschulprogramm, weil sie einfach von der Aufnahmefähigkeit gar keine Hauptschul-Sachen schaffen würden. Und dadurch habe ich jetzt NMS in dem Sinn zum Glück noch nicht, weil das einfach ... ja ... zum Glück die anderen machen dürfen.

A: Hat es bis jetzt irgendwelche organisatorischen Schwierigkeiten gegeben mit Räumlichkeiten, Zeiteinteilung, Administrativem?

B: Ja die Räumlichkeiten. Ich habe glaube ich zwei... drei Schulen ohne Turnsaal, davon ist eine Schule, wo ich dann im Feuerwehrhaus im Winter Turnunterricht gemacht habe und zwei Schulen mache ich eigentlich nur draußen, oder dann eben in der Klasse, wenn es eben regnet. So wie morgen wird es wieder so aussehen, dass wir in der Klasse unterrichten. Und das ist halt schon sehr schwierig, weil das sind 24 Kinder. Es ist zwar ein großer Klassenraum, aber du kannst keine Laufspiele machen und das sind einfach die Schwierigkeiten, wenn du nicht weißt ...

A: Also da hat die Schule gar keinen Turnsaal.

B: Genau ja.

A: Wie machen die das normal mit dem Turnunterricht?

B: Naja die tun dann Blocken teilweise und fahren dann eben in die Nachbarortschaft und machen dort den Sportunterricht. Und das sollte ja auch nicht sein, weil es sollte ja die tägliche Turnstunde sein, aber es ist halt schwierig, wenn du gar keinen Turnsaal hast und es regnet die ganze Woche, wie sollst du dann Sportunterricht machen?

A: Wie machst du das dann, was für Inhalte sind dann gut umsetzbar im Klassenzimmer?

B: Ja eher ruhigere Spiele, so wie das Fallen. Das Falltraining habe ich auch machen können. Da habe ich dann geschaut, dass ich irgendwo Matten herbekomme, dass man eben Matten auflegen kann. Weil du hast natürlich dann auch keine Turnmaterialien außer Bälle. Ja, und dann schaust du, dass du eher auf die Klassengemeinschaft eingehst, also solche Spiele machst, mit Kooperation oder Koordination, wo dann Balancieren oder allgemein Gleichgewichtssachen machst. Aber so eben mit Turngeräten kannst du überhaupt nichts machen.

A: Da werden die Tische einfach auf die Seite geschoben und ja...?

B: Genau ja. Die Sessel auf die Tische am besten, damit nicht irgendwo Etwas hinaussteht, aber es ist trotzdem schwierig. Aber die Kinder sind es halt gewohnt, das ist der einzige Vorteil, dass die das wissen. „Okay, jetzt haben wir in der Klasse turnen.“ Und wenn die einmal einen Turnsaal sehen, dann flippen sie natürlich aus. (Lacht).

A: (Lacht) Das glaube ich. Kannst du mir so ein bisschen beschreiben, wie bis jetzt die Zusammenarbeit mit den Lehrern, den Direktoren, den Eltern war? Was war positiv, was war nicht so positiv?

B: Also das Positive ist, dass die Lehrer wirklich voll hinter uns oder mir stehen, die Direktoren auch. Sie sind glaube ich dann auch recht begeistert, weil ich immer wieder themenorientiert arbeite. So wie jetzt zum Beispiel, jetzt habe ich wieder eine Osterstunde gehabt, wo ich einfach ... wir machen die Stunde Ostern-gerichtet. Und sie stehen auch, wenn irgendwelche Eltern-Probleme auftauchen, stehen die Lehrer eigentlich komplett hinter uns, hinter mir, und helfen mir auch, dass man das eben irgendwie lösen kann. Weil ich habe erst ein Elterngespräch gehabt mit zwei Eltern und einem Elternvertreter, weil die Kinder meine Turnstunde nicht mögen und sie gehen nicht gerne und sie kommen nicht gerne. Ja. Es hat sich mittlerweile herausgestellt, dass das einfach Kinder sind, wo die Kinder die Hand über die Eltern haben, weil nach einer Turnstunde nach dem Gespräch war das wieder ok. Obwohl die Kinder zuerst gar nicht Turnen gehen wollten und mich überhaupt nicht mögen. Und da habe ich dann gesagt, ich kann mir das gar nicht vorstellen bei dem Kind, weil die sitzt immer neben mir, redet immer mit mir, erzählt mir eigentlich viel

von ihrem Leben und auf einmal mag sie mich nicht. Ich glaube, gerade Kinder machen das nicht, weil wenn sie wen nicht mögen, dann gehen sie eigentlich aus dem Weg. Also ich glaube den Eltern fehlt einfach das „Wer bin ich.“, also das merkst du schon, dass die Eltern nicht wissen, wer ist da jetzt bei meinem Kind.

A: Und wie war es so direkt mit den Schülerinnen und Schülern? Hat es da irgendwie Schwierigkeiten einmal gegeben?

B: Ja, also in den Förderklassen ist es schon sehr schwierig. Also weil die Kinder teilweise eben in einem Heim sind oder in einem Kinderdorf sind und wenn du so dreizehnjährige Kinder hast, die sind schon sehr, sehr schwierig. Also, großes Mundwerk über Beschimpfungen, Davonlaufen und, und, und. Ist schon sehr schwierig. Zum Glück ist da immer die Eingliederungshilfe, weil meistens ist ein Kind dabei, das eine Eingliederungshilfe braucht, die ist dann eh dabei, die das Kind dann eh wieder herunterholt oder mit dem Kind aus der Klasse geht. Aber es ist genauso, du hast sechs Kinder drinnen, dann fehlen zwei, jetzt hast du nur mehr vier - was machst du dann viel? Und das ist dann einfach sehr schwierig, also mit sechs Kindern Turnunterricht machen. Die kannst ...

C: Entschuldigung, darf ich etwas fragen?

A: Ja gern!

C: Bist du beim Elternsprechtag eigentlich dabei?

B: Nein, ich glaube das ist aber auch, ich glaube das ist dadurch, dass das eben so kurzfristig entstanden ist, das Projekt, dass das gar nicht so... dass die Lehrer und die Direktoren einfach überfordert waren, was machen wir jetzt mit denen, wir selber ja nicht gewusst haben, wie gehen wir jetzt damit um, aber eben so wie beim Elternforum, das eben normalerweise am Anfang des Schuljahres ist, wäre die Vorstellung der Bewegungskoaches sicher gut gewesen, überhaupt weil es ein Pilotprojekt ist. Natürlich, die Kinder haben Religionslehrer und Werklehrer, die kennen die Lehrer teilweise auch nicht, aber bei uns war das irgendwie so „Es kommt wer Neuer, was ist das überhaupt? Das ist freiwillig, das ist überhaupt kein Pflichtgegenstand.“ Also ich glaube, dass das für die Eltern schon sehr schwierig war zu verstehen, wer wir sind und was wir jetzt eigentlich machen. Und ja, beim Elternabend oder Elternforum sind wir nicht dabei.

A: Wie ist das dann gelaufen mit dem einen Elterngespräch? Wie ist das dann in die Wege geleitet worden?

B: Durch den Direktor. Also die haben den Pflichtschulinspektor angerufen und sich dort beschwert. Und der hat mich dann angerufen und den Direktor und der hat dann einen Termin ausgemacht mit den Eltern. Und das Gespräch ist super verlaufen, also es ist

wirklich ein gutes Gespräch gewesen. Also mir ist das lieber, wenn die Eltern dann sagen, du das und das gibt es, weil dann kann ich handeln. Wenn ich nicht weiß, dass es Probleme gibt, dann kann ich auch nicht handeln. Ich sag auch immer zu den Kindern „Wenn euch etwas stört, oder wenn irgendetwas ungerecht war, dann sagt es mir, weil ich bin auch nicht fehlerfrei.“ Und das funktioniert so eigentlich recht gut mit den Kindern und mit den Eltern dann eigentlich auch. Also wenn du das Gespräch einmal hast - also die Eltern haben sich dann auch bedankt, dass ich mir Zeit genommen habe für das Gespräch und dass es ein gutes Gespräch war.

A: Das heißt wenn der direkte Kontakt da ist und die Betroffenen einfach miteinander reden können und da eine Ebene da ist, dann funktioniert das gut.

B: Genau, viel besser.

A: Wie geht es dir so mit den rechtlichen Rahmenbedingungen in der Volksschule? Ist das für dich sehr anders als beim Kinderturnen? Wie geht es dir da?

B: Man ist eigentlich viel mehr abgesichert durch die Schule. Weil eben ein Kind habe ich gehabt, die hat sich beim Laufen bei Aufwärmspiel den Fuß gebrochen und da hat der Papa auch zuerst Bescheid gesagt, er kommt nicht, er hat sich den Fuß gebrochen, und ist aber dann drei Tage später beim PSI gelandet und hat sich sehr beschwert - wir haben unterlassene Hilfeleistung ähm gemacht. Und da haben wir uns dann auch schon gedacht „Puh was kommt da auf uns zu?“ Und da ist dann aber auch der Direktor total hinter uns gestanden und hat gesagt „Da braucht ihr euch keine Sorgen machen, ihr habt Hilfeleistung geleistet und es kann euch nichts passieren!“ Und da bist du eigentlich doch viel besser abgesichert, wenn etwas passiert, als wie im Kinderturnen. Ich meine ich habe das auf drei verschiedene Arten probiert. Ich habe es über den Verein gemacht, ich habe es privat probiert, und dann eben über einen anderen Verein noch. Und natürlich bist du auch abgesichert, aber es passiert dort auch viel weniger als in den Klassen, weil dort hast du wirklich die Kinder, die kommen möchten. Und in der Klasse hast du halt alle, die müssen auf gut Deutsch. Wenn etwas passiert, ja dann...

A: Also da ist quasi noch so eine mediiierende Instanz drinnen mit der Direktion, die das ein bisschen abfängt.

B: Ja genau.

A: Wie zufrieden bist du mit deinem Arbeitsvertrag als Bewegungscoach?

B: Ahm ja eigentlich sehr zufrieden. Ich meine, der Verdienst könnte besser sein und wir haben eigentlich eine sehr gute Abmachung - also ich mit XXX - also von mir her passt es stundenmäßig und Rahmenbedingungen passen für mich eigentlich schon sehr gut.

A: Wie viele Stunden hast du?

B: Ich habe dreißig Stunden.

A: Dreißig Stunden. Okay. Und mit dem Zwischen-den-Schulen-Herumfahren? Funktioniert das gut? Oder ist das eine sehr große Belastung für dich?

B: Nein, eigentlich nicht, weil ich doch die Schulen fast alle in der Nähe habe. Ich habe nur einen Tag, wo ich eben zwanzig Minuten, halbe Stunde fahre, und das ist das weiteste. Und ich muss sagen, ich habe eigentlich gute Schulen erwischt, wo ich nicht so viel fahren muss und auch nicht viel Pausen dazwischen habe.

A: Also keine Löcher dazwischen.

B: Ja genau. Also es ist zwei Mal wo ich so vierzig Minuten maximal Pause habe, aber das ist auch super, weil dann kannst du ein bisschen herunterkommen, kannst noch etwas vorbereiten, kannst Stunden herrichten, also für mich passt es sehr gut.

A: Du hast gerade Vorbereitung angesprochen. Wie sieht das so bei dir aus? Hast du so einen Ablauf, wie du die Stunden vorbereitest oder wie du an das herangehst?

B: Ahm naja dadurch, dass ich eben schon zehn Jahre lang Kinderturnen mache, habe ich ein sehr großes Repertoire an Büchern und Mappen und ich weiß eigentlich immer, was ich machen will, bin aber eher die Kurzzeit-Planerin und entscheide dann meistens am Sonntag am Abend, was ich nächste Woche mache. Ich hab natürlich viele Planungen geschrieben und dann suche ich mir einfach die aus, die für mich passt. Und ja ich bin eigentlich recht flott beim Planen, weil ich doch weiß was die Kinder sich wünschen, was sie brauchen und ja.

A: Also die Erfahrung ist eine gute Ressource.

B: Ja genau, das kommt mir sehr zu Gute.

A: Und du hast gesagt, du hast da eine Sammlung im Prinzip schon zusammengestellt an Büchern und ...

B: Genau ja, also sehr viele Sachen.

A: Was für Inhalte hast du zum Beispiel in den letzten Monaten so gemacht?

B: Ja Falltraining, Purzelbaum haben wir geübt, eben mit den Schlägern umgehen. Was haben wir noch gemacht... eben jetzt haben wir eine Osterstunde gemacht. Da haben wir eben so Staffelspiele gemacht, Wettkampfsituationen, Ehrgeiz entwickeln und solche Sachen. Ich habe viele Kooperationsspiele gemacht mit den Kindern, weil die Kinder teilweise sehr schwierig miteinander umgehen können. Oft gerne den Lehrer spielen möchten und die anderen Kinder ausbessern. Das ist total schwierig bei den Kindern. Da

merkst du schon, da ist sehr viel Bedarf an sozialen Sachen auch. Ja ich habe schon Kasten-Sprünge gemacht, also es ist wirklich sehr breit gefächert.

A: Und was sind so Kriterien für dich, wo du sagst, nach denen suchst du Inhalte aus?

B: Was die Kinder brauchen. Wenn ich merke, ich mach so ein Zirkeltraining. Also ich habe ganz am Anfang wie ich begonnen habe, so einen Fitnessstest gemacht, was können die Kinder? Wie weit sind die Kinder? Und dann habe ich mich dann eigentlich nach dem gerichtet. Ich habe gemerkt, die Kinder können wenig mit Bällen umgehen, natürlich viel Ballspiele auch gemacht. Ja, Purzelbaum und solche Sachen. Dass du dann einfach siehst, wie weit sind die Kinder, wer braucht noch Hilfe. Eben durch die Mappen und durch die Ordner die ich habe, habe ich mir dann viel herausuchen können, wie kannst du es den Kindern zeigen ohne dass sie merken, wir machen jetzt wirklich Purzelbaum. Und dass die Kinder einfach einen Spaß daran haben, etwas zu lernen, obwohl sie es eigentlich gar nicht lernen... unter dem Gesichtspunkt von den Kindern. Also die machen das einfach durch Spaß und da kannst du... der Vorteil durch Sport, sage ich jetzt einmal, ist dass du den Kindern einfach sehr viel vermitteln kannst, ohne dass sie es bewusst wahrnehmen, was ich jetzt eigentlich gemacht habe.

A: Also, dass es [nicht] so eine strikte Lernsituation ist.

B: Ja genau.

A: Und gibt es da irgendwie eine Absprache mit den Lehrkräften oder spielt der Lehrplan da eine Rolle für dich?

B: Nein, also die Lehrer sagen dann eigentlich immer „Mach was du willst!“ auf gut Deutsch. Es gibt schon eine Schule, die hat schon gesagt „Ich hätte gerne das und das und das. Weil wir machen das und das.“ Und ich soll mich eher an die andere Seite halten. Weil sie hat gesagt, sie machen eher so Gymnastik und Walken, und ich soll dann eher so Purzelbaum vielleicht einmal üben, aber es ist von einer einzigen Direktorin gekommen, dass ich das machen soll.

A: Da waren die Wünsche dann konkret.

B: Genau ja.

A: Wenn du die Einheiten planst und durchführst, was ist da im Bezug auf Ablauf oder Struktur wichtig?

B: Ja schon. Also ich habe immer einen Aufwärmteil, einen Hauptteil und eine Entspannungsphase auch, weil die Kinder sehr wohl merken sollen, jetzt beginnt die Stunde, jetzt ist der Hauptteil und zum Abschluss machen wir immer eher etwas Ruhigeres oder einfach nur Abschießen spielen, Saalausträumen, dass sie merken, jetzt ist die Stunde

aus. Und da können sich die Kinder viel besser daran orientieren. Und es ist eh, ich meine von 50 Minuten bleiben dann meistens eh nur 40 Minuten... 35 Minuten übrig, und das ist dann relativ schnell um immer - die Stunde.

A: Und so im sozialen Umgang, gibt es etwas worauf du besonders achtest zwischen den Schülern?

B: Ja den Respekt. Dass sie nicht ausgelacht werden. Also das ist mir ganz wichtig. Dass sie auch die Kinder sich gegenseitig motivieren ein bisschen, etwas auszuprobieren. Die Gehässigkeit, die da ist zwischen den Kindern, da habe ich ein ganz starkes Problem damit, weil die Kinder wirklich teilweise nur am Ausbessern sind und Fehler suchen bei den anderen. Und das ist mir einfach ein sehr großes Bedürfnis, streng drüberzufahren und zu sagen „Nein, so nicht weiter!“ Ich bin die Lehrerin, du bist das Kind, ich habe zu entscheiden, zum Beispiel bei einem Wettspiel, ob das Kind jetzt ausgeschieden ist oder nicht. Und das müssen die Kinder einfach lernen. Weil ich erkläre es ihnen dann immer, ihr sollt Freunde sein, auf mich könnt ihr immer böse sein, aber ihr sollt untereinander nicht böse sein, weil jetzt der andere jemanden ausgebessert hat. Das ist mir eigentlich sehr wichtig.

A: und so in der Beziehung zu dir, was ist dir wichtig wie die Kinder dir gegenüber sind? Beziehungsweise umgekehrt?

B: Ja, respektvoll. Also da fehlt es leider bei vielen Kindern. Oder bei einigen, sagen wir so, es sind nicht alle so. Dass die Kinder auch ehrlich sein können zu mir, also dass sie sehr wohl mir Feedback geben können - „XXX, das hat mir nicht gefallen“, oder „XXX, das hat mir nicht gefallen!“, oder „Frau Lehrer“ - jeder sagt anders. Dass die Kinder einfach wissen, ich bin für sie da, sie können mir alles sagen, sie können auch Sachen sagen, die vielleicht nicht so erfreulich sind. Weil ich sage, nur so kann ich mich ändern und so können wir einfach gut miteinander auskommen, dass das passt.

A: Was macht für dich so eine besonders gelungene Einheit aus?

B: Wenn die Kinder mit einem Lachen aus dem Turnsaal gehen. Ja und wenn es keine Verletzten gibt (lacht). Ja also, das ist schon ein Highlight am Tag „Okay, ich habe heute keinen Verletzten gehabt!“ Ich meine, das kommt eh nicht oft vor, aber es sind halt doch ein paar, die dir einfach in Erinnerung bleiben von dem Jahr. Okay, jetzt habe ich das und das gehabt in der und der Schule. Und ja, wenn es mir gut geht und es den Kindern gut geht, dann ist es für mich eine gelungene Stunde.

A: Kannst du an irgendeine konkrete Stunde denken, wo du sagst „Mah das war heute echt super!“?

B: Puh, es waren so viele super (lacht). Weil die Kinder einfach immer wieder erstaunt sind, was man eigentlich machen kann und weil ich doch viele Spiele einbringe, ... ganz eine besondere Stunde... Also so wie das Ostereier-Suchen, das hat den Kindern total gut gefallen. Also einfach das Laufen - also wir haben ... eigentlich war das ein Ausdauerlauf oder schnelles Laufen für die Kinder, und die haben aber einfach nur Ostereier gesucht. Und das sind so Sachen, wo ich mir denke „Okay, du kannst die Kinder zu etwas bringen.“ Im Vorhinein regen sie sich auf „Nein ich mag nicht laufen!“ und wenn das dann aber in einem Spiel verpackt ist, ist einfach alles viel leichter. Und ja, eigentlich ist jede Stunde immer etwas Besonderes mit den Kindern.

A: Gut, diese Talentescouting ist vorhin schon kurz gefallen. Wie funktioniert das konkret? Oder wie versuchst du das umzusetzen?

B: Also momentan mache ich eigentlich gar nichts mehr. Ich habe eigentlich im Herbst - Winter alle Vereine in der Umgebung angerufen (unv.) und dann haben sie gesagt, ab Jänner - ungefähr Jänner, Februar könnten wir starten. Ich habe dann im Jänner nochmal kontaktiert, angerufen, Email geschrieben - es ist leider von keinem Verein mehr etwas zurückgekommen, dass sie Interesse haben. Es ist leider wirklich so, dass alle auch berufstätig sind und vormittags einfach gar nicht die Möglichkeit ist, dass sie mitkommen können.

A: Also das ist so gedacht, dass du dann Trainer einlädst und die eine Basketball Stunde oder was auch immer ...

B: Genau, dass sie das ... Ich meine, in vielen Schulen ist das auch gar nicht möglich, weil wir keinen Basketballkorb hat oder solche Sachen, aber es ist eben so gedacht, dass die Trainer da mitkommen.

A: Und gibt es da irgendeine andere Möglichkeit, einen Kontakt herzustellen zwischen Kindern, Eltern und dem Verein? Gibt es da irgendeine andere Eben, wie das klappen könnte?

B: Ahm ich habe zum Beispiel mit einem Verein, mit Cheerleading, da haben wir geredet, und ich habe gesagt „Können Sie mir etwas schicken, so Flyer oder so irgendetwas, dann kann ich das gerne einmal austeilen!“ eben so zu Schnupperstunden. Ja, das ist dann eben das Einzige, was ich dann eben in den Schulen austeilen kann, oder eben dann von XXX für Actioncamps oder solche Sachen. Das teile ich dann in der Schule aus und das können die Kinder dann mit nach Hause nehmen.

A: Also sie wissen dann besser, welche Angebote es gibt.

B: Genau.

A: Und wie geht es dir so mit der Unterschiedlichkeit der Kinder?

B: Ja dadurch, dass ich eh aus dieser Berufssparte komme, habe ich immer schon gewusst, dass es sehr viele Individualisten gibt unter den Kindern und ich kann eigentlich mit den schwierigen Kindern ganz gut umgehen, sage ich jetzt einmal. Also das sind - überhaupt, wenn du es im Vorhinein weißt - „Okay, dieses Kind ist schwierig.“ -, dann kommst du gleich mit einem ganz anderen Gefühl hinein und reagierst ganz anders auf das Kind. Ich habe einen recht guten Zugang zu den Kindern, eben durch meine jahrelange - also zehn Jahre bin ich in der Hortpädagogik gewesen - habe ich schon sehr viele Kinder erlebt und sehr viele Charaktereigenschaften und ich finde das eigentlich gut, wenn jedes Kind anders ist.

A: Wie geht es dir so mit den verschiedenen sportlichen Vorlieben? Wenn dann der eine sagt, immer nur das ...?

B: Ja es ist schon teilweise sehr nervig, wenn sie jeden Tag kommen „Können wir heute Abschießen spielen?“ (Lacht) Aber ja, das sind Kinder und natürlich wollen sie immer die Vorlieben machen und sie sind dann aber auch begeistert, wenn ich etwas Neues bringe. „Können wir heute wieder das machen, weil das war so super!“ Also ja, natürlich ist es das gleiche, wenn der Mann immer sagt, „Du ich mag das essen, du ich mag das essen!“ Genauso ist es bei den Kindern auch (lacht).

A: (Lacht) Okay. Und wie geht es dir so mit der Unterschiedlichkeit der Leistungsfähigkeit? Weil du gesagt hast, im Verein sind doch eher die, die wollen und vielleicht ein bisschen sportlicher sind?

B: Ja, also die Kinder können sich sehr gut motivieren durch das Anschauen, was die anderen können, und mir macht es eigentlich Spaß, dass die Kinder die eigentlich schüchterner sind oder so „Nein, das kann ich nicht!“, wenn ich die dann motivieren kann. Und wenn es die dann wirklich super machen und wenn die Kinder dann anfangen zu grinsen „Hey, ich habe das jetzt geschafft und ich habe ein Lob bekommen!“, ich meine, das ist jede Mühe wert sage ich jetzt einmal. Die Kinder auch untereinander - die die schwächeren Kinder loben und anfeuern, das ist schon sehr etwas Schönes.

A: Gut, dann sind wir eigentlich schon fast am Ende. Zum Schluss würde mich noch interessieren, ob es irgendwelche Schwierigkeiten gibt, wo du dir mehr Unterstützung wünschen würdest. Also das muss jetzt nicht ganz konkret sein, oder es muss jetzt nicht gleich eine Lösung geben, sondern einfach, wenn man ein bisschen idealistisch ist...

B: Okay ahm. Materialien sind so ein Thema. Ich habe so viele Sachen jetzt schon von mir privat genommen. Und da ist einfach das Problem, natürlich kann etwas passieren und

wenn das 300 Kinder in der Hand haben, ist es klar, dass das dann den Geist aufgibt, aber eben so Materialien, die die Schulen zur Verfügung stellen, die du aber auch ausborgen könntest für andere Schulen. Das wäre super. Ja weil wer ersetzt mir das dann? Und ich kann dann auch nicht immer zu meinem Dachverband sagen „Du ich habe das jetzt mitgehabt, bitte ersetzt mir das!“, weil sie haben eigentlich in dem Sinne nichts mit den Schulen zutun, außer dass sie unsere Arbeitgeber sind. Und sonst muss ich eigentlich sagen, es geht mir eigentlich wirklich gut in den Schulen. Ja, die Turnsäle, das ist halt so ein Thema.

A: Gut. Und gib es so generell für das gesamte Projekt Dinge, wo du sagst „Mah eigentlich wäre es besser, wenn das so und so laufen würde!“?

B: Also für mich läuft es wirklich gut. Eben vielleicht der Elternkontakt, eben das Präsentieren des Bewegungscoaches. Was mache ich? Ich glaube, dass das wirklich wichtig wäre für die Eltern. Ich meine, nach einem Jahr sieht es sowieso wieder ganz anders aus und die Kinder erzählen ganz anders. Aber sonst muss ich sagen, bei mir läuft es gut.

A: Okay, super! Gut dann sind wir eigentlich am Schluss. Gibt es irgendetwas, was du noch ansprechen willst, was jetzt nicht in den Fragen vorgekommen ist, was dir wichtig ist einfach loszuwerden?

B: Also ich muss sagen, ich finde es super, dass es jetzt das Projekt, die Tägliche Turnstunde, gibt. Wir haben uns ja schon vor - weiß ich nicht - fünf, sechs Jahren dafür interessiert und hab mir gedacht „Wie kann man das machen?“, aber dadurch, dass ich überhaupt nicht vom Schulwesen bin, habe ich überhaupt keine Ahnung gehabt. Und ich finde es wichtig und gut, dass die Kinder zum Sport gebracht werden, weil einfach durch die Medien die du daheim hast, die Kinder sehr wenig sportlich aktiv sind. Und das merkst du durch Sozialverhalten. Die Bewegung bringt die Kinder zusammen, und ich finde es von dem her sehr gut, dass es das endlich gibt.

A: Sehr gut. Gut, dann herzlichen Dank, dass du dir Zeit genommen hast. Und danke für die Einblicke. Dann sind wir fertig von meiner Seite.

B: Dankeschön.

Kurze Unterbrechung – Wiederaufnahme des Gespräches

A: Okay, magst du mir noch ein Horrorszenario von einer (lacht) ... einer Turnstunde erzählen?

B: Ja also, wenn du zum Beispiel in eine Schule kommst wo kein Turnsaal ist, und es ist hinterhalb so eine Freiluftbühne und du musst dorthin gehen Turnstunde machen, weil es regnet. Das ist unter Dach, und da stehen aber ein Traktoranhänger und Paletten und die

Säulen, und du sollst dort aber die Kinder bewegen und Ballspiele machen. Das ist absoluter Horror., weil du bist immer nur so „Hoffentlich läuft keiner an!“ und dort steht eine Eisenstange weg, also das ist schlimm. Oder ... Was habe ich noch gesagt?

A: Der Turnsaal, der so kalt war.

B: Aso ja genau, also in einer Schule, wenn das Wochenende war, wird die Heizung hinuntergedreht und dann hat der Turnsaal nur 14 Grad und die Kinder müssen sich die Winterjacken anziehen bis sie aufgewärmt sind. Ich meine, wenn sie dann laufen, geht es eh, aber ich selber zeige dann immer nur vor, also ich komme dann gar nicht so ins Schwitzen, also da leidet man Höllenqualen. Oder so wie gestern war's auch... Der Wind ... Jetzt hast du nur die Softshelljacke an, weil es bei uns eigentlich wärmer ist, als in XXX oben. Und dann musst du aber zwei Stunden draußen turnen und eben bei -4 Grad Bob fahren gehen mit den Kindern, weil eben kein Turnsaal ist. Und es ist gerade Schnee, naja dann gehst du halt Bob fahren, und das auch eben zwei, drei Stunden hintereinander. Und das ist anstrengend.

A: Ja. Und weil du vorher noch gesagt hast, das Verhältnis von Unterrichtsstunden-Vorbereitung, wie geht es da bei dir? Kannst du das noch einmal beschreiben?

B: Ja bei mir ist es eben so, dass ich dreißig Stunden habe und hab davon 19 Schulstunden, dann drei Stunden Fahrtzeit, und zwei Stunden Scouting Stunden und bei mir ist es eben so, dass ich noch fünf Supplierstunden habe, und die kann ich eben als Vorbereitungszeit nehmen.

A: Also das heißt, das Supplieren kommt jetzt nur eher sporadisch vor?

B: Ich habe noch nie supplied.

A: Okay.

B: Also ich hab' noch nie eine Supplierstunde gehabt, was mir natürlich eben von den Stunden her ... also ich habe wirklich Zeit, dass ich mich vorbereiten kann, ich kann meine Sachen einpacken, ich kann da alles in der Dienstzeit eigentlich machen, was andere sicher gar nicht haben, weil wir eben keine Vorbereitungsstunden in dem Sinne haben und auch nicht bezahlt werden.

A: Also das wäre Freizeit im Prinzip.

B: Genau, ja.

Kurze Unterbrechung – Wiederaufnahme des Gespräches

A: Ok der Kollege...

B: Genau, der hat die 40 Stunden oder 38 Stunden, oder was wir hat geredet haben und der unterrichtet Vollzeit. Also der hat glaube ich 34 ... 33 Dienststunden, also Schulstunden und eben die drei Stunden Fahrtzeit und zwei Stunden Scouting Stunden und ich glaube für den ist das schon, also der unterrichtet Montag zum Beispiel neun Stunden durch.

A: Wahnsinn... okay.

B: Ohne Pause. Und das habe ich zum Glück nicht. Eben am Freitag sind es bei mir fünf Stunden und die ... da bin ich schon recht K.O. dann, und sonst habe ich zwischen zwei und vier Stunden am Tag. Und das ist schon sehr angenehm.

A: Das geht dann.

B: Ja genau.

A: Okay, passt, super.

Kurze Unterbrechung – Wiederaufnahme des Gespräches

A: Okay, also wir haben über den Verdienst geredet...

B: Ja ahm, der Verdienst zwischen Lehrern und uns, da ist schon eine sehr große Spanne drinnen, weil wir machen zwar den gleichen Job quasi wie die Lehrer. Für uns ist es aber noch schwieriger, weil wir nur eine Stunde in der Klasse sind, und wenn irgendwelche Probleme gibt, dann kann man die einfach gar nicht lösen. Man kann nur kurz besprechen und eigentlich entlässt du die Kinder dann mit den Problemen, weil man einfach gar keine Zeit hat. Du bist eigentlich Seelenklempner für die Kinder, du sollst sie aber unterrichten, du sollst sie zum Sport bringen. Da ist aber keine Zeit in den 50 Minuten, derweil sollen sie sich noch umziehen, also Turnkleidung anziehen. Dann müssen sich danach ein paar noch Waschen, weil sie eben schon Jugendliche sind und duften. Und da ist eigentlich keine Zeit, dass du mit den Kindern auch noch etwas klärst. Und das ist halt schon sehr schwierig. Also der Verdienst könnte sehr gehoben werden, dass du sagst, okay es ist - wie sagt man - Preis-Leistung - dass das eigentlich auf dem gleichen Niveau ist. Weil, dass ein erwachsener Mann, der eine Familie ernähren muss mit diesem Gehalt durchkommt, ist schon sehr fraglich.

A: Und es ist ja glaube ich auch ein recht großer Unterschied zu dem was man im Verein als Trainer verdienen würde.

B: Äh ja, also ich weiß jetzt nicht was man als Trainer in einem Verein verdient. Bei mir wäre es so gewesen, wenn ich über den Dachverband eine Stunde gehalten hätte, hätte ich... ich weiß gar nicht was ich bekommen hätte.

C: Dreißig Euro ist ein normales Trainerhonorar.

B: Also ja, und wenn du aber dann eine Stunde in der Schule haltest, ist es schon sehr gering, was du da bekommst. Ja. Schwierig.

Kurze Unterbrechung – Wiederaufnahme des Gespräches

B: Der Austausch untereinander ist halt auch recht schwierig, weil du gar keinen Kontakt zu den anderen Bewegungsscoaches hast. So wie die Lehrer in der Schule, die können miteinander reden, die können sich austauschen. Und wir sind aber eigentlich immer auf uns selber gestellt. Wir haben zwar den Dachverband, mit dem wir uns dann kurz absprechen, aber so was jetzt schulmäßig passiert, können wir da gar nicht... Außer einmal im Monat haben wir halt dann ein Meeting, und das ist eigentlich das Einzige, wo wir uns austauschen können. Und da ist dann eigentlich jeder schon so müde, dass er gar nicht mehr reden mag über die Schule und dass wir uns eigentlich alle nur mehr auf die Ferien freuen, dass wir einmal ein bisschen eine Pause haben.

A: Es gibt ja so eine ... ich hab irgendetwas gelesen von einem Ferienprogramm oder irgend so etwas, das man da machen muss...?

B: Ja, es ist jetzt glaube ich so gelöst, dass du eine Woche in den Ferien so entweder in einem Verein mitarbeitest in deinen dreißig Stunden. Dass du den Kindern eben so ein Sportprogramm anbietest über die Schule und ja, wie das jetzt genau funktionieren soll, weiß keiner so wirklich, weil wenn dann müsste ich in meiner Schule Etwas aufziehen und das ist halt auch recht schwierig. Weil einerseits solltest du alle Kinder ansprechen und dann hast du aber nur eine Klasse in der Schule. Ja, es ist schwierig, wie man das da vereinbaren sollte, weil es heißt zwar, über die Schule und Schulerhalter ist die Gemeinde. Jetzt musst du dir eigentlich mit der Gemeinde etwas ausmachen, damit du in die Schule hineinkannst. Also das ist glaube ich noch ein sehr großes Fragezeichen, wie das genau funktionieren soll.

A: Das ist ja für euch auch mit einem riesigen organisatorischen und administrativen Aufwand verbunden und der rechtlich die richtigen Wege zu gehen, dass man das machen kann.

B: Ja genau. Eben bei mir, dadurch dass ich doch einige Supplierstunden habe, ist es wieder leichter, aber die, die keine Supplierstunden haben, wie sollen das noch nebenbei managen? In ihrer Freizeit? Das ist halt auch so eine Frage, wer das gerne macht.

A: Ja... (lacht).

B: Na es ist schwierig, also ich weiß noch nicht, was ich in den Ferien machen werde. Wo ich meine Stunden abhalten werden. Weil das ist eben auch so gesetzlich, dass wir nur unsere 25 Tage Urlaub haben und die müssen wir natürlich in den Schulferien konsumieren und ich meine durch die Einigung mit dem Dachverband, dass wir eben in den Ferien Vorbereitungszeiten macht und so wie das Skooly, wo wir unsere Stunden eintragen müssen, das können wir dann alles in den Ferien machen. Aber da muss man halt auch schauen, dass man einfach seine Stunden zusammenbringt und sollte aber seinen Urlaub auch konsumieren. Nur es ist halt so, wenn man wirklich alle Ferien unter dem Schuljahr nimmt, dann hat man schon 21 Urlaubstage gebraucht und dann ist im Sommer eigentlich nichts mehr übrig. Und das ist zum Glück eine gute Einigung, dass wir in den Ferienzeiten eben auch nachbereiten können unsere Stunden. Weil sonst wäre es glaube ich gar nicht möglich, dass wir irgendwann einmal Pause haben.

Ende des Interviews

Interview 4

A: Interviewerin

B: Interviewte/r

A: Dann danke noch einmal, dass du dir Zeit nimmst!

B: Ja gerne!

A: Zu Beginn würde ich gerne ein bisschen etwas über dich persönlich erfahren. Also was hast du für einen sportlichen Hintergrund, welche Sportarten betreibst du selbst, hast du irgendwelche sportlichen Vorlieben?

B: Ich komme aus dem XXX, bin staatlich geprüfter Lehrer und Trainer in Ausbildung, habe die Diplomsportlehrerausbildung gemacht und bin allgemein sportlich interessiert, aber das ist halt mein Fachbereich sozusagen.

A: Und spielst du schon seit deiner Kindheit XXX?

B: Ja, seit ich fünf bin.

A: Okay. Welche Bedeutung haben Bewegung und Sport ganz allgemein für dich in deinem Leben?

B: Es war immer von Grund auf, seit ich mich erinnern kann, eigentlich immer ein Schwerpunkt in meinem Leben. Ob es jetzt XXX war, früher parallel zu XXX, war immer eigentlich das ... es war wichtiger als die Schule... für mich. (Lacht)

A: (Lacht) Und weshalb hast du dich dafür entschieden, Bewegungskoch zu werden?

B: Ja, das war jetzt so, dass ich das eigentlich zufällig erfahren habe, weil ich im Burgenland unter anderem im XXX Meisterschaft spiele. Und da hat mir der Obmann gesagt, dass es das gibt, und er weiß, dass ich eigentlich auch eine Anstellung beim Landesschulrat anstrebe, aber das hat sich bis jetzt noch nicht ergeben - vielleicht heuer. Und dann habe ich mich dort beworben und es ist ziemlich kurzfristig zustande gekommen das Ganze.

A: Bist du derzeit in dieser zusätzlichen Ausbildung zum Bewegungskoch oder hast du direkt einsteigen können?

B: Nein, ich habe mit der Diplomsportlehrer-Ausbildung direkt einsteigen können.

A: Okay. Gut, dann brauche ich nicht fragen, wie zufrieden du mit der Bewegungskoch-Ausbildung bist.

B: Nein.

A: Gibt es irgendetwas jetzt in der Tätigkeit als Bewegungscoach, wo du sagst „Da würde ich trotzdem mehr darüber wissen, oder da bräuchte ich noch ein bisschen Inhalte“ was dir jetzt abgeht?

B: Naja, ich bin jetzt in der ASO XXX, da ist es teilweise ein bisschen schwierig, wenn nur so ein kleiner Bewegungsraum zur Verfügung steht und da gehen mir schön langsam die Ideen aus, sagen wir so. Aber da ist wieder der Vorteil, dass das eine Sonderschule ist und dass das oft gar nicht schlecht ist, wenn du immer wieder ähnliche Sachen machst, weil sie sich so besser zurechtfinden. Also wenn du jetzt wirklich vielseitig unterrichten willst, dann würdest du das zwar können, aber dann würden sie (unv.)

A: Also die Routine ist dort eh...

B: Genau.

A: ... ein Vorteil.

B: Ansonsten läuft das eigentlich ganz gut muss ich sagen.

A: Der zweite Teil der Fragen bezieht sich auf die Einstellung oder die Haltung zu Bewegung und Sport. Worin würdest du deine übergeordnete Aufgabe sehen als Bewegungscoach?

B: Naja, wir haben ja eigentlich die Aufgabe, die Kinder zur Bewegung zu erziehen, also nicht nur durchbewegen, sondern dass sie sich mehr bewegen, dass sie Sport interessant finden, und ja ich sehe mich einfach, ich sehe meine Rolle darin, dass man vielleicht gewissen Bedürfnisse weckt und das Kind vielleicht draufkommt „Oh, das ist vielleicht doch nicht so schlecht!“ Und das gefällt mir, das könnte ich vielleicht außerhalb der Schule auch einmal ausprobieren. Das ist eher meine Aufgabe.

A: So einen Anstoß geben.

B: Ja, mit einer Stunde in der Woche kannst du glaube ich nicht viel mehr machen als Möglichkeiten aufzeigen, was es alles gibt und eben dann schauen ob es ihnen gefällt oder nicht, und vielleicht den einen oder anderen dort hinzuführen, wo er vielleicht sonst nicht hingekommen ist.

A: Was denkst du welche Wichtigkeit haben Bewegung und Sport für Kinder in dem Alter? Also Volksschule und Mittelschule? Wie würdest du das zusammenfassen?

B: Sehr wichtig. Es ist nicht nur... es ist ziemlich vielschichtig, die Wirkung von Bewegung und Sport, das wissen wir eh, um was es da geht. Sei es jetzt Gesundheit, oder einfach soziales Lernen, damit man weiß, wie fühlt sich Gewinnen, wie fühlt sich Verlieren an,

vielleicht natürlich auch zum Aggressionsabbau teilweise, und einfach den Drang auszuleben sich zu bewegen.

A: Was für eine Einstellung möchtest du in den Schülern wecken zu Bewegung und Sport?

B: Ja, dass sie lernen, sich unter gewissen Rahmenbedingungen zu bewegen. Einerseits gibt es Regeln und Grundlagen die man beachten muss, aber dass man trotzdem eben, dass sie sich eben trotzdem ausdrücken können, aber dass das trotzdem in geregelten Bahnen läuft, das Ganze.

A: Gibt es irgendwelche praktischen Inhalte von denen du sagst „Wenn sie aus der Volksschule hinausgehen, dann müssen sie das bei mir einfach gelernt haben!“

B: Ja, das sind einmal motorische Grundlagen, wie Springen, Laufen, Werfen, Fangen, einfache Übungen an Geräten, wie zum Beispiel ein Stütz am Reck, ein Stütz am Barren vielleicht. Einen Abschwung am Reck und einen Unterschwung, diverse ... dass man einfach auch vielleicht... das mache ich jetzt sowieso, dass man diverse Ballsportarten streift, so dass man dann einfache Dinge, z.B. Handball vereinfacht oder Basketball vereinfacht, dass sie einfach nicht ganz blind ins Gymnasium oder in die Mittelschule kommen, sondern dass sie da ein bisschen eine Vorahnung haben, was da ungefähr abgeht.

A: Und streifst du auch manchmal theoretische Inhalte, oder so Wissensinhalte?

B: Selten. Also ich bin ja nur in der Volksschule und in der ASO. Und das Einzige was ich vermitteln ist eigentlich, dass sie vielleicht doch mitbekommen, unbewusst wie die Stunde gegliedert ist. Dass es einfach ein Aufwärmen gibt. Dann erkläre ich auch mal warum wir uns eigentlich aufwärmen und dass das auch immer ein bisschen mit dem eigentlichen Hauptteil zusammenhängt. Also auf das schaue ich, aber sonst eher nicht so.

A: Als nächstes geht es um deinen Alltag. Wie geht es dir ganz allgemein bis jetzt als Bewegungsscoach in den letzten Monaten?

B: Also mir geht es ganz gut. Ich glaube, es geht mir deshalb auch ganz gut, weil ich nur mit 16 Stunden angestellt bin. Das heißt 10 Stunden fix und 6 Stunden Supplierreserve, was ungefähr heißt, da kann man rechnen, dass man einmal im Monat zum Supplieren drankommt. Also im Schnitt habe ich eigentlich nur 10 Stunden plus einmal im Monat die sechs Stunden dazu. Das ist eigentlich komplett in Ordnung. Also ich fühle mich nicht überfordert oder ausgebrannt oder sonst irgendwas. Wobei ich mir bei manchen Kollegen bei uns nicht sicher bin, ob sich die nicht ausgebrannt fühlen. Aber bei mir ist das ganz gut.

A: Was hast du von den anderen so gehört bis jetzt?

B: Eigentlich wenig, weil ich es bis jetzt nicht geschafft habe, dass ich dort dabei bin, bei diesen Meetings. Ich bin immer nur im Büro in XXX und ja, man bekommt so am Rande mit, dass es manchmal schon zu viel ist. Ein paar sind auch ausgestiegen, die haben halt gemerkt, das ist gar nichts für sie. Aber ja. Die mit 35 Stunden, also die 35 Stunden angestellt sind, das kann nicht gut gehen, würde ich sagen.

A: Was macht dir besonders Freude an der Tätigkeit?

B: Vieles. Was nehme ich da jetzt? (Lacht)

A: Du kannst auch gerne alles erzählen (Lacht).

B: Am meisten freue ich mich, wenn etwas wirklich gut funktioniert, wenn ich merke das läuft jetzt. Dass du ein bisschen merkst, dass du dir etwas aufgebaut hast. Dass die Kinder das schön langsam checken, was du eigentlich willst von ihnen. Da geht es jetzt nicht dezidiert um Übungen, sondern um den ganzen Ablauf eben. Dann merkst du auch, wenn das funktioniert, dass die Kinder mehr Freude haben dadurch, als wenn ein Chaos ist. Da hat keiner eine Freude. Und das zu sehen, das macht mir irgendwie am meisten Spaß.

A: Also, dass der Ordnungsrahmen passt.

B: Genau.

A: Gab es irgendwelche Situationen die dich überrascht haben? Mit denen du nicht gerechnet hast, wie du angefangen hast?

B: Na, ich habe eine sehr schwierige Klasse, da hast es auch schon Vorfälle gegeben mit einem anderen Bewegungscoach. Die sind extrem schwierig zu handeln, weil dort sechs oder sieben sehr, sehr schwierig Kinder drinnen sind, wo ich mir gar nicht sicher bin ob die überhaupt in die Volksschule gehören. Und da ist es halt extrem schwierig, einen geregelten Unterricht durchzuführen und das hat mich schon überrascht, weil ich mir gedacht habe, du kommst als Mann in eine Volksschule und ... du brauchst nur irgendwas sagen und die horchen schon auf dich. Aber dort überhaupt nicht. Das kostet einige Mühe, immer wieder nachzusetzen, und das immer wieder zu vermitteln, dass das so nicht geht und dass es nur miteinander geht. Weil sonst zahlen die, die sich eigentlich eh normal verhalten, drauf. Das hat mich eigentlich überrascht. Sonst hab ich eigentlich mit dem gerechnet, wie es jetzt abläuft.

A: Hast du Unterstützung von den Klassenlehrern bekommen, haben die da irgendwie ...?

B: In dem Fall schon. Und sonst auch, aber da ist es jetzt nicht so notwendig. In dem Fall sprechen wir uns schon zusammen, wie wir das handeln und dass wir da auf einer Linie sind, dass jetzt ich nicht sage, ich ermahne die jetzt nur, ich ermahne die fünf Mal und die sagt aber, beim zweiten Mal passiert das und das. Das ist normal nicht meine Art, das so

zu machen, aber in diesem Fall geht es wirklich nicht anders. Da ist alles probiert worden meinerseits und auch von der Lehrerin, haben wir gewisse Schritte gesetzt gemeinsam, die aber alle nicht funktioniert haben, aber jetzt funktioniert es.

A: Also habt ihr euch auf eine Linie geeinigt.

B: Genau, also das war sehr hilfreich, auf jeden Fall.

A: Wie ist sonst die Kooperation mit den Direktoren? Hast du Kontakt zu den Eltern?

B: Zu Eltern gar nicht, zu Direktoren schon, aber eher nur dann, wenn es wirklich notwendig ist, wenn gegenseitig irgendetwas gebraucht wird oder es Probleme gibt. Aber das läuft eigentlich ganz gut.

A: Also keine ... wie soll ich sagen ... das Gefühl, dass du den Lehrern etwas wegnimmst ...

B: Nein, bei mir gar nichts.

A: ... oder dass du als Fremder hineinkommst.

B: Das habe ich auch schon gehört, dass es das gibt, aber bei mir ist das überhaupt nicht so, dass mich die als weniger wertvoll ansehen oder irgendwie sonst was. Oder irgendwer irgendwem Stunden wegnimmt. Also da fühle ich mich eigentlich sehr wohl in den ganzen Schulen wo ich bin.

A: Und bei anderen, gibt es da irgendwelche Konflikte?

B: Ja es ist oft, von ein paar eben gesagt worden, damals haben wir so eine größere Zusammenkunft gehabt mit dem Landesschulrat. Da ist er draufgekommen, dass die das Gefühl haben, dass die mit nicht genug Respekt behandelt werden von Direktoren oder von Lehrern. So quasi, sie fühlen sich so wie Turnlehrer zweiter Klasse. Das kann ich halt nicht teilen.

A: Ok, also das ist bei dir nicht so gewesen.

B: Nein.

A: Wie geht es dir mit der Altersgruppe die du betreust? Ist das für dich etwas Gewohntes oder gab es da Altersgruppen, wo du sagst, mit denen habe ich jetzt nicht so viel Erfahrung?

B: Also gewohnt schon, nur wenn ich es mir aussuchen könnte, würde ich lieber in einem anderen Alterssegment arbeiten. Wenn das jetzt ein paar Jahre so ist, ist das komplett OK für mich, aber sonst würde ich mir eher wünschen ... ja, so ab vierzehn aufwärts, das gibt

es da leider nicht in dem System, aber das wäre eigentlich mein Segment. Wobei das in dem Umfang mit den Kleinen auch voll OK ist.

A: Gab es irgendwie Schwierigkeiten am Anfang mit den Erst- und Zweitklasslern?

B: Naja, das ist bei mir einerseits schwierig, weil ich ja in XXX unterrichte, da ist eine zweistufige Klasse - erste, zweite Klasse zusammen - und das merkst du schon extrem, dass wenn du gewisse Sachen erklärst, dass ein gewisser Teil dir sofort folgen kann und ein gewisser Teil überhaupt nicht weiß, was du da jetzt ...und das hat sich aber auch eingependelt. Das war speziell im Oktober und November noch schwierig. Das ist glaube ich allgemein im Volksschuleinstieg so, dass es für die Kinder extrem ... für manche halt extrem schwierig ist, sich umzustellen und das habe ich halt im Turnunterricht auch gemerkt. Das ist jetzt aber auch viel besser geworden.

A: Also die Schulroutine ist jetzt ein bisschen da.

B: Genau.

A: Gab es bis jetzt irgendwelche organisatorischen Schwierigkeiten? Räumlich?

B: Überhaupt nicht.

A: Mit der Zeiteinteilung?

B: Gar nichts.

A: Wie ist es mit der Ausstattung der Schulen?

B: Im Großen und Ganzen muss ich sagen sehr gut. Da und da dass vielleicht... sind vielleicht einmal ein paar Bälle nicht aufgepumpt oder sonst was, aber das sind Kleinigkeiten, das ist sonst alles da, was man braucht.

A: Also soweit zufrieden.

B: Ja.

A: Wie geht es dir mit den rechtlichen Rahmenbedingungen in der Volksschule?

B: Ich muss ehrlich sagen, da hab ich mich noch gar nicht so damit beschäftigt (lacht). Es ist zum Glück nichts passiert bis jetzt. Ansonsten bin ich mir gar nicht sicher, wie das rechtlich wirklich aussieht. Ich bin ja in den Volksschulen immer alleine im Turnsaal. In der Sonderschule ist immer wer dabei, zumindest eine ... Person.

A: Eine Eingliederungshilfe oder sowas?

B: Meistens sogar zwei. Teilweise sind wir zu viert mit drei Kindern dort, weil bei diesen wirklich schwer erziehbaren Klassen, da ist eher Lehrerüberschuss, als Schülerüberschuss. Also da kann ich nicht viel dazu sagen. Ich fühle mich nie unwohl oder ich hätte nie ein

Gefühl, dass ich jetzt irgendetwas nicht mache, weil ich Angst hätte, dass jetzt irgendetwas passiert, oder dass irgendetwas passieren könnte.

A: Wie sieht es mit dem Arbeitsvertrag aus? Bist du mit dem zufrieden, oder gibt es Sachen, wo du sagst, das gehört geändert, das passt mir nicht?

B: Na, ich finde halt, dass wenn es dann Richtung 20 Stunden geht, dass dann schon geregelte Ferien oder einheitliche Ferien hergehören. Dass das einfach so, wie das jetzt bei uns, dass man jetzt eine Woche in den Sommerferien etwas tun muss, das finde ich jetzt nicht schlimm, aber ich glaube schon, dass man dann seine Zeit braucht, dass man sich wieder erholt von dem Ganzen. Es könnte ein bisschen mehr gezahlt werden, das wäre auch nicht schlecht. Ich bin zufrieden, weil ich sage, normal hätte ich am Vormittag jetzt nicht viel zutun. Für mich ist das eine zusätzliche Einnahmequelle. Wenn jemand wirklich davon leben müsste, das kann ich mir eigentlich nicht vorstellen, dass sich das ausgeht. Da könnte ich auch beim Billa an der Kassa sitzen.

A: Wie ist das mit den Fahrtzeiten für dich?

B: Das ist bei mir ganz gut geregelt, weil ich ziemlich viel Zeit habe dazwischen. Das heißt, da gibt es jetzt keinen Stress, es ist nicht wirklich weit. Es wird die Fahrt von der Stammschule bei mir, das ist die XXX, zu den anderen Schulen, das wird ja bezahlt. Also habe ich damit überhaupt kein Problem.

A: Okay, also es ist nicht so, dass du wahnsinnig viele Fahrtkosten zusätzlich hast?

B: Nein, bei mir nicht.

A: Gut, dann kommen wir zu den eigentlichen Bewegungseinheiten. Wie bereitest du dich so auf eine Einheit vor? Wo holst du deine Ideen her? Wonach entscheidest du was du machst mit den Kindern?

B: Also sehr viele Ideen habe ich aus meiner Ausbildungszeit. Ich meine, ich habe das 2002 abgeschlossen und habe jetzt 2016 diese Lehramtsbefähigung nachgemacht und durch diese Praxiseinheiten, die wir gehabt haben, da haben wir wahnsinnig viel Stunden gesehen und dokumentiert. Da ist so ein Fundus entstanden, auf den ich jetzt ganz gut zurückgreifen kann. Wenn ich irgendwie etwas Neues versuche, informiere ich mich im Internet, oder ich habe zwei, drei Bücher, wo ich nachschaue. Ich bereite dann halt die Stunde - ich schreibe mir das einfach auf vorher, damit ich einfach einen Plan habe, wenn ich hineingehe. Das ist jetzt nicht aufwändig gestaltet, sondern nur, dass ich eine Gliederung habe und dass das halt einen Ablauf hat.

A: Spielen da deine persönlichen sportlichen Vorlieben stark hinein hast du das Gefühl?

B: Eigentlich nicht. Das hätte ich mir eigentlich anders vorgestellt. Ich hätte mir gedacht, dass ich viel mehr Ballspiele mache, weil ich eigentlich selber ein Ballspieler bin und das andere eigentlich nicht so gerne mache. Aber ich habe da trotzdem das Bedürfnis, dass ich einfach Dinge mache, wo ich mir denke, das ist wichtig für die Kinder, dass sie das lernen in dem Alter. Dass sie einfach gewisse spielerische Kräftigung, Bewegungsparcour oder einfache Geräteübungen, das ist das was ich eigentlich gehasst habe in meiner Schule. Das mache ich schon auch. Deshalb glaube ich nicht, dass mich das irgendwie beeinflusst.

A: Und gibt es manchmal so Absprachen oder Wünsche von den Lehrern oder von der Direktion, welche Inhalte du behandelst.

B: ... (unv.) (Kopfschütteln).

A: Von den Eltern nehme ich jetzt auch an, dass da nichts kommt.

B: Nein, so habe ich noch nie etwas gehört.

A: Spielt der Lehrplan irgendwie eine Rolle für dich?

B: Ich schaue nur immer wieder, ... also ich habe mir angeschaut, was für welche Altersgruppe jetzt speziell wichtig ist, aber ... was da ungefähr gemacht wird, aber sonst greife ich da viel auf die Erfahrung meiner Sportler zurück. Ich habe das ja doch auch gelernt, deshalb nehme ich halt das was für die Altersgruppe wichtig ist, sei es jetzt Schnelligkeit oder Kräftigung oder leichtes Ausdauertraining. Sonst schaue ich halt schon, dass das irgendwie mit der Schulstufe zusammenpasst.

A: Wenn du an Ablauf oder die Struktur von den Einheiten denkst, was ist dir besonders wichtig? Du hast vorher schon erwähnt, dass es so einen roten Faden hat...?

B: Ja, wichtig ist halt, dass das alles zusammenpasst und dass der Aufwand Geräte her- und wegzuräumen ziemlich gering bleibt, dass ich eben die Zeit nicht irgendwie draufgeht. Das heißt, ich versuche schon beim Aufwärmen das so zu gestalten, dass ich dann die Geräte vom Aufwärmen dann in den Hauptteil bringe, so dass der Ablauf einfach gewährleistet ist, dass ich nicht zu viel Zeit verliere.

A: Was den sozialen Umgang betrifft, was ist dir wichtig? Wie sollen die Kinder miteinander umgehen in den Einheiten?

B: Ja das ist eigentlich das schwierigste in den Klassen wo ich bin. Dass da wahnsinnig viel... Das ist eigentlich in der ASO am einfachsten, weil dort die Gruppen klein sind, da ist das jetzt nicht so ein Problem. Das ist in der Volksschule schwierig, einerseits in XXX, weil es da teilweise zwei Jahre Unterschied gibt zwischen den Kindern und in XXX, weil es da einfach sechs, sieben gibt, die wirklich schwierig sind. Und ich versuche dann eben so kooperative Spiele einzubauen, dass die dann einfach miteinander was schaffen müssen

als ganze Klasse, dass das dann einfach dadurch gefördert wird. Da schaue ich schon darauf, dass diese soziale Komponente da nicht zu kurz kommt.

A: Und im Bezug auf dich selber, wie ist es dir wichtig, dass die Kinder mit dir umgehen oder du mit ihnen?

B: Ich versuche soweit es möglich ist, das ganze ziemlich ruhig abzuhandeln und den Kindern zuzuhören. Wenn sie jetzt irgendein Problem oder Anliegen haben, dass ich genau zuhöre und dass ich das auch ernst nehme. Manchmal gelingt es nicht, wenn wirklich viel los ist und 25 herumrennen. Dann sag ich vielleicht „Erzähl mir das vielleicht später!“ Aber es ist schon wichtig, dass man normal miteinander redet und so ein gegenseitiger Respekt da ist.

A: Was würde für dich eine besonders gelungene Einheit ausmachen? Wo sagst du „Gut, wenn das und das passiert, dann gehe ich zufrieden nach Hause“?

B: Das sehe ich meistens an mir dann, ... weil die Kinder haben meistens einen Spaß, das ist ziemlich egal was man mit denen macht, die bewegen sich einfach gerne. Ich habe zumindest, nur wenn ich das Gefühl habe, dass wenn sie hinaus gehen, dass alles super funktioniert und es haben sich alle bewegt, es hat irgendwie wenig Störungen gegeben und die Stunde ist einfach in einem Guss abgelaufen.

A: Gab es in den letzten Wochen eine spezielle Einheit, wo du gesagt hast „Das war heute richtig leiwand!“

B: Ja ich hab so einen, da kann ich mich noch erinnern, ich hab so ein Basketball-Stationstraining gemacht, wo es eigentlich um Technik gegangen ist, Dribbeln, Werfen, Fangen. Und das hat eigentlich überraschend gut funktioniert. Da waren fünf, sechs Stationen aufgebaut, wo eben das Werfen aufgebaut worden ist, das Dribbeln ein bisschen aufgebaut worden ist. Und das hat eigentlich super funktioniert, besser, als ich es geglaubt hab.

A: Als nächstes würde mich noch interessieren - dieses Talentescouting. Das ist mir noch nicht so ganz klar.

B: Mir auch nicht. (Lacht)

A: (Lacht) Ok.

B: Also das Einzige was ich mache: Ich habe auch in XXX Kontakt mit dem Fußballverein aufgenommen, aber da sind eh alle Buben beim Fußballverein, ein paar Mädels auch sogar. Wenn ich sehe, dass irgendwer für irgendwas begabt ist, oder wenn ich überhaupt sehe, dass wer motorisch super drauf ist - also ich hab schon jedes Kind gefragt ob es bei einem Verein ist und wenn wer „Nein“ sagt, dann versuche ich mich zu kümmern, dass das Kind

zu irgendeinem Verein kommt. Ich spreche mit den Lehrern oder ja, bei einem Sonderschüler habe ich selber angerufen. Weil da geht es um Parcours, weil der so geschickt ist - Freerunning, Parcours. Da habe ich das organisiert, dass der dort einmal in der Woche trainieren gehen kann. Aber ansonsten ist mir das selber nicht klar, was man da machen sollte.

A: Hast du das Gefühl, du hast die Möglichkeit die Schüler in der Umgebung an alle verschiedenen Vereine anzubringen, oder ist da die Auswahl manchmal eher ein bisschen geringer?

B: Naja, da das ziemlich nahe bei XXX und XXX ist, haben die eigentlich ziemlich viele Möglichkeiten. Die Kinder dort sind - die meisten eh in XXX oder in XXX bei irgendeinem Verein, wenn sie nicht Fußball spielen oder Tennis - das gibt es meistens im Ort. Aber wenn es jetzt etwas Spezielles machen wie Judo oder so, gibt es viele die nach XXX oder XXX fahren.

A: Also das Angebot ist prinzipiell da ...

B: Es sind sagen wir mal 70% der Kinder beim Verein.

A: Okay. Wie gehst du grundsätzlich mit der Unterschiedlichkeit der Kinder um in den Klassen? Also sowohl was die sportlichen Vorlieben betrifft, als auch vielleicht die Leistungsfähigkeit?

B: Bei Vorlieben gibt es natürlich den Klassiker, das ist Fußball. Wobei das eigentlich ganz gut funktioniert, da gibt es eigentlich keine Probleme. Da könnte ich eigentlich jetzt nichts sagen. Bei den Unterschieden ist es halt so, dass egal was wir jetzt machen, dass ich da dann versuche irgendwelche Variationen hineinzubringen, dass da alle irgendwie gefordert werden oder eben das Ganze auf das Leistungsniveau von einem Schwächeren angepasst wird.

A: Also dass es differenzierte Möglichkeiten gibt.

B: Genau.

A: Gut, zum Schluss würde ich gerne noch ein bisschen etwas über Verbesserungsvorschläge von deiner Seite erfahren. Was denkst du könnte man noch besser machen bei diesem gesamten Projekt, oder der Organisation?

B: Ich glaube einfach, dass es grundsätzlich - ich kann nur von mir sprechen - dass es grundsätzlich super ist, nur finde ich die eine Stunde einfach als typisch österreichische Lösung. Das ist zwar nett, aber ich glaube nicht, dass das nachhaltig irgendetwas bringt, wenn man nur eine Stunde mit den Kindern verbringt und die anderen zwei Stunden machen sie wieder irgendwas und spielen - weiß ich nicht - die anderen zwei Stunden

Völkerball. Ich denke, wenn man so etwas macht, dann muss es wirklich - ob es jetzt durchführbar ist oder nicht sei dahingestellt - müsste es einfach so sein, dass die Kinder zwei, drei Stunden mit dem jeweiligen Coach, oder wie auch immer die dann heißen, verbringen, weil du hast sonst nicht die Chance irgendetwas aufzubauen. Sei es jetzt Basketball zum Beispiel. Da versuchst du so einen Basketball-Block zu machen, das machst du drei Wochen - so versuche ich das halt zu machen - und dann machst du das drei Mal und dann können sie es zwar, aber wenn sie es nach zwei Monaten wieder machen würden, dann hätten sie wieder keine Ahnung. Und ich denke mir, dass es dahingehend schon super wäre, wenn es ein bisschen intensiver gemacht wird, wenn es da einfach mehr Stunden gäbe.

A: Hat es sonst irgendwelche Schwierigkeiten gegeben, mit denen du konfrontiert warst?

B: Nein, also sonst gibt es eigentlich keine Probleme. Sonst passt es.

A: Gut, von meiner Seite wären das jetzt alle Fragen. Gibt es von deiner Seite noch etwas, was du noch ansprechen willst, was du loswerden magst?

B: Eigentlich nicht. Eigentlich haben wir alles... abgehakt.

A: Ok passt. Ich überlege ob jetzt noch ob bei den vorigen Interviews noch irgendetwas war, was ich dich auch noch fragen könnte.... Ja wie denkst du ist so das Verhältnis zwischen Vorbereitungszeit und Aufwand der gehaltenen Stunden? Im Bezug auf dich, aber auch wenn du denkst, angenommen ich hätte mehr Stunden...

B: Naja, wenn ich mir vorstelle, dass ich 35 Stunden hätte und vielleicht Volksschulen und Mittelschulen hätte und ich für jede Schulstufe immer etwas vorbereiten müsste, könnte ich mir schon vorstellen, dass das ziemlich zeitaufwändig ist. In meinem Fall ist es nicht so, weil ich dritte und vierte Klasse Volksschule und erste und zweite und ASO, das bleibt eigentlich gleich. Ich habe jetzt nicht viel Vorbereitungszeit in dem Sinn. Aber ich könnte mir schon vorstellen, dass das intensiv ist, wenn man viele Stunden in verschiedenen Schulstufen hat.

A: Gut passt, dann denke ich, habe ich alles.

B: Passt, da waren wir ja schnell.

Ende des Interviews

Anhang 3: Quantitativer Fragebogen

Druckversion

11.03.18, 17:17

Fragebogen

1 Begrüßung Bewegungscoaches

Sehr geehrte Bewegungscoaches!

Sie ganz persönlich sind ein wichtiger Teil des vom *Sportministerium* in Kooperation mit dem *Landesschulrat für Burgenland* und den *Sport-Dachverbänden* (SPORTUNION, ASKÖ und ASVÖ) in der Modellregion Burgenland seit Beginn des *Schuljahres 2016/17* durchgeführten Projektes „*Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit*“ (TBuS-Einheit) an Volksschulen und Neuen Mittelschulen.

Auch wir, nämlich das Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssports (AB Fachdidaktik „Bewegung und Sport“) und die PH-Burgenland sind Teil des Projektes und beauftragt, diese Initiative auf mehreren Ebenen zu evaluieren. Vor diesem Hintergrund möchten wir Sie sehr herzlich ersuchen, uns Ihre Erfahrungen im Umgang mit den betreuten Schülerinnen und Schülern, Ihre Sicht der Dinge in inhaltlicher und organisatorischer Perspektive und im Umgang mit den verschiedenen Vertreterinnen und Vertretern der Institutionen im Rahmen des Projektes mitzuteilen.

Um diese Evaluationsstudie durchführen zu können, sind wir auf Ihre Mithilfe angewiesen und bitten Sie herzlich, den vorliegenden Fragebogen vollständig auszufüllen. Die Gültigkeit und Verwertbarkeit der Untersuchungsergebnisse hängt wesentlich von der Anzahl vollständig und korrekt ausgefüllter Fragebögen ab. Die Bearbeitung dauert etwa 30 Minuten.

Den Schutz Ihrer Daten nehmen wir sehr ernst! Die Anonymität Ihrer Antworten ist garantiert und verbrieft gewährleistet. Sie nehmen freiwillig an der Studie teil und erklären sich einverstanden, dass die im Rahmen dieser Erhebung gewonnenen Daten in anonymisierter Form für wissenschaftliche Zwecke verwendet werden dürfen.

Ihre Teilnahme an der Befragung trägt sehr wesentlich dazu bei, die Position und die Erfahrungen der Bewegungscoaches im Rahmen des Projekts „*Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit*“ kennenzulernen und die geäußerten Stärken und Schwächen des Projektes auf den verschiedenen Ebenen bei der weiteren Planung und des organisatorischen Ablaufs des Projekts in den Folgejahren stärker berücksichtigen zu können.

Vielen herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!

Ao.Univ.-Prof. Dr. **Konrad Kleiner** und Prof.in Dr.in **Gundl Rauter**
(Projektleitung)

Hinweis: Zur Befragung wurden die VertreterInnen der drei Sport-Dachverbände und das Sportministerium in Kenntnis gesetzt. Der Fragebogen wurde nach ethischen Kriterien geprüft und der/die Autor/in geben an, dass kein Interessenskonflikt vorliegt. Bei eventuellen Rückfragen wenden Sie sich bitte an die Projektleitung unter der folgenden E-Mail-Adresse: *konrad.kleiner@univie.ac.at*

2 Geschlecht

Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an!

(Zutreffendes bitte ankreuzen)

☐ männlich

☐ weiblich

3 Altersgruppen

Welcher der folgenden Altersgruppen gehören Sie an?

https://ww3.unipark.de/www/print_survey.php

Seite 1 von 16

(Zutreffendes bitte ankreuzen)

- ☐ bis 25 Jahre
- ☐ 26 bis 30 Jahre
- ☐ 31 bis 40 Jahre
- ☐ 41 bis 50 Jahre
- ☐ älter als 51 Jahre

4 schulische Ausbildung**Was ist ihre höchste abgeschlossene schulische Ausbildung?**

(Zutreffendes bitte (x) ankreuzen)

- ☐ Pflichtschule
- ☐ Lehre
- ☐ Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS)
- ☐ Berufsbildende Mittelschule BMS (HAS, Fachschule,...): Welche:
- ☐ Berufsbildende höhere Schule (HAK, HTL,...): Welche:
- ☐ Hochschule (Kolleg, Universität, Fachhochschule): Welche:

5 Ausbildung zum Bewegungskoch in diesem Jahr**Haben Sie die Ausbildung zum Bewegungskoch (BC) in diesem Schuljahr (2016/17) absolviert?**

- ☐ NEIN. Ich habe mich durch eine andere Ausbildung zum BC qualifiziert.
- ☐ JA. Ich habe in diesem Schuljahr die Ausbildung zum BC absolviert.

6.1 Filter_Mit welcher Ausbildung qualifiziert**Mit welcher Ausbildung haben Sie sich für den Lehrgang Bewegungskoch qualifiziert?**

(Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ Bachelorstudium „Sport- und Bewegungswissenschaften“ (mind. 30 ECTS)
- ☐ Bachelorstudium Lehramt „Bewegung und Sport“ (mind. 30 ECTS)
- ☐ Ausbildung zum/zur Instruktor/in: wenn JA, welche Sportart(en):
- ☐ Ausbildung zum/zur Trainer/in: wenn JA, welche Sportart(en):
- ☐ Erste-Hilfe-Kurs
- ☐ Ausbildung zum/zur Sportlehrer/in an der Bundessportakademie (mind. 200 h)
- ☐ Sonstige Qualifikation

7.1 Filter_Fragen zur Ausbildung an der PH Burgenland**Wenn Sie in diesem Schuljahr die Ausbildung zum Bewegungskoch an der PH Burgenland absolviert haben, wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?**

Bitte kreuzen (X) Sie für jede Aussage an, wie sehr diese für Sie zutrifft!

stimme völlig stimme meist stimme eher stimme eher stimme meist stimme überhaupt

	zu	zu	zu	nicht zu	nicht zu	nicht zu
Alles in allem betrachtet bin ich mit der Qualität der Ausbildung zum Bewegungscoach zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
In der Ausbildung zum Bewegungscoach wurde den rechtlichen Aspekten meiner Arbeit zu viel Zeit und zu große Bedeutung gegeben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
In der Ausbildung zum Bewegungscoach habe ich zu viele didaktisch-methodische Hinweise erhalten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
In der Ausbildung zum Bewegungscoach habe ich zu viele Hinweise zum pädagogischen Umgang mit Kindern erhalten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

8 spezifische pädagogische Vorbildungen

Haben Sie spezifische pädagogische Vorbildungen (z. B. Kindergartenpädagogik, BeraterIn, ...) ?

- ☐ Nein
☐ Ja

9.1 Filter_Spezifische pädagogische Vorbildungen

Welche spezifischen pädagogischen Vorbildungen haben Sie?

(Bitte nennen Sie)

- ☐ 1.
☐ 2.
☐ 3.

10 nicht sportspezifische Ausbildungen

Haben Sie andere nicht sportspezifische Ausbildungen absolviert (z. B. Medizinischer Masseur)?

- ☐ Nein
☐ Ja

11.1 Filter_nicht sportspezifische Ausbildung

Welche Ausbildungen haben Sie abgeschlossen?

- ☐ 1.
☐ 2.
☐ 3.

12 Fortbildungen BuS

Haben Sie im Bereich Bewegung und Sport in den letzten 3 Jahren einschlägige Fortbildungen absolviert?

- ☐ Nein
☐ Ja

13.1 Filter_Fortbildungen BuS

Welche Fortbildungen haben Sie besucht?

- ☐ 1.
☐ 2.

☐ 3.

14 Fortbildung Pädagogik

Haben Sie im Bereich Pädagogik in den letzten 3 Jahren einschlägige Fortbildungen absolviert?

- ☐ Nein
☐ Ja

15.1 Filter_Fortbildung Pädagogik

Welche Fortbildungen haben Sie besucht?

- ☐ 1.
☐ 2.
☐ 3.

16 Zufriedenheit mit Fortbildungsangebot für BC

Wie zufrieden sind Sie mit dem Angebot an Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen für Bewegungsscoaches?

- ☐ 1 sehr zufrieden
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ 5
☐ 6 nicht zufrieden

17 Beschäftigungsausmaß

Wie hoch ist Ihr Beschäftigungsausmaß als Bewegungsscoach?

Mein Beschäftigungsausmaß ist insgesamt: _____ Stunden/Woche

(Bitte tragen Sie Ihr Beschäftigungsausmaß in Stunden pro Woche ein)

18 Schultyp TBuS Einheiten

An welchem Schultyp betreuen Sie TBuS-Einheiten als Bewegungsscoach?

(Mehrfachnennung möglich)

- ☐ Volksschule
☐ Neue Mittelschule
☐ Polytechnische Schule
☐ Allgemeine Sonderschule

19 An wie vielen Schulen TBuS Einheiten

An wie vielen Schulen insgesamt betreuen Sie TBuS-Einheiten?

(Zutreffendes bitte ankreuzen)

- ☐ an einer Schule

Druckversion

11.03.18, 17:17

- ☐ an 2 bis 3 Schulen
- ☐ an 4 bis 5 Schulen
- ☐ an mehr als 5 Schulen

20 Anzahl Klassen gesamt TBuS Einheiten

In wie vielen Klassen insgesamt betreuen Sie TBuS-Einheiten?

(Zutreffendes bitte ankreuzen)

- ☐ bis zu 5 Klassen
- ☐ zwischen 6 und 10 Klassen
- ☐ zwischen 11 und 15 Klassen
- ☐ mehr als 15 Klassen

21 TBuS in Mehrstufenklassen

Leiten Sie auch in Mehrstufenklassen TBuS-Einheiten?

- ☐ Nein
- ☐ Ja. Wenn ja, in wie vielen Mehrstufenklassen leiten Sie TBuS-Einheiten? (Bitte geben Sie die Anzahl an)

22 Welcher Schultyp wird bevorzugt

Wenn Sie die Möglichkeit der Wahl haben, in welchem Schultyp würden Sie lieber die „Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit“ durchführen?

- ☐ bevorzugt in Volksschulen
- ☐ bevorzugt in Neuen Mittelschulen
- ☐ Es ist mir gleichgültig, ob in Volksschulen oder in Neuen Mittelschulen.
- ☐ In keinem der Schultypen, sondern ich überlege, meine Tätigkeit als Bewegungscoach nicht mehr weiter auszuüben.

23 Stellenwert TBuS

Alles in allem betrachtet, wie zutreffend finden Sie persönlich die folgende Aussage?

"Ich glaube, dass das Angebot der „Täglichen Bewegungs- und Sporteinheit“ an der Volksschule bzw. NMS einen geringeren Stellenwert hat als andere nicht sportliche Angebote."

- ☐ 1 stimme völlig zu
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6 stimme überhaupt nicht zu

24 LehrerInnen Einstellung zu BC

Ich habe das Gefühl, dass die Lehrerinnen und Lehrer an den Schulen meiner Tätigkeit gegenüber positiv eingestellt sind.

https://ww3.unipark.de/www/print_survey.php

Seite 5 von 16

- ☐ 1 stimme völlig zu
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ 5
☐ 6 stimme überhaupt nicht zu

25 DirektorInnen Einstellung zu BC

Ich habe das Gefühl, dass die Direktorinnen bzw. Direktoren an den Schulen meiner Tätigkeit gegenüber positiv eingestellt sind.

- ☐ 1 stimme völlig zu
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ 5
☐ 6 stimme überhaupt nicht zu

26 Fragen zur Belastung im Rahmen der Tätigkeit

Fragen zur Belastung im Rahmen Ihrer Tätigkeit.

Ich empfinde eine besondere Belastung als Bewegungskoch durch ...

Bitte kreuzen (X) Sie für jede Aussage an, wie sehr diese für Sie zutrifft!

	sehr niedrig	niedrig	eher niedrig	eher hoch	hoch	sehr hoch
... die Zahl der übernommenen Einheiten (Stunden) pro Woche.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... die ungünstige zeitliche Verteilung der Einheiten im Stundenplan.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... die Fahrtzeiten zwischen den von mir betreuten Schulen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... die geringe Zeit, die mir für die Vorbereitung der Einheiten zur Verfügung steht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... die Konflikte und Streitereien zwischen den Kindern vor, während und nach den Einheiten..	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... das freche und distanzlose Verhalten der Schülerinnen und Schüler mir gegenüber.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... die mangelnde Kommunikation zwischen mir und den LehrerInnen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... die mangelnde Kommunikation zwischen mir und der Direktion.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... den geringen Kontakt mit den Eltern der SchülerInnen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... die strikt vorgegebene Urlaubsregelung.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... den unklaren Auftrag seitens des Auftraggebers hinsichtlich der Planung und Umsetzung des Talentscoutings.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

27 Sonstige belastende Situationen

Sonstige belastende Situationen:

Sie haben hier die Möglichkeit, weitere Aspekte (Situationen) anzuführen, die Sie persönlich als belastend empfinden

28 Durchschnittliche Bewegungszeit

Was würden Sie sagen, wie viele Minuten sich SchülerInnen in Ihren Einheiten (50 min) durchschnittlich bewegen?

- ☐ 2 – 4 min
- ☐ 5 – 8 min
- ☐ 9 – 15 min
- ☐ 16 – 25 min
- ☐ 26 – 35 min
- ☐ 35 – 45 min

29 Fragen zur persönlichen Bedeutung von Bewegung und Sport

Fragen zur persönlichen Bedeutung von Bewegung und Sport.

Bitte geben Sie an, inwieweit Sie den Aussagen zustimmen!

Bitte kreuzen (X) Sie für jede Aussage an, wie sehr diese für Sie zutrifft!

	stimme völlig zu	stimme meist zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme meist nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
Viele meiner persönlichen Ziele haben mit Bewegung und Sport zu tun.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich bin der Überzeugung, dass körperliche Aktivität dazu beiträgt, sich wohl zu fühlen und ein gutes Lebensgefühl zu entwickeln.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich nehme mehrmals im Jahr an sportlichen Wettkämpfen (z.B. Laufveranstaltungen) teil.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bewegung und Sport bieten die Möglichkeit, Kontakte aufzubauen und nette Menschen kennenzulernen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
In meiner Freizeit haben auch andere Aktivitäten als Sport einen hohen Stellenwert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich brauche nicht unbedingt den Sport, um Sinn im Alltag zu erleben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich Sport betreibe, dann suche ich meine Grenzen, das Risiko und den Nervenkitzel.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Einstellung zum ausgeübten Sport erkennt man am besten an der Kleidung und an der technischen Ausstattung (z.B. Schuhe, Pulsuhr, ...) der Personen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

30 Anspruchsvolle Tätigkeit

Würden Sie sagen, dass die Durchführung der „Täglichen Bewegungs- und Sporteinheiten“ für die Bewegungskoches eine anspruchsvolle Tätigkeit ist?

- ☐ 1 stimme völlig zu
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6 stimme überhaupt nicht zu

31 Bewertung der SchülerInnen für TBuS

Was denken Sie, welche Note Ihnen die SchülerInnen für Ihre gehaltenen Einheiten im Rahmen der Täglichen Bewegungs und Sporteinheit geben würden?

- ☐ 1 sehr gut
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5 nicht genügend

32 Fragen zu Kriterien für ansprechende und gute „Bewegungs- und Sporteinheiten“.

Fragen zu Kriterien für ansprechende und gute „Bewegungs- und Sporteinheiten“.

Die „Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit“ ist für mich persönlich ein Erfolg, wenn ...

Bitte kreuzen (X) Sie für jede Aussage an, wie sehr diese für Sie zutrifft!

	stimme völlig zu	stimme meist zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme meist nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
... die Kinder sich viel bewegt haben und mit rotem Gesicht die Stunde verlassen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... der Spaß und die Freude in meinen Stunden überwogen haben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... ein Ausgleich zu den anderen („sitzenden“) Schulfächern geschaffen wird.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... die Kinder neue, bisher nicht bekannte Bewegungen und Sportarten lernen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... die Kinder eine Möglichkeit zu einem sportlichen Wettkampf und Leistungsvergleich haben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... es während der Einheit nicht allzu laut war.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

33 Fragen zu Kriterien für ansprechende und gute "Bewegungs- und Sporteinheiten" TEIL 2

Fragen zu Kriterien für ansprechende und gute „Bewegungs- und Sporteinheiten“.

Die „Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit“ ist für mich persönlich ein Erfolg, wenn ...

Bitte kreuzen (X) Sie für jede Aussage an, wie sehr diese für Sie zutrifft!

	stimme völlig zu	stimme meist zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme meist nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
... die Kinder in ihrem Sozialverhalten (z. B. Fairness, Rücksicht, ...) Fortschritte gemacht haben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... ich mit einem guten Gefühl aus meiner Stunde komme.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... die Kinder sportliche Fähigkeiten und Fertigkeiten in meiner Einheit verbessert haben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... die Einheit klar strukturiert war und keine unerwarteten Dinge vorgekommen sind.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... die Kinder sich neues Wissen über Bewegung und Sport angeeignet haben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... die Kinder auf persönlicher Ebene (z. B. Mut, Ehrgeiz, ...) Fortschritte gemacht haben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

34 Fragen zur Klarheit der Tätigkeit im Rahmen der Bewegungs- und SporteinheitenStandardseite

Fragen zur Klarheit der Tätigkeit im Rahmen der Bewegungs- und Sporteinheiten.

Als Bewegungsscoach ist mir ist klar, ...

Bitte kreuzen (X) Sie für jede Aussage an, wie sehr diese für Sie zutrifft!

	stimme völlig zu	stimme meist zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme meist nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
... welchen Stoff (welche Übungen) ich für die Einheiten konkret auswählen soll.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... wie ich meine Einheiten mit einem Planungskonzept zielorientiert plane.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... welche Kompetenzen ich den SchülerInnen zu vermitteln aufgefordert bin.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... was zu tun ist, wenn SchülerInnen in einer meiner Einheiten einmal fehlen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...wozu ich verpflichtet bin, wenn SchülerInnen während der Einheiten den Raum verlassen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... was ich tun muss, wenn SchülerInnen über einen längeren Zeitraum meine Einheiten nicht mehr besuchen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... wie ich handeln muss, wenn sich SchülerInnen im Rahmen der Einheit verletzen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

35 Fragen zur Klarheit der Tätigkeit im Rahmen der Bewegungs- und Sporteinheiten TEIL 2

Fragen zur Klarheit der Tätigkeit im Rahmen der Bewegungs- und Sporteinheiten.

Als Bewegungsscoach ist mir ist klar, ...

Bitte kreuzen (X) Sie für jede Aussage an, wie sehr diese für Sie zutrifft!

	stimme völlig zu	stimme meist zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme meist nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
... ob ich als Bewegungsscoach	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Sprechstunden für Eltern anbieten muss.

... wie ich meine Einheiten im Klassenbuch dokumentieren soll.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... wozu ich verpflichtet bin, um das Talentscouting an den von mir betreuten Schulen umzusetzen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... was meine Aufgaben in der unterrichtsfreien Zeit sind.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... welche Veranstaltungen für mich als Bewegungscoach als Fortbildung anerkannt werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... an wen ich mich wenden kann, wenn ich kritische Anfragen (z. B. Beschwerde) zu meinen Einheiten erhalte.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

36 Fragen zur Kooperation mit den Eltern im Rahmen der von Ihnen betreuten Schulen.

Fragen zur Kooperation mit den Eltern im Rahmen der von Ihnen betreuten Schulen.

Bitte geben Sie an, in welchem Ausmaß Sie den folgenden Aussagen zustimmen!

Bitte kreuzen (X) Sie für jede Aussage an, wie sehr diese für Sie zutrifft!

	stimme völlig zu	stimme meist zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme meist nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
Die Eltern wurden meinen Erfahrungen nach ausreichend über das Projekt der Täglichen Bewegungs- und Sporteinheit informiert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Eindruck ist, dass die Eltern meiner Arbeit gegenüber positiv eingestellt sind.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Kooperation mit den Eltern an den von mir betreuten Schulen empfinde ich als sehr intensiv.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich stehe in regelmäßigem Kontakt mit den Eltern der Schülerinnen und Schüler, die meine TBuS-Einheiten besuchen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich bin davon überzeugt, dass meine TBuS-Einheiten einen positiven Einfluss auf die sportlichen Aktivitäten der Familien meiner Schülerinnen und Schüler haben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Eltern anerkennen nicht wirklich ausreichend meine Bemühungen und mein Engagement im Rahmen der TBuS-Einheiten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Art meines methodischen Vorgehens bei der Vermittlung der sportspezifischen Anliegen in meinen TBuS-Einheiten stimmt mit den Vorstellungen der Eltern eher selten überein.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

37 Fragen zu Ideen, Hilfen und Materialien, um die TBuS-Einheiten zu planen.

Fragen zu Ideen, Hilfen und Materialien, um die TBuS-Einheiten zu planen.

Bitte geben Sie an, in welchem Ausmaß Sie den folgenden Aussagen zustimmen!

Bitte kreuzen (X) Sie für jede Aussage an, wie sehr diese für Sie zutrifft!

	stimme völlig zu	stimme meist zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme meist nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
Im Rahmen der Ausbildung zum Bewegungscoach habe ich Unterrichtsplanungen und Materialien	☐	☐	☐	☐	☐	☐

(z.B. Spielesammlung) erhalten.

Für die Planung meiner Einheiten verwende ich vorrangig die im Rahmen der Ausbildung erhaltenen Ideen und Materialien (z.B. Spielesammlung).

Für die Planung meiner -Einheiten verwende ich vorrangig Ideen und Materialien die die ich in anderen Aus-, Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen erhalten habe.

Für die Planung meiner Einheiten verwende ich vorrangig die auf speziellen Seiten im Internet angebotenen Ideen und Materialien.

Für die Planung meiner Einheiten verwende ich überwiegend einschlägige Fachliteratur (Zeitschriften, Bücher).

Es besteht ein regelmäßiger Austausch von Ideen und Unterlagen zwischen Kolleginnen und Kollegen.

Über die Jahre hinweg habe ich mir meine eigene Materialsammlung angeeignet, das ist für die Gestaltung der Einheiten ausreichend.

☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐

38 persönlicher Umgang mit SchülerInnen

Fragen zum persönlichen Umgang mit den Schülerinnen und Schülern in den von mir gehaltenen Einheiten.

Bitte geben Sie an, in welchem Ausmaß Sie den folgenden Aussagen zustimmen!

Bitte kreuzen (X) Sie für jede Aussage an, wie sehr diese für Sie zutrifft!

	stimme völlig zu	stimme meist zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme meist nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
Ich denke, dass ich mit den Kindern sehr gut zurechtkomme.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei Konflikten in einer Gruppe kann ich gut vermitteln.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich bei den SchülerInnen auf geringes Engagement und Widerstand stoße, fällt es mir schwer, konsequente Entscheidungen zu treffen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
In einer Gruppe geht meine Stimme oft unter.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Enttäuschungen kann ich wohl besser als die meisten anderen Menschen verkraften.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich will immer auf dem neuesten Stand zum Thema „Gestaltung von Praxiseinheiten für Kinder“ sein.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

39 persönlicher Umgang mit SchülerInnen TEIL 2

Fragen zum persönlichen Umgang mit den Schülerinnen und Schülern in den von mir gehaltenen Einheiten.

Bitte geben Sie an, in welchem Ausmaß Sie den folgenden Aussagen zustimmen!

Bitte kreuzen (X) Sie für jede Aussage an, wie sehr diese für Sie zutrifft!

	stimme völlig zu	stimme meist zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme meist nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
Bei persönlichen Vorwürfen zu Fragen der Inhaltsauswahl in den Einheiten bin ich sehr empfindlich.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Auch auf unvorhergesehene Situationen in den Einheiten kann ich mich gut einstellen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Mir fällt es leicht, jemandem etwas beizubringen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich denke, es gelingt mir gut, Dinge interessant darzustellen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Unter Stress in den TBuS-Einheiten lebe ich so richtig auf.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich nehme die Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler zu meinen Einheiten zum Anlass, um meine Planung und Stoffauswahl zu überdenken.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

40 Störungen TBuS aufgrund von inhaltlicher Unklarheit

Fragen zur Beeinträchtigung und Störung der TBuS-Einheiten auf Grund inhaltlicher Unklarheit.

Die Qualität meiner Einheiten an den Schulen wird beeinflusst durch ...

Bitte kreuzen (X) Sie für jede Aussage an, wie sehr diese für Sie zutrifft!

	stimme völlig zu	stimme meist zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme meist nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
...die Unklarheit (fehlendes Curriculum), was konkret in den TBuS-Einheiten an Zielen, Kompetenzen und Inhalten vermittelt werden soll.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... die fehlende inhaltliche Abstimmung zwischen den Unterrichtsstunden Bewegung und Sport und den TBuS-Einheiten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... die fehlende inhaltliche Abstimmung zwischen den Unterrichtsstunden zur „Integrative Bewegungseinheit“ und den TBuS-Einheiten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... die fehlenden Informationen über den zu vermittelnden Stoff mit den Vertreter(innen)n der Sport-Dachverbände.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

41 Räumliche Gegebenheiten

Fragen zur Beeinträchtigung und Störung auf Grund räumlicher Gegebenheiten.

Die Qualität meiner TBuS-Einheiten an den Schulen wird beeinflusst durch ...

Bitte kreuzen (X) Sie für jede Aussage an, wie sehr diese für Sie zutrifft!

	stimme völlig zu	stimme meist zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme meist nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
...eine fehlende Sporthalle bzw. eines Bewegungsraumes für die Schülerinnen und Schüler.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...die geringe Größe der Sporthalle (des Bewegungsraumes).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...die mangelhafte Ausstattung (geringe Anzahl) der Sporthalle (des Bewegungsraumes) mit Groß- und Handgeräten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...die veraltete Ausstattung der Sporthalle (des Bewegungsraumes) mit Groß- und Handgeräten (z.B. Bälle, Sprungschnüre, ...).	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Druckversion

11.03.18, 17:17

...fehlende Reparaturen und Instandsetzungen im Sporthallenbereich.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... den Zustand (Sauberkeit und Hygiene) der Sanitäranlagen (z.B. WC) im Umkleidebereich und Sportbereich.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... die Zahl an Verletzungsrisiken im Rahmen der der Einheiten auf Grund der Nichteinhaltung der im Sport üblichen Sicherheitskriterien (z.B. nicht abgesicherte Gegenstände, ...).	☐	☐	☐	☐	☐	☐

42 Beeinträchtigung und Störung durch das Verhalten der Schülerinnen und Schüler.

Fragen zur Beeinträchtigung und Störung durch das Verhalten der Schülerinnen und Schüler.

Die TBuS-Einheiten an den Schulen werden in der Regel beeinträchtigt durch ...

Bitte kreuzen (X) Sie für jede Aussage an, wie sehr diese für Sie zutrifft!

	stimme völlig zu	stimme meist zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme meist nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
... die fehlende Sportkleidung von SchülerInnen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... die mangelnde Disziplin der SchülerInnen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... die schlechten motorischen Voraussetzungen der Schüler/innen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... die Lärmentwicklung in der Sporthalle.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... die unterschiedlichen Erwartungen der Schülerinnen und Schüler an die Einheit	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... durch das Trödeln beim Umziehen am Beginn der Einheiten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

43 86% geschafft

Sie haben 86% beantwortet, nehmen Sie sich noch die Zeit, um auch die weiteren Fragen zu beantworten. Vielen Dank!

44 Fragen zur Bewertung des Talentscoutings

Fragen zur Bewertung des Talentscoutings

Bitte geben Sie an, in welchem Ausmaß Sie den folgenden Aussagen zustimmen!

Bitte kreuzen (X) Sie für jede Aussage an, wie sehr diese für Sie zutrifft!

	stimme völlig zu	stimme meist zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme meist nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
Meine Aufgaben im Bereich des Talentscouting sind mir bekannt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Im Einzugsgebiet an den von mir betreuten Schulen existiert ein vielfältiges Angebot an Sportvereinen für Schülerinnen und Schüler.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die meisten Schülerinnen und Schüler meiner TBuS-Einheiten, sind bereits Mitglied in einem Sportvereinen ihrer Wahl.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Das Talentscouting ermöglicht es, besonders talentierten SchülerInnen den Einstieg in eine sportliche Laufbahn zu ermöglichen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Durch das Talentscouting können SchülerInnen entsprechend ihrer Interessen erfolgreich mit dem Sportverein in Kontakt gebracht werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

https://ww3.unipark.de/www/print_survey.php

Seite 13 von 16

In Schuljahr ist es mir gelungen, dass Schülerinnen und Schüler sich in einem Sportverein anmelden (Mitgliedschaft).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Das Sportvereinsangebot im Einzugsgebiet der von mir betreuten Schulen ist für meine Schülerinnen und Schüler eher ungeeignet.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die kontaktierten Sportvereine im Einzugsgebiet der von mir betreuten Schulen haben nicht besonderes Interesse gezeigt, in der Schule durch Modellstunden sich vorzustellen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die von mir betreuten Schulen haben nur sehr geringes Interesse an einer Kooperation mit Sportvereinen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

45 Fragen zu Kompetenzen und zum Arbeitsalltag

Fragen zu Kompetenzen und zum Arbeitsalltag.

In meiner Tätigkeit als Bewegungskoch fühle ich mich in der Lage, ...

Bitte kreuzen (X) Sie für jede Aussage an, wie sehr diese für Sie zutrifft!

	stimme völlig zu	stimme meist zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme meist nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
... das Leben meiner Schülerinnen und Schüler durch meine Bewegungseinheiten positiv zu beeinflussen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... auf Misserfolg und Ängste von Schüler/innen zu reagieren.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... unterschiedliche Fälle von Disziplinarproblemen zu regeln.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... Gruppeneinteilungen schnell und effektiv vorzunehmen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... differenzierte Bewegungsaufgaben für unterschiedlich leistungsstarke Schülerinnen und Schüler anzubieten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

46 Fragen zu Kompetenzen und zum Arbeitsalltag TEIL 2

Fragen zu Kompetenzen und zum Arbeitsalltag.

In meiner Tätigkeit als Bewegungskoch fühle ich mich in der Lage, ...

Bitte kreuzen (X) Sie für jede Aussage an, wie sehr diese für Sie zutrifft!

	stimme völlig zu	stimme meist zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme meist nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
... ausgewählte Lerninhalte kompetenzorientiert zu planen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... für motorisch leistungsstarke Schülerinnen und Schüler gezielte Zusatzaufgaben bereit zu haben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... auch ohne intensive Planung eine zufriedenstellende Bewegungseinheit durchzuführen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... für motorisch weniger begabte Schülerinnen und Schüler zusätzliche Aufgabenstellungen zur Verfügung zu haben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... eine entspannte Atmosphäre und ein gutes Arbeitsklima in den Einheiten zu schaffen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

47 Abschluss Teil 1

Abschließend bitten wir Sie anzugeben, wie schwierig Ihnen die Beantwortung der Fragen gefallen ist.

Die Beantwortung der Fragen habe ich persönlich empfunden als...

- ☐ 1 sehr leicht
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5 sehr schwierig

Die ausgewählten Fragenbereiche habe ich persönlich empfunden als ...

(Um Auszuwählen klicken Sie bitte auf den Schieberegler)

- ☐ sehr einseitig
- ☐ I
- ☐ I
- ☐ I
- ☐ sehr umfassend

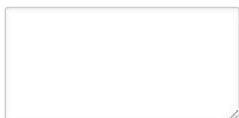
Der Fragebogen leistet für mich einen wichtigen Beitrag zur Erreichung der Ziele der TBus-Initiative.

- ☐ 1 trifft zu
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5 trifft nicht zu

48 Abschluss Teil 2

Abschließend haben Sie die Möglichkeit jene Dinge zu beschreiben, die Sie persönlich als verbesserungsbedürftig, schlecht, wichtig und gut bewerten.

(Bitte formulieren Sie hier Ihre Forderungen und Anliegen möglichst konkret!)



49 Endseite

Sehr geehrte Bewegungsscoaches,

wir bedanken uns sehr herzlich für Ihre Teilnahme

an der umfassenden Befragung und für Ihre Unterstützung!

Ao.Univ.-Prof. Dr. **Konrad Kleiner** und Prof.in Dr.in **Gundi Rauter**
(Projektleitung)

Lebenslauf

Persönliche Daten

Geboren am 25. Juni 1989 in Wien

Verheiratet

Studium und Ausbildung

10/2009 – 06/2018	Universität Wien Diplomstudium UF Bewegung & Sport / UF Englisch
03/2008 – 08/2009	Universität Wien Bakkalaureatstudium Ernährungswissenschaft (abgebr.)
2003 – 2007	BG u. BRG Frauengasse, 2500 Baden
1999 – 2003	BG u. BRG Keimgasse, 2340 Mödling
1995 – 1999	Volksschule Lerchengasse, 2340 Mödling

Berufliche Erfahrung

Seit 10/2014	Sportklinik – Orthoklinik Dr. Karl-Heinz Kristen Ordinationsassistentin
03/2016 – 07/2018	Universität Wien, Zentrum für Sportwissenschaften und Universitätssport, Fachdidaktikzentrum Bewegung und Sport Studienassistentin
10/2014 – 02/2016	Universität Wien, Zentrum für Sportwissenschaften und Universitätssport, Fachdidaktikzentrum Bewegung und Sport Freie Projektmitarbeiterin
09/2011 – 04/2012	!Biku GmbH & Co KG Englischtrainerin in Kindergärten
07/2008 – 08/2011	IKEA Vösendorf Verkaufsmitarbeiterin
10/2007 – 04/2008	ORF Digital Technische Kundenberaterin

Erklärung

Hiermit erkläre ich an Eides Statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig und ohne fremde Hilfsmittel verfasst habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche gekennzeichnet. Diese Arbeit wurde an keiner anderen Stelle eingereicht noch von anderen Personen veröffentlicht.

Wien, Juni 2018

Brigitta Höger