



MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Wissensvermittlung im Sportunterricht aus Sicht von
Wiener Sportlehrkräften“

verfasst von / submitted by

Christoph Tintel, BEd

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

Master of Education (MEd)

Wien, 2022 / Vienna 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt / UA 199 500 502 02
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

Studienrichtung lt. Studienblatt / Masterstudium Lehramt Sek (AB) UF Bewegung und Sport UF
degree programme as it appears on Biologie und Umweltkunde
the student record sheet:

Betreut von / Supervisor:

Dr. Stefan Meier

Abstract

Zurückliegende Untersuchungen zeigen, dass institutionell vorgegebene kognitive Inhalte von Sportlehrkräften kaum umgesetzt wurden. Hierdurch besteht die Annahme, dass ein ungenütztes Bildungspotential vorhanden ist und institutionelle Vorgaben unberücksichtigt bleiben. Inwiefern das neue Studienformat „Bachelor“ diesem Phänomen entgegenwirkt, wurde bislang nicht untersucht und ist Ziel dieser Arbeit.

Die erste Forschungsfrage befasst sich infolgedessen mit der Erhebung kognitiver Kompetenzziele im Bildungsstandard für Bewegung und Sport in der Sekundarstufe I. Hierfür wurden eine qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring mit Aspekten von Frühs Systematik der Inhaltsanalyse angewandt. Anknüpfend befasst sich die zweite Forschungsfrage damit, inwiefern Sportlehrkräfte mit Bachelorabschluss über diese Inhalte informiert sind und in ihrem Sportunterricht vermitteln.

Zu diesem Zweck wurden sechs leitfadenorientierte Interviews mit AHS-Sportlehrer*innen, welche mindestens ein Jahr Berufserfahrung sowie den Bachelorabschluss an der Universität Wien haben, durchgeführt. Diese wurden nach Mayring ausgewertet und in sieben themenbezogen Kategorien eingeteilt. Im Rahmen der Dokumentenanalyse wurde festgestellt, dass für die Sekundarstufe I rund 61% der angegebenen Kompetenzziele dem kognitiven Bereich zugeordnet werden. Der größte kognitive Kompetenzbereich ist die Fachkompetenz. Im Bereich der Handlungsdimensionen wird im Bildungsstandard für Bewegung und Sport die „Reproduktion“ am häufigsten angeführt.

Die Auswertung der Interviews zeigt, dass die Sportlehrkräfte den Bildungsstandard insbesondere für die Jahres- und Semesterplanung verwenden und kognitive Inhalte von allen Kompetenzbereichen vermittelt werden. Im Bereich der Methodenkompetenz und den Handlungsdimensionen scheint ein Wissensdefizit bei den befragten Sportlehrkräften vorhanden zu sein. Es ist demnach davon auszugehen, dass Absolvent*innen des Bachelorstudiums über ein fundiertes Wissen über die Zielkompetenzen verfügen und dieses den Schüler*innen vermitteln.

Previous studies show that institutionally specified cognitive content was hardly implemented by physical education teachers. This leads to the assumption of unused educational potential, therefore institutional requirements are often not taken into account. If the new study format "Bachelor" counteracts this phenomenon has not yet been investigated and is the aim of this master thesis.

As result, the first research hypothesis deals with the collection of cognitive competence goals in the educational standard for physical education at secondary level I. For this purpose, a qualitative content analysis according to Mayring with aspects of Früh's systematic of content analysis was applied.

The second research question deals with the extent to which physical education teachers with a bachelor's degree are informed about this content and convey it in their physical education classes. For that matter, six interviews were conducted with high school sports teachers who have at least one year of professional experience and a bachelor's degree from the University of Vienna.

As part of the document analysis, it was found that for secondary level I around 61% of the specified competence goals are assigned to the cognitive area. The evaluation of the interviews shows that these teachers use the educational standard in particular for annual and semester planning and that cognitive content from all areas of competence is conveyed. It can therefore be assumed that graduates of the bachelor's degree have in-depth knowledge of the target competencies and can convey this to the students.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	6
2 Begriffsklärungen.....	7
2.1 Kognitiv	7
2.2 Wissen.....	8
2.3 Kompetenz	11
2.4 Kompetenzen im Sportunterricht.....	14
3 Aktueller Forschungs- und Diskussionsstand	17
3.1 Schulsportforschung	17
3.2 Inhalte österreichischer Sportlehrpläne.....	20
3.3 Entwicklung und Inhalte des Bildungsstandards in Bewegung und Sport	22
3.4 Legitimation von kognitiven Inhalten im Sportunterricht	24
3.5 Systematische Einteilungen der Wissensvermittlung im Sportunterricht.....	28
3.6 Methoden der Wissensvermittlung von kognitiven Inhalten im Sportunterricht.....	31
3.7 Ziele der kognitiven Inhalte im Sportunterricht.....	35
3.8 Kognitive Aspekte im Sportunterricht	38
3.9 Untersuchungen bezüglich kognitiven Wissensinhalte im Sportunterricht	40
3.10 Fazit der Literaturrecherche	48
4 Problemstellung und Forschungsfragen	51
5 Methode, Studiendesign und Durchführung	53
6 Ergebnisse der Dokumentenstudie	56
6.1 Ergebnisse im Bereich der Selbstkompetenz	57
6.2 Ergebnisse im Bereich der Sozialkompetenz.....	59
6.3 Ergebnisse im Bereich der Methodenkompetenz	61
6.4 Ergebnisse im Bereich der Fachkompetenz	62

6.5 Fazit der Dokumentenstudie.....	67
7 Ergebnisse der Interviews.....	70
7.1 Erfahrungen der Sportlehrkräfte mit dem Bildungsstandard während des Studiums	70
7.2 Erfahrungen der Sportlehrkräfte mit dem Bildungsstandard für die Unterrichtstätigkeit	70
7.3 Kognitive Inhalte im Sportunterricht der Sportlehrkräfte	72
7.4 Vermittlung der kognitiven Inhalte im Sportunterricht	73
7.5 Wissen bezüglich der im Bildungsstandard angegebenen Kompetenzbereiche	74
7.6 Wissen bezüglich der im Bildungsstandard angegebenen Handlungsdimensionen...	78
7.7 Verbesserungswünsche bezüglich des Bildungsstandards in Bewegung und Sport..	78
7.8 Fazit der Interviews	79
8 Diskussion und Ausblick.....	83
11 Literaturverzeichnis	91
12 Abbildungsverzeichnis	108
13 Anhang	108
13.1 Kodierleitfaden der Inhaltsanalyse des Bildungsstandards für Bewegung und Sport in Hinblick auf die Sekundarstufe I.....	108
13.2 Leitfaden für die Expert*inneninterviews.....	120
13.3 Kategorien der Interviews nach Mayring.....	123

1 Einleitung

Das jeweils zuständige Bildungsministerium eines Landes hat die Aufgabe mittels Lehrpläne einheitlich festzulegen, was im Schulunterricht gelehrt und gelernt werden soll. Daher gibt der Bildungsstandard in Bewegung und Sport Aufschluss, welche Vorstellung im Sportunterricht in einem bestimmten Zeitraum bildungspolitisch erwünscht sind. In diesem Fall sind sowohl kognitive als auch motorische Kompetenzziel für die Unter- und Oberstufe beschrieben (Stibbe, 2010, S. 497; Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014). Des Weiteren ist der Sportunterricht Teil der Institution Schule, wodurch die vorgegebenen Ziele und Rahmenbedingungen der Schule von den jeweiligen Lehrkräften so gut wie möglich umgesetzt werden müssen (Blömeke & Herzig, 2009; Geßmann, 2014; Scherler, 2000). Dementsprechend stellt der Unterricht in Bewegung und Sport eine allgemeinbildende, wissensvermittelnde und körperliche Anforderung an die Schüler*innen. In der Schulsportfachdidaktik wurde das Thema bezüglich kognitiver Inhalte in den vergangenen Jahrzehnten unter Berücksichtigung unterschiedlicher Aspekte stetig diskutiert. Unter anderem schrieb Kurz 2008 diesbezüglich *„Es kommt nicht nur darauf an, dass die Schülerinnen und Schüler das Laufen lernen, sondern auch darauf, was sie beim Laufen lernen“* (Kurz, 2008, S. 217). Laut aktueller Literatur besteht insbesondere für die Sekundarstufe I eine Forschungslücke bezüglich kognitiver Wissensvermittlung im Sportunterricht, weshalb laut Fachdidaktiker*innen hier Nachholbedarf vorhanden ist (Wagner, 2016, S. 66; Balz E. , 2000, S. 161; Neuber & Kaundinya, 2010, S. 66). Dementsprechend ist das Ziel dieser Arbeit, die kognitiven Zielkompetenzen laut Bildungsstandard in Bewegung und Sport zu erörtern, um anschließend zu untersuchen, inwiefern Sportlehrkräfte diesbezüglich informiert sind und diese Zielkompetenzen in ihrem Sportunterricht vermitteln. Dadurch soll einerseits der aktuelle IST-Zustand erhoben werden und andererseits anknüpfende Untersuchungen in diesem Gebiet ermöglichen. Infolgedessen beschäftigt sich die erste Forschungsfragen mit den kognitiven Inhalten der Sekundarstufe I des Bildungsstandard. Die zweite Forschungsfrage untersucht den Wissensstand und die Vermittlung von AHS-Sportlehrkräften mit Bachelorabschluss bezüglich der zuvor erörterten Inhalte des Bildungsstandards.

2 Begriffsklärungen

Im Rahmen dieses Kapitels werden für diese Arbeit zentrale Begriffe voneinander abgegrenzt und beschrieben. Zunächst wird der Begriff „Kognitiv“ sowie weitere in diesem Zusammenhang relevante Begriffe erörtert. Anschließend werden in den Unterkapiteln „Wissen“, „Kompetenzen“ sowie „Kompetenzen im Sportunterricht“ thematisiert.

2.1 Kognitiv

Unter Kognition ist nach dem Duden die *„Gesamtheit aller Prozesse, die mit dem Wahrnehmen und Erkennen zusammenhängen [zu verstehen]“* (Duden, 2021). Die kognitiven Fähigkeiten, welche im Rahmen dieser Arbeit untersucht werden, bezeichnen Funktionen des Menschen, welche im Zusammenhang mit der Wahrnehmung sowie dem Erinnern, Lernen, Denken und Wissen stehen (Schmidt-Atzert, Deter, & Jaeckel, 2004). In dieser Arbeit wird der Begriff wie das Modell von Lipowsky angesehen. Er beschreibt die diese als geistige Prozesse der Umwelt und sich selbst. Demnach beinhalten die kognitiven Fähigkeiten das Denken, Reflektieren und Überlegen sowie die damit verbundenen Wahrnehmungen und Weiterverarbeitungen von Signalen aus der Umwelt (Lipowsky, 2006; Lipowsky, 2007).

Als kognitiven Inhalt versteht diese Arbeit jene Inhalte, bei denen Schüler*innen sich kognitiv aktiv mit themenbezogenen Aspekten beschäftigen. Das wiederum bedeutet für den schulischen Kontext, dass eine kognitive Aktivierung vorhanden ist, wenn sich Schüler*inne aktiv mit dem aktuellen Thema auseinandersetzen, sei es mit fach-, methoden-, selbst-, oder sozialbezogenem Inhalt. Ein Ziel der Lehrkräfte ist, durch geschicktes Verhalten sowie einen geplanten und zielgerichteten Sportunterricht adäquate Aufgabenstellung den Schüler*innen zu stellen, damit diese zum aktiven Mitdenken angeregt werden und die kognitiven Fähigkeiten erweitert werden (Kunter & Trautwein, 2013; Gawatz & Stürmer, 2019; Lipowsky, 2007; Sygusch et al., 2021). Dieses Ziel, dass Schüler*innen auf passendem Niveau sich mit dem Unterrichtsgegenstand kognitiv auseinandersetzen, ist in allen Schulgegenständen in der Sekundarstufe I vorgegeben. Dieser Vorgang basiert auf Basis der Semester- bzw. Jahresplanung im Zusammenhang mit den institutionellen Vorgaben. Dementsprechend soll

durch das zielgerichtete Unterrichtsplanen an das Vorwissen der Schüler*innen anknüpft werden und die kognitiven Fähigkeiten ständig gefordert und gefördert werden (Fauth & Leuders, 2018; Gawatz & Stürmer, 2019).

Eine zentrale Aufgabe des Sportunterrichts, die Umsetzung der vorgegebenen kognitiven Kompetenzziele vom Lehrplan bzw. dem Bildungsstandard. Im aktuellen Bildungsstandard für Bewegung und Sport sind die kognitiven Fähigkeiten in aufbauende Handlungsdimensionen unterteilt. Diese werden im Kapitel 3.3 „Entwicklung und Inhalt des Bildungsstandards in Bewegung und Sport“ beschrieben. Eine Übersicht bezüglich kognitiver Aktivierung im Sportunterricht befindet sich in dem Kapitel 3.8 „Kognitive Aktivierung im Sportunterricht“.

2.2 Wissen

Der Unterschied bezüglich „Wissen“ und „Information“ ist, dass Informationen die Basis für Wissen darstellen. Es kann daher aus Informationen Wissen generiert werden, wenn die Information an Vorwissen und Erfahrungen anknüpfen und für die Person einen bedeutungsvollen Inhalt haben. Des Weiteren ist der Begriff Wissen mit einer kognitiven Auseinandersetzung verbunden. Kognitive Fähigkeiten sind nicht immer reproduzierbar, wogegen Wissen reproduziert werden kann (Maturana, 1985; Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2007; Ernst, 2017).

Aktuell ist keine einheitliche Definition von Wissen vorhanden, da aus mehreren Gebieten und Perspektiven, wie zum Beispiel aus philosophischer, wirtschaftlicher oder neurobiologischer Sicht, der Begriff verwendet wird (Greeno, Collins, & Resnick, 1996; Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2007). Durch diese Vielfalt wird in der Literatur „Wissen“ als ein Komplexbegriff beschrieben. Komplexitätsbegriffe sind Wörter, welche mehrdeutig sind, da sie unterschiedliche Zwecke haben. (Gottschalk-Mazouz, 2007). Daher werden zunächst unterschiedliche Definitionen vorgestellt, um anschließend Merkmale von Wissen anzuführen und diesbezüglich verschiedene Begriffe für diese Arbeit zu definieren (Wagner, 2016, S. 33; Walter & Naul, 1984, S. 56). Nicht berücksichtigte Modelle sind jene, welche Wissen als bloße kognitive Bewegungssteuerung betrachten sowie sportphilosophische Modelle oder weitere unrelevante Modelle wie z.B. der Wirtschaft. Der Fokus liegt demnach bei den

kommenden Modellen und Definitionen auf Wissen im Zusammenhang mit Lernen bzw. einer Lernerfahrung.

Wissen ist laut dem Duden die „*Gesamtheit der Kenntnisse, die jemand (auf einem bestimmten Gebiet) hat*“ (Duden, 2021). Demnach beschränkt sich laut dieser Definition der Begriff auf das bereits vorhandene Wissen und nicht inwiefern dieses Wissen verändert werden kann.

Eine häufig verwendete Definition ist von Probst. Laut dieser beinhaltet der Begriff Wissen alle Kenntnisse und Fähigkeiten einer Person, welche zur Lösung eines Problems benutzt werden können. Des Weiteren basiert dieses Wissen auf Daten und Informationen, welche an die jeweilige Person gebunden sind (Probst, Raub, & Romhardt, 2013). Folglich ist bei dieser Definition im Vergleich zu der Definition im Duden bereits ein Aspekt der Generierung von Wissen inbegriffen.

Ein Modell der Psychologie beschreibt eine Wissensleiter, welche nahezu ident von North als Wissenstreppe beschrieben wird. Hierbei stellen Zeichen, wie z.B. Ziffern und Buchstaben das Fundament dar, gefolgt von sinnvoll kombinierten Zeichen, welche als Daten beschrieben werden. Diese Daten können mittels Problemzusammenhang oder einer Zielsetzung in Informationen umgewandelt werden, welche wiederum mittels Erfahrung an das Vorwissen angeknüpft werden. Bei diesem Modell erfolgt durch Reflexion sowie neuen Zeichen, Daten, Informationen und eine damit verbundene kognitive Beschäftigung eine stetige Weiterentwicklung und eine Vergrößerung des Wissens (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2007; North, 2016).

Ein ähnliches Modell wird in der Sportpsychologie verwendet. Insbesondere bei den Zeichen, Daten und Informationen wird in dem sportpsychologischen Modell zwischen deklaratives und prozedurales Wissen unterschieden. Dieser Punkt ist für den Sportunterricht erwähnenswert, da das deklarative Wissen als Ziffern, Symbol, verbaler Form etc. vermittelt werden kann, das prozedurale Wissen hingegen im Zusammenhang mit Handlungen entsteht bzw. verbessert werden kann (Wagner, 2016, S. 34; Steiner, 2001, S. 155f; Gruber, Prenzel, & Schiefele, 2001). Ein weiterer Aspekt bei diesem Modell ist, dass zwischen bewusstem und unbewusstem Wissen einer Person unterschieden wird. Diese Unterscheidung hat im Bereich des Sportes eine wichtige Rolle, da zum Beispiel durch unbewusstes Wissen ein Stoß beim Kugelstoßen durchgeführt werden kann. Um die Technik zu verbessern ist ein

bewusstes Wissen über den persönlichen sowie theoretischen Bewegungsablauf nötig (Haider, 2000, S. 175; Gruber, Prenzel, & Schiefele, 2001; Baddeley, 1997, S. 104).

Ein für den schulischen Kontext auftretendes Modell der Sportpsychologie ist das dynamische Wissen, welches bereits Aspekte der Kompetenz beinhaltet. Hierbei wird zunächst träges Wissen durch theoretischen Input angeeignet. Dieser Input kann sowohl selbstständig als auch durch einen sozialen Vorgang wie z.B. einem Lehrervortrag stattfinden. Dieses träge Wissen ist das Kennen bzw. Können von Tatsachen, welches durch die Anwendung mittels Problemstellungen, Aufgaben oder ähnlichen Prozessen zum dynamischen Wissen werden kann. Das dynamische Wissen kann als Erfahrung für neue Situationen dienen. Demnach kann dieses durch Reflexion und neue Wissensinhalte beeinflusst werden (Fischer, 2010; Gruber, Mandl, & Renkl, 2000). Laut diesem Modell ist die bewusste Handlungsausführung durch vorher theoretisch gelerntes Hintergrundwissen Teil des Wissens, jedoch beinhaltet eine rein motorische Bewegung bzw. eine Bewegungsabfolge laut diesem Modell kein Wissen (Thomas & Thomas, 1994, S. 303f; Williams & Davids, 1995, S. 273; French & Thomas, 1987, S. 16f). Folglich ist der Begriff „Wissen“ im Rahmen dieser Arbeit mit dem Begriff „Fachwissen“ gleichzusetzen, da diese Arbeit sich lediglich auf sportunterrichtsspezifische Inhalte befasst.

Das fachspezifische Wissen ist institutionell im Bildungsstandard als „kognitive Kompetenz“ im Bereich der vier Kompetenzbereiche vorgegeben. Im Sportunterricht ist nicht nur theoretisches Fachwissen vorhanden, sondern auch weitere kognitive Kompetenzen wie zum Beispiel das selbständige Erkennen von Gefahrenquellen. Da im Bildungsstandard diese beschriebenen kognitiven Kompetenzen nicht ausschließlich von Lehrkräften als theoretisches Fachwissen vermittelt werden können, wird der Begriff „Fachwissen“ mit dem „spezifischem Wissen“ gleichgesetzt.

Fachwissen kann laut Sportfachliteratur in deklaratives und prozedurales Wissen unterteilt werden. Das deklarative Fachwissen beschäftigt sich mit dem bewussten und beschreibbaren Wissen und Kompetenzen im Sportunterricht, welche von der Sportlehrkraft als faktenbasiertes Wissen vermittelt werden können. Infolgedessen eine Bewegungsausführung, auch wenn sie richtig gestaltet ist, ohne vorherige theoretische Thematisierung, kein deklaratives Fachwissen, da die Bewegung von der Person nicht beschrieben werden kann. Wenn hingegen die Bewegungsausführung richtig beschrieben wird, handelt es sich um deklaratives

spezifisches Wissen im Sportunterricht. Das prozedurale Fachwissen hingegen beschäftigt sich auch mit unbewussten und nur zu einem gewissen Teil vermittelbaren Wissensinhalten und Kompetenzen. Unter anderem ist hiermit das Beschreiben der persönlichen Gefühle sowie das Erkennen von Gefahrenquellen in unterschiedlichen Situationen gemeint. Da beide Aspekte im Bildungsstandard uns somit auch in der Arbeit vorkommen, beschäftigt sich der aktuelle Forschungsstand mit beiden Bereichen (Wagner, 2016; Steiner, 2001; Gruber, Prenzel, & Schiefele, 2001).

Der Begriff „Wissen“ ist wie bereits vorhin beschrieben, als fachbezogenes Wissen anzusehen. Da in dieser Arbeit ein wesentlicher Aspekt ist, Inhalte und Kompetenzen im Sportunterricht zu erörtern, wird das vorgestellte sportpsychologische Model nicht verwendet, weil hierbei unbewusstes Wissen inbegriffen ist. Für diese Arbeit ist infolgedessen eine Begriffsdefinition wichtig, welche alle Aspekte der Kompetenzbereiche des Bildungsstandards in Bewegung und Sport umfasst. Demnach ist der Begriff als deklaratives und prozedurales Wissen definiert, da hierbei die verschiedenen Aspekte der kognitiven Inhalte des Bildungsstandards inbegriffen sind. Aufgrund der besseren Lesbarkeit wird nachfolgend das Wort „Wissen“ als Synonym für deklaratives und prozedurales Wissen verwendet.

Mit dem Begriff der Wissensvermittlung ist in dieser Arbeit das gezielte, bewusste Vermitteln neuer Wissensinhalte durch die Sportlehrkraft gemeint, bei denen die Schüler*innen ihre kognitiven Fähigkeiten erweitern. Folglich sind sowohl reproduzierbare als auch nicht reproduzierbare Inhalte als Wissensinhalte zu verstehen.

2.3 Kompetenz

Da in der Forschungsliteratur, im Lehrplan sowie im Bildungsstandard und in den geführten Interviews der Begriff „Kompetenz“ in zahlreichen Zusammenhängen vorkommt, wird dieser erörtert. Da etliche Modelle und Definitionen bezüglich des Kompetenzbegriffes vorhanden sind, werden zunächst einige vorgestellt um anschließend einen Kompetenzbegriff für diese Arbeit festzulegen. Kompetenzmodelle, wie zum Beispiel im Bereich des Managments oder der Pflege, werden im Rahmen dieser Arbeit nicht erörtert.

Laut Duden sind sowohl erworbene Fähigkeiten und Sachverstand als auch der Zuständigkeitsbereich einer Person als Kompetenz beschrieben (Duden, 2021). Der Pädagoge Weinert beschreibt Kompetenzen in seinem Buch Leistungsmessungen in Schulen folgend

Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften, damit die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll genutzt werden können. (Weinert, 2001, S. 27f)

Demnach ist das benötigte Wissen bzw. Fachwissen in dem Modell von Weinert das grundlegende Fundament für die Kompetenzen. Die Kompetenzen werden bei Aufgaben für das Problemlösen situationsabhängig verwendet (Weinert, 2001, S. 28ff). Hierdurch verbinden Kompetenzen Wissen, Fertigkeiten und Werte einer Person (Walzik, 2016).

Roth beschreibt den Begriff der Fertigkeit als das „*Niveau von Steuerungs- und Funktionsprozessen, die nur für die Ausführung einer einzelnen sportlichen Technik benötigt werden*“ (Roth, 1999, S. 232). Daher ist nach dieser Definition der erlernte und erworbene Anteil des Verhaltens das Resultat der Fertigkeiten (Roth, 2014). Sportbezogene Fertigkeiten sind unter anderem Werfen, Springen oder das Dribbeln. Diese sind durch das Üben und Anwenden verbesserbar (Seiler, 2019, S. 46ff). Dazukommend werden im europäischen Qualifikationsrahmen die Fertigkeiten zwischen praktischen und kognitiven Fertigkeiten unterschieden. Kognitive Fertigkeiten wurden bereits vorhin beschrieben und sind zusammengefasst unter anderem logisches und kreatives Denken. Praktische Fertigkeiten sind hingegen z.B. die Verwendung von gelernten Methoden und Geschicklichkeit. Diese zwei Aspekte beeinflussen einander und können dementsprechend durch eine persönliche Entwicklung verbessert werden (EQR, 2016, S. 1).

An diesen Punkt knüpft das Modell von Klieme an. Das Modell beschreibt die Kompetenzen als netzartige zusammenwirkende Facetten wie z.B. Wissen, Handeln, Erfahrung, Motivation und Verstehen. Diese Aspekte beeinflussen sich bei Anforderungssituationen wechselseitig. Durch eine schlechte Erfahrung und das Verstehen dieser Situation wird zum Beispiel infolgedessen bei einer erneuten ähnlichen Situation anders gehandelt werden (Klieme, et al., 2003, S72f). Demnach sind laut Klieme Kompetenzen die grundlegende Handlungsantwort auf Anforderungen von Schüler*innen (Klieme & Leutner, 2006). Ein ähnliches Modell von Erpenbeck beschreibt Kompetenzen als überdauernde Persönlichkeitseigenschaften, welche sich im Handeln der Person zeigen. Diese werden, wie bei den anderen Modellen, aufgrund von Wissen und Erfahrungen beeinflusst (Erpenbeck, Rosenstiel, & Grote, 2013). Demnach stellen die Fähigkeiten und Fertigkeiten in Verbindung mit persönlichen Einstellungen die Basis der Kompetenzen, welche durch das konkrete Handeln im spezifischen Anwendungsbereich sichtbar werden (Seiler, 2019; Klieme & Leutner, 2006; Erpenbeck, Rosenstiel, & Grote, 2013).

Die Kompetenzen werden in den diversen Fächern in unterschiedliche Teilkompetenzen systematisch gegliedert. Bereits 1971 unterteilte Roth die Kompetenzen in drei Kategorien, welche den heutigen Kompetenzenbereichen des Bewegungs- und Sportlehrplans ähnlich sind. Roth's Modell beschrieb die Kompetenzen als nicht endenden Vorgang, welcher durch die menschliche Entwicklung eine stätige bessere Qualität erreicht. Ein lernförderliches Klima, das damit verbundene Wissen und dessen Überführung zum Handeln und neuer Erfahrung, führt zu einer Weiterentwicklung der Kompetenzen einer Person. Die drei Teilkompetenzen nach Roth sind die Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz. Dementsprechend unterteilt Roth somit die Kompetenzen in die drei Bereiche ich, wir und die Sache. Diese können sich, wie im Modell von Klieme und Erpenbeck, gegenseitig beeinflussen (Roth, 1971).

Im sportschulischem Kontext werden die Kompetenzen aktuell in die Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz aufgegliedert. (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014). Diese Kompetenzen werden im nächsten Kapitel „Kompetenzen im Sportunterricht“ genauer beschrieben. Des Weiteren wird auf kognitive Kompetenzen des Sportunterrichts näher eingegangen.

Der Kompetenzbegriff dieser Arbeit ist dem Modell nach Klieme entsprechend. Demnach sind Kompetenzen netzartige zusammenwirkende Facetten, welche durch das Handeln einer Person sichtbar werden. Diese können durch kognitive Auseinandersetzung beeinflusst werden (Klieme, et al., 2003; Klieme & Leutner; 2006).

2.4 Kompetenzen im Sportunterricht

Im Schulsport werden die Kompetenzen in die vier Kompetenzbereiche Sozial-, Selbst-, Methoden- und Fachkompetenz aufgeteilt. Diese werden im Bildungsstandard für Bewegung und Sport in Teilkompetenzen und Deskriptoren aufgegliedert (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 12f). Die Deskriptoren werden in die Handlungsdimensionen Reproduktion, Transfer und Reflexion/Problemlösen unterteilt und sind laut Bildungsstandard aufbauend. In der Handlungsdimension Reproduktion sollen die Schüler*innen „Wiedergeben und Verstehen“ und umfasst demnach reproduzierbares Wissen (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 16). Diese Handlungsdimension ist im Bildungsstandard ausschließlich in kognitiven Kompetenzzielen beschrieben. Die zwei weiteren Handlungsdimensionen sind hingegen sowohl in kognitiven, als auch motorischen Kompetenzzielen beschrieben.

Bockrath unterteilt diesen Kompetenzprozess in drei Schritte. Zunächst müssen die Schüler*innen „körperliches Wissen“ über sich selbst mittels Erfahrungen erlangen. Hierbei kann die Sportlehrkraft verschiedene Situationen gestalten, wie z.B. ein „Wagnisparkour“. Anschließend sollen die Schüler*innen dieses „körperliche Wissen“ beschreiben. Der dritte Schritt ist die Reflexion, welche von der Lehrkraft geführt sein kann (Bockrath, 2008). Ähnliche Ansätze haben unter anderem Franke und Tenorth, welche diese Art der Kompetenzgenerierung erörtern. Franke beschreibt mit Bezug auf das Modell von Gutmann, dass zunächst ein Wechsel zwischen Handlungs- und Beobachtungsperspektive erforderlich ist, da dies für die Reflexion des Handelns nötig ist. In diesem Modell ist es daher unabdingbar, dass die Schüler*innen lernen, ihr eigenes Handeln zu beobachten. (Franke, 2008; Gutmann, 2004). Hierbei kann die Lehrperson als Leiter*in der Selbstreflexion betrachtet werden, jedoch vermittelt die Lehrkraft nicht explizit Wissen (Tenorth, 2008). Dementsprechend findet

per se keine eindeutige Wissensvermittlung aus Sicht der Sportlehrkraft statt, jedoch wird durch die Rahmenbedingungen die Wissensaneignung ermöglicht.

Das ursprüngliche Modell entstand in den frühen 1970er Jahren und unterteilte den kognitiven Bereich in einen reproduktiven und produktiven Teil. Der reproduktive Teil ähnelt dem deklarativen Wissen, da er sich unter anderem auf Regeln, Übungsbezeichnungen und Sicherheitsaspekte bezieht. Die produktiven Inhalte hingegen unterteilen für den Sportunterricht Aspekte wie z.B. sporttaktisches Handeln und das Entwickeln von Bewertungsmöglichkeiten sportlicher Aktivitäten (Ballreich, Becker, & Kayser, 1971). Dieser Ansatz des Modells wurden von anderen Fachdidakter*innen weitergeführt und je nach Bedarf und Untersuchungsfeld ergänzt. Trebels fasste die Unterscheidung der Wissensinhalte des Modells mittels Trainingsprinzipien, Regeln, Taktiken, Sicherheitsaspekten, Geräteumgang und Sport-Gesellschaftlichs-Problemen zusammen (Bielefeld, Falke, Haag, & Kneyer, 1980; Hagen, Siekmann, & Trebels, 1992; Trebels, 1983; Schulz, 1983).

Da sich diese Arbeit intensiv mit dem Bildungsstandard beschäftigt, werden folgend die vier Kompetenzbereiche nach dem Bildungsstandard beschrieben. Die Reihenfolge der Kompetenzen sind dieselbe wie beim Bildungsstandard und hat keine Aussagekraft über die Wichtigkeit, da alle Kompetenzbereiche als gleichwertig anzusehen sind.

Laut Bildungsstandard für Bewegung und Sport ist die Selbstkompetenz „...*die Befähigung zur adäquaten Einordnung des persönlichen Erfahrungswissens sowie die Entwicklung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Selbstbewusstsein und Identität*“ (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S.13). In der Sekundarstufe I ist insbesondere der Fokus auf dem Einschätzen der eigenen Leistungsfähigkeit, eigene Emotionen wahrnehmen, Aufgaben übernehmen, in einer sozialen Gruppe das eigene Verhalten einzuschätzen und andere Personen wertzuschätzen (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S.21f). Darüber hinaus sollen in diesem Kompetenzbereich die Schüler*innen nicht nur ihre persönlichen Stärken kennenlernen, sondern diese auch im Rahmen des Sportunterrichts einbringen, wie zum Beispiel das Vorschlagen einer Variationsmöglichkeit (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 13).

Die Sozialkompetenz umfasst laut Bildungsstandard die Fähigkeiten und Einstellungen, welche für eine gelingende soziale Interaktion erforderlich sind. Dazu zählen im

Sportunterricht insbesondere „*Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Teamfähigkeit, Rollen- und Funktionsverständnis, Rollendistanz und Identitätsdarstellung, Führungskompetenz, Integrationsfähigkeit, Empathie und die Fähigkeit zu fairem Handeln*“ (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S.13). Demnach ist die Sozialkompetenz die einzige Kompetenz, welche sich mit gemeinschaftlichen Aspekten beschäftigt und infolgedessen besonders im Zusammenhang von Interaktionen mit Klassenkolleg*innen vermittelt wird. Daher ist dieser Kompetenzbereich als Gegensatz zur Selbstkompetenz zu sehen, welche sich alleinig mit der persönlichen Weiterentwicklung beschäftigt (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 13).

Die Methodenkompetenz kann vereinfacht zusammengefasst werden unter dem Merksatz „Lernen lernen“. Hiermit ist gemeint, dass die Schüler*innen die Fähigkeiten haben, Lernprozesse zu planen bzw. organisieren und diese anschließend entweder selbst anwenden oder mit den Klassenkolleg*innen durchführen. Des weiteren zählen hierzu auch kreative Problemlösungen im Rahmen von sportlichen Aufgabestellungen sowie der Gebrauch von Lernhilfen, Arbeitstechniken und Lernmethoden im Sport. (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S.13).

Fachkompetenzen sind laut Bildungsstandard fachbezogenes Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Fertigkeiten sind in unterschiedlichen Sportbereichen in bewegungsbezogenes Handeln unterteilt. Demnach sind sie die jeweilige Bewegungsausführungen. Die Fähigkeiten hingegen sind die für die Fertigkeiten notwendige motorischen und kognitiven Grundlagen. (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S.13). Da sich diese Arbeit intensiv mit dem Bildungsstandard in Bewegung und Sport befasst, werden die Definitionen bezüglich der Kompetenzbereiche übernommen. Eine detaillierte Beschreibung bezüglich des Bildungsstandards in Bewegung und Sport befindet sich im Kapitel 3.3 „Entwicklung und Inhalte des Bildungsstandard in Bewegung und Sport“.

3 Aktueller Forschungs- und Diskussionsstand

In diesem Kapitel werden aktuelle Forschungs- und Diskussionszustände im Zusammenhang mit der Vermittlung von kognitiven Inhalten im Sportunterricht beschrieben, um diese in der Diskussion der Ergebnisse aufgreifen zu können sowie einen Rahmen für die vorliegende Arbeit zu schaffen. Zunächst wird die Schulsportforschung, gefolgt von Inhalten vergangener sowie aktueller Sportlehrplänen erörtert. Im anschließenden Abschnitt knüpft der Bildungsstandard in Bewegung und Sport in Verbindung mit dem Sportlehrplan an. Darauf folgend werden verschiedene Ansätze bezüglich der Legitimation von Fachwissen im Sportunterricht thematisiert, um im Anschluss Methoden und Ziele der Wissensvermittlung darzustellen. Folgend thematisieren die Unterkapitel kognitive Aspekte im Sportunterricht und vergangene Untersuchungen und Diskussionen bezüglich kognitiver Aspekte und Wissensinhalte in Bewegung und Sport. Zuletzt erfolgt ein Fazit der vorgestellten Literatur.

3.1 Schulsportforschung

Zunächst wird die Schulsportforschung beschrieben, da diese als übergeordnetes Gebiet für diese Masterarbeit anzusehen ist. Die Schulsportforschung lässt sich in Unterrichts-, Schüler-, Lehrer- und Schulsportentwicklungsforschung gliedern (Stibbe, 2017, S. 19f; Bräutigam, 2008, S. 47ff).

Unter Schulsportforschung versteht man nach Balz und Stibbe einen „... *systematisch-intentionale Prozess der Veränderung und Weiterentwicklung des Schulsports im Rahmen der allgemeinen Schulentwicklung, der sowohl durch einzelschulische Initiativen als auch durch Maßnahmen im Kontext der bildungspolitischen Gesamtsteuerung eingeleitet werden kann*“ (Balz & Stibbe, 2020, S. 274). Ziel dieser Maßnahmen ist, dass die Qualität vom Sportunterricht verbessert und gesichert werden. Dementsprechend ist sowohl der nationale, der deutschsprachige als auch der internationale Diskurs wichtig, da von anderen Schulsystemen aus verschiedenen Ländern unterschiedliche Aspekte aufgenommen und verglichen werden

können (Balz & Stibbe, 2020, S. 274ff). Schulsportspezifische Aspekte werden in der Sportdidaktik und Sportpädagogik vermehrt seit den 1970er Jahren diskutiert und untersucht (Serwe-Panderick, 2011; Wagner, 2016, S. 23ff).

In diesem Kapitel folgen Informationen über die Schulsportentwicklungsforschung und der Sportlehrer*innenforschung. Das Kapitel 3.3 befasst sich mit den vergangenen Sportlehrplänen und somit der Lehrplanforschung. Die Schülerforschung wird in dieser Arbeit in keinem eigenen Kapitel erörtert, da sie mit dem zugrundeliegenden Thema der Arbeit nicht zusammenhängt.

Laut Serwe-Panderick ist es für den Sportunterricht essenziell, sowohl den Anschluss an die allgemeine Schulentwicklung zu behalten, als auch den eigenen fachdidaktischen Diskurs aufrecht zu erhalten. Der gemeinsame Diskurs dieser zwei Forschungsgebiete kann zu Widersprüchen und Spannungsfelder führen. Nur wenn diese Spannungsfelder diskutiert werden, können die bildungspolitischen Aufgaben der Fachentwicklung des Sportunterrichts erreicht werden und eine gelungene Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung stattfinden (Serwe-Panderick, 2011, S. 99). In diesem Zusammenhang haben sich aufgrund der Bildungspolitik in den vergangenen Jahrzehnten das Verständnis und die Ziele der Schulentwicklung geändert, welche ständig erörtert und diskutiert werden sollten (Altrichter & Helm, 2011).

Anfang der 1990er Jahre war aufgrund der bildungspolitischen Phase in den Schulen der Fokus auf mehr Autonomie der Schulen sowie das Selbstorganisieren und dem Erschaffen von Gestaltungsfreiräumen (Altrichter & Heinrich, 2007, S. 83-86). In der zweiten Phase Ende der 1990er Jahre wurden unter anderem die Schulen verpflichtet, ein Schulprogramm zu erstellen und dieses dem zuständigen Ministerium zu übermitteln (Altrichter & Helm, 2011, S. 22). Daraufhin erfolgten ernüchternde Ergebnisse bei den internationalen Schulleistungsvergleichsstudien. Diese führten zu der dritten Phase der Schulmoderisierung, bei denen die Standardisierungsbemühungen sowie das Vorstellen des Kompetenzmodelles zentrale Themen waren (Schierz & Thiele, 2005; Specht & Lucyshyn, 2008, S. 318; Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014). Zu dieser Zeit entwickelte sich die Schulsportentwicklung ebenfalls weiter und beschäftigte sich mit neuen Fragen, da sie sich an neue Richtlinien sowie Zielen orientieren musste. Ergebnisse dieser Fragen in Bewegung und Sport sind unter anderem der Lehrplan von 2013, der Bildungsstandard von 2014, ein

überarbeitetes Studium und Erneuerungen im Bereich der Schulinspektion (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014; Schmied, 2013; Balz & Stibbe, 2020, S. 277). Diesbezüglich schreiben Balz und Stibbe, dass die Aufgaben der Schulsportentwicklungsforschung unter besonderer Berücksichtigung von Bewegung, Spiel und Sport die „...wissenschaftliche Erkenntnisse über schulische Veränderungen ... zu liefern und idealerweise auch daraus abgeleitete praxissensible Handlungsempfehlungen zu gewinnen [sind]“ (Balz & Stibbe, 2020, S. 276). Dementsprechend sollen Fehler erkannt und reflektiert werden, damit diese in Zukunft verhindert werden (Balz & Stibbe, 2020, S. 276f).

Das Themengebiet der Sportlehrer*innenforschung untersucht verschiedene Aspekte der Sportlehrkräfte im Zusammenhang mit anderen Bereichen des Sportunterrichts wie z.B. dem Lehrplan, Motivation, Notengebung und Unterrichtsstile (Miethling, 2020).

Die ersten kontrovers diskutierten Untersuchungen entstanden in den 1970er Jahren bezüglich Wirkungen und Nebenwirkungen von antiautoritärer und autoritärer Erziehung im Sportunterricht. Die Resultate dieser Diskussionen sind, dass sich die Sportlehrkräfte damals als Vermittler*innen positiver Sporterfahrungen sahen und die Sportmotivation und Gesundheit der Schüler*innen fördern wollten (Miethling, 2020, S. 174f). Des Weiteren gab es eine Vielzahl von Erhebungen, wie z.B. Persönlichkeitsvariablen von Sportlehrkräften, Umgang mit Heterogenität, Bewältigungsstrategien und Unterrichtsstörungen (Miethling, 2020, S. 175-184). Diese werden jedoch nicht näher erörtert, da sie mit dem Thema dieser Arbeit in keinem Bezug stehen.

Bräutigam untersuchte 1986 die Einflussfaktoren laut Sportlehrkräften bezüglich der Unterrichtsplanung. Hierfür befragte er mittels Leitfadeninterviews 30 Sportlehrer*innen mit dem theoretischen Hintergrund von Feldmann. Eine Konsequenz dieser Untersuchung war, dass die befragten Sportlehrkräfte neue Lehrpläne mit innovativem Inhalt entweder nur selektiv wahrnehmen oder diese bewusst ignorieren. Besonders häufig gaben die Befragten an, dass sie Dinge seit etlichen Jahren so gemacht haben und dementsprechend diese weiterhin in dieser Art machen werden, selbst wenn sich die Richtlinien und Vorgaben ändern (Bräutigam, 1986). Die Folge war eine intensive Diskussion, welche sowohl politisch als auch fachdidaktisch kontroversiell geführt wurde. Auf der einen Seite wurde mit den schlechter werdenden Arbeitsbedingungen und Problemen im Bereich der Heterogenität

argumentiert. Auf der anderen Seite war die Forderung nach mehr Offenheit, einem produktiven Umgang mit Problembereichen und individueller Förderung der Schüler*innen (Terhart, 2009). In diesem Zeitraum entstanden etliche Untersuchungen und Studien zu den verschiedenen Aspekten. Als Resultat wurden unter anderem neue Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten für Sportlehrer*innen entwickelt und angeboten, um die Anforderungen und Zielsetzungen des Sportunterrichts zu erreichen (Miethling, 2020, S. 187f). Dementsprechend ist dieses Gebiet der Sportforschung ein sich ständig weiterentwickelnder Bereich, welcher sich zum Beispiel im deutschsprachigen Raum aktuell mit Fragen der Gendersensibilität, Burnout oder forschendem Lernen im Sportunterricht beschäftigt (Miethling, 2020, S. 200- 203, 215f). Wissensinhalte im Sportunterricht aus der Sicht von Sportlehrkräften wurden in der Vergangenheit ebenfalls untersucht, welche im Kapitel 3.9 erörtert werden.

3.2 Inhalte österreichischer Sportlehrpläne

Um einen Einblick in die österreichische Entwicklung des Schulsports zu ermöglichen, werden die Inhalte der Sportlehrpläne von 1955, 1984 und 2013 prägnant erörtert. Aufbau sowie Inhalte des Bildungsstandards befinden sich im darauffolgendem Kapitel 3.3.

Der Lehrplan von 1955 war in Österreich der erste nicht provisorische Lehrplan nach dem zweiten Weltkrieg, welcher unter der Leitung des damaligen Ministers für Bildung Dr. Heinrich Drimmel entwickelt worden ist. Hauptziel dieses Lehrplans war die Bewegung zum Erwerb und der Erhaltung eines gesunden Lebensstils. Hinzukommend war das Erreichen der eigenen maximalen Leistungsfähigkeit ein Ziel, um im Arbeitsleben die benötigten körperlichen Voraussetzungen zu haben. Diese Aspekte sollten durch einen gelenkten Spieltrieb und persönliche Motivation erarbeitet werden. Wie im derzeitigen Lehrplan sind verschiedene Sportarten in Kapitel unterteilt, welche genaue Zielangaben besitzen. Manche Spiele wie z.B. Völkerball werden detailliert dargestellt. Die Beschreibungen sind bei den Inhalten nach Burschen und Mädchen getrennt, wodurch inhaltliche Unterschiede vorhanden sind. Bei den Mädchen wird mehr Tanz und bei den Burschen mehr Ringen, Schieben und Ziehen beschrieben. Besonders betont wird, dass im Rahmen des Sportunterrichts die Gesundheit

und die Vielseitigkeit im Vordergrund steht. In diesem Lehrplan befinden sich keine expliziten theoretischen und kognitiven Wissensinhalte, welche man den Schüler*innen vermitteln soll (Schweighofer, 2018, S. 75f; BMU, 1955, S. 135-148).

Der Lehrplan von 1984 beginnt mit dem Vorwort vom damaligen Bundesminister für Unterricht und Kunst Dr. Fred Sinowatz, welcher die Wichtigkeit, Funktionen und aktuelle Diskussion von Lehrplänen beschreibt. Des Weiteren benennt er die Spannung zwischen dem alten und dem neuen Lehrstoff, sowie die Wichtigkeit, einen zeitgemäßen Lehrstoff in den Schulen zu unterrichten. (Schweighofer, 2018, S. 78). Folgend wird erwähnt, dass sich der Lehrplan an frühere Versionen orientiert und durch Bundesgesetzblätter verändert bzw. erweitert werden kann. Im darauffolgenden Kapitel wird explizit betont, dass der Lehrplan nicht nur am Lehrstoff orientiert ist, sondern auch allgemeine Bildungsziele und didaktische Grundsätze beachtet werden sollen. Diese didaktischen Grundsätze werden in acht Kapitel unterteilt, welche unter anderem unterschiedliche Methoden, Altersgemäßheit oder die Selbstständigkeit der Schüler*innen beinhaltet (Erich, 1984, S. 5-44). Im Vergleich zum Lehrplan von 1955 haben demnach die verschiedenen Methoden des Sportunterrichts an Wichtigkeit dazugewonnen (Schweighofer, 2018, S. 80). Anschließend folgt wie im Lehrplan von 1955 die angestrebten Inhalte, welche nach zwei Schulstufen zusammengefasst sind. Hierbei ist auffallend, dass als Randnotiz erwähnt wird, dass gewisse Bereiche eher für Jungen bzw. Mädchen sind, jedoch keine explizite Unterscheidung vorhanden sind. Pro Schulstufe sind am Ende jeweils die didaktischen Grundsätze aufgelistet. Durch die Betrachtung der individuellen Leistung der Schüler*innen erfuhr die Leistungsfeststellung eine Aufweichung und das Leistungsdenken wurde weiter eingeschränkt, wodurch z.B. Mindestanforderungen als etwas Negatives betrachtet wurden. Theorieinhalte waren ebenfalls wenig vorhanden, da der Fokus auf das Bewegen und nicht der Wissensvermittlung lag. Die größten Unterschiede dieser Lehrpläne sind im Bereich der Fachdidaktik und Methodik vorhanden und die Betonung des Beachtens der allgemeinen Bildungsziele. (Erich, 1984, S. 112ff; Schweighofer, 2018, S. 80ff)

Beim Betrachten des Lehrplans von 2013 fällt auf, dass inhaltlich manche Bereiche wie z.B. die Gliederung, sich an die Vorgänger anlehnen, jedoch modernere Formen und ein neues Modell beinhalten. Das Kompetenzmodell, welches kognitive Anteile im Sportunterricht inkludiert, wird wie in anderen Schulfächern verwendet. Die Formulierung der Bildungs- und Lehraufgaben ist frei und auslegbar gestaltet, wodurch die Sportlehrkräfte die Möglichkeit

erhalten sollen, ihren Unterricht vielseitig zu gestalten. Einen Punkt, welcher im Gegensatz zu den vorherigen Lehrplänen vertreten ist, sind die Aufgabenbereiche der Schule sowie der Aufgabenbereich in Bewegung und Sport. Hierbei spielen das gute moralische Verhalten in Sport- und Wettkampfsituation sowie ein faires Miteinander eine wichtige Rolle.

Im nächsten Punkt, dem Bildungsbereich, wird der Bezug zu den Kompetenzen deutlich, da diese in Teilkompetenzen gegliedert werden. Es werden die fünf Teilbereiche Kreativität und Gestaltung, Gesundheit und Bewegung, Natur und Technik, Mensch und Gesellschaft sowie Sprache und Kommunikation angeführt und erklärt, wie diese in Beziehung stehen. Als nächster Punkt finden sich wie im Lehrplan von 1984 die didaktischen Grundsätze, bei denen ein noch stärkerer Fokus auf die Gendersensibilität liegt.

Im Bereich der Leistungsbeurteilung wird das Erlernen von kognitiven Grundlagen im Bereich des Sportunterrichts explizit erwähnt. Leistungssteigerungen sollen mit den Schüler*innen gemeinsam geplant und anschließend von der Lehrkraft unterstützt werden. Dementsprechend sind keine fixen Limits oder Kompetenzen angeführt.

Die Gliederung des Lehrstoffes erfolgt in einem Kern- und Erweiterungsbereich. In den sechs Kernbereichen sind die Anforderungen bezüglich Burschen und Mädchen gleich und es werden fast keine Sportarten beispielhaft beschrieben. Die einzige Ausnahme hierbei ist im Bereich der erlebnisorientierten Bewegungshandlung, bei der unter anderem Ski, Fahrrad und Einrad aufgelistet sind (Schmied, 2013; Schweighofer, 2018, S. 83-86).

3.3 Entwicklung und Inhalte des Bildungsstandards in Bewegung und Sport

Die Bildungsstandards in den unterschiedlichen Fächern sind gesetzlich verankerte Dokumente, welche überprüfen, inwiefern die Schulfächer ihre Kernaufgaben der Lehrpläne erfüllen. Die Kernaufgaben sind die Vermittlung von Kompetenzen in unterschiedlichen Bereichen. Sie bilden seit 2009 eine zentrale Grundlage in unterschiedlichen Fächern (BMBWF, 2021). In Österreich und Deutschland war die Entwicklung dieser Bildungsstandards das Resultat einer Diskussion aufgrund der vorherigen schlechten Ergebnisse bei internationalen Leistungsstudien wie z.B. PISA. Die Erkenntnis dieser Ergebnisse waren unter

anderem, dass der Fokus nicht ausschließlich auf dem durchzunehmenden Stoff liegt, sondern auf der Vermittlung von Kompetenzen des Unterrichtsinhalts (Specht & Lucyshyn, 2008, S. 318). Hierbei stellt jedoch sowohl die Akzeptanz als auch die Informationsbereitschaft der jeweiligen Fachlehrkräfte eine essenzielle Rolle dar, weil ohne diese die Umsetzung nicht möglich ist (Specht & Lucyshyn, 2008, S. 319f).

Der Bildungsstandard in Bewegung und Sport wurde 2014 veröffentlicht und beginnt mit Aufgaben, Zielen sowie der Entstehungsgeschichte des Bildungsstandards. Demnach ist der Auftrag für die Entwicklung des Bildungsstandards in Bewegung und Sport 2009 vom Bundesministerium Unterricht, Kunst und Kultur unter Claudia Schmied in Auftrag gegeben worden. Es folgten zwei Erprobungsphasen im Sommersemester 2011 sowie im Schuljahr 2011/2012, um die Praxistauglichkeit abschätzen zu können. Anschließend wurde das Feedback eruiert und für die Endfassung berücksichtigt. Das nächste Kapitel im Bildungsstandard befasst sich mit verschiedenen Meinungen bezüglich des Bildungsstandards sowie eine Beschreibung, was Kompetenzen sind. Darauf folgend werden Besonderheiten für den Bildungsstandard in Bewegung und Sport beschrieben. Anschließend werden die vier Kompetenzbereiche Selbst-, Sozial-, Methoden- und Fachkompetenz vorgestellt und definiert, um danach das Kompetenzmodell vorzustellen und mit dem Lehrplan zu verknüpfen. Vor dem Kompetenzkatalog werden die drei Handlungsdimensionen Reproduktion, Transfer und Reflexion/Problemlösen, sowie die kognitive und sensomotorische Kompetenzentwicklung erklärt und mittels zweier Beispiele verdeutlicht (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 5-17).

Der Kompetenzkatalog wird unterteilt in Sekundarstufe I und Sekundarstufe II sowie in die vorhin genannten Kompetenzbereiche. Darüber hinaus wird die Fachkompetenz in insgesamt neun Bereiche unterteilt wie z.B. motorische Fähigkeiten, Gesundheit und Leichtathletik. Diese Bereiche werden mit den anderen Kompetenzbereichen in übergeordnete Themengebiete wie z.B. Taktik und Gefahren gegliedert (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 18f). Auffallend im Vergleich zu den vorher beschriebenen Lehrplänen ist, dass aufgrund der Kompetenzen eine andere Gliederung im Bereich der zu erwerbenden Fähigkeiten und Fertigkeiten vorhanden ist und fast alle Bereiche für Burschen und Mädchen gleich sind. Die einzige Ausnahme hierbei ist beim Gerätturnen, da die Burschen Kompetenzen beim Barren und die Mädchen beim Balken erlangen sollen. Außerdem befinden sich

deutlich mehr kognitive Aspekte als in den Lehrplänen. Diese werden im Rahmen der Dokumentenstudie im Kapitel 6 „Ergebnisse der Dokumentenstudie“ dargestellt.

Nach dem Kompetenzkatalog folgt ein Kapitel über kompetenzorientiertes Unterrichten, bei dem die Unterrichtsplanung und Evaluierung thematisiert wird. Im nächsten Kapitel folgen insgesamt 8 Beispiele für die Evaluierung der unterschiedlichen Kompetenzbereiche. Im Vergleich zu den vorherig thematisierten Lehrplänen sind die Kapitel „Kompetenzorientiert unterrichten“ sowie „Evaluierung“ ausführlicher beschrieben (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014).

3.4 Legitimation von kognitiven Inhalten im Sportunterricht

In diesem Kapitel wird der aktuelle Diskussionsstand bezüglich verschiedener Perspektiven der Legitimation von Wissen im Sportunterricht vorgestellt. Anschließend werden Argumente gegen Wissensinhalte im Sportunterricht beschrieben.

Ein Hauptargument für die Wissensvermittlung im Sportunterricht ruht auf der Basis der Ziele von der Institution Schule. Eines der Hauptziele ist es, Schüler*innen Wissen zu vermitteln. Geßmann beschrieb, dass der Sportunterricht in den vergangenen Jahrzehnten das Bestreben hat, diesem Ziel nachzukommen (Geßmann, 2014). Obwohl die Bestrebung von der institutionellen Seite vorhanden ist, sind insbesondere im Bereich der Wissensvermittlung Vorbehalte im Sportunterricht zu erkennen. Unter anderem werden die Zielvorstellungen von Kritikern als „Verkopfung des Faches“ betrachtet, welche die Besonderheit des Faches gefährden (Wagner, 2016, S. 60f). Schulz ging so weit, dass er 1982 nach einer Analyse zum Schluss kam, dass der bewusste Verzicht von kognitiven Inhalten im Sportunterricht eine Sonderstellung darstellt und dadurch einen Verbleib in der Institution Schule legitimiert (Schulz, 1983, S. 261). Folglich sind für den Sportunterricht zwar spezifische Bildungsziele und Anforderungen aktuell vorhanden, jedoch müssen die übergeordneten institutionellen Ziele berücksichtigt und umgesetzt werden. Dementsprechend muss sich der Sportunterricht an die Rahmenbedingungen und Zielvorstellungen orientieren, selbst wenn aus fachlicher Sicht in der Vergangenheit gewisse Aspekte nicht berücksichtigt wurden. (Denk, 1985, S. 146; Altrichter & Helm, 2011; Balz & Stibbe, 2020; Geßmann, 2014).

Scherler beschreibt diesbezüglich, dass der Sportunterricht angibt, ein Alleinstellungsmerkmal zu besitzen und deswegen sich nicht an die institutionellen Rahmenbedingungen halten muss. Dies ist jedoch nicht tragend, da jedes Fach behaupten kann, einen spezifischen Bildungsbeitrag zu leisten und somit ein Alleinstellungsmerkmal hat. Dementsprechend würden die Rahmenbedingungen für kein Fach vollständig gelten (Scherler, 2000, S. 252f). Da im gesetzlichen Rahmen die allgemeinen Bildungsziele für alle Schulfächer vorgegeben sind und diese verpflichtend umzusetzen sind, lässt sich daraus schließen, dass der Sportunterricht diesen nachkommen muss. Dementsprechend sind die kognitiven Inhalte und die damit verbundenen Wissensinhalte gesetzlich verankert (BMBWF, 2022). Hinzukommend kann der Schulunterricht durch theoretische Inhalte eine Verknüpfung zu außerschulischen Sportaktivitäten knüpfen, da hierdurch das Wissen in der alltäglichen Lebenswelt der Schüler*innen bei z.B. zuschauen von Sportereignissen, verwendet werden kann (Schulz, 1985; Wagner, 2016 S. 62).

Ein weiterer Legitimationsansatz beruht darauf, dass die unterschiedlichen Fächer in der Sekundarstufe I die Grundlagen und Vorkenntnisse für die Sekundarstufe II und infolgedessen für die Matura bilden. Laut einer Untersuchung von Schulz geben Schüler*innen an, auf Wissens Elemente in der Sekundarstufe II nicht vorbereitet zu sein, da diese in der Unterstufe im Bereich des Sportunterrichts nicht oder zuwenig behandelt werden (Schulz, 1991, S. 288). Wenn man nun davon ausgeht, dass etliche Schüler*innen in Oberstufe kognitive Inhalte thematisieren. Entsteht hierdurch ein ungenütztes Bildungspotential. Da nach der Sekundarstufe I die gesetzliche Schulstufensystematik zu Ende ist, würden diejenigen die nicht in die Sekundarstufe II gehen, keine kognitiven Inhalte im Sportunterricht erfahren (Wagner, 2016, S. 67).

Schulz argumentiert diesbezüglich, dass durch Wissensinhalte im Sportunterricht Schüler*innen eine gewisse Distanz zu ihrem Handeln bekommen. Diese Distanz ist sowohl für die Reflexion im Bereich des Sportbetreibens wichtig, als auch für die weitere Ausbildung im Sportunterricht und dem persönlichen Werdegang (Schulz, 1985, S. 207f). Des Weiteren wird in der Sekundarstufe I das Fundament für die individuelle Beziehung zum Sport gelegt, bei denen ein spezifisches Wissen in verschiedenen Bereichen, wie zum Beispiel die körperliche Gesundheit, positive Folgen haben kann (Wagner, 2016, S. 68; Ptack & Tittlbach, 2020).

Eine weitere Argumentation für Wissensinhalte im Sportunterricht ist die Legitimation der Profession, welche im deutschsprachigen Raum intensiv von Kastrup untersucht wurde. Bereits 2001 forderte Ross eine neue Fachlegitimation über die Vermittlung von Wissensselementen im Sportunterricht (Ross, 2001). Die ursprüngliche Problemstellung war, dass Sportlehrkräfte das geringste Ansehen unter den Fachlehrkräften hatten. Daraufhin stellte sich die Sportdidaktik die Frage, inwiefern eine Aufwertung gelingen kann. Kastrup orientierte sich an der Professionstheorie nach Stichweh und kam zum Entschluss dass „... *den Sportlehrkräften zur Sicherung ihrer Profession also nur die Möglichkeit, das Professionsmerkmal, Wissen und Werte vermitteln*‘ zu intensivieren [bleibt]“ (Kastrup, 2009, S. 353). Nach ihrer Argumentation dient die Vermittlung von kognitiven Inhalten im Sportunterricht als Aufwertung des Unterrichtsfaches, einer transparenteren Notengebung und der Differenzierung bezüglich der „Experten-Laien-Differenz“. Hiermit meint Kastrup den Expertenstatus der Sportlehrer*innen und den Laienstatus der Schüler*innen. Diese Unterscheidung ist auf Wissensbasis vorteilhaft, da häufig diese Differenzierung aufgrund der motorischen Kompetenz zu Problemen führen kann. Hierbei beschreibt sie die Gefahr, dass Schüler*innen aufgrund ihrer Sportvereinsbiographie oder anderen Gründen der Sportlehrkraft überlegen sind und dementsprechend die „Experten-Laien-Differenz“ in Bezug auf die motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten gering ist. Wenn diese Differenzierung auch in Bezug auf das Fachwissen stattfindet, haben Sportlehrkräfte aufgrund ihrer universitären Ausbildung einen erheblichen Vorteil und erlangen ein erhöhtes Ansehen. Dadurch besteht auch nicht die Möglichkeit, dass Personen ohne akademische Ausbildung wie z.B. Übungsleiter*innen oder Instruktor*innen, die Tätigkeit der Sportlehrkräfte übernehmen können (Kastrup, 2009).

Die letzte vorgestellte Legitimationsvariante ist jene der Effizienzorientiertheit. Hierbei wird argumentiert, dass durch die Wissensvermittlung eine Effizienzerhöhung im Sportunterricht stattfindet (Wagner, 2016, S. 70). Eine Begründung hierfür ist, dass durch Wissen das Bewegungslernen verbessert wird (Krasemann, 1981, S. 123). Infolgedessen können sowohl die Unterrichtszeit ökonomischer genutzt werden, als auch Kompetenzen erworben werden, welche durch reines Bewegen nicht erlernbar sind. Hierunter zählen insbesondere Aspekte im Bereich der Sozial-, Methoden- und Selbstkompetenz. Dazukommend fehlt die Verknüpfung von theoretischem Wissen mit dem Anwendungsbereich (Zimmermann, 1980, S. 103; Wagner, 2016, S. 70f; Haag, et al. 2019; Wolfrat, 2013).

Da Wissensinhalte im Sportunterricht intensiv in der Fachdidaktik diskutiert werden und etliche Gegenargumente im fachdidaktischen Diskurs vorhanden sind, folgen Argumentationen gegen die vermehrte Vermittlung von Wissensinhalten und kognitiven Kompetenzen im Sportunterricht.

Ein Hauptargument von Kritikern ist, dass der Diskurs über die Vermittlung von kognitiven Inhalten als Konsequenz von bildungspolitischen Änderungen entstanden ist und somit nicht primär aus der fachdidaktischen Diskussion. Durch diese Debatte hat sich das Ansehen des Sportunterrichts im Vergleich zu den anderen Schulfächern verschlechtert (Köster, 1980, S. 147; Kurz, 1976; Stadler, 2005, S. 14; Trebels, 1995).

Kritiker geben zu bedenken, dass durch die Vermittlung von Wissensinhalten im Sportunterricht eine Verminderung der Bewegungszeit stattfinden kann (Schulz, 1983; Stibbe, 1993, S. 9; Funke, 1986). Diese Argumentation wird laut einer Untersuchung von Sportlehrkräften unterstützt, da diese die Bewegungszeit der Schüler*innen als wichtigstes Kriterium des Sportunterrichts angeben. Die befragten Sportlehrer*innen, dass durch hohe wissenstheoretische Anteile im Sport die Bewegungszeit reduziert werden könnte (Schierz, 2014). Fachdidaktisch wird diese Ansicht kritisiert, da bildungstheoretische Aufgaben außer acht gelassen werden und Trainingsreize in geringerer Zeit gesetzt werden können. Wydras Untersuchung zeigte, dass bei einem 90-minütigen Sportunterricht im durchschnitt 44 Minuten für aktive Bewegung genutzt werden. Bei einer Unterrichtsstunde von 45 Minuten sind die Schüler*innen ca. 30 Minuten aktiv. Inwiefern Wissensinhalte langfristig die Bewegungszeiten im Sportunterricht beeinflussen ist ungeklärt (Wagner, 2016, S. 72; Wydra, 2009).

Ein weiteres Argument gegen kognitive Kompetenzen im Sportunterricht ist, dass hierdurch das Erleben von Bewegungen reduziert wird und eine Bindung zum Sport durch diesen Prozess ohne Wissensinhalte vermehrt stattfinden kann. Dementsprechend können gewisse Schüler*innen mehr Freude am Sport empfinden, wenn sie es selbständig erleben und nicht theoretisch erfahren und darauffolgend erleben (Volkamer, 2011; Weise & Prohl, 2009, S. 192f). In diesem Zusammenhang ist die Befürchtung, dass der aktive Sportunterricht an Bedeutung verliert und die Wissensinhalte stetig an Wichtigkeit erlangen und somit die Schüler*innen sich weniger aktiv bewegen. In diesem Zusammenhang besteht die Befürchtung, dass ein damit verbundener Motivationsverlust bezüglich der körperlichen

Aktivität folgt (Seybold, 1983; Zimmermann, 1979). Laut Kläß waren 1976 etwa 4% der Schüler*innen gegen eine Wissensvermittlung im Sportunterricht. Inwiefern sich diese Zahl in den vergangenen Jahrzehnten verändert hat ist unbekannt (Kläß, 1976). Bruckman argumentiert gegen die Sorge von Motivationsverlust und fehlender Bindung zum Sport, da er vor allem für motorisch schwächere Schüler*innen, einen positiven Effekt bezüglich Motivation und Bindung zum Sport sieht (Bruckmann, 1986).

3.5 Systematische Einteilungen der Wissensvermittlung im Sportunterricht

Bevor im nächsten Kapitel die Ziele und Methoden der Wissensvermittlung erörtert werden, stellt sich die Frage, welche Einteilungen laut Literatur bei Vermittlung von Wissensinhalten im Sportunterricht möglich sind. Dementsprechend werden mögliche Unterscheidungen bezüglich der Inhalte vorgestellt. Zunächst wird die Einteilung aufgrund der sportwissenschaftlichen Teildisziplinen vorgestellt. Anschließend wird die Systematik aufgrund der Sportarten erörtert und zuletzt werden andere existierende Systematiken vorgestellt (Wagner, 2016, S. 94).

Mitte der 1990er Jahren forderte der Österreicher Stadler im deutschsprachigen Diskurs eine Orientierung an den sportwissenschaftlichen Disziplinen (Stadler, 1995, S. 137). Diese Forderung wurde von etlichen Fachdidaktikern kritisiert, da sie befürchteten, dass wissenschaftliche Wissensinhalte ungefiltert den Schüler*innen vermittelt werden und der Lernstand nicht berücksichtigt wird (Zimmermann, 1980; Naul, 1990; Bergner, Funke, & Kurz, 1974). Aktuell gibt es bereits Belege dafür, dass insbesondere in der gymnasialen Oberstufe Wissensinhalte aus Teildisziplinen der Sportwissenschaften mit den Schüler*innen anhand einer geplanten Unterrichtsstruktur erarbeitet werden (Schulz, 2003).

Des Weiteren ist davon auszugehen, dass durch den multidisziplinären Zugang der Sportwissenschaften etliche Bildungspotenziale ermöglicht werden. Dementsprechend besteht die Möglichkeit, Wissenshalte im Sportunterricht zunächst anhand verschiedener Sportwissenschaftsdisziplinen den Schüler*innen fachdidaktisch zu vermitteln, um anschließend Verknüpfungen innerhalb der Disziplinen zu ermöglichen (Wagner, 2016, S. 94f; Schulz, 1982, S. 196; Zimmermann, 1980; Kastrup, 2009).

Die zweite Möglichkeit ist die Orientierung an Sportarten bzw. assoziierter Bewegungsfelder. Diese Systematisierung wird unter anderem beim Bildungsstandard für Bewegung und Sport verwendet und stammt von Zimmermann. Er unterteilte die Wissensinhalte nach Anwendungsmöglichkeiten und stellte sie somit in allgemeine und sportartspezifische Gruppen dar (Zimmermann, 1980, S. 99). Hierbei hält Zimmermann fest, dass die Wissensinhalte in einer positiven Wechselbeziehung mit dem Sportunterricht stehen. Der Sportunterricht wird in Sportarten und assoziierte Bewegungsfelder unterteilt. Dementsprechend kann sportartübergreifendes Wissen gefördert werden, wenn verschiedene Aspekte, wie z.B. verschiedene Wurf- und Schlagtechniken, auf unterschiedliche Ballsportarten angewendet werden. Hierfür ist jedoch laut Zimmermann das sportartspezifische Fachwissen zunächst erforderlich, da ansonsten nur Vermutungen verglichen werden (Zimmermann, 1980, S. 104).

Allgemein ist laut Zimmermann und Bergner das sportartspezifische Wissen in der Sekundarstufe I und das sportartübergreifende Wissen in der Sekundarstufe II sinnvoll, da auf das Grundwissen der Sekundarstufe I aufgebaut wird (Zimmermann, 1980; Bergner, 1978). Diesen Trend unterstützen in den vergangenen Jahrzehnten die amtlichen Dokumente für den Sportunterricht. Laut diesen ist das Grundwissen in der Sekundarstufe I zu erlernen um aufbauendes Wissen in der Sekundarstufe II vermitteln zu können. Die Unterteilung erfolgt hierbei mittels Bewegungsfeldern und nicht aufgrund von Sportarten (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014; Wagner, 2011; Prohl & Krick, 2006).

Die Kritik an dieser Orientierung ist, dass durch eine Orientierung an den Bewegungsfeldern die Gefahr besteht, dass der Fokus auf die jeweilige Sportart verloren geht und die Schüler*innen Inhalte vermischen. Diese Inhalte betreffen sowohl den kognitiven als auch den motorischen Bereich. Diesbezüglich konnte jedoch eine Untersuchung im Bereich der Grundschule kein signifikanter Effekt erkannt werden. Für die Sekundarstufe I ist diesbezüglich aktuell keine Forschung vorhanden (Kurz & Wagner, 2010; Geßman, 2000; Wagner, 2016, S. 97f; Schulz, 2004, S. 39).

Eine weitere Möglichkeit der Einteilung ist die Verwendung verschiedener Modellen aus der Fachdidaktik, welche Wissensinhalte aufgrund unterschiedlicher Aspekte aufgliedern. In den frühen 1970er Jahren unterteilte Ballreich, Becker und Kayser den kognitiven Bereich im Sportunterricht in den reproduktiven und den produktiven Teilbereich. Der Reproduktive

ist jener, der sich auf Regeln, Übungsbezeichnungen, Programme, Sicherheitsaspekte, Prinzipien und Wirkungen des Trainings bezieht. Der produktive Teilbereich beinhaltet hingegen sporttaktisches Handeln, Bewegungsvorstellungen und das Entwickeln von Bewertungsmöglichkeiten sportlicher Aktivitäten (Ballreich, Becker, & Kayser, 1971). Dieser Ansatz des Modelles wurden von anderen Fachdidakiter*innen weitergeführt und je nach Forschungsfrage ergänzt. Das Ergebnis ist die genauere Unterscheidung der Wissensinhalte aufgrund von verschiedenen Teilbereichen. Unter Anderem zählen hierzu Trainingsprinzipien, Regeln, Taktiken, Sicherheitsaspekten, Geräteumgang und Sport-Gesellschaftliche-Probleme in den jeweiligen reproduktiven und produktiven Teilbereichen (Bielefeld, Falke, Haag, & Kneyer, 1980; Hagen, Siekmann, & Trebels, 1992; Trebels, 1983; Schulz, 1983).

Das Modell von Bielefeld et al. versucht, diese Wissensinhalte sowohl in sportartspezifisches als auch sportartübergreifendes Wissen zu unterteilen und verbindet diese mit sportwissenschaftlichen Teildisziplinen (Bielefeld, Falke, Haag, & Kneyer, 1980). Wenn man den vorhin beschriebenen Diskurs bezüglich der Inhalte der Sekundarstufe I und II dazunimmt, ergibt dieses Modell einen praxis- und theorieorientierten Teil, bei dem die Schüler*innen Grundwissen erlernen und anschließend in der Sekundarstufe II dieses problemorientiert und in Verbindung mit verschiedener wissenschaftlicher Sichtweisen anwenden (Bielefeld, Falke, Haag, & Kneyer, 1980).

Wie bereits im Kapitel 3.3 „Entwicklung und Inhalte des Bildungsstandards in Bewegung und Sport“ beschrieben, fand in den vergangenen Jahren eine Umorientierung zu kompetenzorientierten Standards statt. Dieses Modell enthält auch systematische Hinweise auf den Inhalt. Kritiker sind jedoch der Meinung, dass die Systematik wenig differenziert ist und demnach keiner zielführenden Einteilung dient (Wagner, 2016, S. 100f).

Bezüglich der Systematik ergab eine Befragung im Jahr 1976 von Schüler*innen, dass insbesondere die Inhalte Sport und Gesundheit, Sportpolitik, Trainingslehre, Regeln und Technik, Taktik und Bewegungslehre als interessant empfunden werden (Kläß, 1976). Kastrup stellte bei einer aktuelleren Untersuchung fest, dass Sportlehrkräfte die Themen Physiologie, Wissen zur Gesundheit, Biomechanik sowie Spielregeln und Taktiken als interessant für den Unterricht ansehen (Kastrup, 2011). Eine ähnliche Studie von Kramczynski untersuchte, welche Themen in der Sekundarstufe I aus der Sicht von Sportlehrkräften behandelt werden.

Die Themen Sportartenregeln kamen zu 67,9% vor, Bewegungsbeschreibung sowie Belastung/Adaption/Erholung knapp unter 50%. Bei ca. 25% wurden Körperhygiene, Grundlagen der Bewegungslehre, gesunde Lebensführung, Variationsmöglichkeiten und leistungssteigerndes Training thematisiert (Kramczynski, 2011). Dementsprechend ist aus Lehrer*innenperspektive eine Systematik sinnvoll, welche die von ihnen als wichtig gesehenen Themen unterteilt. In Österreich sind aktuell keine Untersuchungen vorhanden, welche sportbezogenen kognitiven Themengebiete aus Schüler*innenperspektive interessant sind.

3.6 Methoden der Wissensvermittlung von kognitiven Inhalten im Sportunterricht

Da aktuell in der Sportdidaktik kein einheitliches System bezüglich methodischer Aspekte von Wissensinhalten im Sportunterricht vorhanden ist, wurden gängige Formen aus der allgemeinen Pädagogik untersucht und anschließend mit Hilfe der Literatur erörtert, welche Methoden für die Wissensvermittlung im Sportunterricht besonders gut geeignet sind. Als Resultat werden die zwei Überthemen „Fachübergreifend“ und „Materialien“ beschrieben. Bezüglich diverser Sozialformen, wie z.B. Partner- und Gruppenarbeiten, liegen in Bezug mit der kognitiven Wissensvermittlung im Sportunterricht keine Ergebnisse vor. Jedoch ist davon auszugehen, dass gewisse Aspekte dieser Methodik positive Effekte erzielen können, da sie als Nebenprodukt in anderen Methoden untersucht wurden (Wagner, 2011; Wagner, 2016, S. 106-110; Meyer, 2011; Kurz, 2010).

Fächerübergreifender Sportunterricht mit Wissensinhalten ist institutionell im Schulsystem verankert und als erwünscht angesehen (Meyer, 2011; Stibbe, 2017). Diesbezüglich gibt es seit etliche Jahren theoretische Diskussionen, welche jedoch nicht immer auf empirischen Daten basieren. Es kann laut Kleine davon ausgegangen werden, dass die Anwendungshäufigkeit gering ist, obwohl sie mit naturwissenschaftlichen Fächern ein großes Potenzial haben (Kleine, 2007). Insgesamt wurden 14 Untersuchungen im deutschsprachigem Raum zu diesem Thema gefunden, wobei sich sieben auf die Grundschule, vier auf die Sekundarstufe I und drei auf die Sekundarstufe II beziehen. In den sieben gymnasialen Untersuchungen sind sowohl quantitative, qualitative als auch gemischte Methoden verwendet worden. Dementsprechend ist für den gymnasialen Bereich

nur wenig Aussagekraft bezüglich der fächerübergreifenden Wissensvermittlung im Zusammenhang mit dem Sportunterricht vorhanden. Die Untersuchungen im Gymnasium beschäftigten sich ausschließlich mit fächerübergreifendem Unterricht im Bereich der Naturwissenschaften und Sport. Bei den gefundenen Untersuchungen kam in beiden Fächern theoretisches Wissen vor, wobei im Sportunterricht auch motorische Aspekte inbegriffen waren (Kramer & Wegner, 2020). Die quantitativen Studien ergaben im Vergleich mit den Kontrollgruppen bei sieben von acht Untersuchungen einen signifikant positiven Effekt bezüglich des Wissenszuwachses in beiden Fächern. Bei einer Studie war kein Effekt im Vergleich zu der Kontrollgruppe zu erkennen (Kramer & Wegner, 2020, S. 697-706).

Bei den qualitativen Untersuchungen gaben die Schüler*innen unter anderem an, dass sie die Verbindung vom Sportunterricht mit den Naturwissenschaften als positiv empfinden, die Inhalte der Naturwissenschaften besser verstanden haben und früher anspruchsvollere Themen behandeln konnten. Die Lehrer*innen nannten als Feedback eine erhöhte Motivation der Schüler*innen und eine gute Integrierbarkeit in den Unterricht. (Hastie & Casey, 2014; Finn & McInnis, 2014).

Demnach ist davon auszugehen, dass der fächerübergreifende Unterricht von Bewegung und Sport mit naturwissenschaftlichen Fächern bei den Schüler*innen die Motivation fördern kann. Außerdem ist ein positiver Effekt in Hinblick auf den Wissenserwerb und der Verknüpfung mit der Praxis zu vermuten. Für die Bestätigung dieser Annahmen sind laut Kramer und Wegner weitere Untersuchungen notwendig (Kramer & Wegner, 2020, S. 707-711).

Eine weitere Methode für die Wissensvermittlung im Sportunterricht bieten Materialien, wobei damit nicht nur Arbeitsblätter, Schulbücher und Portfolios gemeint sind, sondern auch Videos, Bilder, Grafiken etc. In der Literatur sind verschiedene Möglichkeiten der Einteilung, wie z.B. die Unterteilung in Bewegungsaufgaben, Wissensaufgaben und Verbindungsaufgaben oder in traditionelle und moderne Materialien, vorhanden. Da jedoch keine einheitliche Systematik existiert, werden zunächst traditionelle Methoden wie z.B. Arbeitsblätter und anschließend modernere Methoden vorgestellt (Wagner, 2016, S. 110-121).

Hausaufgaben stellen bei den traditionellen Materialien eine zentrale Rolle und können im Sportunterricht zwischen Bewegungs- und Wissensaufgaben unterteilt werden.

Bewegungsaufgaben können zum Beispiel sein, dass die Schüler*innen zuhause täglich eine Übung durchführen, welche sie im Sportunterricht zuvor gelernt haben. Hierdurch kann eine Anregung zum eigenen Sportbetreiben entstehen. Die Möglichkeit ist vorhanden, dass Schüler*innen diese Aufgaben nicht machen und es für die Lehrperson schwierig ist, die Aussage der Schüler*innen auf ihren Wahrheitsgehalt zu überprüfen. Demnach sind diese nur zum Teil praktikabel (Wagner, 2011, S. 110f; Wicki, 2014). Wissensaufgaben sind im Sportunterricht sowohl vorbereitend als auch nachbereitend für ein Thema möglich. Laut Fachliteratur werden diese selten eingesetzt und dementsprechend wenig untersucht (Kurz, 2010; Wagner, 2011). Hierbei zeigt eine Studie von 2000, dass wissensvermittelnde Hausaufgaben einen positiven Effekt auf die Leistung im Sportunterricht und der Einstellung zum Sport haben kann. Diese Studie stammt aus Amerika, wodurch die Aussagekraft für Österreich fraglich ist (Mitchell, Barton, & Stanne, 2000). Empirische Untersuchungen im deutschsprachigen Raum zeigen lediglich, dass Hausaufgaben im Sportunterricht selten angewendet werden (Kurz, 2010; Wagner, 2011, S. 112f; Stiller, 2010, S. 291). Wissenschaftlich hochwertige österreichische Studien wurden diesbezüglich keine gefunden.

Eine ähnliche Methode ist der Einsatz von Arbeitsblätter während des Sportunterrichts. Hierbei fällt auf, dass in der Literatur zahlreiche Vorschläge für Arbeitsblätter vorhanden sind, jedoch die übergeordneten Überlegungen in der sportartspezifischen Fachdidaktik wenig ausdifferenziert und eher allgemein gehalten sind. (Achtergarde, 2015; Jaglarz & Bemmerlein, 2012; Zeuner, 2015) Beobachtungsbögen für Schüler*innen als Arbeitsblatt für den Wissenserwerb wurden von Naul und Frank fachdidaktisch beschrieben. Die Resultate sind, dass bei Beobachtungsbögen mittels präzisen Angaben Wissen über einen Bewegungsablauf generiert werden kann. Des Weiteren eignen sich Beobachtungsbögen im Sportunterricht als Wiederholung zu bereits erlerntem Wissen. Hierbei kann sowohl ein offener als auch geführter Beobachtungsbogen verwendet werden, bei dem die Schüler*innen durch Beobachtungen einer Bewegung ihr erarbeitetes Wissen anwenden. Für unerfahrene Schüler*innen eignen sich geführte Beobachtungsbögen mehr, da sie mehr Hilfestellungen anbieten (Naul, 1990; Frank, 1986).

Hellwing und Knuff belegten 1976, dass durch arbeitsblattgestützte Vorbereitung im Sportunterricht die Fähigkeit bzw. die Bewegungsabläufe verbessert werden können (Hellwing & Kluff, 1976). Demnach unterscheidet Schuster 1978 zwischen

„vorbereitend/einführend“, „begleitend/unterstützend“ und „nachbereitend/wiederholend“. Dieser Ansatz setzte sich jedoch in der Praxis kaum durch (Schuster, 1987; Wagner, 2016).

Eine weiteres traditionelles Material im Bereich des Schulsports stellen Bücher dar. In Schulbüchern kann zwischen Bücher für Schüler*innen und Bücher für Sportlehrer*innen unterschieden werden. Die Schulbücher können die Selbstständigkeit und Wissensinhalte positiv beeinflussen. Folgend werden nur Schulbücher genannt, welche zumindest teilweise kognitive Themen im Sportunterricht behandeln (Geßmann, 2011).

In den 1990er Jahren erschienen die Bücher „Sportkunde“, „Kursbücher“, „Sport“ und „Studienbücher Sport“ im deutschsprachigem Raum in überarbeiteter Form (Wagner, 2016, S. 115f). Geßmann publizierte 2011 eine Analyse der vorhandenen Sportbücher für den Schulgebrauch. Sein Resümee war, dass der Schwerpunkt bei der Sekundarstufe II liegt und für die Primarstufe und die Sekundarstufe I qualitative Bücher rar sind. Hinzukommend beschreibt er die Problematik, dass aktuell viele Schulbücher existieren, welche keine fachdidaktische Auseinandersetzung haben. Seine Kritik lautet daher, dass etliche Verleger ausschließlich gewinnorientiert handeln und die Einsatzfähigkeit für die Schule fragwürdig ist. Positiv erwähnt wird für die Sekundarstufe II das Buch „Sporttheorie in der Gymnasialen Oberstufe“ von Kröger und Miethling und für die Sekundarstufe I die Bücher „Sport. Theorie für die Sekundarstufe I“ von Thorhauer und Wohlgefahr, „Theorie im Schulsport“ von Bächle und Frenzen sowie „TROPs Schülerbuch“ von Bös und Seidl. Diese Bücher seien laut Geßmann fachdidaktisch gut überarbeitet und somit für den Schulalltag nutzbar (Geßmann, 2011, S. 390ff).

In Deutschland wurde bei einer Untersuchung in Baden-Württemberg festgestellt, dass 50% der Schulen Sportbücher verwenden, diese jedoch nur in der Sekundarstufe II eingesetzt werden (Kramczynski, 2011, S. 374). Bezüglich der Verwendung von Sportschulbüchern in Österreich liegen keine aussagekräftigen Daten vor.

Der Einsatz von modernen Materialien wird in der Fachliteratur auch als Medieneinsatz bezeichnet. In der Diskussion bezüglich des Medieneinsatzes sind unterschiedliche Ansätze bezüglich der kognitive Inhalte vorhanden. Infolgedessen wurden ausschließlich Untersuchungen und Ergebnisse verwendet, welche der Definition dieser Arbeit ähnlich sind. Das Modell von Trebels ist hierbei geeignet und in der Literatur weit verbreitet. Es unterscheidet zwischen Handlungswissen, Erklärungswissen und normativem Wissen

(Trebels, 1995; Trebels, 1999). Laut diesem Modell sowie der Definition dieser Arbeit ist die gezielte Bewegungsdemonstration und die Aufarbeitung durch einen Medieneinsatz als Wissensvermittlung anzusehen. Hierbei ist sowohl die Beschäftigung dieser Demonstration mit den richtigen Fachbegriffen sowie verschiedene Aspekten von sportwissenschaftlichen Teildisziplinen und Reflexionen inbegriffen (Trebels, 1999).

In der Fachliteratur der 1970er und 1980er Jahren ist in diesem Zusammenhang häufig von Filmsegmenten und Unterrichtsfilmen gesprochen worden (Wagner, 2011, S. 117). Heutzutage sind außerdem Videosequenzen, Poster, Beamer- und Overheadfolien sowie die Verwendung des Handys gemeint. Bezüglich Bewegungsdemonstrationen durch Video oder Film zeigen zwei Untersuchungen einen positiven Effekt auf das Wissen der Bewegung sowie der eigenen Bewegungsausführung (Kastrup, 2009; Ernst, 2014, S. 70ff). Eine weitere Untersuchung der Universität Freiburg zeigte, dass digitale Medien einen positiven Einfluss auf die Motivation der Schüler*innen im Sportunterricht haben und sowohl sportlich gut benotete als auch schlechter benotete davon profitieren. (Eigenmann, 2014). Inwiefern moderne Medien im österreichischen Schulsport eingesetzt werden und welche Auswirkungen diesbezüglich vorhanden sind, wurde bislang nicht untersucht. Infolgedessen kann dieser Unterpunkt im Rahmen dieser Literaturrecherche nicht genauer erörtert werden.

3.7 Ziele der kognitiven Inhalte im Sportunterricht

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit verschiedenen Zielen der Wissensvermittlung im Sportunterricht. Hierbei werden die institutionellen Ziele nicht erneut erwähnt, da sie bereits im Kapitel 3.4 „Legitimation der Wissensvermittlung“ angeführt sind. Demnach werden vier noch nicht thematisierte Ziele erörtert.

Eines der Hauptziele des Sportunterrichts ist das Erlernen von verschiedenen Bewegungen und Sportarten. Hierbei liegt nahe, dass gewisse Wissensinhalte das Erlernen von Bewegungsausführungen sowie die Bewegungsausführungsoptimierung beschleunigen bzw. verbessern (Wagner, 2016, S. 70f; Krasemann, 1981, S. 123). Laut einer hermeneutischen Arbeit von Stibbe, ist diese Zielvorstellung von Wissensvermittlung im Sport seit Jahrhunderten vorhanden (Stibbe, 1993). Bezüglich dieser Vermutung zeigen zwei Untersuchungen einen positiven Aspekt der Wissensvermittlung im Bereich der Biomechanik in Bezug auf

die Bewegungsleistung der Schüler*innen (Schaller, 1993; Schnur, Schwameder, & Stadler, 2010). Eine Interventionsstudie von Cleland zeigt, dass die Wissensvermittlung und die damit verbundene Förderung von kritischem Denken im Sportunterricht zu einer Verbesserung der motorischen Leistungen führen kann (Cleland, 1994).

Der zweite Aspekt betrifft emanzipatorische Ziele, welche insbesondere bis zur Jahrtausendwende untersucht und diskutiert wurden. Hierbei sind die langfristigen Ziele, die Schüler*innen zum kritischen Denken und Handeln zu befähigen, welche in der Literatur als emanzipatorischen Schüler*innen beschrieben werden. Der Begriff Emanzipation ist dementsprechend als die Fähigkeit selbstständig, kritisch hinterfragend und reflexiv zu denken definiert und nicht im Sinne der Gleichberechtigung (Reese & Brassat, 1967). Dieser Prozess ist nicht ohne Wissensvermittlung möglich und soll die Schüler*innen anregen, im Sportunterricht nicht nur Sachfragen sondern auch Sinnfragen zu stellen (Zimmermann, 1982; Funke et al. 1980). Durch diese Fragestellungen sollen die Schüler*innen den Sport für sich individuell anpassen können (Beckers, 2000).

In der internationalen Forschungsliteratur wird zusätzlich das übergeordnete Ziel der Selbstregulation diskutiert. In diesem Bezug soll der Sportunterricht eine zentrale Rolle nehmen, indem Schüler*innen die eigenen Emotionen wahrnehmen, mit diesen umgehen lernen und darüber reflektieren können (Zimmermann & Schunk, 2011; Wigfield, Klauda, & Cambria, 2011). Diese Aspekte sind aktuell im Bildungsstandard insbesondere in der Selbstkompetenz sowie vereinzelt in der Sozialkompetenz als zu erreichende Ziele verankert (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 21-24).

Ein weiteres Ziel im Sportunterricht ist, die positive lebenslange Bindung zum Sport zu ermöglichen. Hierbei ist laut Trebels der Ansatz, dass insbesondere Schüler*innen, welche sich selbst als unsportlich ansehen, durch kognitive Elemente die Freude am Sport finden können. Durch gezieltes Fachwissen kann die Neugierde geweckt werden und die Schüler*innen erkennen ihre eigenen Schwächen. Diese wiederum können durch das vorher erlernte Wissen sowie durch die Unterstützung der Sportlehrkraft in neue Bewegungsabläufe umgewandelt werden (Trebels, 1983). Dieses Ziel ist in Bezug der emanzipatorischen Aspekte zu sehen, da diese zunächst das kritische Denken als Zielsetzung haben, um anschließend durch intentionale Motivation die Freude an der Bewegung zu entwickeln. Hierzu beschrieb Größing und Stibbe, dass die Motivation der Schüler*innen durch einen

zielgerichteten und mit Theorienteilen gestalteten Sportunterricht steigt (Größing, 1978; Stibbe, 1993). Die Gesundheitsförderung im Sportunterricht ist ein weitere Teilziel, welches durch einen kognitiv anspruchsvollen Sportunterricht gefördert werden kann (Schierz, 2013).

Diesbezüglich gab es in den USA 2012 eine Untersuchung mit insgesamt 5.717 Schüler*innen. Wissen wurde hierbei als Fachsprache, Wissen über Trainingsprinzipien sowie physiologische Abläufe im Körper definiert. In dieser Studie wurde belegt, dass die Wissensvermittlung im Sportunterricht die Motivation der Schüler*innen außerschulisch fördert. (Sun, Schen, Zhu, & Ennis, 2012). Weitere Studien mit Grundschüler*innen zeigen, dass kognitive Inhalte die Gesundheit fördert, insbesondere wenn die Sekundarstufe I darauf aufbaut (Beckers, 2000; Hopper, Munoz, Gruber, & Nguyen, 2005; Miehtling, 2004; Demetriou & Hörner, 2012). In Österreich wurden diesbezüglich keine aktuellen Studien vorgefunden.

Das vierte Hauptziel der Wissensvermittlung im Sportunterricht ist die Wissenschaftsorientierung. Die Ziele der Wissenschaftsorientierung sind eher allgemein gehalten. Daraus resultiert, dass die Grundprinzipien für alle Schulstufen und Schulformen gelten (Stadler, 2005). Grundprinzipien sind die Verwendung der jeweiligen Fachsprache, den korrekten Umgang mit Schlüsselbegriffen und die angemessene Verwendung dieser (Stadler, 2005; Kurz, 2010; Zimmermann, 1980; Lemme & Wedding, 1981). Daher ist das übergeordnete Ziel, dass die Lehr- und Lernprozesse wissenschaftsorientiert sind, damit die Schüler*innen tatsachenbasiert lernen und eine „Studierfähigkeit“ erlangen. Als Studierfähigkeit werden alle kognitive Kompetenzen bezeichnet, welche eine mündige, kritisch denkende und selbständige Person der Gesellschaft ausmacht. Der Sportunterricht hat demnach eine besondere Rolle in der Schule, da komplexe Probleme und Aspekte aus verschiedenen wissenschaftlichen Zugängen, wie zum Beispiel der Biomechanik, der Sportpsychologie oder der Sportdidaktik erörtert werden können. Hierdurch kann das Zusammenwirken verschiedener Wissenschaftsbereiche den Schüler*innen dargestellt und sowohl Probleme als auch Lösungen erkannt werden. Diese komplexen Themen sollen insbesondere in der gymnasialen Oberstufe behandelt werden, damit die Schüler*innen ihr Grundwissen aus der Unterstufe aus verschiedenen Blickwinkel anwenden können (Wagner, 2016, S. 88-92; Kastrup, 2009; Schulz, 1982 S. 196).

3.8 Kognitive Aspekte im Sportunterricht

In der Verordnung des Bildungsministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur sowie dem Bildungsstandard steht, dass kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten als Zielkompetenzen des Sportunterrichts erfasst werden. Hierunter werden sowohl kognitive Wissensinhalte sowie weitere kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014; BMUKK, 2009). In diesem Unterkapitel werden die kognitiven Wissensinhalte im Sportunterricht nicht thematisiert, um eine Vermischung der Begriffe zu vermeiden. Untersuchungen bezüglich kognitiven Wissensinhalte werden im darauffolgenden Kapitel beschrieben. In diesem Abschnitt werden zunächst die zwei Begriffe kognitive Aktivierung sowie kognitive Aktivität klargestellt, um anschließend Untersuchungen und Diskussionen diesbezüglich vorzustellen.

Unter kognitiver Aktivierung ist der gezielte Vorgang einer Lehrperson für die kognitive Aktivität der Schüler*innen zu verstehen. Hierunter zählt etwa die Befassung eines Themas während eines Spieles mit Informationskarten, Reflexionen oder Lehrer*inneninputs. Die kognitive Aktivität ist hingegen der Zustand aus Schüler*innenperspektive, welche nur zum Teil aus der Lehrer*innenperspektive ersichtlich ist (Kunter & Trautwein, 2013; Gawatz & Stürmer, 2019). Insofern eine Person die Schiedsrichterfunktion übernimmt und adäquat umsetzt, ist sie/er für die Lehrperson erkennbar kognitiv aktiv. Wenn hingegen ein Spieler bzw. eine Spielerin trotz Kenntnis der Spielregeln einen Fehler begeht, muss dies nicht bedeuten, dass der Spieler bzw. die Spielerin nicht kognitiv aktiv an die besprochenen Regeln gedacht hat. Der Fehler kann unter anderem durch koordinative Druckbedingungen oder nicht beherrschen der Technik entstanden sein. Dazukommend ist die kognitive Aktivität von Schüler*innen in anderen Kompetenzbereichen wie z.B. der Sozialkompetenz, nur zum Teil für die Sportlehrkraft zu erkennen. Dementsprechend kann hierbei eine Diskrepanz zwischen Wahrnehmung der Lehrperson und der Schüler*innen vorhanden sein. Laut der Fachliteratur ist hierbei das Ziel der Sportlehrer*innen, Rahmenbedingungen und Situationen zu gestalten, in denen sich die Schüler*innen kognitiv aktiv beteiligen und ihre Kompetenzen erweitern können (Schönfeld, 2021; Niederkofler & Amesberger, 2016).

Studien in Bezug auf gezielte Situationen für kognitive Aktivierungen in anderen Unterrichtsfächern, deuten auf einen erhöhten Lernerfolg hin (Leuders & Holzäpfel, 2011;

Niederkofler & Amesberger, 2016). Als ein Resultat der vorhin beschriebene Problematik bezüglich der Unschärfe aufgrund der häufigen Verknüpfung von kognitiver Auseinandersetzung und Bewegungshandlungen ist, dass etliche Modelle und Methoden von anderen Unterrichtsgegenständen nicht in die Sportfachdidaktik übernommen werden können (Kurz, 1990). Nichtsdestotrotz ist der Anteil der kognitiven Aktivität bei Schüler*innen im Schulsport laut Untersuchungen hoch, da sich Schüler*innen nicht nur mit dem Unterrichtsgegenstand, sondern mit den Klassenkolleg*innen sowie sich selbst beschäftigen (Herrmann, Gogoll, & Gerlach, 2020; Niederkofler & Amesberger, 2016).

Diesbezüglich zeigt eine umfassende amerikanische Studie von 2015, dass kognitive Inhalte im Sportunterricht bezüglich der Beschäftigung mit fach-, sozial-, und selbstbezogenen Themen nicht nur die motorischen Fähigkeiten fördern, sondern ebenfalls Kenntnisse über Verhaltensweisen sowie die emotionale Intelligenz, Selbstständigkeit und Selbstwirksamkeit weiterentwickelt werden können (Lewallen et al. 2015).

Da laut deutschsprachiger Fachliteratur der Fokus auf die kognitive Anforderungen nach der PISA-Zeit entstanden ist und die vorher beschriebene Problematik der Unschärfe sowie der unausführbaren Übernahme verschiedener Modelle und Methoden aus anderen Didaktikbereichen vorliegen, sind dementsprechend wenige relevante Studien vorhanden (Wibowo, Krieger, Gerlach, & Bükers, 2021).

Eine Masterarbeit aus Graz untersuchte 2021, inwiefern Inklusion den Sportunterricht für alle Schüler*innen macht. Ein zentraler Aspekt hierbei ist, die Berücksichtigung der kognitiven Anforderungen an die Schüler*innen. Eines der Ergebnisse dieser Arbeit ist, dass durch die Bewegungserfahrung in der Vergangenheit eine hohe Heterogenität in Bezug auf die körperlichen Fertigkeiten im Sportunterricht vorhanden ist. Hierbei ist das Fazit der Autorin, dass theoretische und kognitive Aspekte im Schulsport für die Inklusion, für die Chancengleichheit in der Benotung sowie eine Verknüpfung des Schulsportes mit dem Alltag mit sich führt. (Schober, 2021). Dazukommend zeigt diese Masterarbeit sowie eine weitere Untersuchung, dass durch einen kognitiv anspruchsvollen Unterricht die Akzeptanz bezüglich Diversität sowohl innerhalb der Schule als auch außerhalb der Schule gefördert wird (Haverkamp, 2015; Schober, 2021).

Ein Artikel von 2020 untersucht verschiedene Aspekte der Unterrichtsqualität im Fach Sport aus fachdidaktischer Perspektive. Eines der Ergebnisse ist, dass kognitiv aktivierende Lehr-

und Lernmaterialien sowie allgemein kognitive Aspekte im Sportunterricht ständig präsenter werden. Ein Kritikpunkt laut dieser Untersuchung ist, dass nur wenige empirische Daten bezüglich der Wirksamkeit vorhanden sind und infolgedessen in diesem Zusammenhang nachholbedarf ist. Insbesondere ob eine tatsächliche Leistungsveränderung aufgrund der kognitiven Aktivität vorhanden ist, wird infrage gestellt, da hierfür nicht ausreichend Daten vorhanden sind. Dementsprechend ist nach dieser Untersuchung das Bildungspotential eines zielgerichteten kognitive aktivierenden Sportunterricht hoch, jedoch müssen für Aussagekräftige Ergebnisse weitere Untersuchungen folgen. (Herrmann, Gogoll, & Gerlach, 2020).

3.9 Untersuchungen bezüglich kognitiven Wissensinhalte im Sportunterricht

In diesem Unterkapitel werden verschiedene Untersuchungen bezüglich kognitiven Wissensinhalte im Sportunterricht erörtert. Zunächst werden deutschsprachige Untersuchungen vor der Jahrtausendwende vorgestellt, um anschließend neuere Studien zu beschreiben. Zuletzt werden kurz internationale Ergebnisse vorgestellt.

In den 1980er-Jahren wurde ein Schulversuch in Deutschland bezüglich kognitiven Lernens im Sportunterricht gemacht. Bei dieser Studie wurden die theoretischen Wissensinhalte wenig beachtet, weil der Fokus auf Bereiche der kognitiven Entwicklung im Bereich der koordinativen Fähigkeiten lag (Falkenberg, 1988; Walter & Naul, 1984). Dieses Beispiel soll zeigen, dass zahlreiche Studien in Bezug auf kognitive Aspekte im Sportunterricht vorhanden sind, jedoch unterschiedliche Definitionen, Sichtweisen und Schwerpunkte von Wissensinhalten untersucht werden und wurden. Infolgedessen werden anschließend nur Untersuchungen beschrieben, welche relevant für diese Arbeit sind.

Wie bereits in der Begriffsbestimmung erklärt, definiert diese Arbeit Wissen vereinfacht gesagt nicht als bloße kognitive Bewegungsabläufe sowie sportphilosophische Aspekte. Kognitive Inhalte sind demnach sowohl Wissen als auch Wahrnehmungen, Beobachtungen und sportunterrichtsbezogenes Denken der Schüler*innen. Demnach werden anschließend Studien aus Schüler*innen- und Lehrer*innenperspektive vorgestellt sowie weitere sportfachdidaktische Auseinandersetzungen, welche diese oder ähnliche Definitionen haben.

Vor der deutschen Wende war im deutschsprachigen Raum der fachdidaktische Diskurs nur bedingt zwischen DDR und den anderen deutschsprachigen Ländern gegeben, weshalb manche Untersuchungen für den restlichen deutschsprachigen Diskurs verloren gingen (Naul, 2002). Eine groß angelegte Untersuchung in der DDR analysierte, inwiefern bei einer Unterrichtsstunde Wissen vermittelt wurde. Hierbei wurde Wissen als neuer Aspekt des Faches definiert. Für den Sportunterricht heißt das in diesem Fall, dass sowohl das Vorstellen und Benennen eines neuen Gerätes, als auch das Kennenlernen und Verbessern eines Bewegungsablaufes als Wissensinhalt angesehen wurden. Insgesamt wurden 3558 Hospitationsstunden in verschiedenen Fächern analysiert. Im Durchschnitt fand zu 98% der Stunden eine Vermittlung von Wissen statt. Bei den 185 hospitierten Sportunterrichtsstunden lag eine Vermittlung von Wissen zu 80% vor. Demnach belegte bei dieser Analyse der Sportunterricht den letzten Platz (Harmel, Meining, & Nadge, 1985; Thate, 1988).

Eine ähnliche Analyse über Wortmeldungen von Sportlehrer*innen stellte in Westdeutschland fest, dass insgesamt 117 Wortmeldungen pro Stunde von Sportlehrkräften gemacht werden. Hierbei beinhalten im Durchschnitt 0,6 Wortmeldungen pro Stunde wissenschaftliche Inhalte. Demnach tätigten die Sportlehrkräfte in ca. jeder zweiten Sportstunde eine Wortmeldung in Bezug auf Wissensinhalte (Bochmann, Heiduk, & Ullrich, 1975). Eine gut differenzierte Analyse in diesem Bereich für den österreichischen Raum ist aktuell nicht vorhanden.

Laut Trebels und Schulz ist die Diskussion, inwiefern kognitive Inhalte im Sportunterricht wichtig sind und unterrichtet werden sollten, seit den 70er Jahren intensiv geführt (Trebels, 1983, S. 97; Schulz, 1983, S. 407). Seybold schrieb bereits 1957, dass Schüler*innen den Wunsch haben, wissenschaftliche Begründungen für ihr sportliches Handeln zu bekommen (Seybold, 1957, S. 68f). 1971 forderte Haag Wissensvermittlung im Sportunterricht, da sie die Motivation der Schüler*innen steigert (Haag, 1971). Diesbezüglich kamen Bergner und Rösch in den 1970er Jahren in ihren Arbeiten zum Schluss, dass die Wissensermittlung im Sportunterricht einen festen Bestandteil bilden sollten, damit dem intellektuellen Anspruch der Schüler*innen nachgekommen werden kann (Bergner, 1978; Rösch, 1973). Kurz forderte ebenfalls eine intensivere Wissensvermittlung im Sportunterricht. Die Definition der Wissensinhalte ändert sich bei Kurz im Wandel der Zeit, da sie von kognitivem Wissen und theoretischen Inhalten bis zu „*motorisches und strategisches Lernen als Aufbau oder Umstrukturierung von Handlungsplänen, also als kognitive Prozesse [reichen]*“ (Kurz,

1976, S. 270; vgl. Kurz, 2008; vgl. Kurz, 2010). Anhand dieser Beispiele ist zu erkennen, dass in den vergangenen Jahrzehnten die Ansicht und Auffassung der kognitiven Inhalte im Sportunterricht sich ständig weiterentwickelt haben und die Forderungen unterschiedlich argumentiert wurden (Wagner, 2016, S. 21-31). Aufgrund dieser und ähnlicher Untersuchungen sowie politischer Entscheidungen wurde in den 1970er und 1980er Jahren die Sinnhaftigkeit eines neuen lernzielorientierten Unterrichts diskutiert (Neuweg, 2004, S. 4). Als Resultat wurde in Österreich 1984 ein neuer Sportlehrplan mit neuen Zielen vorgestellt. Dieser wurde bereits im Kapitel 3.2 vorgestellt und hatte unter anderem vermehrt neue Ziele im Bereich der kognitiven Inhalte (Erich, 1984).

Stibbe hat die Wissensinhalte im Sportunterricht im deutschsprachigen Raum für den Zeitraum von 1770 bis 1970 aufgearbeitet und klassifiziert. Hierbei verwendet er eine aktuelle Auslegung des Begriffes. Er bezeichnet die Wissensinhalte als Theorieelemente, welche bezüglich dieser Masterarbeit nahezu ident sind. Bereits 1770 sind Informationen zu Gefahrenquellen im Sport, theoretische Kenntnisse über Bewegungen sowie Inhalte über den Sinn und Zweck gymnastischer Fertigkeiten Teil des Sportunterrichts (Stibbe, 1993).

Im Zeitraum der Turnbewegungen im 19. Jahrhundert wurden vermehrt theoretische Wissensinhalte im Bereich des Sportes vermittelt, da diese unter anderem zur Ausgrenzung anderer Personen mittels Fachsprache diente. Außerdem wurde durch das theoretische Wissen eine Motivationsförderung der Beteiligten und eine Verbesserung des Bewegungslernen erhofft. Inwiefern diese positiven Effekte der Realität entsprachen ist nicht bekannt (Stibbe, 1993).

Zur Zeit des Nationalsozialismus war im Fachlehrplan für Sport nahezu keine theoretischen Wissensinhalte inbegriffen, da in dieser Zeitspanne im Sportunterricht der Fokus auf anderen Bereichen lag. In den Jahren 1964 bis 1975 wurden vermehrt Schulversuche im Zusammenhang mit dem Sportunterricht durchgeführt, bei denen unter anderem eine tägliche Turnstunde in der Volksschule, unverbindliche Übungen, Schulen mit leistungssportlichem Schwerpunkt und Sportwochen Inhalt waren. Wissensinhaltliche Themenbereiche wurden zum Beispiel im Bereich des Sportschwerpunktes erprobt (Stibbe, 1993). In Westdeutschland wurde als Resultat dieser Schulversuche 1972 Sportleistungsfächer in der Schule eingeführt, in denen sporttheoretische Inhalte erörtert wurden und als Abiturfach gewählt werden konnten (Silberstein, 1989, S. 103; Becker, 1983; Stibbe, 1993).

In Österreich gibt es den Schultyp mit sportlichem Schwerpunkt bereits seit 1962. Im Jahr 1976 wurde das Sportgymnasium als Langform eingeführt. Dieser Schulzweig hat als fixen Bestandteil das Fach Sportkunde von der 9-13 Schulstufe, in dem die Wissensinhalte des Sportunterrichts vermittelt werden. Demnach werden in diesem gymnasialen Zweig komplexere sportwissenschaftliche Themengebiete in der Schule behandelt und dieses mittels Schularbeiten überprüft (BMBWF, 2021).

Stibbes Fazit ist, dass die Vergangenheit zeigt, dass Wissensinhalte im Sportunterricht behandelt wurden, diese jedoch von den Sportlehrkräften wenig zielgerichtet umgesetzt wurden. Diesbezüglich ist eine Verbesserung in den vergangenen Jahren vorzufinden (Stibbe, 1993). Des Weiteren stimmt die untersuchte sportdidaktische Literatur zu, „... daß [sic] es einen Sportunterricht ohne Theorie nie gegeben habe“ (Stibbe, 1993, S. 10).

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Perspektive der Sportlehrkräfte auf Wissensinhalte, da diese die institutionell vorgegebenen Richtlinien umsetzen sollten. Diesbezüglich untersuchte 1983 Schulz die Ansichten sowie die Umsetzung des damaligen Sportlehrplans aus Sportlehrer*innenperspektive. Er schrieb als Resümee seiner Untersuchung, dass Sportlehrkräfte „... noch Vorbehalte gegenüber der Tendenz, zum obligaten Bestandteil auch des normalen Sportunterrichts [haben] (Schulz, 1983, S. 406). Hinzukommend kritisierte Schulz die Vorbehalte gegenüber den Modernisierungsversuchen des Sportunterrichts und das Übergehen des Sportlehrplans (Schulz, 1983).

Ebenfalls in den 1980er Jahren stellte Bräutigam fest, dass kognitive Inhalte im Sportunterricht nur zum Teil thematisiert werden und diese eine geringe Wichtigkeit aus der Sicht von Sportlehrkräften haben. Der damalige neue Lehrplan in Deutschland, welcher Aspekte der Wissensvermittlung und Reflexion im Sportunterricht einführte, stieß bei den Sportlehrkräften auf Reserviertheit und wurde nur teilweise umgesetzt. Bräutigam kritisiert, dass Sportlehrer*innen teilweise bewusst den neuen Sportlehrplan ignorierten. Als Grund sieht er, dass die Sportlehrkräfte aus ihrer Sicht funktionierende Stunden haben und diese nicht ändern bzw. anpassen wollen (Bräutigam, 1986). Eine österreichische Diplomarbeit sowie eine weitere Untersuchung im Hinblick auf Lehrermotivationen und deren Umsetzungen im Sportunterricht bestätigen die Ergebnisse, dass Sportlehrkräfte auf neue institutionelle Vorgaben mit Vorbehalten agieren und diese nur zum Teil umsetzen (Pemmer, 2009; Büchel, 2019).

In den 2000er und 2010er Jahren ist eine zunehmende Forderung an gezielten Wissensinhalten im Sportunterricht im fachdidaktischen Diskurs zu erkennen (Wagner, 2016, S. 60). Diesbezüglich untersucht Lutz anhand von 15 Schüler*innen, inwiefern das Aneignen von theoretischen bewegungsbezogenen Inhalten das Bewegungslernen sowie die Bewegungsverbesserung beeinflusst. Die Schüler*innen haben die Bewegungshandlungen im Sportunterricht besprochen und sollten diese anschließend im Deutschunterricht möglichst genau beschreiben. Darauffolgend haben sie im Sportunterricht diese Bewegungen umgesetzt. Das Resultat dieser Untersuchung ist, dass diese theoretische Auseinandersetzung der Bewegung zu einer Verbesserung des Lernens sowie der Verfeinerung der Bewegungen führte (Lutz, 2012).

Zwei weitere Studien untersuchen die Effekte bezüglich Bewegungsdemonstrationen, sprich Videos und Bilder von Bewegungsabläufen. Hierbei wurden die Bewegungsdemonstrationen mit den Schüler*innen zunächst in Kleingruppen sowie in der Großgruppe angeschaut und theoretisch thematisiert. Anschließend wurden diese Bewegungsabläufe in der Praxis durchgeführt. Die Resultate dieser zwei Studien sind, dass positive Effekte auf das theoretische Wissen der Bewegung sowie der Bewegungsausführung zu erkennen sind. (Kastrup, 2009; Ernst, 2014, S. 70ff).

Die DSB-SPRINT-Studie zeigt diesbezüglich, dass in Deutschland besonders die Themenbereiche Fairness, Sportmotivation sowie Gesundheit und Fitness aus Sicht von Sportlehrkräften priorisiert werden und ausschlaggebend für die Unterrichtsgestaltung und Notengebung sind (Brettschneider, et al., 2006, S. 164). Demnach fokussierten sich die Sportlehrkräfte Anfang der 2000er Jahre auf ein faires Miteinander, Sportmotivation, Gesundheit, Fitness und positives Miteinander, jedoch nicht auf Wissensinhalte und andere kognitive Aspekte (Wolters et al. 2020, S. 189).

Eine Studie von 2019 zeigt, dass in Deutschland verschiedene Zielstrukturen der Sportlehrer*innen zu erkennen sind. Diese leitfadenorientierte Interviewstudie umfasst insgesamt 23 Sportlehrkräfte von Gesamt- und Hauptschulen sowie Gymnasien in Deutschland. Häufig wurden Überkategorien wie „Spaß“ und „Bewegung“ als Ziele genannt. Die Ziele „Handlungskompetenz“ und „Mehrperspektivität“ kamen kaum vor (Fritschen, 2019). 2009 bestätigte Kastrup mit ihrer Untersuchung, dass die Vermittlung von Wissensbestandteilen aus

Sicht von Sportlehrkräften als nachrangig eingestuft wird (Kastrup, 2009). Diese Vernachlässigung der Vermittlung von Wissensinhalten im Sportunterricht setzt sich laut Serwe-Pandrick im zweiten Jahrzehnt fort, obwohl die Diskussionen bezüglich Wissensinhalte politisch und fachdidaktisch vermehrt geführt werden (Serwe-Pandrick, 2016).

Die in den 2010er-Jahren immer häufiger auftretende Praxis von Kompetenzen in allen Schulunterrichtsgegenständen brachte eine erneute Debatte (Wolters et al. 2020, S. 201). Hierbei ist erwähnenswert, dass aktuell der wissensvermittelnde Sportunterricht angestrebt wird, dabei die Bewegung weiterhin eine zentrale Rolle übernimmt und die Wissensinhalte als Mitbestandteil angesehen werden (BMBWF, 2022).

Eine umfassende Studie von Wagner beschäftigte sich 2016 mit der Frage *„mit welchen Zielen welche Wissensinhalte auf welche Art im Sportunterricht gelernt werden sollen und gelernt werden sowie gelernt werden konnten“* (Wagner, 2016, S. 16). Unter anderem sind die Resultate Wagners, dass wissensrelevante Ziele zwar auf der Makroebene, sprich in den Sportlehrplänen, bedeutsam und ausdifferenziert sind, jedoch aufgrund der oft abstrakten Formulierungen an Einfluss auf den anderen Ebenen und somit auf die Gestaltung der Wissensvermittlung im Sportunterricht verlieren. Des Weiteren zeigt sich, dass die Wissensinhalte, welche mit Inhaltsbereichen von und mit Bewegungsfeldern verknüpft sind, stärker vorkommen. Das Fazit von Wagner lautet *„Insgesamt scheint das fachkulturelle Selbstverständnis für die untersuchten Stichproben tendenziell kaum Wissensvermittlung zu beinhalten“* (Wagner, 2016, S. 306).

Eine weitere Untersuchung, welche im Jahr 2016 publiziert wurde, beschäftigt sich mit kognitiven Aktivierungen im Sportunterricht. Die Definition ist an das Modell von Lipowsky angelehnt. Hierbei werden theoretische Anregungen zum Nachdenken und Auseinandersetzen mit dem jeweiligen Gegenstand, mit dem Ziel das Wissen anzuwenden und zu vertiefen, beschrieben. Demnach wirken sie kognitiv aktivierend und sollen eine gedankliche Auseinandersetzung bewirken (Leuders & Holzäpfel, 2011; Niederkofler & Amesberger, 2016). Laut diesem Modell ist aktuell das Problem vorhanden, dass sowohl überprüfbare als auch unüberprüfbare Lerninhalte im Sportunterricht inbegriffen sind. In diesem Artikel wird dem entgegengewirkt, indem ausschließlich Handlungsrepräsentationen mit vorherigem theoretischem Wissensinput als kognitive Tätigkeit angesehen wurden, bei denen zumindest Teil-

aspekte verbalisierbar sind. Folglich wurde untersucht, inwiefern nach einer kognitiven Aktivierung durch die Lehrperson ein Effekt auf Handlungsrepräsentationen mit deklarativem Wissen vorhanden ist. Hierfür wurden das Modell von Frankhauser verwendet, indem insgesamt fünf verschiedene Formen im Bereich der Lernaufgaben sowie zwei im Bereich der Kontrollaufgaben differenziert sind. Die Informationen für die Aufgaben waren sowohl verbal durch die Sportlehrkraft, als auch durch Materialien wie z.B. Informationszetteln. Die Resultate sind, dass bei einem persönlichen Interesse der Schüler*innen, ein Lernprozess im kognitiven und motorischen Bereich zu erkennen ist. Infolgedessen ist laut der Studie das Interessewecken für den kognitiven Lernprozess ein wichtiger Bestandteil (Niederkofler & Amesberger, 2016).

2019 untersucht Schönfeld, inwiefern im Sportunterricht Wissensinhalte bei Schüler*innen für kognitive Aktivität sorgt. Hierfür wurde die Untersuchung in zwei Schritte unterteilt. Zunächst führten Sportlehrkräfte fünf Klassen der Sekundarstufe I in die Untersuchung ein. Es wurde von Schönfeld zuvor eine Vorgabe des Unterrichtsinhalts und Unterrichtsmaterials an die Lehrkräfte gegeben, damit die Voraussetzungen gleich sind und dementsprechend eine Vergleichbarkeit der verschiedenen Klassen zu erlangen ist. Das Sportstundenthema war der Hochsprung mit der Vorstellung verschiedener Techniken. In der Unterrichtsstunde wurde das Geschehen mit verschiedenen Kameras aufgezeichnet. Erwähnenswert hierbei ist der Einsatz von „Brillenkameras“, welche sowohl die Sportlehrkraft als auch einige Schüler*innen trugen, wodurch die Perspektive der Personen während der Stunde untersucht werden konnten. Im zweiten Schritt erfolgte die Analyse des Materials durch vorher festgelegten Kriterien nach Lipowsky. Unter Anderem wurden Situationen erörtert, bei denen Schüler*innen miteinander oder mit der Sportlehrkraft über den Ablauf der Technik bzw. Auswahl der Hochsprungstechniken sprachen. Dazukommend fanden pro Klasse darauffolgend Interviews mit je drei bis vier Schüler*innen statt, welche jedoch aktuell noch nicht vollständig ausgewertet sind. Die Gesamtauswertung erscheint voraussichtlich Anfang 2022. Die vorläufigen Ergebnisse sind, dass vor allem eine gemeinsame Reflexion, sei es nun zu zweit, in einer Kleingruppe oder in eine Großgruppe, im Sportunterricht eine wichtige Funktion für kognitive Wissensinhalte haben, da hierbei eine Abgrenzung des bloßen Sporttreibens stattfindet. Darüber hinaus fand eine kognitive Auseinandersetzung mit den theoretischen Wissensinhalten sowie mit den Klassenkolleg*innen während den Sportstunde bei den

Schüler*innen statt. Für präzisere Aussagen wird die vollständige Auswertung der geführten Interviews benötigt (Schönefeld, 2019).

Da die Vermittlung von reflexivem Wissen im Sportunterricht ein Anspruch in verschiedenen Lehrplänen war und ist, liegt laut diesen Studien ein Defizit und ein ungenütztes Bildungspotenzial vor. Ob neue Studienformate im Bachelorstudium wie begleitende Schulpraxen diesem Defizit entgegenwirken, wurde bislang nicht untersucht (Wolters et al. 2020, S. 202). Eine qualitative Untersuchung von 2013 erörtert die damaligen Ansichten von Lehrkräfte bezüglich der Bildungsstandards. Hierbei wurden Lehrkräfte der Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch und Naturwissenschaften in Fünfer- bis Achtergruppen befragt. Das Ergebnis ist, dass eine starke Abgrenzung bezüglich der Bildungspolitik erkennbar ist. Bezüglich der Umsetzbarkeit in die Praxis sind unterschiedliche Meinungen vertreten. Da die Interviews 2007 und 2008 geführt wurden, ist bezüglich der Entwicklung in den darauffolgenden Jahren keine Aussagekraft vorhanden (Zeitler, Heller, & Asbrand, 2013). Da bei dieser Untersuchung zu diesem Zeitpunkt der Bildungsstandard im Bewegung und Sportunterricht nicht verfasst war und keine weitere Untersuchung in Hinblick auf den Sportunterricht vorhanden ist, können keine Aussagen diesbezüglich getroffen werden. Daher ist aktuell unerforscht, inwiefern Wissensinhalte im Sportunterricht vermittelt werden und wie diesbezüglich die Ansichten der Sportlehrer*innen aktuell sind (Kurz, 2008; Schulz, 2013; Ptack & Tittlbach, 2020; Lüder, 2018).

International sind zahlreiche Studien im Zusammenhang mit kognitiven Inhalten im Sportunterricht vorhanden. Eine großangelegte Studie wurde in den USA 2012 mit insgesamt 5.717 Schüler*innen veröffentlicht. Wissen wurde hierbei als Fachsprache, Wissen über Trainingsprinzipien sowie physiologische Abläufe im Körper definiert. In dieser Studie wurde belegt, dass die Wissensvermittlung im Sportunterricht die Motivation der Schüler*innen außerschulisch fördert. (Sun, Shen, Zhu, & Ennis, 2012). Da diese Studien jedoch in anderen Schulsystem gemacht wurden und dementsprechend andere Rahmenbedingungen vorhanden sind, ist dieses Ergebnis für den österreichischen Diskurs kritisch zu betrachten. Allgemein zeigt sich in der internationalen Literatur, dass kognitive Inhalte einen positiven Effekt auf die Motivation und bewegungsbezogenen Erfahrungen der Schüler*innen haben (Beckers, 2000; Hopper, Munoz, Gruber, & Nguyen, 2005; Miehtling, 2004; Demetriou & Hörner, 2012).

3.10 Fazit der Literaturrecherche

Durch die Ausführungen in den vorangegangenen Kapiteln ist deutlich geworden, dass in der Fachliteratur im Bereich der Sportdidaktik in den vergangenen Jahren mehr kognitive Inhalte im Sportunterricht gefordert wurden. Die vorgestellte Entwicklung der Sportlehrpläne und dem Bildungsstandard in Bewegung und Sport zeigt, dass die kognitiven Themen und Wissensinhalte im Laufe der Zeit intensiver in den institutionellen Vorgaben vorkommen. Dementsprechend sind diese aktuell im Sportunterricht verankert und sollen von den Sportlehrkräften vermittelt werden.

Auf die Frage der Legitimation von kognitiven Inhalten im Sportunterricht liefert die Fachliteratur insbesondere vier Argumentationen. Zunächst ist eines der Ziele der Institution Schule, Wissen in allen Unterrichtsfächern den Schüler*innen zu vermitteln. Da der Sportunterricht Teil dieser Institution ist, muss er sich daran orientieren (Geßmann, 2014). Das zweite Argument ist, dass die Vorkenntnisse für die Sekundarstufe II im Unterricht der Sekundarstufe I erlernt werden sollen. Infolgedessen müssen im Sportunterricht der Unterstufe kognitive Themen vermittelt werden, um daran in der Oberstufe anknüpfen zu können (Schulz, 1991, S. 288; Wagner, 2016, S. 67f). Des Weiteren untersuchte Kastrup die Legitimation durch die Profession mittels kognitiven Komponenten im Sportunterricht. Hierdurch kann einerseits das Unterrichtsfach aufgewertet werden als auch die Autorität der Sportlehrkraft verstärkt werden, da durch die universitäre Ausbildung ein hohes theoretisches Wissen vorhanden ist (vgl. Kastrup, 2009). Das vierte Argument ist, dass die Schüler*innen effizienter Bewegungen lernen und verbessern können (vgl. Zimmermann, 1980; Wagner, 2016, S. 70f). Gegenargumente sind, dass die Neuerungen durch bildungspolitische Änderungen entstanden sind und eine Verminderung der Bewegungszeit durch kognitive Inhalte entstehen können (vgl. Köster, 1980; Stibbe, 1993; Trebels, 1995; Schierz, 2014).

Insgesamt ist hierbei festzustellen, dass in der fachdidaktischen Diskussion die meisten Argumente gegen kognitive Inhalte im Sportunterricht entkräftet werden können, jedoch in etlichen Bereichen ein aktueller IST-Zustand fehlt. Unter anderem wäre es wichtig zu erörtern, wie Schüler*innen zum Thema Wissensvermittlung und kognitiven Inhalten im Sportunterricht eingestellt sind und ob die Bewegungszeit langfristig beeinflusst wird.

Bildungspolitisch gesehen sind die kognitiven Inhalte seit etlichen Jahren institutionell vorgegeben und dementsprechend als Lehrkraft umzusetzen. Ein weiteres Argument ist, dass durch lerntheoretische Teile im Sportunterricht der Stellenwert des Faches erhöht werden kann und damit die Professionalität der Sportlehrkräfte aufgewertet wird (Stibbe, 2010; Kastrup, 2009).

Im Zusammenhang mit den Methoden und Zielen der Wissensvermittlung zeigt sich ein schlüssiges Bild. Die beschriebenen Methoden umfassen sowohl Medien wie Videos und Handyaufnahmen, als auch Arbeitsblätter und Bücher. Diese können im Rahmen von Bewegungsspielen oder auch ohne Bewegungsaspekt eingesetzt werden. Inwiefern diese Methoden im Sportunterricht eingesetzt werden ist fraglich, da hierzu kaum aussagekräftige Untersuchungen und Statistiken vorhanden sind. Eines der Hauptziele des Sportunterrichts ist es, den Schüler*innen Bewegungsausführungen anzulernen und diese zu optimieren. Hierbei ergaben Untersuchungen, dass durch zusätzliche Wissensinhalte wie Videos oder Arbeitsblättern ein positiver Effekt erzielt werden kann (vgl. Krasemann, 1981; Wagner, 2016; Cleland, 1994). Ein weiteres Ziel des Sportunterrichts ist, das kritische Denken und Handeln durch kognitive Inhalte zu fordern und fördern. (vgl. Reese & Brassat, 1967; Zimmermann, 1982; Funke, 1986; Zimmermann & Schunk, 2011). Dazukommend strebt die Thematisierung von kognitiven Themen im Sportunterricht die positive Bindung zum Sport an und orientiert sich an den wissenschaftlichen Erkenntnissen (vgl. Trebels, 1983; Stadler, 2005; Kastrup, 2009; Kurz2010). Dementsprechend ergänzen sich die in der Fachliteratur vorgegebenen Ziele und Methoden, da durch die angegebene Methodenvielfalt die im Sportunterricht vorgegebenen Zielsetzungen umgesetzt und vermittelt werden können.

Anhand der Untersuchung von kognitiven und wissenstheoretischen Inhalten im Sportunterricht kann darauf geschlossen werden, dass die Forderung nach mehr Inhalten in diesem Bereich seit Jahrzehnten vorhanden ist. Etliche internationale Studien in diversen Schulsystemen und Schulstufen konnten positive Effekte von kognitiven Inhalten im Sportunterricht aufzeigen. Es ist davon auszugehen, dass bei einer zielführenden kognitiven Befassung der Schüler*innen ein erhöhter Lernerfolg konditionell und kognitiv vorhanden ist. Des Weiteren haben Untersuchungen gezeigt, dass eine Motivationssteigerung zu erkennen ist. (vgl. Beckers, 2000; Demetriou & Hörner, 2012; Herrmann, Gogoll, & Gerlach, 2020; Schönefeld, 2019; Sun, Shen, Zhu, & Ennis, 2012).

Es muss festgestellt werden, dass vergangene Untersuchungen zeigen, dass aus Sportlehrer*innenperspektive die kognitiven Inhalte meist als unwichtige Bestandteil des Sportunterrichts angesehen wurden und zum Teil nicht thematisiert wurden (Kastrup, 2011; Bräutigam, 1986; Büchel, 2019; Pemmer, 2009). Die ab den 2010er-Jahren häufiger auftretende Praxis von Kompetenzen im Fächerkanon brachte eine erneute Debatte (Wolters et al. 2020, S. 201).

Zusammenfassend ist zu erkennen, dass bereits etliche deutschsprachige Untersuchungen aus verschiedenen Blickwinkeln bezüglich der Wissensvermittlung im Sportunterricht vorhanden sind, jedoch aktuell keine Studien bezüglich des Wissens und der Umsetzung von kognitiven Inhalten laut den institutionellen Vorgaben im Sportunterricht vorhanden sind. Die Forderung nach mehr kognitiven Inhalten im Sportunterricht bestehen seit den 1970er Jahren, jedoch zeigen die bisherigen Untersuchungen eine Zurückhaltung bei den Sportlehrkräften. Einige Studien deuteten darauf hin, dass institutionelle Vorgaben von Lehrpersonen nur zum Teil umgesetzt wurden und gewisse Aspekte von manchen Sportlehrkräften ignoriert wurden (Bräutigam, 1986; Büchel, 2019; Pemmer, 2009). Diesen Eindruck bestätigen Kastrup und Wagner bei ihrer Untersuchung über Wissensinhalte im Sportunterricht (Wagner, 2011; Wagner, 2016; Kastrup, 2009; Kastrup, 2011). Inwiefern dem neuen Studienformat „Bachelor of Education“ bzw. „Master of Education“ gelungen ist, diesem Phänomen entgegenzuwirken, ist aktuell noch nicht untersucht worden (Wolters et al. 2020).

4 Problemstellung und Forschungsfragen

Laut Stibbe ist die Lehrplanforschung ein essenzieller Teil der Fachdidaktik, um diese weiterzuentwickeln sowie die Umsetzung und deren Wirkungen zu untersuchen (Stibbe, 2016). Wie bereits in der Einleitung und dem aktuellen Forschungsstand erwähnt, sind Lehrpläne und Bildungsstandards institutionelle Vorgaben für die Lehrkräfte, welche umzusetzen sind (Stibbe, 2010, S. 497). Vergangene Untersuchungen zeigten, dass die Umsetzung dieser Richtlinien von den Lehrkräften nur zum Teil umgesetzt wurden (Schulz, 1983; Bräutigam, 1986; Serwe-Pandrick, 2016). Als Ursache wird hierfür gesehen, dass die Sportlehrkräfte kognitive Inhalte als unwichtig empfinden und in der Vergangenheit funktionierende Stunden repetitiv unterrichten (Kastrup, 2009; Kastrup, 2011). Ein Missachten dieser institutionellen Vorgaben ist sowohl rechtlich verboten, als auch für die Schüler*innen schlecht, da hierbei Bildungspotenziale nicht ausgeschöpft werden (Kurz, 2008; Schulz, 2013; Ptack & Tittlbach, 2020; Lüder, 2018). Hinzukommend stellt sich die Frage, auf welcher Grundlage der Unterricht gestaltet wird und inwiefern eine Bildungsgerechtigkeit möglich ist, wenn die Bildungsvorgaben nicht beachtet bzw. umgesetzt werden. Da die Kenntnis über ein Themengebiet die Voraussetzung für die Umsetzung und die anschließende Wirkung ist, stellt diese einen wesentlichen Aspekt im Sportunterricht dar (Stibbe, 2016; Huber & Schratzberger, 2020). Insbesondere das Einhalten von standardisierten Bildungsansprüchen ist wichtig, da hierdurch versucht wird, Bildungsgerechtigkeit in verschiedenen sozialen Schichten sowie eine Transparenz in der Benotung zu erwirken (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014). Aktuelle Literatur lässt darauf schließend, dass in diesem Gebiet in der Vergangenheit eine Diskrepanz zwischen den bildungspolitischen Richtlinien und der Umsetzung durch Sportlehrkräfte vorhanden war (Balz & Stibbe, 2020; Wagner, 2016; Bräutigam, 2008; Brettschneider, et al., 2006; Huber & Schratzberger, 2020; Kastrup, 2011). Inwiefern die Modernisierung und Standardisierung mittels Bildungsstandards und neuen Studieninhalten diesem Phänomen entgegenwirken, wurde bislang nicht untersucht und ist demnach eine Forschungslücke (Wagner, 2016; Wolters et al. 2020). Infolgedessen ist die Verknüpfung dieser beiden Ebenen wichtig zu untersuchen, um einen aktuellen Überblick über die Situation und mögliche Diskrepanzen zu erkennen. Ziel dieser Arbeit ist folglich, den aktuellen IST-Zustand zu untersuchen. Darüber hinaus werden im Rahmen der

Diskussion die Ergebnisse mit vergangenen Untersuchungen verglichen und auf mögliche Verbesserungspotentiale hingewiesen, damit Studien anknüpfen können.

Daher beschäftigt sich die erste Forschungsfrage mit den institutionellen Vorgaben des Bildungsstandards im Bereich der kognitiven Kompetenzen. Hierbei werden die Richtlinien mittels einer Inhaltsanalyse zusammengefasst. Die zweite Forschungsfrage beschäftigt sich mit dem Wissen und der Vermittlung dieser institutionellen Vorgaben von Sportlehrkräften. Die ausgewählten Sportlehrer*innen haben das vorhin erwähnten neuen Studiensystem abgeschlossen und haben somit mindestens einen Bachelorabschluss. Demnach wird versucht, den aktuellen Istzustand in diesem Bereich zu eruieren um anknüpfende Untersuchungen zu ermöglichen. Die Forschungsfragen der Masterarbeit lauten daher:

Welche Vorgaben sind im österreichischen Bildungsstandard für Bewegung und Sport bezüglich der Sekundarstufe I hinsichtlich der kognitiven Kompetenzen im Sportunterricht vorhanden?

Inwiefern sind die kognitiven Kompetenzen des Bildungsstandards in Bewegung und Sport bei Sportlehrkräften mit Bachelorabschluss bekannt?

5 Methode, Studiendesign und Durchführung

Das Vorgehen dieser Arbeit lässt sich in zwei Phasen unterteilen. In der ersten Phase wurde eine Dokumentenanalyse des österreichischen Bildungsstandards für Bewegung und Sport in Bezug auf kognitive Wissensinhalte für die Sekundarstufe I durchgeführt. Hierbei eignet sich laut Hussey et al. eine Inhaltsanalyse, weil der Sachverhalt des Bildungsstandards erörtert wird und keine Interpretationen und Hypothesenüberprüfung das Untersuchungsziel ist (Hussy et al. 2013, S. 227). Die qualitative Inhaltsanalyse entnimmt in diesem Fall aus dem Bildungsstandard Informationen und fasst diese in der Arbeit zusammen, um den aktuellen institutionellen Istzustand darzustellen (Jochen & Grit, 2010). Hierbei wurde das deduktive Auswerteverfahren nach Mayring verwendet, wobei Aspekte von Frühs Systematik der Inhaltsanalyse angewandt wurden. Demnach wurden im ersten Schritt vom Bildungsstandard in Bezug auf die Sekundarstufe I alle Informationen bezüglich kognitiver Inhalte zusammengefasst (Früh, 2011). Anschließend wurden im nächsten Schritt zwischen den vier Kompetenzbereichen des Bildungsstandards, Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz differenziert. Darauffolgend fand ein weiterer Prozess auf Basis der deduktiven Kategorienbildung nach Mayring zur Findung einer weiteren passenden Unterteilung statt (Mayring, 2015). Das Resultat von diesem Prozess ist, dass die vier Kompetenzbereiche im Zusammenhang mit den drei Handlungsdimensionen als Kategorien festgelegt wurden. Hierdurch soll bei den Interviews die Möglichkeit bestehen, die Sportlehrkräfte über ihr Wissen in allen kognitiven Kompetenzbereichen und in den Handlungsdimensionen zu erfragen und anschließend zu vergleichen. Dadurch soll die Verknüpfung bezüglich der institutionellen Vorgaben und dem subjektiven Wissen und die Prioritäten der Lehrer*innen erkennbar werden. Das Kodiervorgehen ist für eine bessere Nachvollziehbarkeit im Anhang angegeben. Im Kapitel 6 „Ergebnisse der Dokumentenstudie“ werden die spezifischen Resultate dargestellt und mittels Grafiken verdeutlicht.

Die zweite Phase folgte nach dem Abschluss der ersten. Da es in Österreich keine aktuellen Vorgangsstudien bezüglich der Einstellung und des Wissens von Sportlehrkräfte mit Bachelorabschluss hinsichtlich kognitiver Kompetenzen des Bildungsstandards in Bewegung und Sport gibt, wurde für die zweite Kernfrage ein exploratives Vorgehen verwendet. Hierbei eignen sich laut Krieger leitfadenorientierte Interviews, da diese hypothesengenerierend

sind und ein weites Blickfeld auf das Themengebiet darstellen (Krieger, 2008, S. 47f). Der Leitfaden wurde auf Basis gemäß Empfehlungen der Literatur von Hussy et al. sowie Krieger erstellt. Die jeweiligen Themen sind mit offenen Initialfragen sowie mit anknüpfenden Unterfragen aufgebaut, damit in den Expert*inneninterviews alle Aspekte thematisiert werden (Hussy, et al. 2013, S. 228f; Krieger, 2008, S. 52ff).

Durch die Vorkenntnisse der Dokumentenanalyse wurden die jeweiligen Kategorien sowie der Leitfaden erst im Rahmen der Arbeit gebildet. Der Leitfaden beginnt mit einem allgemeinen Teil, in dem der persönliche Sportlehrerwerdegang und Besonderheiten des Schulstandorts besprochen wird. Anschließend wird die Verwendung des Bildungsstandards in Bewegung und Sport während und nach dem Studium erörtert, um darauffolgen die kognitiven Inhalte im Sportunterricht zu besprechen. Hierbei sollen zunächst die Sportlehrer*innen eine eigene Definition bezüglich kognitiver Wissensinhalte im Sportunterricht beschreiben, um anschließend zu erörtern, inwiefern sie diese Inhalte in ihrem Unterricht vermitteln. Der nächste Themenbereich beschäftigt sich mit dem Wissen bezüglich des Bildungsstandards für die Sekundarstufe I. Dieser Themenbereich ist in die zwei Themen „Kompetenzbereiche“ und „Handlungsdimensionen“ gegliedert. Zuletzt wird erfragt, inwiefern Wünsche für Änderungen im Zusammenhang mit dem Bildungsstandard vorhanden sind. Der Leitfaden befindet sich im Anhang.

Als Auswerteverfahren der Expert*inneninterviews wurde wie bei der Dokumentenanalyse die Inhaltsanalyse nach Mayring verwendet (Mayring, 2015). Hierbei wurde erneut eine induktive Herangehensweise ausgewählt. Im ersten Schritt fanden die Transkription und Anonymisierung der Interviews statt. Anschließend wurden die jeweiligen Textpassagen analysiert und dem Inhalt nach markiert, passende Kategorien gebildet und die jeweiligen Textpassagen zugeordnet. Darauffolgend fand eine Revision statt, bei der erneut die Kategorien und Textpassagen kritisch betrachtet wurden. Hierbei wurde eine Kategorie entfernt sowie zwei weitere hinzugefügt. Insgesamt wurden sieben themenbezogene Kategorien gebildet. Hierbei wurde die Kategorie „Wissen bezüglich der Kompetenzbereiche“ in die fünf Unterkategorien „Benennung der Kompetenzbereiche“, „Fachkompetenz“, „Methodenkompetenz“, „Sozialkompetenz“ und „Selbstkompetenz“ für eine bessere Übersicht gegliedert. Die Restlichen wie z.B. „Erfahrungen mit dem Bildungsstandard während und nach dem Studium“ wurden nicht erneut unterteilt. Die Textpassagen samt den Kategorien befinden sich

im Anhang nach dem Leitfaden für die Interviews. Hierbei sind die anonymisierten und bereinigten Daten angeführt, bei denen Füllworte wie zum Beispiel „ähm“ oder wiederholte „ja“ ausgebessert wurden. Hierdurch soll eine hohe Transparenz sowie Nachvollziehbarkeit gewährleistet werden. Eine genaue Zusammenfassung der Ergebnisse bezüglich der Aussagen der Interviews befindet sich im Kapitel 7 „Ergebnisse der Interviews“. Diese werden anschließend mit der Forschungsliteratur und den Ergebnissen der Dokumentenstudie in der Diskussion erörtert. Die originalen Audiodateien befinden sich auf einem USB-Stick, sowie in einem abgesicherten Onlinespeicherplatz.

Das Sampling der Sportlehrkräfte erfolgte mittels abgeschlossenem Bachelor of Education Studium an der Universität Wien sowie Berufserfahrung in Bewegung und Sport in der Unterstufe. Hierdurch sollen die ausgewählten Sportlehrkräfte bereits Praxiserfahrungen gesammelt haben und folglich mit dem Thema vertraut sein. Außerdem waren alle teilnehmenden Sportlehrkräfte ausschließlich an allgemeinbildenden höheren Schulen tätig. Der Zugang zum Feld erfolgte sowohl über die Direktion von Schulen in Wien sowie über ein Onlineforum für Sportlehrkräfte der Uni Wien. Die Einwilligungserklärungen wurden im Vorfeld zumeist mit einem Vorgespräch verbunden. In dem Vorgespräch wurden die Schritte der Anonymisierung sowie ein bevorzugtes Setting für das Interview erörtert.

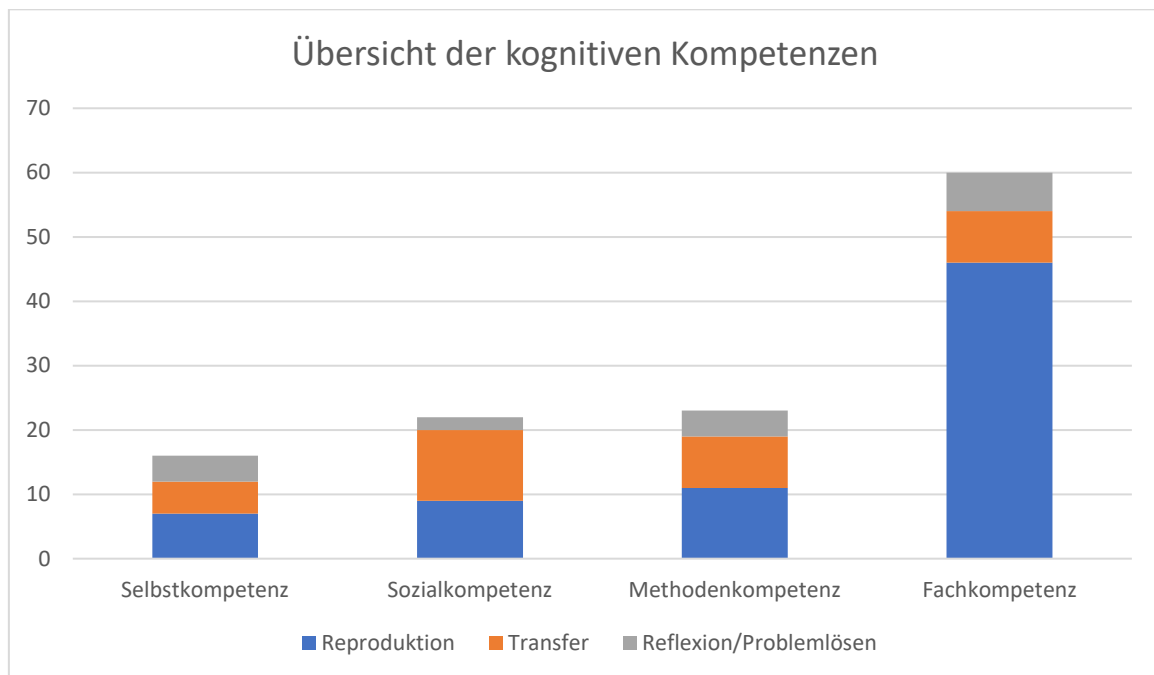
6 Ergebnisse der Dokumentenstudie

Zunächst werden allgemeine Ergebnisse der Inhaltsanalyse des Bildungsstandards für Bewegung und Sport beschrieben. Anschließend werden in den folgenden Unterkapiteln die Ergebnisse genauer dargestellt. Die Reihenfolge ist gleich dem Bildungsstandard in Selbst-, Sozial-, Methoden- und Fachkompetenz abgebildet. Hierbei erfolgt jeweils ein kurzer allgemeiner Ergebnistext sowie erwähnenswerte Fakten zur jeweiligen Kompetenz. Anschließend sind die kognitiven Zielkompetenzen und exemplarische Ankerbeispiele angeführt.

Im österreichischem Bildungsstandard für Bewegung und Sport befinden sich insgesamt 376 Kompetenzen. Für die Sekundarstufe I sind 196 Kompetenzen angeführt, von denen 120 kognitive Kompetenzen sind. Im Vergleich dazu sind in der Sekundarstufe II insgesamt 180 Kompetenzen, von denen 124 kognitiv sind, angegeben. Dementsprechend fällt auf, dass im Bildungsstandard sowohl für die Sekundarstufe I als auch für die Sekundarstufe II deutlich mehr kognitive Kompetenzen als motorische Kompetenzen angegeben sind. Insgesamt sind rund 61% der angegebenen Zielkompetenzen im Bildungsstandard für Bewegung und Sport in der Sekundarstufe I dem kognitiven Bereich zugeordnet. Wichtig zu erwähnen ist, dass manche Kompetenzen dem kognitiven Bereich zugehörig sind, jedoch auch eine motorische Komponente besitzen. Zum Beispiel sind im Bereich der Ballspiele Kompetenzen der Einhaltung von Spielregeln beschrieben. Das Einhalten dieser Regeln erfordert sowohl kognitive als auch motorische Aspekte.

In der Sekundarstufe I sind insgesamt 73 kognitive Kompetenzen der Handlungsdimension Reproduktion, 31 dem Transfer und 16 dem Problemlösen bzw. der Reflexion zugeordnet. In der Sekundarstufe II ist der Anteil im Bereich der Handlungsdimension Reproduktion mit 54 geringer, jedoch bei den Handlungsdimensionen Transfer mit 51 und Problemlösen/Reflexion mit 19 höher als in der Sekundarstufe I. Wenn man die Kompetenzbereiche der Sekundarstufe I aufgliedert, werden 16 kognitive Kompetenzen im Bereich der Selbstkompetenz und 22 bei der Sozialkompetenz beschrieben. Die Methodenkompetenz erfasst insgesamt 23 kognitive Kompetenzen. Mit insgesamt 59 werden die meisten kognitiven Kompetenzen in der Fachkompetenz beschrieben. Diese sind im Bildungsstandard in neun fach- und sportartbezogene Gruppen untergliedert. Folglich hat die Fachkompetenz insgesamt

zwei kognitive Kompetenzen weniger, als die restlichen drei Kompetenzbereiche zusammen.

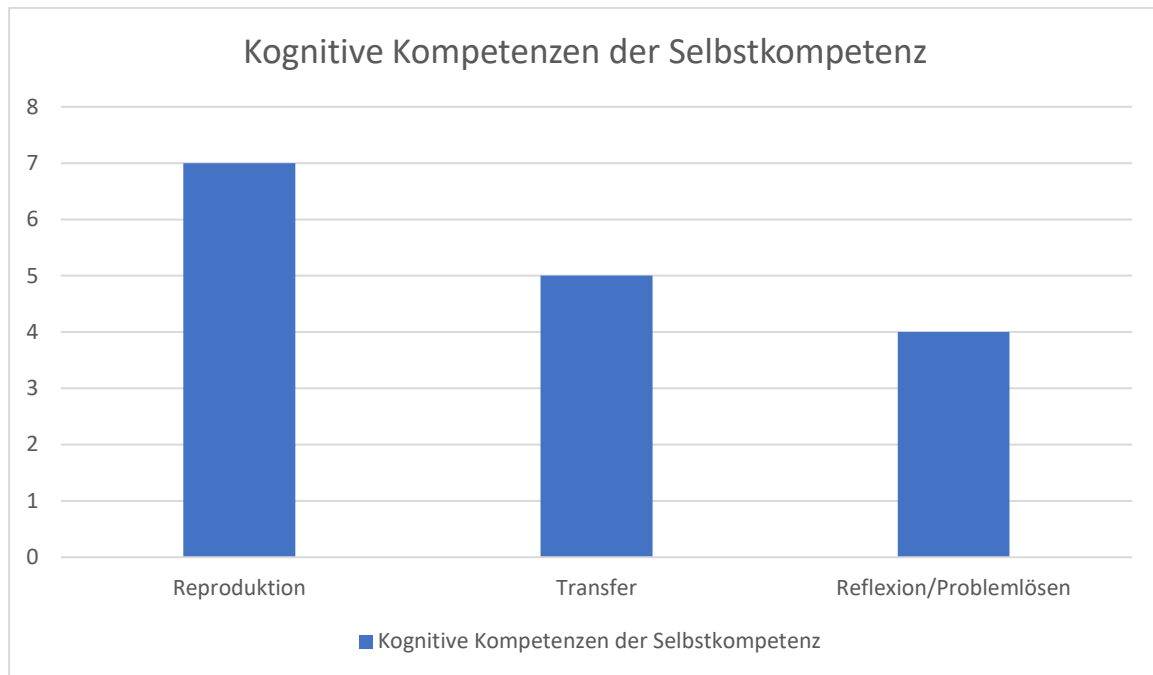


1 Abbildung: Anzahl der kognitiven Kompetenzen nach Kompetenzbereichen und Handlungsdimensionen differenziert (eigene Darstellung)

6.1 Ergebnisse im Bereich der Selbstkompetenz

In dem Teilbereich der Selbstkompetenz sind wie bereits vorhin erwähnt insgesamt 16 kognitive Kompetenzen für die Sekundarstufe I im Bildungsstandard angegeben. Hierbei sind sieben in der Handlungsdimension Reproduktion, fünf als Transfer und vier als Reflexion/Problemlösen angegeben. Die Selbstkompetenz ist mit einer motorischen Kompetenz jener Kompetenzbereich, welcher die geringste Anzahl von kognitiven und motorischen Kompetenzen in der Sekundarstufe I angeführt hat.

Die folgende Tabelle, stellt wie in den drei weiteren Kompetenzbereichen, die im Bildungsstandard angegeben kognitiven Zielkompetenzen nach den Handlungsdimensionen dar.



2 Abbildung: Kognitive Kompetenzen der Selbstkompetenz unterteilt in die drei Handlungsdimensionen (eigene Darstellung)

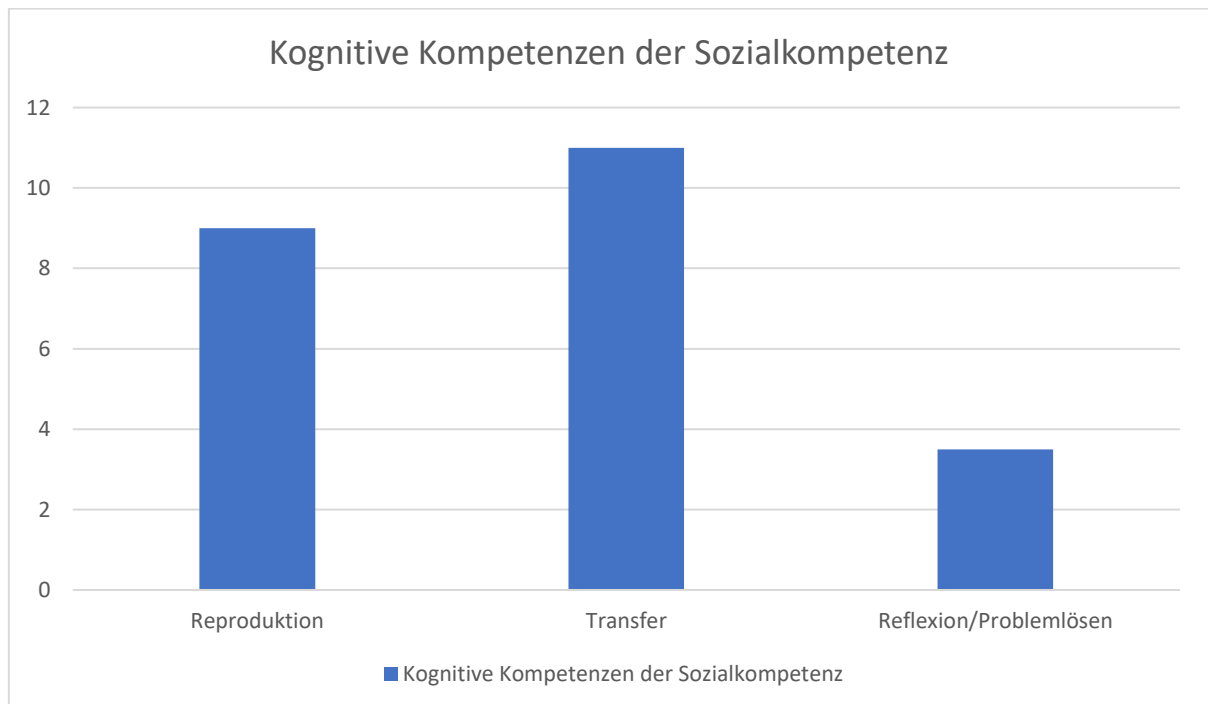
In der Handlungsdimension Reproduktion sollen unter anderem die Schüler*innen lernen, ihr Verhalten in Gruppensituationen rückblickend zu beschreiben und Gruppenmitglieder mit anderen Ansichten als gleichwertig anzusehen. Dazukommend sollen die Schüler*innen eigene Fähigkeiten einbringen, die Wichtigkeit des Gruppenzusammenhaltes erkennen und die eigene Motivation bzw. Aufmerksamkeit regulieren können. Zudem sollen Schüler*innen die „...*eigene Emotionen wahrnehmen und beschreiben*“ (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 22).

Im Bereich des Transfers werden fünf Kompetenzen der Handlungsdimension Reproduktion/Problemlösen angegeben. Ein neuer Aspekt ist, dass die Schüler*innen „*Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein bei der Übernahme und Durchführung unterschiedlicher Aufgaben im Unterricht (zeigen)*“ (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 22). Eine Kompetenz aufbauend auf den vorherigen reproduktiven Handlungsdimensionen ist, dass die Schüler*innen die eigene „*Leistungsfähigkeit und Sportlichkeit realistisch einschätzen und geeignete Ziele wählen (können)*“ (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 21). Weitere kognitive Kompetenzen in diesem Bereich sind die Emotionsregulierungen, Pflichtbewusstsein bei der Übernahme von Aufgaben und dem Aufbauen einer sportbezogenen Lernbereitschaft.

Die Schüler*innen sollen unter anderem laut den Kompetenzen in der Handlungsdimension Reflexion/Problemlösen im Bereich der Selbstkompetenz in der Lage sein, Verbesserungen der persönlichen Leistung auf die eigene Anstrengung bzw. Fähigkeiten zurückzuführen und „...die Auswirkungen von Emotionen auf das eigene Wohlbefinden und Handeln beschreiben“ (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 22). Hinzukommend sollen die Schüler*innen sich in unterschiedlichen Sportunterrichtssituationen zu Mitschüler*innen einschätzen sowie Auswirkungen von positiven und negativen Emotionen auf das Handeln und persönliche Wohlbefinden beschreiben können.

6.2 Ergebnisse im Bereich der Sozialkompetenz

In der Sozialkompetenz kommen im Bildungsstandard für Bewegung und Sport in der Sekundarstufe I insgesamt 22 kognitive Kompetenzen vor. Darunter sind neun den reproduktiven, 11 den transferierenden und zwei den problemösenden bzw. reflektierenden Handlungsdimensionen zugeordnet. Dementsprechend ist die Sozialkompetenz der einzige kognitive Kompetenzbereich, in der die Reproduktion nicht die häufigste Handlungsdimension ist.



3 Abbildung: Kompetenzen der Sozialkompetenz unterteilt in die drei Handlungsdimensionen (eigene Darstellung)

In der produktiven Handlungsdimension behandeln vier der insgesamt neun Kompetenzen Verhaltensnormen und Verhaltensregeln. Hierbei sollen die Schüler*innen diese Regeln nennen, einhalten, begründen, warum das Einhalten für den Sportunterricht und die Klassengruppe wichtig ist und *„fares und unfaires Verhalten anhand konkreter Beispiele im Sportunterricht beschreiben“* (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 23). Zwei Kompetenzen beschreiben das Verstehen der eigenen Aufgaben im Unterricht sowie das Erfüllen dieser Aufgaben. Des Weiteren sollen die Schüler*innen sich sowohl verbal als auch nonverbal respektvoll ausdrücken und zuhören können. Zudem sollen die Schüler*innen von Klassenkolleg*innen Einstellungen und Erwartungen beschreiben können.

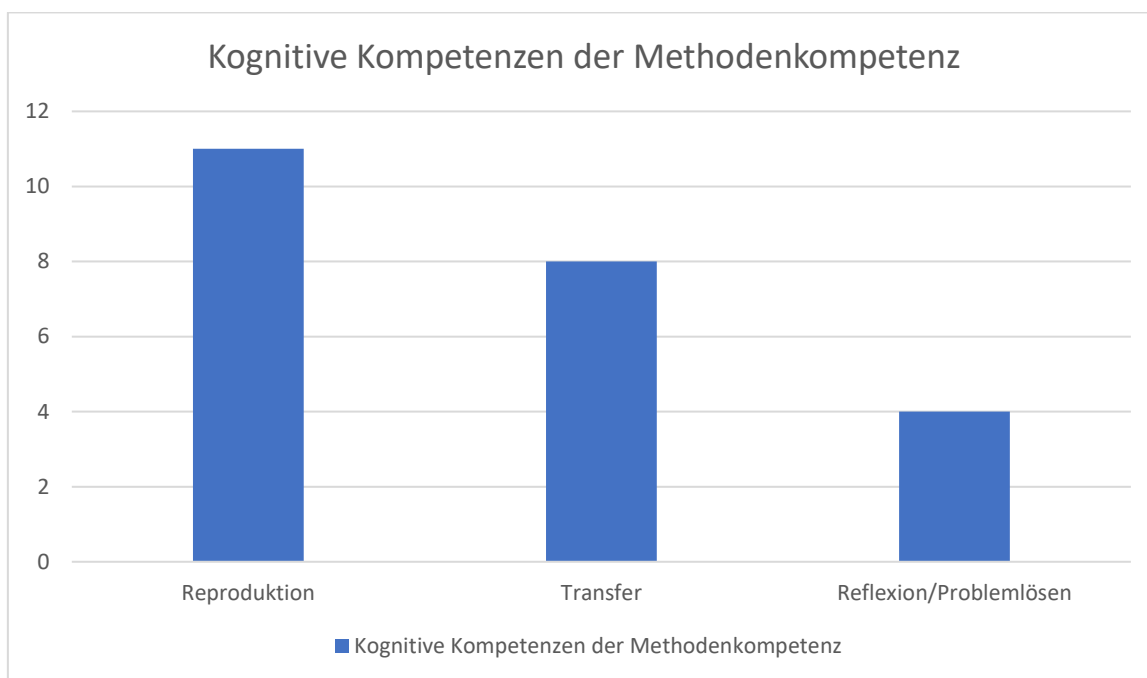
Bei der zweiten Handlungsdimension Transfer, sind wie bereits vorhin erwähnt, elf kognitive Kompetenzen angegeben. Eine weiterführende Kompetenz ist, dass die Schüler*innen *„fremde Einstellungen, Perspektiven und Erwartungen akzeptieren, auch wenn diese nicht den eigenen entsprechen“* (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 24). Drei Kompetenzen beschäftigen sich mit dem fairen Verhalten. Hierbei sollen die Schüler*innen faires und unfaires Verhalten bei einer Beobachtung festhalten können und sich in neuen Situationen ebenso fair verhalten wie in unbeobachteten Spielsituationen. Dabei wird als Beispiel angegeben, dass die Schüler*innen das eigene Spielregelübertreten anmerken, obwohl keine andere Person es gesehen hat. Außerdem sollen die Schüler*innen sich konstruktiv an der Weiterentwicklung der Vereinbarungen beteiligen und sich respektvoll in der Gruppe durchsetzen. Weitere Punkte sind, dass die Schüler*innen eigene Interessen äußern, andere Einstellungen akzeptieren und dementsprechend ihre persönlichen Vorstellungen in Gruppensituationen zurückstellen können. Hinzukommen sollen die Schüler*inne in diesem Kompetenzbereich ihr Rollenverhalten in einer Gruppe beschreiben können. Die neunte kognitive Kompetenz umfasst, dass die Schüler*innen eine Distanz zur Gruppe und ihrer persönlichen Identität halten können. Hiermit ist gemeint, dass trotz Ablehnung eigener Vorstellungen durch die Gruppe, die betroffene Schülerin bzw. der betroffene Schüler motiviert ist mitzumachen (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 24).

Die Erste der zwei kognitiven Kompetenzen in der Handlungsdimension Reflexion/Problemlösen nennt die Fähigkeit, Wirkungen unterschiedlicher Rollen reflektieren zu können. Als Beispiel ist im Bildungsstandard die Rolle als Gruppenleiter*in angegeben. Bei der

Zweiten sollen die Schüler*innen „die Konsequenzen der Vereinbarungen prüfen“ (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 23).

6.3 Ergebnisse im Bereich der Methodenkompetenz

Die Methodenkompetenz umfasst 11 Kompetenzen in der Handlungsdimension Reproduktion, 8 im Transfer und 4 im Bereich Reflexion/Problemlösen.



4 Abbildung: Kompetenzen der Methodenkompetenz unterteilt in die drei Handlungsdimensionen (eigene Darstellung)

Die kognitiven Kompetenzen in der Handlungsdimension der Reproduktion in der Methodenkompetenz sind vielfältig. Die Schüler*innen sollen Gefahrenquellen erkennen und benennen, Hilfestellungen bzw. Sicherungen beschreiben und vorzeigen, wesentliche Technikmerkmale von verschiedenen Bewegungen erklären sowie „offene Bewegungsformen nach Qualitätskriterien (Bewegungsgenauigkeit, -fluss, -dynamik, -rhythmus) beschreiben“ (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 26). Zwei Kompetenzen sind einer bereits vorgestellten Kompetenz im Bereich der Selbstkompetenz ähnlich. Bei dieser Kompetenz sollen die Schüler*innen in der Lage sein, sich für das Erlernen von Bewegungen zu motivieren und ihre Aufmerksamkeit diesbezüglich steuern. Zwei weitere Kompetenzen beschäftigen sich mit der positiven Wirkung von Bewegungshandlungen auf die Gesundheit

und die richtige Ausführung von Bewegungshandlungen, welche zuvor im Sportunterricht thematisiert wurden. Außerdem sollen die Schüler*innen beim Aufbau mitwirken und „... *die Bedeutung des Aufwärmens für ein gesundheitsorientiertes Sporttreiben begründen*“ (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 25).

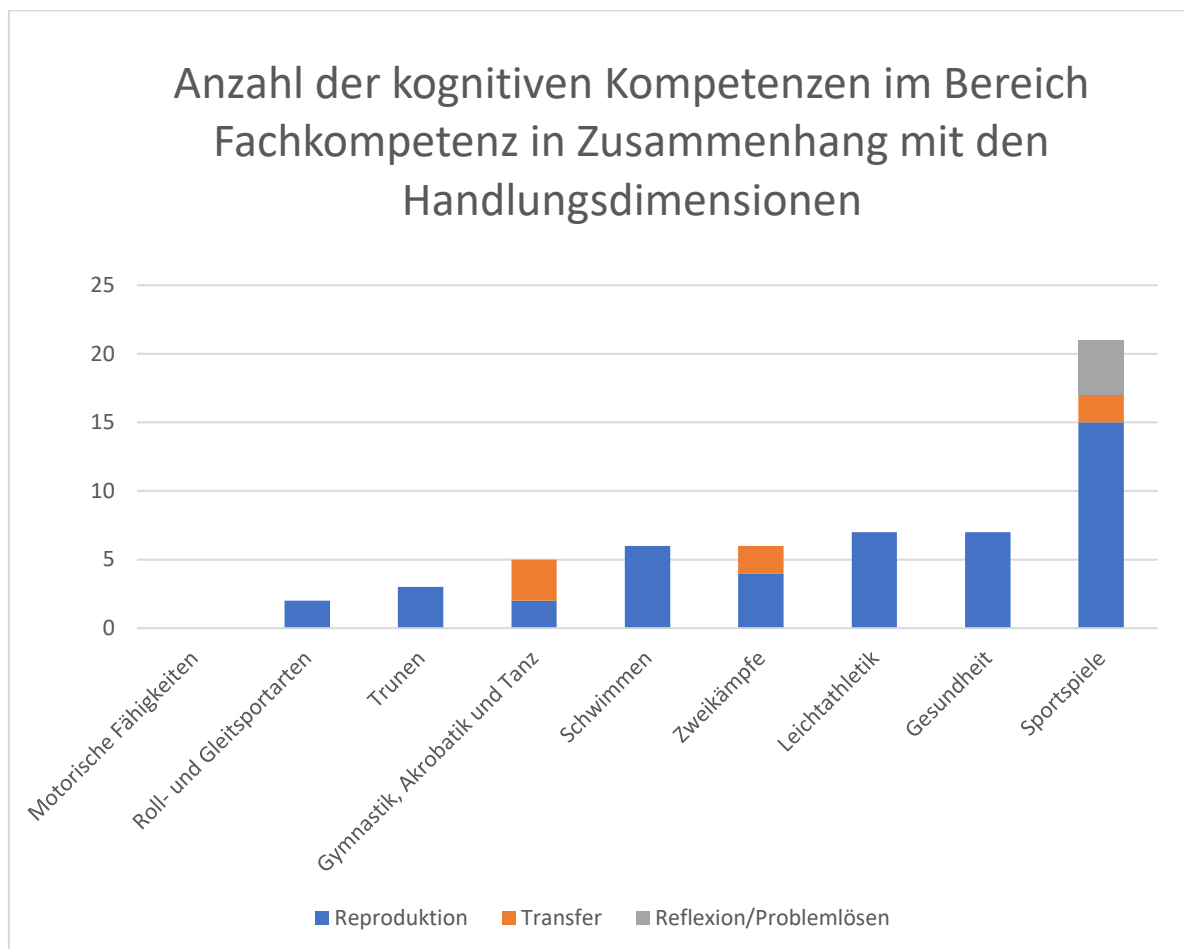
In der zweiten Handlungsdimension beschäftigen sich vier der acht angegebenen Kompetenzen mit Sicherheitsaspekten. Hierbei sollen die Schüler*innen sicherheitsbezogene Regeln einhalten, geeignete Sicherheitsmaßnahmen treffen, Herausforderungen in Bezug auf das Sicherheitsrisiko für sich abschätzen und „*im Verhältnis zu den eigenen Fähigkeiten eine passende Herausforderung wählen*“ (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 26). Des Weiteren sollen die Schüler*innen selbstständig möglichst gleich starke Teams bilden können sowie organisatorische Aufgaben bei verschiedenen Spielen übernehmen. Die letzten zwei vorgestellten Kompetenzen behandeln die Übernahme von Aufgaben als Kampfrichter*in bei z.B. Längen messen und Funktionen als Spielleiter*in.

Im Bereich der Handlungsdimension Reflexion/Problemlösen befassen sich zwei Kompetenzen mit der Bewertung von Bewegungen. Hierbei sollen Schüler*innen die Qualität von technischen Merkmalen z.B. der Wasserlage im Schwimmen sowie offene Bewegungsformen wie z.B. Bewegungsverbindungen in der Akrobatik bewerten. Eine weitere Kompetenz ist, dass die Schüler*innen in der Lage sind, beim Erlernen von Bewegungen geeignete Fragen zu stellen. Bei der vierten Kompetenz in dieser Handlungsdimension sollen die Schüler*innen „*Selbst- und Fremdrückmeldungen im Lernprozess konstruktiv nutzen*“ (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 25).

6.4 Ergebnisse im Bereich der Fachkompetenz

Die Ergebnisse im Bereich der Fachkompetenz werden im Bildungsstandard in Bewegungsfeldern wie z.B. Sportspiele, Schwimmen oder Gesundheit unterteilt. Da die Fachkompetenz mit insgesamt 59 nahezu gleichviele kognitive Kompetenzen hat wie die anderen drei Kompetenzbereiche gemeinsam, wird für eine bessere Übersicht anschließend eine zusätzliche Vorgangsweise bei der Darstellung der Ergebnisse gemacht. Die Untergruppe „motorischen Fähigkeiten“ hat keine kognitiven Kompetenzen angegeben, da diese Teilgruppe aus moto-

rischen Mindestanforderungen besteht. Demnach werden zunächst die Ergebnisse der Bewegungsfelder Roll- und Gleitsportarten, Turnen, Schwimmen, Leichtathletik sowie Gesundheit vorgestellt, da sich alle kognitiven Kompetenzen in der Handlungsdimension der Reproduktion befinden. Anschließend werden die Bewegungsfelder Gymnastik, Akrobatik, Tanz und Zweikämpfe vorgestellt. Daraufgehend werden die Sportspiele erörtert, welche erneut unterteilt werden. Zur Verdeutlichung folgt eine Grafik, welche die jeweiligen Bewegungsfelder in Hinblick auf die Handlungsdimensionen darstellt.



5 Abbildung: Aufteilung der kognitiven Kompetenzen im Bereich der Fachkompetenz mittels Bewegungsfeldern und Handlungsdimensionen (eigene Darstellung)

Die Roll- und Gleitsportarten haben mit zwei kognitiven Kompetenzen die wenigsten im Vergleich der Bewegungsfelder der Fachkompetenzbereich. Die erste Kompetenz ist im Sportartenbereich des Skilaufens und Snowboardens und die zweite im Skilanglauf. Laut beiden Kompetenzen sollen die Schüler*innen in dem jeweiligen Sportartenbereich die

Technik beschreiben. Beim Skilaufen und Snowboarden sind hierbei als Beispiele das Schussfahren, Bremsen und Kurvenfahren angegeben, beim Skilauf das Skating.

Das nächste Bewegungsfeld ist Turnen mit drei kognitiven Kompetenzen in der reproduktiven Handlungsdimension. Hier ist die Besonderheit dadurch gegeben, dass eine Kompetenz ausschließlich die Mädchen und eine Kompetenz die Burschen betrifft. Die dritte kognitive Kompetenz umfasst beide Geschlechter. Für die Mädchen ist die kognitive Kompetenz *„je ein Element am Balken, Reck und Kasten (Mädchen) beschreiben“* (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 29). Für die Burschen besteht der Unterschied darin, dass statt des Balkens der Barren vorgesehen ist. Laut der gemeinsamen Kompetenz sollen die Schüler*innen in der Sekundarstufe I *„drei Elemente am Boden (Burschen und Mädchen) beschreiben“* (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 29).

Im nächsten Bereich, dem Schwimmen, sind insgesamt sieben Kompetenzen in der reproduktiven Handlungsdimension im Bildungsstandard für Bewegung und Sport angegeben. Drei behandeln das Thema Baderegeln. Die Ziele sind hierbei die Baderegeln zu kennen, diese einzuhalten und die Wichtigkeit der Einhaltung zu begründen. Darüber hinaus sollen die Schüler*innen das richtige Verhalten in Notfallsituationen sowie Schwimmstile inklusiver Start- und Wendentechnik beschreiben. Bei der sechsten angegebenen kognitiven Kompetenz, sollen die Schüler*innen *„Verhaltensgrundsätze der Selbstrettung nennen“* (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 31).

Das Bewegungsfeld Leichtathletik umfasst sieben kognitive Kompetenzen in der reproduktiven Handlungsdimension. Im Bereich des Dauerlaufs sollen die Schüler*innen Möglichkeiten der eigenen Leistungsverbesserung beschreiben. Weitere Ziele der Leichtathletik sind, dass die Schüler*innen den Tiefstart sowie Merkmale einer richtigen Sprintbewegung beschreiben können. Außerdem sollen die Schüler*innen laut der weiteren vier kognitiven Kompetenzen Merkmale einer guten Wurf- und Stoßtechnik sowie einer Weitsprung- und Hochsprungtechnik beschreiben können.

Im Bereich der Gesundheit sind wie in der Leichtathletik sieben kognitive Kompetenzen in der reproduktiven Handlungsdimension angegeben. Hierunter sind drei Ziele, dass die Schüler*innen sowohl eine gute Haltung als auch Haltungsfehler beschreiben können und *„Ursachen und Folgen von Haltungsschwächen/-fehlern nennen“* (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 28). Drei weitere kognitive Kompetenzen sind das Benennen von

Muskelgruppen, diese am Körper zeigen sowie den Puls richtig messen. Laut der siebenten kognitiven Kompetenz sollen die Schüler*innen in der Sekundarstufe I „*Vorgänge im Körper im Zusammenhang mit Be- und Entlastung beschreiben*“ (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 28). Hierbei ist als Beispiel angegeben, dass der Puls mit der Atmung zusammenhängt. (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 28)

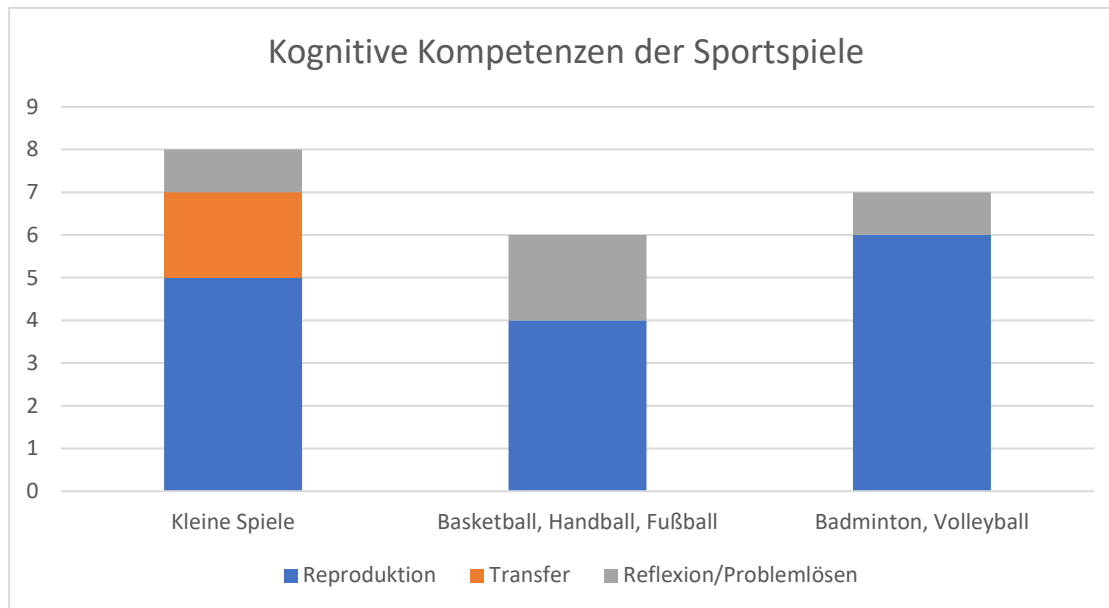
Das Bewegungsfeld Gymnastik, Akrobatik und Tanz hat drei kognitive Kompetenzen in der Handlungsdimension Reproduktion und weitere drei in der Handlungsdimension Transfer. Die erste angegebene Kompetenz in diesem Bewegungsfeld umfasst das Erkennen und Benennen einfacher Rhythmen. Des Weiteren sollen Bewegungsformen der rhythmischen Gymnastik und entsprechende Bewegungsformen wie Jonglieren, Akrobatik und Pantomime von den Schüler*innen beschrieben werden können.

In der Handlungsdimension Transfer sollen Bewegungsverbindungen und einfache Choreographien alleine und in der Gruppe erstellt werden. Weiters ist angegeben, dass die Schüler*innen „*pantomimische Elemente erfinden und in eine Bewegungsverbindung und/oder Choreographien einbauen*“ (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 34).

Bei dem Bewegungsfeld Zweikämpfe sind vier kognitive Kompetenzen in der reproduktiven und zwei in der transferierenden Handlungsdimension angegeben. Demnach sollen die Schüler*innen im Themenbereich der Reproduktion die Regeln von Zweikämpfen kennen und einhalten sowie die Bedeutung von Ritualen verstehen. Die vierte Kompetenz in dieser Handlungsdimension ist das Beschreiben von Bewegungsfertigkeiten, welche im Kampfsport wichtig sind. Hierbei sind als Beispiele Gleichgewicht und Krafteinsatz angegeben.

Bezüglich der Handlungsdimension Transfer sollen die Schüler*innen sich beim Anpassen der Regeln im Bereich der Zweikämpfe mit Ideen einbringen sowie „*die Stärken und Schwächen eines Gegners richtig einschätzen*“ (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 36).

Wie bereits erwähnt, werden die Sportspiele für eine bessere Übersicht folgend dem Bildungsstandard in drei Kategorien unterteilt. Die erste Kategorie sind die kleinen Spiele, gefolgt von den Sportspielen Basketball, Handball und Fußball. Die Rückschlagspiele Badminton und Volleyball bilden die dritte Kategorie.



6 Abbildung: Kognitive Kompetenzen der Sportspiele in der Fachkompetenz (eigene Darstellung)

Die kleinen Spiele sind wie in der Grafik zu erkennen ist, die einzige Kategorie bei der alle drei Handlungsdimensionen angegeben sind. In der reproduktiven Handlungsdimension sind zwei Kompetenzen im taktischen Bereich und drei in Bezug auf die Spielidee. Bei den taktischen Zielkompetenzen sollen die Schüler*innen einzeltaktische und gruppentaktische Anforderungen beschreiben. Bezüglich Spielideen sollen die Schüler*innen Regeln von kleinen Spielen wiedergeben und einhalten, sowie „... *zentrale Idee von kleinen Spielen und deren Unterschiede beschreiben*“ (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 32).

Im Handlungsbereich Transfer sind im Bildungsstandard in diesem Teilbereich zwei kognitive Kompetenzen angegeben. Die erste liegt im vorhin erwähnten Bereich der Spielidee. Hierbei sollen die Schüler „...*im Rahmen einer Spielbeobachtung Regelverstöße erkennen und benennen*“ (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 32). Ziel der zweiten kognitiven Kompetenz ist, dass Schüler*innen in der Gruppe Ideen für einen besseren Spielverlauf einbringen.

Im Bereich der Handlungsdimension Reflexion/Problemlösen sollen die Schüler*innen die Qualität des Spieles mittels einer Spielbeobachtung beurteilen können.

Die zweite Kategorie betrifft die Sportspiele Basketball, Handball und Fußball. Bei einer der vier kognitiven Kompetenzen mit Bezug auf die Handlungsdimension Reproduktion werden die Sportspiele differenziert. Hierbei sollen die Schüler*innen, je nach Sportspiel, eine Torschuss-, Torwurf- oder Korbwurftechnik beschreiben können. Des Weiteren sind in allen

drei Sportspielen die wichtigsten Regeln wiederzugeben. Zudem sollen die Schüler*innen die Fortbewegung mit dem Ball sowie „... *die spezifischen Formen des Zuspiels und der Ballannahme beschreiben*“ (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 32).

Die Sportspiele haben zwei kognitive Kompetenzen in der Handlungsdimension Reflexion/Problemlösen. Die Erste ist, dass die Schüler*innen „...*im Rahmen einer Spielbeobachtung die Einhaltung der Regeln beurteilen*“ (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 32). Dazukommend sollen die Schüler*innen die wichtigsten Regeln der Sportspiele während des Spieles einhalten.

Bei der Kategorie der Rückschlagspiele gibt es sechs kognitive Kompetenzen in der Handlungsdimension Reproduktion und eine bei der Handlungsdimension Reflexion/Problemlösen. Dabei beziehen sich zwei kognitive Kompetenzen für die Sportart Badminton, drei kognitive auf die Sportart Volleyball und die restlichen zwei auf beide Sportarten. In Badminton sollen die Schüler*innen entsprechend der Handlungsdimension Reproduktion eine Form des Service, sowie Abwehr- und Angriffsschläge beschreiben. Die drei kognitiven Kompetenzen für die Sportart Volleyball sind ebenfalls alle in der reproduktiven Handlungsdimension. Hierbei sollen die Schüler*innen wie beim Badminton eine Form des Service, sowie Abwehr- und Angriffsschläge beschreiben. Dazukommend ist die Erklärung der Ballannahme und des Zuspiels aufgelistet. Die gemeinsame kognitive Kompetenz im Bereich der Reproduktion ist, dass die Schüler*innen „... *die wichtigsten Regeln in Badminton und Volleyball wiedergeben*“ (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 33).

Die Kompetenz in der Handlungsdimension Reflexion/Problemlösen beschäftigt sich mit der Spielbeobachtung. Hierbei sollen die Schüler*innen die Fähigkeit haben, „*im Rahmen einer Spielbeobachtung die Einhaltung der Regeln [zu] beurteilen*“ (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 33).

6.5 Fazit der Dokumentenstudie

Dieses Fazit umfasst die Erkenntnisse der Datenauswertung der Dokumentenstudie des Bildungsstandards für Bewegung und Sport. Hierbei ist zu beachten, dass Interpretationen so-

wie Verknüpfungen mit der Literatur und den geführten Interviews in der Diskussion aufgelistet sind. Die leitende Forschungsfrage, welche mithilfe dieser Dokumentenstudie zu beantworten ist lautet:

Welche Vorgaben sind im österreichischen Bildungsstandard für Bewegung und Sport bezüglich der Sekundarstufe I hinsichtlich der kognitiven Kompetenzen im Sportunterricht vorhanden?

Anhand der durchgeführten Untersuchung kann festgestellt werden, dass zahlreiche kognitive Kompetenzen im Bildungsstandard für Bewegung und Sport in der Sekundarstufe I vorhanden sind. Insgesamt sind 196 Kompetenzen für die Unterstufe angegeben, von denen 120 kognitive Kompetenzen sind, was rund 61% entspricht. Die Fachkompetenz hat die meisten kognitiven Kompetenzen angegeben, gefolgt von der Methoden-, Sozial-, und Selbstkompetenz. Die im Bildungsstandard angegebenen Kompetenzen sind nicht in Klassenstufen, sondern in Unterstufe und Oberstufe gegliedert und umfassen die Kernbereiche des Sportunterrichts (BMBWF, 2021; Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014). Die Handlungsdimensionen Reproduktion, Transfer und Reflexion/Problemlösen sind in dieser Reihenfolge aufbauend und kommen in allen Kompetenzbereichen vor (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014).

Die Untersuchung ergab, dass manche Kompetenzen in zwei unterschiedlichen Kompetenzbereichen vorkommen und dementsprechend als Bindeglied anzusehen sind. Als Beispiel hierfür steht die Kompetenz im Rahmen der Methoden- und Fachkompetenz, bei denen Technikmerkmale von Bewegungen als reproduktive kognitive Kompetenz angegeben ist.

Im Bildungsstandard ist angegeben, dass im Bereich der Fachkompetenz alle Kompetenzbereiche gleichmäßig anzusteuern sind und demnach die neun Unterkategorien thematisiert werden sollen. Im Bereich der Methodenkompetenz liegt der Fokus auf dem Wissen von Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Bewegungslernen sowie zur Organisation des Sportunterrichts. Die Selbstkompetenz soll insbesondere durch eine Beschäftigung mit sich selbst eine positive Einstellung zur eigenen Person ermöglichen, neue persönliche Körper- und Bewegungskennnisse erwerben lassen sowie die Verbalisierung der eigenen Bedürfnisse und Emotionen ermöglichen. Bei der Sozialkompetenz liegt der Fokus in der Sekundarstufe I auf dem sozialen fairen Umgang und dem Wissen bezüglich Gruppendynamik, Rollen und

Funktionen im Sportunterricht. Im Bereich der Fachkompetenz sind die technischen und taktischen Grundlagen für die Oberstufe zu erarbeiten sowie eine gesundheitsorientierte Einstellung der Schüler*innen zu erreichen.

Die Antwort auf die Forschungsfrage ist die Ergebnisdarstellung der Dokumentenstudie des Bildungsstandards und den damit verbundenen Kodierleitfaden im Anhang, da hierbei die Vorgaben des Bildungsstandards für Bewegung und Sport bezüglich der Sekundarstufe I dargestellt wurden. Folglich sind zahlreiche kognitive Kompetenzen für die Sekundarstufe I im Bildungsstandard für Bewegung und Sport angegeben. Im folgenden Kapitel wird erörtert, inwiefern diese Kompetenzen bei Sportlehrkräften bekannt und thematisiert werden.

7 Ergebnisse der Interviews

Die Ergebnisse der Interviews werden den gebildeten Kategorien nach dargestellt. Zunächst werden die Erfahrungen mit dem Bildungsstandard während und nach dem Studium beschrieben, um anschließend die Unterrichtstauglichkeit aus Sicht der Sportlehrkräfte zu erörtern. Darauf folgend sind die Kategorien bezüglich der Bedeutung kognitiver Inhalte im Sportunterricht für die Sportlehrkräfte und wie sie diese in ihrem Sportunterricht vermitteln, angegeben. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse bezüglich des Wissens der Sportlehrer*innen in Bezug auf die Kompetenzbereiche und den Handlungsdimensionen laut Bildungsstandard dargestellt. Folgend werden von den interviewten Sportlehrkräfte Verbesserungswünsche an den Bildungsstandard beschrieben. Zuletzt folgt ein Fazit der Ergebnisse.

7.1 Erfahrungen der Sportlehrkräfte mit dem Bildungsstandard während des Studiums

Alle befragten Sportlehrkräfte gaben an, dass sie während des Studiums den Bildungsstandard für Bewegung und Sport verwendet haben. Insbesondere wurde er für die Planung bei Übungen mit schulpraktischem Anteil wie dem Schulpraktikum oder den unterrichtspraktischen Studien verwendet. Hinzukommend wurde der Bildungsstandard von zwei Lehrpersonen für eine Seminararbeit verwendet. Sportlehrkraft B sagte diesbezüglich *„bei UPS und dem Schulpraktikum. Man muss bei jeder Unterrichtsplanung die Kompetenzen laut dem Bildungsstandard angeben“* (19-20). Hierbei wurde das Ausformulieren von Kompetenzen für die Stundenplanung als hilfreich empfunden.

7.2 Erfahrungen der Sportlehrkräfte mit dem Bildungsstandard für die Unterrichtstätigkeit

Das Bild bezüglich der Verwendung und den Erfahrungen mit dem Bildungsstandard für die eigene Unterrichtstätigkeit stellt Unterschiede dar. Sportlehrkraft F und B gaben an, dass sie

den Bildungsstandard selten bis gar nicht für die Unterrichtstätigkeit nutzen. Diesbezüglich sagte Sportlehrkraft F „...*für meinen Unterricht überlege ich mir schon immer Sachen die sie können müssen und ich abprüfen kann, aber ich formuliere das nicht mehr so aus wie damals mit dem Bildungsstandard eben*“ (IF, 63-65).

Die Sportlehrkräfte C, D und E gaben an, dass sie den Bildungsstandard für die Jahres- bzw. Semesterplanung als Basis verwenden. Anschließend verwenden sie diese Planung während des Schuljahres und adaptieren sie gegebenenfalls. Dazukommend verwenden die Lehrkräfte A und C den Bildungsstandard für die Leistungsbeurteilung. Sie gaben an, dass sie im Rahmen der Beurteilung auf die angegebenen Kompetenzen achten. Diesbezüglich beschrieb die Sportlehrkraft A im Interview

Wir achten bei der Leistungsbeurteilung auf den Bildungsstandard. Wenn wir Schüler oder Schülerinnen haben, die sehr sozial sind und zum Beispiel viel herräumen, wegräumen, den anderen helfen und ihnen was zeigen, aber vielleicht fachlich nicht so gut sind, ziehen wir das mit in die Beurteilung mit ein. (IA, 20-25)

Infolgedessen sind unterschiedliche Meinungen bezüglich der Unterrichtstauglichkeit im Berufsalltag vorhanden. Bis auf die Lehrperson A geben alle an, dass sie den Bildungsstandard zumindest teilweise als unterrichtstauglich ansehen. Sportlehrkraft A sieht insbesondere die Bürokratisierung und den Druck, alle Kompetenzen in der Unterstufe mit den Schüler*innen erfüllen zu müssen, als negativ, obwohl hierdurch laut der Sportlehrkraft eine Aufwertung des Faches das Ziel ist. Sportlehrkraft E ist der Meinung, dass die Praxistauglichkeit bezüglich der Jahresplanung gegeben ist, jedoch nicht in Bezug auf die Unterrichtsvorbereitung. Diese Einschätzung hat auch Sportlehrkraft D und meinte diesbezüglich „... *für jede Stunde finde ich nicht, weil wenn man da beginnt alle Kompetenzen bei allen Schülern abzuhacken hat man selbst und die Schüler glaub ich keinen Spaß mehr*“ (LD, 23-25). Den persönlich entstehenden Druck, alle Kompetenzen erfüllen zu müssen, sehen die Sportlehrkräfte A, B, C, D und F als problematisch an, da einerseits die individuelle Leistungsfähigkeit der Schüler*innengruppe nicht beachtet werden kann und andererseits hierdurch die Sportlehrkraft sich stresst und demnach negative Folgen haben kann. Die Sportlehrkraft D

führt außerdem an, dass für die Umsetzung der Kompetenzen die notwendigen Rahmenbedingungen vorhanden sein müssen. Trotzdem sind mit Ausnahme der Sportlehrkraft A alle befragten der Ansicht, dass der Bildungsstandard unterrichtstauglich ist und ihnen in ihrem Lehrberuf, sei es nun für die Jahres- bzw. Semesterplanung, Leistungsbeurteilung, Nachschauen von Kompetenzen oder ähnlichem, hilfreich ist, obwohl die oben genannten negativen Aspekte vorhanden sind.

7.3 Kognitive Inhalte im Sportunterricht der Sportlehrkräfte

Bei den Ansichten bezüglich der kognitiven Inhalte im Sportunterricht sind sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten zu erkennen. Es wurden alle vier Kompetenzbereiche von den Sportlehrkräften beschrieben, wobei thematisch Unterschiede in Bezug auf die persönliche Relevanz vorhanden sind. Alle sechs befragten Sportlehrer*innen gaben die Regelkunde als wichtigen kognitiven Inhalt im Sportunterricht an. Sportlehrkraft D sagt zum Beispiel diesbezüglich „... wenn Kinder Regeln lernen und diese eben auch anwenden, oder eben schiedsrichtern und sich gegenseitig selbst kontrollieren und nicht immer der Lehrer einschreiten muss“ (ID, 27-29). In diesem Zusammenhang erachten die Lehrkräfte B, C, D und F sowohl das soziale als auch das selbstbezogene Verhalten als wichtigen Bestandteil der kognitiven Sportinhalte. Des Weiteren stellten alle Lehrpersonen mit der Ausnahme von Sportlehrkraft E die Wichtigkeit von gesundheitsbezogenen Inhalten im Rahmen der kognitiven Aspekte des Sportunterrichts dar. Diesbezüglich findet die Sportlehrkraft F wichtig, dass die Schüler*innen „... wissen, wie der Körper funktioniert, also auch was passiert, wenn ich Sport mache, was passiert mit dem Puls, warum wird er höher et cetera“ (LF, 80-82).

Sportlehrkraft A und E gaben an, dass sie kognitive Inhalte im Rahmen von selbst gestalteten Aufwärmprogrammen von Schüler*innen fordern. Bewegungsspezifisches Wissen im Sinne der Reproduzierbarkeit von technischen Merkmalen wurden von den Sportlehrkräften C, E und F als wichtiger kognitiver Inhalt im Sportunterricht angegeben. Dazu sagte Sportlehrkraft C „... wie funktionieren richtige Bewegungen, also zum Beispiel wie werfe ich richtig oder was ist der Unterschied zwischen Stoßen und Werfen ...“ (IC, 37-40). Darüber hinaus

hat diese Sportlehrkraft im Bereich der Selbstkompetenz insbesondere über den Fokus bezüglich des Erkennens und des Umgangs mit Gefahrenquellen hingewiesen.

Ansonsten wurden während den Interviews unterschiedliche Beispiele für die jeweiligen kognitiven Inhalte des Sportunterrichts beschrieben, welche in dem nächsten Unterkapitel 7.4 „Vermittlung der kognitiven Inhalte im Sportunterricht“ genauer dargestellt werden.

7.4 Vermittlung der kognitiven Inhalte im Sportunterricht

Im Bereich der Fachkompetenz gaben alle Sportlehrkräfte an, dass diese geblockt, wie z.B. Sprint bei Leichtathletik oder Volleyball bei den Ballsportarten, vermittelt werden. Einzige Ausnahme hierbei ist der Schwimmunterricht, welcher zum Teil über ein Semester oder ein Jahr verteilt stattfindet. Sportlehrkraft A und C gaben dazu an, dass sie im Bereich der Fachkompetenz theoretische Unterschiede von Bewegungen und Aufwärmmöglichkeiten thematisieren und abfragen. Außerdem behandelt die Sportlehrkraft B geblockt Aspekte am Anfang eines Themas der Trainingslehre wie z.B. Trainingsmethoden für die Verbesserung bei einem 1500m Lauf.

Die Vermittlung der kognitiven Inhalte im Bereich der Methoden-, Sozial-, und Selbstkompetenz finden bei den befragten Sportlehrer*innen über das Jahr verteilt statt. Sportlehrkraft F berichtete, dass ihr zumeist in Unterrichtssituationen Aspekte bezüglich der Methoden-, Selbst-, oder Sozialkompetenz einfallen, welche sie daraufhin mit den Schüler*innen thematisiert.

Sportlehrkraft A, C und D gaben an, dass sie kognitive Inhalte mittels Wissenskärtchen in Spielen vermitteln. Mit der Ausnahme der Sportlehrkraft C verwenden die befragten Sportlehrer*innen kein Zetteln für Reflexionen oder als Wiederholung. Des Weiteren gab keine Sportlehrkraft an, einen Medieneinsatz wie Videosegmente oder Plakate zu verwenden.

Im Bereich der Vermittlung bezüglich Selbstkompetenz wurde häufig der „Gefahrenparcour“ bzw. Synonyme davon beschrieben. Sportlehrkraft C sagt diesbezüglich *„Bei der Selbstkompetenz, die wird immer wieder mal eingebaut, eben zum Beispiel beim Gefahrenparcour, wo man auch in die Höhe geht und dann halt sich auch überlegt und reflektiert wie das war“* (LC, 48-50).

Die Sozialkompetenz wird laut den Angaben der Interviews meist im Rahmen von kooperativen Spielen sowie Partneraufgaben thematisiert. Hierbei berichtete Sportlehrkraft E

Also grundsätzlich, wenn man jetzt zum Beispiel Basketball als Sportart hernehmen und wir haben vor drei Wochen den Basketballwurf erarbeitet. Dann gibt es ein Zweierteam wo ein Schüler den anderen Schüler ausbessert und sie aber auch sozusagen selbst darauf achten müssen, was gut war und was schlecht war und dann eben das Feedback dazu einarbeiten. (LE, 96-100)

Aspekte der Vermittlung im Bereich der Methodenkompetenz wurde bei dieser offenen Fragestellung von den Sportlehrkräften A, E und F erwähnt, aber nicht genauer beschrieben.

7.5 Wissen bezüglich der im Bildungsstandard angegebenen Kompetenzbereiche

Alle Sportlehrkräfte wussten, dass die Methoden-, Sozial-, und Selbstkompetenz im Bildungsstandard für Bewegung und Sport angegeben sind. Des Weiteren wussten alle Sportlehrer*innen, mit der Ausnahme von Sportlehrkraft D, die richtige Bezeichnung der Fachkompetenz. Die Lehrkraft D sagte bezüglich der Fachkompetenz folgendes

Dann die ganze Rhythmisierung, Gleichgewichtsfähigkeiten und Spiele und so. Also diese ganzen spielerischen Dinge wo man eben auch dann einen Schwerpunkt machen kann. Aber da fällt mir gerade nicht ein wie die heißt. Also ich denke, da gibt es ja viele verschiedene Unterkompetenzen. Aber wie die jetzt heißt fällt mir gerade nicht ein. (LD, 45-49)

Infolgedessen wurde im weiteren Verlauf des Interviews mit der Lehrkraft D diese Kompetenz als „unbekannte“ thematisiert.

7.5.1 Fachkompetenz

Die Fachkompetenz und deren kognitive Inhalte konnte von den befragten Sportlehrkräften unterschiedlich präzise beschrieben werden. Hierbei beschrieben die Sportlehrkräfte A und D keine genauen kognitiven Inhalte. Die restlichen vier Lehrpersonen nannten die Bewegungsbeschreibung in unterschiedlichen Aspekten, wie z.B. dem Gerätturnen oder dem Laufen, als kognitive Kompetenzen. Dazukommend berichteten diese auch über das Kennen und Einhalten von Regeln in Spielen und Wettkampfregeln wie z.B. Übertritt beim Weitspringen. Diesbezüglich sagte Sportlehrkraft F: „*Bei der Fachkompetenz ist zum Beispiel für mich wichtig, dass die Schüler mir sagen können, was zum Beispiel die drei wichtigsten Punkte sind, die ich beachten muss beim Weitsprung*“ (LF, 118-119). In diesem Zusammenhang beschrieben die Sportlehrkraft C und F auch die Benennung der Baderegeln als theoretischen Inhalt im Bereich der Fachkompetenz. Die Schiedsrichtertätigkeit von Schüler*innen in der Unterstufe beschrieben die Sportlehrkraft C und E als Teil der Fachkompetenz.

7.5.2 Methodenkompetenz

Im Bereich der Methodenkompetenz zeigt sich, dass die Sportlehrkräfte unterschiedliche Vorstellungen und Meinungen diesbezüglich haben. Sportlehrkraft B sagt bin Bezug zu dieser Kompetenz

Die Methodenkompetenz ist, finde ich, eine Zusammensetzung von allen Kompetenzen. Also zum Beispiel bei der Sozialkompetenz mit der Methodenkompetenz mit der Fachkompetenz muss richtiges Sichern und Helfen beim Gerätturnen bewerkstelligbar sein oder im Bereich der Selbstkompetenz mit Methodenkompetenz die persönlichen Gefahrenquellen erkennen.

(LB 50-53)

Die Sportlehrkräfte A, C und D beschreiben die kognitiven Inhalte als Planung und Überlegung der Schüler*innen im Sportunterricht mit dem Ziel, eine Bewegung zu erlernen bzw.

zu verbessern. Insbesondere bei der Sportlehrkraft C sind jedoch Unsicherheiten zu erkennen, inwiefern gewisse Kompetenzen im Bereich der Methodenkompetenz oder einem anderen Kompetenzbereich zugehörig sind. Zum Beispiel sagte die Lehrkraft *„Was ich mir gerade überlege, fällt da eigentlich Technikmerkmale beschreiben in die Fach-, oder die Methodenkompetenz“* (LC, 79-80). Die anderen Sportlehrkräfte hatten diesbezüglich keine Aussagen. Sportlehrkraft E berichtete bezüglich der kognitiven Inhalte im Bereich der Methodenkompetenz lediglich *„Es geht darum, wie man Dinge plant und vermittelt“* (LE, 60-61). Für die Sportlehrkraft F ist die Methodenkompetenz zweigeteilt. Einerseits ist es die Art, wie die Schüler*innen Bewegungen lernen, sei es nun durch Nachahmen einer ganzen Bewegung, Einzelaspekten oder einem methodischen Aufbau. Andererseits sollen die Schüler*innen wissen, wie Spiele richtig aufgebaut und erklärt werden.

7.5.3 Sozialkompetenz

In diesem Kompetenzbereich sind in den geführten Interviews die längsten und präzisesten Antworten vorhanden und wurden zumeist ohne Nachfragen mit Beispielen dargestellt. Sie wird von den Sportlehrkräften F, E und D als den wichtigsten Kompetenzbereich im Sportunterricht angesehen. Alle Sportlehrkräfte gaben an, dass sie das gegenseitige gemeinschaftliche Helfen sowie das Sichern bei Übungen im Bereich der Sozialkompetenz thematisieren. Des Weiteren sind die Festlegung und Einhaltung von Verhaltensregeln, wie zum Beispiel das Fair-Play, laut den Sportlehrer*innen wichtige Aspekte in ihrem Sportunterricht.

Sportlehrkraft B und C thematisierten die Schnittpunkte mit den anderen Kompetenzbereichen. Darüber hinaus beschrieben die Lehrkräfte C, D, E und F kognitive Kompetenzen im Bereich des Rollenverständnisses sowie Funktionen- und Rolleneinnahme von Schüler*innen im Sportunterricht. Hierbei sagte Sportlehrkraft C *„... Gruppenrollen kennenlernen. Also auch zum Beispiel die Rolle des Baumeisters beim Geräteaufbau übernehmen, auch wenn man vielleicht etwas schüchtern ist als Schüler“* (LC, 88-91). Die beiden Sportlehrkräfte D und E beschrieben den Umgang mit Konflikten und Diskussionen im Schulsport als einen wichtigen Bereich der Sozialkompetenz. Beide Sportlehrkräfte gaben an, dass die Schüler*innen in ihrem Sportunterricht möglichst selbstständig nach einer Lösung suchen sollen. Sportlehrkraft E sagte im Interview

Indem ich sie ganz klar unterbreche, wenn etwas passiert und dann sage, dass das keinen Platz in der Schule hat. Dann eben probiere ich weniger einzuschreiten, wenn sie älter werden und eben, dass sie dann selbst Diskutieren. Also da liegt so mein Fokus dabei, weil ich das im Sport am wichtigsten finde. (LE, 60-69)

In diesem Zusammenhang beschrieb Sportlehrkraft auch den richtigen Umgang bei Verletzungen von Klassenkolleg*innen als wichtige soziale Kompetenz im Sportunterricht.

7.5.4 Selbstkompetenz

Sportlehrkraft A sagt im Bezug zu der Selbstkompetenz folgendes

Also Selbstkompetenz hat man fast automatisch dabei und wenn man dann als Lehrer das mit den Schülern anspricht, also zum Beispiel welche Übung passt zu euch am besten, dann rückt man das auch in den Fokus, aber ansonsten ist es so ein bisschen ein Mitläufer, sage ich. (LA, 70-73)

Die anderen Sportlehrkräfte haben diesbezüglich eine andere Meinung und sehen die Selbstkompetenz nicht als größtenteils automatisch an. Sie thematisieren in diesem Kompetenzbereich den eigenen Zustand von Gefühlen, die persönlichen Wahrnehmungen sowie das eigene Verhalten. Diesbezüglich sagte Sportlehrkraft B im Interview *„Da versuche ich Situationen bei einem Parcours zum Beispiel herzustellen und anschließend mit ihnen dann gemeinsam zu reflektieren. Also wo haben sie sich unsicher gefühlt, warum haben sie sich unsicher gefühlt...“* (LB 55-58). Des Weiteren wurde der Umgang von Frustrationsgefühlen und der körperlichen Privatsphäre als wichtige kognitive Kompetenz im Sportunterricht beschrieben. Ein weiterer kognitiver Aspekt ist aus Sicht der Sportlehrkräfte D, E und F, dass die Schüler*innen ihre eigene Leistung auf sich selbst zurückführen und im Laufe der Unterstufe lernen, sich selbst einzuschätzen. Sportlehrer*in D betonte im Interview in diesem

Kontext das Zusammenhängen der Sozialkompetenz mit der Selbstkompetenz. Die Lehrkraft nannte als Beispiel „... *bei Spielen andere respektieren ist Sozialkompetenz, aber dann sich selbst auch eben Emotional regulieren können und eben nicht auszucken*“ (LD, 77-80).

7.6 Wissen bezüglich der im Bildungsstandard angegebenen Handlungsdimensionen

Die Sportlehrkräfte A, D, E und F hatten kein Wissen bezüglich den Handlungsdimensionen in Bewegung und Sport. Lehrkraft B wusste bis auf „Problemlösen“ die richtigen Bezeichnungen sowie die aufbauende Funktion. Sportlehrkraft C bezeichnete die Reproduktion als Grunddimension. Genaue Kompetenzen konnten beide nicht nennen. Sie beschrieben, dass im Bereich der Reproduktion Fachwissen und Regeln thematisiert werden, diese in der Handlungsdimension Transfer angewendet und anschließend bei der Reflexion hinterfragt werden. Demnach beschrieb keine Sportlehrkraft die dritte Handlungsdimension „Reflexion/Problemlösen“ richtig, da das Problemlösen nicht erörtert wurde.

7.7 Verbesserungswünsche bezüglich des Bildungsstandards in Bewegung und Sport

Als Abschluss des Interviews wurden die Sportlehrkräfte gefragt, welche Verbesserungswünsche sie bezüglich des Bildungsstandards in Bewegung und Sport haben. Die Sportlehrkräfte A, D, E und F finden es positiv, dass der Bildungsstandard etliche Freiheiten zulässt, prägnant, gut strukturiert und durchdacht ist. Die Sportlehrkraft A ist die Einzige, welche keine Verbesserungswünsche geäußert hat. Die restlichen Sportlehrkräfte haben in einem Aspekt ähnliche Wünsche erörtert. Sportlehrkraft B und C wünschten sich Grund- und Erweiterungskompetenzen welche aufbauend und demnach in Schulklassen gegliedert sind. Die Lehrkräfte D, E und F haben den Wunsch nach einer Unterteilung der Kompetenzen im Bildungsstandard in Schulstufen geäußert, da hierdurch Probleme bei einer Klassenübernahme vermieden werden können. Diesbezüglich sagte Sportlehrkraft D folgendes

Es wäre halt gut, Schulstufenziele zu haben wie in anderen Fächern, weil
so nur auf Unter- und Oberstufe, wenn man eine Klasse übernimmt und

dann keine Ahnung hat, was die die letzten zwei Jahre gemacht haben, ist halt auch etwas schwierig. (LD, 100-102)

Des Weiteren äußerte die Sportlehrkraft F die Idee, den Lehrplan mit dem jeweiligen Bildungsstandard in einem Fach zu kombinieren, damit eine bessere Übersicht und eine Vereinfachung vorhanden sind.

Die Sportlehrkräfte B und E wünschten sich hinzukommend mehr Eingliederung von Trendsportarten in den Bildungsstandard im Bereich der Fachkompetenz. Der Wunsch nach fächerübergreifenden Inhalten im Bildungsstandard wurde von der Sportlehrkraft C genannt. Sportlehrkraft E wünscht sich einer Verankerung von kognitiven Kompetenzen im Bereich der Trainingslehre.

7.8 Fazit der Interviews

Das Fazit umfasst die Erkenntnisse der Datenauswertung aus den Interviews. Hierbei ist zu beachten, dass die Stichprobengröße sechs Sportlehrkräfte umfasst und dementsprechend keine quantitativen Ergebnisse zulässt. Ziel war es, einen Einblick in die Gedanken und der Umsetzung von Sportlehrkräften in Bezug auf kognitive Inhalte und Kompetenzen zu erlangen, um einen IST-Zustand zu erörtern, diesen mit der Literatur zu vergleichen und anschließende Untersuchungen zu ermöglichen. Die leitende Forschungsfrage für diesen Teil der Arbeit lautet:

Inwiefern sind die kognitiven Kompetenzen des Bildungsstandards in Bewegung und Sport bei Sportlehrkräften mit Bachelorabschluss bekannt?

Anhand der durchgeführten Interviews kann festgestellt werden, dass die befragten Sportlehrkräfte alle im Rahmen ihres Studiums den Bildungsstandard für Bewegung und Sport verwendet haben. Er wird laut den Sportlehrkräften insbesondere für die Jahres- und Semesterplanung sowie als Richtwert für die Leistungsbeurteilung verwendet. Zwei Lehrkräfte gaben an, den Bildungsstandard für ihre Unterrichtstätigkeit nicht aktiv zu verwenden.

Die Vermittlung der kognitiven Inhalte im Bereich der Fachkompetenz finden zumeist geblockt statt. Die anderen Kompetenzbereiche werden laut den Sportlehrkräften meist über

das Jahr kontinuierlich thematisiert und reflektiert. Zwei Sportlehrkräfte gaben an, dass sie kognitive Inhalte unter anderem durch Wissensblätter vermitteln. Keine der interviewten Sportlehrkräfte beschrieb eine Verwendung von weiteren Medieneinsätzen wie z.B. Videosequenzen, Handy oder Bildern.

Die persönlichen Definitionen bezüglich der kognitiven Kompetenzen zeigten zahlreiche Aspekte auf. Hierbei wäre es für zukünftige Untersuchungen ratsam, die Definitionsversuche auf ein oder zwei Sätze zu beschränken, damit hierbei bessere Vergleiche möglich werden. Da in dieser Arbeit deutliche Unterschiede bezüglich der Beantwortung dieser Frage vorhanden sind, lässt sich nur wenig dazu sagen. Alle Sportlehrkräfte haben die Regelkunde als wichtigen kognitiven Inhalt im Sportunterricht genannt. Des Weiteren wurden häufig selbstbezogenes Verhalten, gesundheitsbezogene Inhalte sowie bewegungsspezifische Technikmerkmale beschrieben. Demnach wurden insgesamt alle Kompetenzbereiche im Rahmen der Interviews erörtert.

Alle Sportlehrkräfte wussten, dass im Bildungsstandard für Bewegung und Sport vier Kompetenzbereiche angegeben sind. Es konnten die Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz richtig benannt werden. Bei der Fachkompetenz wusste eine Sportlehrkraft nicht die richtige Bezeichnung. Die Übrigen haben dementsprechend alle vier Kompetenzbereiche richtig bezeichnet.

Vier der sechs interviewten Sportlehrkräfte konnten kognitiven Inhalte im Bereich der Fachkompetenz in Bezug auf den Bildungsstandard beschreiben. Im Rahmen der Auswertung wurde festgestellt, dass durch die hohe Anzahl an kognitiven Fachkompetenzen weitere Unterfragen für präzise Aussagen notwendig sind. Die Kompetenzbereiche Rhythmik und Zweikampf wurden von den Sportlehrkräften im Rahmen der Interviews nicht beschrieben. Inwiefern diese den Sportlehrer*innen bekannt sind bleibt offen. Die Problematik bezüglich der Aussagekraft in diesem Kompetenzbereich aufgrund der deduktiv gestalteten Fragen wird im Rahmen der Diskussion thematisiert. Es ist aus den Interviews ersichtlich, dass die vier Sportlehrkräfte über die kognitiven Fachkompetenzen informiert sind und diese in ihrem Unterricht vermitteln. Die zwei weiteren Sportlehrer*innen behandeln ebenfalls fachbezogene Inhalte, jedoch konnten sie diese nicht mit Kompetenzzielen laut dem Bildungsstandard verbinden.

Im Bereich der Methodenkompetenz war das geringste Wissen in Bezug auf die kognitiven Kompetenzen des Bildungsstandards vorhanden. Dazukommend sind die Vorstellungen unterschiedlich und zum Teil nicht den Inhalten bzw. der Definition des Bildungsstandards übereinstimmend. Drei der befragten Sportlehrkräfte nannten als Ziel der Methodenkompetenz Inhalte der Planung von Schüler*innen in Hinblick auf Bewegungslernen und Bewegungsverbesserungen. Sportlehrkraft C sieht die Methodenkompetenz als Bindeglied der anderen Kompetenzbereiche. Lehrkraft F sieht diesen Kompetenzbereich als methodische Überlegung der Sportlehrkraft an, wie man Bewegungen den Schüler*innen erklärt. Hinzu kommt laut dieser Lehrkraft das Anleiten von Spielen durch die Schüler*innen ein weiterer Bestandteil.

Die Sozialkompetenz wurde von den interviewten Sportlehrkräften am exaktesten dargestellt. Hierbei sind insbesondere die kognitiven Kompetenzen im Bereich der Verhaltensregeln, gemeinschaftliches Helfen, Sichern bei Übungen, Rollen-, und Funktionsverständnis sowie dem Fair-Play genannt worden. Darüber hinaus beschrieben zwei Sportlehrkräfte den Umgang mit Konflikten im Sportunterricht ohne das Einschreiten der Lehrperson als wichtigen Bestandteil ihres Unterrichtes.

Eine Sportlehrkraft ist der Meinung, dass die Selbstkompetenz im Sportunterricht zumeist automatisiert gefördert wird. Die anderen Lehrkräfte thematisieren die Selbstkompetenz zumeist mit Aufgaben und Reflexionen, um die Kompetenzentwicklung im Bereich der Wahrnehmung von Gefühlen, dem eigenen Körper bei Bewegungen und den eigenen Verhalten zu fördern. Insbesondere der Umgang mit unangenehmen Gefühlen im Sportunterricht wie Angst, Frust oder Unsicherheit beschrieben fünf Sportlehrkräfte intensiv und stellten ihn als wichtigen Bestandteil ihres Unterrichtes dar. Erwähnenswert ist, dass keine Sportlehrkraft die im Bildungsstandard angegebene sport- und bewegungsbezogene Lernbereitschaft thematisiert hat.

Das Wissen im Bereich der Handlungsdimensionen ist im Vergleich zu dem Wissen bezüglich der Kompetenzbereiche geringer. Vier der befragten sechs Sportlehrkräfte hatten in diesem Zusammenhang kein Wissen. Zwei Sportlehrkräfte beschrieben, dass die Handlungsdimensionen aufbauend sind und demnach zunächst Wissen erlernt wird, dieses anschließend im Bereich des Transfers in verschiedenen Situationen angewendet und im Bereich der Re-

flexion hinterfragt wird. Keine Sportlehrkraft beschrieb die dritte Handlungskompetenz „Reflexion/Problemlösen“ richtig, da das Problemlösen nicht erwähnt wurde. Dementsprechend ist laut den geführten Interviews zu erkennen, dass in diesem Bereich die größte Diskrepanz bezüglich des Wissensstands der interviewten Sportlehrer*innen und Vorgaben des Bildungsstandards, als auch zwischen den Sportlehrkräften, vorhanden ist.

Die häufigsten Wünsche der Sportlehrkräfte im Zusammenhang mit dem Bildungsstandard sind, die Unterteilung in Klassenstufen für eine bessere Klarheit bei Klassenübernahme, Grund- und Erweiterungskompetenzen und eine Eingliederung von Trendsportarten.

Folglich lässt sich sagen, dass diese Forschungsfrage nicht vollständig beantwortet werden kann und dementsprechend im nächsten Kapitel näher diskutiert wird. Die Sportlehrkräfte konnten unterschiedlich präzise Antworten in Hinblick auf die im Bildungsstandard für Bewegung und Sport angegeben kognitiven Kompetenzen geben. Demnach sind bei den befragten Sportlehrkräften Unterschiede bezüglich des Wissensstands im Zusammenhang mit dem Bildungsstandard in Bewegung und Sport zu erkennen. In der Sozial- und Selbstkompetenz scheint das ausgeprägteste Wissen bezüglich kognitiver Kompetenzen vorhanden zu sein. Im Bereich der Fachkompetenz ist laut den geführten Interviews ebenfalls Wissen vorhanden, jedoch müssten hierbei detaillierte Fragen erörtern, welche kognitiven Inhalte z.B. bei den Themen Zweikampf und Rhythmik, im Bildungsstandard vorkommen. Im Bereich der Methodenkompetenz sind Auslegungsunterschiede und unpräzise Antworten zu erkennen. Aus diesem Grund ist im Vergleich zu den anderen Kompetenzbereichen hier weniger Wissen bei den befragten Sportlehrkräften zu erwarten. Das Wissen bezüglich der Handlungsdimensionen zeigt zudem ein Defizit auf.

8 Diskussion und Ausblick

Nach dem theoretischen und dem praktischen Teil dieser Arbeit folgt nun die Zusammenführung aller Teile. Dementsprechend werden in diesem Kapitel die Ergebnisse interpretiert, mit der Literatur verglichen, Limitationen der Arbeit erörtert und Empfehlungen sowie Anknüpfungsmöglichkeiten für weitere Untersuchungen beschrieben. Einleitend ist zu erwähnen, dass die Ergebnisse der Interviews und die damit verbundenen Interpretationen mit Vorsicht zu betrachten sind, da lediglich sechs Sportlehrkräfte interviewt wurden. Da jedoch in manchen Bereichen ähnliche Aussagen und Ergebnisse vorhanden sind, liegt die Vermutung nahe, dass in diesen Bereichen eine höhere Aussagekraft vorhanden ist als bei jenen Bereichen, in denen das erfragte Themenfeld größer war und unpräzisere Antworten gegeben wurden.

Da es keine Untersuchung bezüglich des Bildungsstandards in Bewegung und Sport für die Sekundarstufe I gab, ist die Dokumentenstudie der Arbeit ein wichtiger Teil für kommende Untersuchungen, da diese übernommen werden können. Des Weiteren ist wichtig anzumerken, dass die Lehrplanentwicklung sowie der Bildungsstandard sich stetig weiterentwickeln und folglich der Bildungsstandard für Bewegung und Sport in den kommenden Jahren verändern könnte. Demnach ist zu beachten, inwiefern der Bildungsstandard in Bewegung und Sport überarbeitet wird bzw. wurde, da womöglich andere Zielkompetenzen im kognitiven Bereich angeführt sind.

Es folgt nun die Interpretation der Ergebnisse, um anschließend näher auf die Beschränkungen der Untersuchung einzugehen. Zuletzt werden Relevanz und Anknüpfungsmöglichkeiten dieser Arbeit dargestellt.

Wie bereits im Forschungsstand beschrieben, sind die institutionellen Vorgaben von Lehrkräften verbindlich einzuhalten (Stibbe, 2010). Dementsprechend befinden sich etliche Untersuchungen in der Forschungsliteratur, welche erörtern, inwiefern diese von Sportlehrkräften umgesetzt werden und inwiefern diese Aspekte als persönlich wichtig empfunden werden. Vorgestellte Studien zeigten, dass insbesondere die kognitiven Inhalte im Sportunterricht von den Sportlehrer*innen häufig als unwichtig betrachtet wurden (vgl.

Balz & Stibbe, 2020; Wagner, 2016; Bräutigam, 2008; Brettschneider, et al., 2006; Huber & Schratzberger, 2020; Kastrup, 2011). Dementsprechend wurden diese den Schüler*innen wenig vermittelt, obwohl Studien die Vorteile diesbezüglich erörterten (vgl. Trebels, 1983; Schulz, 1991; Krasemann, 1981; Wagner, 2016; Ptack & Tittlbach, 2020). Inwiefern das neue Studienformat sowie der Bildungsstandard dieser Diskrepanz entgegenwirkt, wurde bislang nicht untersucht (Wagner, 2016; Wolters et al. 2020). Diesbezüglich soll diese Arbeit einen ersten Ansatzpunkt darstellen.

Die erste Forschungsfrage wurde bereits im Kapitels 6 im Rahmen des Fazits beantwortet. Die Ergebnisdarstellung der Dokumentenstudie sowie den Kodierleitfaden im Anhang stellen die kognitiven Zielkompetenzen laut dem Bildungsstandard in Bewegung und Sport dar und ist infolgedessen die Beantwortung der ersten Forschungsfrage. Insgesamt sind rund 61% der angegeben Kompetenzen in der Sekundarstufe I dem kognitiven Kompetenzen zugeordnet. Infolgedessen ist davon auszugehen, dass diese eine wichtige Rolle im Sportunterricht einnehmen. Hierbei stellt sich die offene Frage, inwieweit die Studierenden während des Studiums diese kognitiven Kompetenzen kennenlernen und in den Praxisübungen ausprobieren können, damit sie diese anschließend als Sportlehrer*innen kennen und umsetzen. Die Ergebnisse der Interviewstudie deuten darauf hin, dass in manchen Bereichen Defizite vorhanden sein könnten, welche folgend erörtert werden.

Bei der Befragung der Expert*innen zeigt sich, dass der Bildungsstandard während des Studiums thematisiert wird und die vier Kompetenzbereiche bekannt sind. Insbesondere im Bereich der Sozial-, und Selbstkompetenz konnten die Sportlehrkräfte zahlreiche kognitive Kompetenzen, welche im Bildungsstandard für Bewegung und Sport angegeben sind, benennen. Des Weiteren berichteten die Lehrkräfte bezüglich der Sozial- und Selbstkompetenz über verschiedene Beispiele der Thematisierung und Wichtigkeit im Sportunterricht. Dementsprechend kann in diesem Bereich davon ausgegangen werden, dass die Vermittlung und das Wissen bezüglich den insitutionellen Vorgaben im Studium thematisiert und anschließend umgesetzt werden. Wie die Thematisierung und Umsetzung im Detail aussieht und inwiefern die Schüler*innen diese Inhalte aufnehmen, wurden nicht erörtert und bieten eine Anknüpfungsmöglichkeit für nachfolgende Untersuchungen.

Im Bereich der Fachchkompetenz ist im Vergleich zu der Sozial-, und Selbstkompetenz ein etwas anderes Bild zu vermuten. Die Fachkompetenz konnte von allen Expert*innen

beschrieben werden, jedoch zeigen sich Unterschiede. Keine Sportlehrkraft hat die im Bildungsstandard angegebenen Bereiche der Zweikämpfe, Gymnastik, Akrobatik, Tanz sowie Roll- und Gleitsportarten angesprochen. Dementsprechend könnte in diesem Bereich ein Wissensdefizit bei den Sportlehrkräften vorhanden sein. Wenn dies der Fall wäre, könnte die Thematisierung von den kognitiven Aspekten in der jeweiligen universitären Übung dazu führen, dass die angehenden Lehrpersonen in allen Bewegungshandlungsfeldern mehr Wissen haben und folglich gleichmäßig die Themen vermitteln. Hierfür benötigt es zuvor eine Untersuchung, inwiefern diese Vermutung zutrifft.

Die Fachkompetenz ist der größte untersuchte Kompetenzbereich. Hierdurch konnten die Lehrkräfte durch die offen gestellten Fragen beliebige bekannte Aspekte wie z.B. Leichtathletik oder Sportspiele nennen. Demnach fielen Defizite oder Unklarheiten in diesem Bereich weniger auf als in den anderen Kompetenzbereichen. Im Zuge dessen kann davon ausgegangen werden, dass sowohl etliche kognitive Aspekte der Fachkompetenz bei den interviewten Sportlehrkräften bekannt sind, als auch Lücken vorhanden sind. Demnach kann diese Arbeit nicht beantworten, inwiefern ein Wissen in allen Bewegungsfeldern vorhanden ist, da hierfür präzisere Unterfragen notwendig sind.

In Bezug auf die Methodenkompetenz war bei den meisten Sportlehrkräften während des Interviews eine Unsicherheit bezüglich der Bedeutung und dem Inhalten zu erkennen. Als Beispiel nannte die Sportlehrkraft E im Bereich der Fachkompetenz kognitive Aspekte des Aufwärmens, obwohl diese im Bereich der Methodenkompetenz angegeben sind. Von den restlichen Sportlehrkräften wurden wenige konkrete kognitive Kompetenzen genannt. Zumeist wurde das Lernen lernen grob beschrieben und anschließend wenig bis keine weiteren kognitive Inhalte von den Lehrkräften angeführt. Die im Bildungsstandard angegebenen Aspekte im Bereich von gesundheitlichen, organisatorischen, bewegungstechnischen und sicherheitsbezogenen kognitiven Kompetenzen wurden demnach kaum bis nicht beschrieben. Es ist daher auszugehen, dass in diesem Kompetenzbereich das größte Wissensdefizit vorhanden ist. Hierbei könnte ein Lösungsansatz sein, bei praktischen Übungen wie z.B. den unterrichtspraktischen Studien oder dem Schulpkrtatikum einen Schwerpunkt zu setzen, damit die Studierenden hierbei sich mehr Wissen aneignen können. Ähnlich wie im Bereich der Fachkompetenz ist jedoch eine genauere Untersuchung in Bezug auf das Wissen von Absolvent*innen im Bereich der Methodenkompetenz empfehlenswert, um aussagekräftige Ergebnisse zu erlangen.

Es musste festgestellt werden, dass im Zusammenhang mit den Handlungsdimensionen kaum bis kein Wissen bei den befragten Sportlehrer*innen vorhanden war. Dies könnte auf unzureichender Thematisierung während der Ausbildung deuten. Wenn sich dieser verdacht bestätigt, wäre infolgedessen die intensivere Thematisierung bei praktischen Übungen empfehlenswert. Die richtige Handhabung der Handlungsdimensionen ist wichtig, da diese zumeist aufbauend sind und es demnach empfehlenswert ist, sie in einer gewissen Reihenfolge zu vermitteln. Diesbezüglich wird im Bildungsstandrd für Bewegung und Sport argumentiert, dass die Schüler*innen zunächst den Wurf beschreiben sollten, um ihn anschließend situationsgebunden richtig anwenden zu können (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 17).

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, den aktuellen Wissenstand von Bachelorabsolvent*innen im Zusammenhang mit den Vorgaben des Bildungsstandards zu erörtern. Hierbei lässt sich sagen, dass die interviewten Sportlehrkräfte je nach Bereich über unterschiedliches Wissen verfügen. Im Vergleich zu den vergangenen Untersuchungen ist zu vermuten, dass die kognitiven Inhalte im Sportunterricht für die Lehrpersonen wichtiger sind und häufiger thematisiert werden als früher. Im Hinblick auf die Handlungsdimensionen und der Methodenkompetenz könnte eine Wissenslücke bei den Sportlehrkräften vorhanden sein. Folglich lässt sich bezüglich der zweiten Forschungsfrage sagen, dass die Sportlehrkräfte mit Bachelorabschluss über ein fundiertes Wissen im Bereich der Sozial-, Selbst- und Fachkompetenz verfügen und Wissenslücken im Bereich der Methodenkompetenz zu vermuten sind.

Auffallend ist, dass die in der Fachliteratur beschriebene Methodenvielfalt für die kognitiven Bereiche des Sportunterrichts von den interviewten Lehrkräften nicht beschrieben wurden. Die erwähnten Methoden umfassten verschiedene Gesprächsformen, Reflexionen sowie Wissenskärtchen. Medien wie Videos und Bilder sowie Arbeitsblätter, Mappen, Schulbücher und fächerübergreifendes Unterrichten wurde nicht genannt. Dementsprechend stellt sich die Frage, inwiefern hier ein ungenütztes Potential für den Sportunterricht vorhanden ist, um kognitive Inhalte zu thematisieren. Folglich wäre eine Erörterung der aktuellen Lage zielführend, um anschließend Maßnahmen durchzuführen.

Erwähnenswert ist der am häufigsten genannte Wunsch der interviewten Sportlehrkräfte in Bezug auf den Bildungsstandard. Hierbei gaben fast alle an, dass sie eine Unterteilung in

Klassenstufen bevorzugen. Als Hauptargument hierbei wurde genannt, dass hierdurch eine bessere Klarheit bei einer Klassenübernahme von einer Sportlehrkraft entsteht. Das aktuelle Problem, dass die Lehrkraft nicht weiß, welche Kompetenzen in welchem Kompetenzbereich thematisiert wurden, kann nur zum Teil von den Schüler*innen erfragt werden. Insbesondere in den Bereichen der Selbst-, Sozial-, und Methodenkompetenz kann es daher zu Störungen kommen, wenn die Sportlehrkraft die Schüler*innen unter- oder überfordert. Dementsprechend wäre bei einer Überarbeitung des Bildungsstandards eine Diskussion bezüglich der Unterteilung in Klassenstufen als wünschenswert anzusehen.

Ein weiterer erwähnenswerter Punkt ist, dass zwei Lehrkräfte den Wunsch bezüglich der Unterteilung in Grund- und Erweiterungskompetenzen mitteilten. Hierbei ist eine Fehlvorstellung der betroffenen Sportlehrer*innen vorhanden, da laut den institutionellen Angaben der Bildungsstandard lediglich die Kernkompetenzen des Sportlehrplans beinhaltet (BMBWF, 2021). Infolgedessen wäre diesezüglich eine Klarstellung im Laufe des Studiums ratsam, um diesen Irrtum entgegenzuwirken.

Inwieweit die Ergebnisse dieser Arbeit für weitere Untersuchungen genutzt werden können, hängt insbesondere von zwei Aspekten ab. Der Erste ist, inwiefern sich die Rahmenbedingungen, sprich der Bildungsstandard, in den kommenden Jahren ändert. Falls dieser mit etlichen neuen Aspekten überarbeitet wird, werden die Ergebnisse im Bereich der Dokumentenstudie für weitere Untersuchungen, außer im Bereich einer Vergleichsstudie bezüglich der Inhalte, wenig hilfreich sein. Der zweite Aspekt ist die bereits erwähnte geringe Teilnehmerzahl der interviewten Personen sowie der zum Teil geringen Präzision der Fragen und Antworten der Interviews. Da es sich um lediglich sechs Interviews in dieser Arbeit handelt, ist keine quantitative Aussagekraft vorhanden. Es ist jedoch eine Tendenz in die Richtung zu mehr Wissen und Anerkennung von kognitiven Inhalten aus Sportlehr*innenperspektive zu erkennen.

Die Methode dieser Masterarbeit wurde qualitativ-explorativ ausgewählt, da in diesem Themengebiet bezüglich des Bildungsstandards und Sportlehrkräfte mit Bachelorabschluss keine Studie vorhanden sind. Insbesondere auf den österreichischen Raum bezogen sind etliche Fragen ungeklärt. Rückblickend betrachtet stellt sich die Frage, inwiefern dieses Vorgehen passend ist. Im Rahmen der Dokumentenstudie und folglich der Beantwortung der ersten Forschungsfrage lässt sich sagen, dass die qualitative Inhaltsanalyse eine gute

Methode darstellt, da hierbei keine Interpretationen notwendig sind und der Sachverhalt zielführend erfasst und dargestellt werden konnte.

Anschließend stellt sich die Frage, ob das Vorgehen für die zweite Forschungsfrage passend gewählt wurde. Das verwendete Konzept ist, dass durch kurze offene Fragen die Personen in den Interviews über ihr vorhandenes Wissen berichten können. Hierdurch soll vermieden werden, dass z.B. ein Kompetenzbereich aufgrund einer Frage im Vorhinein erwähnt wird. Da diesbezüglich keine Vorgangsstudien vorhanden sind und infolgedessen kein Ansatzpunkt für Überlegungen im Bereich des Wissens vorhanden ist, eignet sich diese Herangehensweise. Ein wichtiger Aspekt ist jedoch, dass hierdurch insbesondere im Bereich der Fachkompetenz das Wissen recht oberflächlich erfragt wurde. Dementsprechend wäre in diesem großen Kompetenzbereich zielführend gewesen, anschließend unerwähnte Fachkompetenzbereiche nachzufragen, wie etwa das Bewegungsfeld Rhythmik, Akrobatik und Tanz. Dazukommend könnten genauere Ergebnisse in den anderen Kompetenzbereichen dargestellt werden, wenn hierbei ebenfalls detaillierte kognitive Kompetenzen erfragt worden wären. Da jedoch keine vorangegangenen Arbeiten vorliegen, konnten im Vorfeld keine Vermutungen diesbezüglich aufgestellt werden.

Insofern ist die gewählte Methode der Expert*inneninterviews für die Forschungsfrage und Absicht dieser Masterarbeit als zielführend anzusehen. Im Bereich des Leitfadens und die damit verbundenen Interviews wären präzisere Unterfragen im Zusammenhang mit den kognitiven Kompetenzen bei den großen Themenbereichen für eine bessere Aussagekraft sinnvoll gewesen.

Die Bedeutung dieser Untersuchung im Kontext der Unterrichtsforschung lässt sich in vier Sätze zusammenfassen. Es wurde ein aktueller IST-Zustand bezüglich kognitiver Kompetenzen im Bildungsstandard für Bewegung und Sport sowie bei AHS-Lehrer*innen dargestellt, an dem Untersuchungen anknüpfen können. Das Bachelorstudium scheint im Bereich der kognitiven Kompetenzsensibilisierung von Sportlehrkräften einen positiven Trend zu erzielen, da die Kompetenzbereiche bekannt sind und kognitive Kompetenzbereiche laut den Sportlehrkräften einen wichtigen Bestandteil ihres Unterrichts einnehmen. Des Weiteren zeigen die Ergebnisse, dass ein Defizit im Bereich der Handlungsdimensionen und der Methodenkompetenz vorhanden sein könnte. Wenn hierbei

Untersuchung anknüpfen und sich diese Vermutung bestätigt, können anschließend Maßnahmen überlegt und umgesetzt werden.

Zuletzt stellt sich die Frage, welche Anknüpfungsmöglichkeiten die vorliegende Arbeit bietet. Da die Dokumentenstudie aufgeschlüsselt im Anhang ist, können zukünftige Arbeiten diese verwenden. Hierbei könnte man unter Anderem im Zusammenhang mit den Ergebnissen der Interviewstudie eine Untersuchung bezüglich des Wissensstands von Sportlehrkräften durchführen. Das Wissen im kognitiven Bereich bezüglich der Fach- und Methodenkompetenz von Absolvent*innen stellt eine gute Möglichkeit dar, weil die Interviews auf ein mögliches Defizit in diesem Bereich deuten. Falls hierbei Defizite erkannt werden, können anschließend entsprechende Änderungen umgesetzt und passende Fortbildungsmöglichkeiten angeboten werden.

Eine weitere Anknüpfungsmöglichkeit stellt der Vergleich der Ober- und Unterstufe in Gymnasien dar. Hierbei würde zunächst eine Dokumentenstudie den Bildungsstandard für Bewegung und Sport der Sekundarstufe II eruieren, um anschließend Sportlehrkräfte diesbezüglich zu interviewen. Darauffolgend können die Ergebnisse verglichen werden. Diese Untersuchung wäre wichtig, da die Inhalte der Oberstufe zumeist in den Bachelorübungen wenig thematisiert werden und dementsprechend im Master besprochen werden. Hierbei stellt sich die Frage, ob diese Aspekte ausreichend im Masterstudium den Studierenden vermittelt werden, da ansonsten die Möglichkeit eines ungenutzten Bildungspotenziales in der Oberstufe im Sportunterricht besteht. Des Weiteren könnten in dieser Untersuchung die Masterabsolvent*innen bezüglich den Kompetenzbereichen der Unterstufe befragt werden, um mögliche Wissensveränderungen zu erkennen. Hierdurch können wiederum Rückschlüsse auf die Wirkung der Lehrveranstaltungsinhalte des Masterstudiums geschlossen werden.

Bezüglich der Wissensvermittlung der im Bildungsstandard angegebenen kognitiven Kompetenzen durch Sportlehrkräften sind Widersprüche vorhanden. Nicht jede kognitive Kompetenzentwicklung ist auf eine Wissensvermittlung durch eine Lehrkraft oder Materialien zurückführen. Zum Beispiel steht im Bildungsstandard im Bereich der Selbstkompetenz die kognitive Kompetenz *„Kann sein Verhalten in unterschiedlichen Gruppensituationen retrospektiv beschreiben“* (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 21). Hierbei kann die Lehrperson versuchen Rahmenbedingungen für die Schüler*innen zu gestalten, jedoch

müssen die Schüler*innen diesen Prozess für die Entwicklung dieser Kompetenz selbstständig umsetzen. Dieser Prozess wird in der Sportfachdidaktik ebenfalls unter anderem als „Kompetenzerfahrung“, „reflexive Sportvermittlung“ oder „Selbstkonzeptförderung“ beschrieben. (Oswald, Valkanover, & Conzelmann, 2013; Wagner, 2016, S. 43ff). Inwiefern die Sportlehrkräfte mit diesen Kompetenzen in ihrem Sportunterricht umgehen, stellt eine weitere Anknüpfungsmöglichkeit da.

Die Interviews deuten darauf hin, dass die Sportlehrkräfte im Bereich der Sozial- und Selbstkompetenz bezüglich kognitiver Inhalte informiert sind und diesbezüglich unterschiedliche Schwerpunkte im Sportunterricht setzen. In diesem Zusammenhang kann in einer weiteren Untersuchung erörtert werden, inwiefern diese Vermittlung auf einem zielgerichteten Plan der Sportlehrkräfte beruht oder situativ thematisiert wird. Da die Sportlehrkräfte angaben, den Bildungsstandard insbesondere für die Jahres- und Semesterplanung zu verwenden, liegt die Vermutung nahe, dass die Vermittlung nach einem erstellten Konzept verläuft. Dies wäre den institutionellen Vorgaben entsprechend und könnte auf eine Aufwertung der kognitiven Inhalte des Sportunterrichts aus Sportlehrer*innenperspektive deuten.

11 Literaturverzeichnis

- [Kultusministerkonferenz], K. (1972). Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Mit einem einführenden Bericht, Beschluss der KMK vom 07.07.1972. Neuwied: Luchterhand.
- Achtergarde, F. (2015). *Selbstständiges Arbeiten im Sportunterricht: Ein Sportmethodenhandbuch*. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Altrichter, H., & Heinrich, M. (2007). Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In H. Altrichter, T. Brüsemeister, & J. Wissinger, *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungswesen* (S. 55-103). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H., & Helm, C. (2011). Schulentwicklung und Systemreform. In H. Altrichter, & C. Helm, *Akteure und Instrumente der Schulentwicklung* (S. 13-35). Baltmannsweiler: Schneider.
- Amesberger, G., Stadler, R., & Grossrubatscher, S. (12. Februar 2014). Bildungsstandard für Bewegung und Sport. (K. u. Bundesministerium für Unterricht, Hrsg.) Salzburg. Von https://www.schulsportinfo.at/fileadmin/unterricht/Kompetenzmodell_und_Kompetenzkatalog_Sekundarstufe_II.pdf abgerufen
- Baddeley, A. (1997). *Human memory. Theory and practice*. Hove/ New York: Psychology Press.
- Ballreich, R., Becker, P., & Kayser, D. (1971). Schulsportcurriculum – Probleme und Lösungsansätze. *Sportwissenschaft*, 1 (2), S. 188-196.
- Balz, E. (2000). Zur Bedeutung der sportdidaktischen Entwicklung für die Sekundarstufe I. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen*, S. 160-176.

- Balz, E., & Stibbe, G. (2020). Schulsportentwicklungsforschung. In E. Balz, C. Krieger, W.-D. Miethling, & P. Wolters, *Emperie des Schulsports* (Bd. 20, S. 273-310). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Becker, U. (1983). Schülerbücher für den Theorieunterricht im Leistungsfach Sport. Eine Bestandsaufnahme. *Sportunterricht*, 32 (4), S. 133-141.
- Beckers, E. (2000). Grundlagen eines erziehenden Sportunterrichts. *Erziehender Schulsport*, S. 86-97.
- Bergner, K. (1978). Einführung in ein Rahmenkonzept für die Sporttheorie. In O. Grupe, *Sport. Theorie in der gymnasialen Oberstufe. Arbeitsmaterialien für den Sportunterricht* (S. 13-28). Schorndorf: Hofmann.
- Bergner, K., Funke, R., & Kurz, D. (1974). Theorie und Praxis im „Leistungsfach“ Sport am Keplergymnasium in Tübingen. *Sportunterricht*, 23 (10), S. 328-332.
- Bielefeld, J., Falke, J., Haag, H., & Kneyer, W. (1980). Möglichkeiten der Überprüfung sportspezifischer Kenntnisse dargestellt an einem Evaluationsinstrument für die Sportart Schwimmen. In ADL, *Theorie in der Sportpraxis. Kongreßbericht zum VIII. Kongress für Leibeserziehung am 3.-5. Oktober 1979 in Berlin* (S. 220-226). Schorndorf: Hofmann.
- Blömeke, S., & Herzig, B. (2009). Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution – ein systematischer Überblick über aktuelle und . In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, & G. Lang-Wojtasik, *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung*. (S. 15-28). Heilbrunn/Stuttgart: Klimikhardt/UTB.
- BMBWF. (1. September 2021). *Schulsportinfo - Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*. Von Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: <https://www.schulsportinfo.at/infos/bewegung-und-sport/root/abteilung-schulsport/schulen-mit-sportlichem-schwerpunkt> abgerufen
- BMBWF. (2021). www.bmbwf.gv.at. Von <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/bist.html> abgerufen
- BMBWF. (1. Januar 2022). Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen. Österreich: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Abgerufen am 1. Januar 2022 von

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568#header>

- BMUKK. (Jänner 2009). Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
- Bochmann, J., Heiduk, N., & Ullrich, W. (1975). Einige Analyseergebnisse zur Sprache des Lehrers im Sportunterricht. *Körpererziehung*, 25 (5), S. 231-234.
- Bockrath, F. (2008). Grenzen der Standardisierung: Implizites Wissen – Körperliches Wissen - negatives Wissen. In E. Franke, *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte* (Bd. 7, S. 99-124). Baltmannsweiler: Schneider.
- Bräutigam, M. (1986). *Unterrichtsplanung und Lehrplanrezeption von Sportlehrern*. Hamburg: Czwalina.
- Bräutigam, M. (2008). Schulsportforschung – Skizze eines Forschungsprogramms. In Dortmunder Zentrum für Schulsportforschung. In D. Z. Schulsportforschung, *Schulsportforschung. Grundlagen, Perspektiven und Anregungen* (S. 14-50). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Brettschneider, W.-D., Prohl, R., Breuer, C., Rittner, V., Heim, R., Schmidt, W., & Altenberger, H. (2006). *DSB-Sprint-Studie. Sportunterricht in Deutschland. Eine Untersuchung zur Situation in Deutschland*. Aachen : Mayer & Meyer Verlag.
- Bruckmann, M. (1986). Theorievermittlung im Grundkurs Sport – Bericht über die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung vor dem Hintergrund der Richtlinienansprüche. In H. Hübner, *Schulpraxisnahe Analysen zur Umsetzung des Sportcurriculums in Nordrhein-Westfalen. Die „Richtlinien Sport“ auf dem Prüfstand. Teil II* (S. 178-211). Münster: Lit.
- Büchel, S. (2019). *Lehrermotivation im Sportunterricht - Effekte auf das Lernverhalten von Lehrpersonen und Unterrichtsprozesse*. Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-23187-3
- Cleland, F. (1994). Young children's divergent movement ability: study II. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, S. 228-241.

- Demetriou, Y., & Hörner, O. (2012). Physical activity interventions in the school setting: A systematic review. *Psychology of Sport and Exercise*, 13 (2), S. 186-196.
- Denk, H. (1985). Die Legitimation des Schulsports als Aufgabe und Problem der Sportpädagogik. *Texte zur Sportpädagogik. Teil II*, S. 144-166.
- Duden. (2021). Abgerufen am 16. August 2021 von Duden.de: <https://www.duden.de/node/206493/revision/206529>
- Duden. (2021). Abgerufen am 16. August 2021 von Duden.de: <https://www.duden.de/node/81547/revision/81583>
- Duden. (7. Dezember 2021). *duden.de*. Von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Kognition> abgerufen
- Eigenmann, S. (2014). *DIGITALE MEDIEN IM SPORTUNTERRICHT UND DEREN EINFLUSS AUF DIE MOTIVATION VON SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER*. Freiburg: Universität Freiburg.
- EQR. (10. Juni 2016). Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Brüssel. Abgerufen am 31. August 2021 von https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:d22a488c-2eea-11e6-b497-01aa75ed71a1.0002.02/DOC_2&format=PDF
- Erich, B. (1984). *Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen*. . Wien.
- Ernst, C. (2014). Sportlehrkräfte als Sportler – Forschungsergebnisse zu fachkulturellen Aspekten im Sportlehrerberuf. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 2 (1), 63-76.
- Ernst, C. (17. Februar 2017). Implizites Wissen, Kognition und die Praxistheorie des Interfaces. *Zeitschrift für Medien-und Kulturwissenschaften*, S. 99-115.
- Erpenbeck, J., Rosenstiel, L., & Grote, S. (2013). *Kompetenzmodelle von Unternehmen*. Stuttgart: Schäffer Poeschel.
- Falkenberg, G. (1988). *Kognitives Lernen im Sport. Struktur und Entwicklung kognitiver Kompetenzen im Sportunterricht der Sekundarstufe II*. Wuppertal: Hans Putty.
- Fauth, B., & Leuders, T. (2018). *Kognitive Aktivierung im Unterricht*. Baden-Württemberg: Landesinstitut für Schulentwicklung.

- Finn, K., & McInnis, J. (2014). Teachers and Students Perceptions of the Active Science Curriculum: Incorporating Physical Activity into Middle School Science Classrooms. *Physical Educator* Nr. 71.
- Fischer, S. (2010). *Dynamisches Wissen - Die Einschränkung der Möglichkeit*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Frank, W. (1986). „Auszeit“ an der Tafel. *Sportpädagogik*, 10(2), 40-42.
- Franke, E. (2008). Erfahrungsbasierte Voraussetzungen ästhetisch-expressiver Bildung – zur Entwicklung einer domänenspezifischen „Sprache“ physischer Expression. In E. Franke, *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte* (S. 181-215). Baltmannsweiler: Schneider.
- French, K., & Thomas, J. (1987). The relation of knowledge development to children's basketball performance. *Journal of Sport Psychology*, 9 (1), S. 15-32.
- Fritschen, M. (2019). *Strukturen Subjektiver Theorien von Sportlehrern zu den Zielen des Sportunterrichts*. Aachen: Shaker.
- Früh, W. (2011). *Inhaltsanalyse*. Konstanz: UTB GmbH.
- Funke. (1986). Gespräche. *Sportpädagogik* 10 (2), S. 10-17.
- Funke, J., Heine, E., Schmerbitz, H., Schulz, G., & Vohmann, U. (1980). Möglichkeiten der Verbindung von Theorie und Praxis in der Primarstufe und der Sekundarstufe I – Fallbeispiele aus. , *Theorie in der Sportpraxis. Kongreßbericht zum VIII. Kongress für Leibeserziehung am 3.-5. Oktober 1979 in Berlin* . Schorndorf: Hofmann.
- Gawatz, A., & Stürmer, K. (2019). *Kognitive Aktivierung im Unterricht. Befunde der Bildungsforschung und fachspezifische Zugänge*. Braunschweig: Westermann.
- Geßman, R. (2000). Vom Sportartenkanon zum offenen Bewegungskonzept. . In L. f. Weiterbildung, *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen* (S. 56-85). Bönen/Westfalen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Geßmann, R. (2011). Unterrichtsmaterialien zur Sporttheorie für die Hand der Schülerinnen und Schüler – Eine aktuelle Literaturliste . *Sportunterricht*, 60 (12), 390-392.
- Geßmann, R. (2014). Andersartig und gleichwertig? Das Schulfach Sport zwischen Konformitätsstreben, Anpassungsdruck und Bewahrung seiner Besonderheit. In H.

- Aschebrock, E. Beckers, & R.-P. Pack, *Bildung braucht Bewegung* (S. 176-199). Aachen: Meyer und Meyer Verlag.
- Gottschalk-Mazouz, N. (2007). Was ist Wissen? In S. Ammon, *Wissen in Bewegung. Vielfalt und Hegemonie in der Wissensgesellschaft* (S. 21-40). Weilerswist: Verlbrück.
- Greeno, J., Collins, A., & Resnick, L. (1996). Cognition and learning. *Handbook of Educational Psychology*, S. 15-46.
- Größing, S. (1978). Neue Unterrichtsmaterialien für den Sportunterricht. In S. Größing, & E. Wutz, *Theorie im Leistungskurs Sport. Beiträge und Unterrichtsmodelle für den Sportunterricht in der Obertufe des Gymnasiums* (S. 2. Auflage, 46-52). Schorndorf: Hofmann.
- Gruber, H., Mandl, H., & Renkl, A. (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In H. Mandl, & J. Gerstenmaier, *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze* (S. 139-157). Göttingen: Hogrefe.
- Gruber, H., Prenzel, M., & Schiefele, H. (2001). Spielräume für Veränderungen durch Erziehung. In A. Krapp, & B. Weidemann, *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 99-135). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Gutmann, M. (2004). *Erfahren von Erfahrungen: dialektische Studien zur Grundlegung einer*. Bielefeld: Transcript.
- Haag, H. (1971). Steigerung der Motivation durch neue Formen zur Gestaltung des Sportunterrichts. In ADL, *Motivation im Sport, V. Kongreß für Leibeserziehung 7.-10* (S. 237-244). Schorndorf: Hofmann.
- Haag, T. W., Wäsche, H., Woll, A., & Mess, F. (2019). *Ein Modell der Entwicklungsförderung durch Sportunterricht*. Karlsruhe: Karlsruher Institut für Technologie.
- Hagen, R., Siekmann, H., & Trebels, A. (1992). Referenzpunkte für ein Konzept zu „Sport als 4. Prüfungsfach im Abitur. *Sportunterricht*, 41 (7), 284-289.

- Haider, H. (2000). Implizites Wissen: Anmerkungen aus der Perspektive der experimentellen. In G. Neuweg, *Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen* (S. 175-197). Innsbruck: Studienverlag.
- Harmel, S., Meining, D., & Nadge, R. (1985). Überlegungen zur weiteren Verbesserung der Kenntnisvermittlung im Sportunterricht. *Körpererziehung*, 35 (11), S. 449-456.
- Hastie, P., & Casey, A. (Juli 2014). Fidelity in Models-Based Practice Research in Sport Pedagogy: A Guide for Future Investigations. *Journal of Teaching in Physical Education* 33(3), S. 422-431. doi:10.1123/jtpe.2013-0141
- Haverkamp, J. (2015). *Inklusion in der Schule: Rollstuhlbasketball im Sportunterricht*. Hamburg: Diplomica.
- Hellwing, W., & Kluff, W. (1976). Mentale Vorbereitung – eine Möglichkeit zur Intensivierung des Sportunterrichts? *Sportunterricht*, 25 (6), 180-187.
- Herrmann, C., Gogoll, A., & Gerlach, E. (2020). Unterrichtsqualität im Fach Sport – Ein Überblicksbeitrag zum Forschungsstand in Theorie und Empirie. *Unterrichtswissenschaft* 48, S. 361-384.
- Hopper, C., Munoz, K., Gruber, M., & Nguyen, K. (2005). The effects of a family fitness program on the physical activity and nutrition behaviors of third-grade children. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 76, S. 130-139.
- Huber, L., & Schratzberger, B. (2020). Bildungsgerechtigkeit und Begabungsförderung– Argumente für einen Paradigmenwechsel zu einer inklusiven Begabungsförderung. In R. Schneider-Reisinger, & M. Oberlechner-Duval, *Diversitätssensible PädagogInnenbildung in Forschung und Praxis: Utopien, Ansprüche und Herausforderungen* (S. 251-258). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Jaglarz, B., & Bemmerlein, G. (2012). *Sportunterricht im Klassenzimmer*. Buxtehude: Persen Verlag.
- Jochen, G., & Grit, L. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Berlin: Springer Verlag.
- Kastrup, V. (2009). *Der Sportlehrerberuf als Profession. Eine empirische Studie zur Bedeutung des Sportberufes*. Schorndorf: Hofmann.

- Kastrup, V. (2011). Was halten Sportlehrkräfte von Theorieanteilen im Sportunterricht? *Sportunterricht*, 60 (12), 376-380.
- Kläß, P. (1976). Schulsport und Schülereinstellung. *Schulsport und Schülereinstellung (Sportwissenschaftliche Dissertationen, Bd. 9)*. Ahrensburg: Czwalina.
- Kleine, T. (2007). Fächerübergreifende Vermittlung – ein Prinzip auf dem Papier? In V. Scheid, *Sport und Bewegung vermitteln* (S. 60-64). Hamburg: Czwalina.
- Klieme, E., & Leutner, D. (Dezember 2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neuen eingereichten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik* 52, S. 876-903.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., . . . Vollmer, H. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn, Berlin: BMBF. doi:10.25656/01:20901
- Köster, R. (1980). Oberstufenspezifischer Sportunterricht? *Sportunterricht*, 29 (4), S. 145-150.
- Kramczynski, C. (2011). Theorie im Sportunterricht der Sekundarstufe I aus Sicht von Sportreferendaren. *Sportunterricht*, 60 (12), 371-375.
- Kramer, N., & Wegner, C. (2020). Fächerübergreifender Unterricht im Fächerverbund Naturwissenschaften und Sport. *Herausforderung Lehrer_innenbildung - Ausgabe 3*, S. 689-715. doi:10.4119/hlz-2544
- Krasemann, P. (1981). Spielt die Kenntnisvermittlung im Sportunterricht schon die ihr zukommende Rolle? *Körpererziehung* 31 (2/3), S. 123-124.
- Krieger, C. (2008). Leitfaden-Interviews. (M. Wolf-Dietrich, Hrsg.) *Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik*, S. 45-63.
- Kunter, M., & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh.
- Kurz, D. (1976). Theorie im Unterricht. In H. Gabler, *Schulsportmodelle in Theorie und Praxis* (S. 270-287). Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (1990). *Elemente des Schulsports. Grundlagen einer pragmatischen Fachdidaktik*. Schorndorf: Hofmann.

- Kurz, D. (2008). Der Auftrag des Schulsportes. *Sportunterricht* 57(7), S. 211-218.
- Kurz, D. (2010). Die Evaluation: Konzept, Fragen, Methoden. In D. Kurz, & N. Schulz, *Sport im Abitur. Ein Schulfach auf dem Prüfstand (Edition Schulsport, Bd. 13)* (S. 71-91). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Kurz, D., & Wagner, I. (2010). Kursprofile und Unterrichtsvorhaben: Der Umgang mit der Vielfalt. In D. Kurz, & N. Schulz, *Sport im Abitur. Ein Schulfach auf dem Prüfstand* (Bd. 13, S. 155-167). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Laging, R. (2018). Fachliche Bildung im Sportunterricht. In R. Laging, & P. Kuhn, *Bildungstheorie und Sportdidaktik. Bildung und Sport (Schriftenreihe des Centrums für Bildungsforschung im Sport (CeBiS))* (S. 7-14). Wiesbaden: Springer. doi:<https://doi.org/10.1007/978-3-658-17096>
- Lemme, B., & Wedding, R. (1981). *Unterrichtseinheiten zur Bewegungslehre. Theorie und Praxis des Sportunterrichts in der Sekundarstufe II, Teil I*. Schorndorf: Hofmann.
- Leuders, T., & Holzäpfel, L. (2011). Kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht. *Unterrichtswissenschaft* 39 (3), S. 213-230.
- Lewallen, T., Hunt, H., Potts-Datema, W., & Zaza, S. (2015). The Whole School, Whole Community, Whole Child Model: A New Approach for Improving Educational Attainment and Healthy Development for Students. *Journal of School Health*, 85, S. 729 – 739.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*; 51, S. 47-70. doi:10.25656/01:7370
- Lipowsky, F. (2007). Was wissen wir über guten Unterricht? *Friedrich-Jahresheft*, S. 26-30.
- Lüder, B. (2018). Training im Sportunterricht. *Sportunterricht*, S. 52-57.
- Lutz, M. (2012). Texte schreiben für den Sportunterricht?! Ein fächerverbindender Beitrag zur. *Sportunterricht* 61 (2), S. 47-51.
- Maturana, H. R. (1985). Biologie der Kognition. In H. R. Maturana, *Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit* (S. 32-80). Wiesbaden: Vieweg + Teubner Verlag.

- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Meyer, H. (2011). *Unterrichtsmethoden. I: Theorieband*. Berlin: Cornelsen.
- Miehtling, W. D. (2004). *Schüler im Sportunterricht*. Schorndorf: Hofmann.
- Miethling, W.-D. (2020). Sportlehrer*innenforschung. In E. Balz, C. Krieger, W.-D. Miethling, & P. Wolters, *Emperie des Schulsports* (3. Ausg., Bd. 20, S. 174-216). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Mitchell, M., Barton, G., & Stanne, K. (2000). The Role of Homework in Helping Students Meet Physical Education Goals. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 71 (5), S. 30-34.
- Naul, R. (1990). Wissenschaftspropädeutisch lernen. *Sportpädagogik*, 14 (2), S. 76-80.
- Naul, R. (2002). Über die Rationalisierung des Sportunterrichts. In C. u. Liselott-Diem-Archiv (Hrsg.), *Tempel und Ringe. Zwischen Hochschule und Olympischer Bewegung* (S. 109-199). Carl-und-Liselott-Diem-Archiv.
- Neuber, N., & Kaundinya, U. (2010). Schulsport in der Sekundarstufe I – Bestandsaufnahme und Perspektiven. *Sportunterricht*, S. 66-75.
- Neuweg, G. H. (2004). Bildungsstandards in Österreich - Über die gute Absicht, die Vereinbarkeit von Einsicht und Aufsicht und die gebotene Vorsicht. *Pädaktuell* , Nr. 2, S. 4-13.
- Niederkofler, B., & Amesberger, G. (2016). Kognitive Handlungsrepräsentationen als Strukturgrundlage zur Definition von kognitiver Aktivierung im Sportunterricht. *Sportwissenschaft* (46), S. 188-200. doi:10.1007/s12662-016-0414-3
- North, K. (2016). *Wissensorientierte Unternehmensführung*. Wiesbaden: Babler Verlag.
- Oswald, E., Valkanover, S., & Conzelmann, A. (2013). Die Implementation einer Intervention zur Veränderung des Selbstkonzepts im Sportunterricht. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 35, S. 255-273.
- Pemmer, G. (2009). *Berufswahl Sportlehrer/in - Eine biographische, mehrperspektivische Untersuchung*. Wien: Hauptuniversität Wien.

- Probst, G., Raub, S., & Romhardt, K. (2013). *Wissen managen: Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Prohl, R., & Krick, F. (2006). Einleitung: Zum Verhältnis zwischen Sportpädagogik und Sportdidaktik. In V. Schneider, & R. Prohl, *Sportdidaktik. Grundlagen – Vermittlungsformen – Bewegungsfelder* (S. 11-16). Wiebelsheim: Limpert.
- Ptack, K., & Tittlbach, S. (2020). Sportdidaktischer Kenntnisstand zum Thema Gesundheit im Sportunterricht - eine Literaturanalyse. In S. Tittlbach, C. Töpfer, K. Ptack, R. Sygusch, & H. Brandl-Bredenbeck, *Gesundheit in Sportunterricht und Sportlehrerbildung* (S. 29-55). Wiesbaden: Springer VS.
- Reese, K., & Brassat, H. (1967). Sporttheoretischer Unterricht. In K. Reese, & H. Brassat, *Sport in der Schule* (S. 166-175). Weinheim: Beltz.
- Reinmann-Rothmeier, G., & Mandl, H. (2007). *Spektrum der Wissenschaft - Wissen*. (S. d. Wissenschaft, Hrsg.) Abgerufen am 17. August 2021 von <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/wissen/16892>
- Rösch, H. (1973). Spezielle Fragen des Sportunterrichts. In H. Rösch, & T. Lautwein, *Praxis des Sportunterrichts. Grundriß einer Sportmethodik* (S. 151-166). Freiburg: Herder.
- Ross, S. (2001). *Physical education reconceptualized. Persons, movement, knowledge*. Springfield: Charles C. Thomas.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Entwicklung und Erziehung* (Bd. II). Hannover: Schroedel.
- Roth, K. (1999). Fertigkeitsvariationen. In K. Roth, & K. Willimczki, *Bewegungslehre - Grundlagen Methoden Analysen* (S. 232-239). Hamburg: Rowohlt.
- Roth, K. (2014). Begriffliche und theoretische Grundlagen der Koordinationsschulung. In K. Roth, C. Gröger, & H. Haag, *Koordinationsschulung im Kindes- und Jugendalter: Eine Übungssammlung für Sportlehrer und Trainer (Praxisideen - Schriftenreihe für Bewegung, Spiel und Sport)* (S. 6-34). Schorndorf: Hofmann.
- Schaller, H. (1993). Motorisches Lernen unter dem Einfluß der Kenntnis mechanischer Prinzipien. *Sportwissenschaft*, 23 (2), S. 187-196.

- Scherler, K. (2000). Noch mehr desselben? Im Kampf um die 3. Sportstunde ist ein Umdenken. *Sportunterricht*, 49 (8), S. 250-255.
- Schierz, M. (2013). Bildungspolitische Reformvorgaben und fachkulturelle Reproduktion – Beobachtungen am Beispiel des Schulfachs Sport. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 25 (1), S. 64-79.
- Schierz, M. (2014). Sportdidaktik wiederbelebt – Professionalisierungstheoretische Reflexionen zu einem Rettungsversuch. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 2 (1), S. 3-20.
- Schierz, M., & Thiele, J. (2005). Schulsportentwicklung im Spannungsfeld von Ökonomisierung und Standardisierung – Anmerkungen zu einer (noch) nicht geführten Debatte. In A. Gogoll, & A. Menze-Sonneck, *Qualität im Schulspor* (S. 28-41). Hamburg: Czwalina.
- Schmidt-Atzert, L., Deter, B., & Jaeckel, S. (2004). Prädiktion von Ausbildungserfolg: Allgemeine Intelligenz (g) oder spezifische kognitive Fähigkeiten? *Zeitschrift für Personalpsychologie*, S. 147-158.
- Schmied, C. (2013). www.bewegung.ac.at. Abgerufen am 19. August 2021 von www.bewegung.ac.at:
https://www.bewegung.ac.at/fileadmin/recht/Bewegung_und_Sport_-_Unterstufe.pdf
- Schnur, A., Schwameder, H., & Stadler, R. (2010). Biomechanik im Sportunterricht erfahrbar machen: vom Tun zum Verstehen. *Sportunterricht*, 59 (7), S. 194-199.
- Schober, H. H. (2021). *Chancengerechter Sportunterricht - Wie Inklusion Sportunterricht für alle Schüler*innen möglich macht*. Graz: Karl-Franzens-Universität Graz.
- Schönefeld, K. (2019). Aufgabenreihe Hochsprung. In R. Messmer, *Aufgaben im Sportunterricht. Kompetenzorientierte Aufgaben für den Sportunterricht auf der Sekundarstufe I und II. Version 2.1* (S. 29-66). Bundesamt für Sport (BASPO): Päd. Hochschule FHNW, Päd. Hochschule ZH.
- Schönefeld, K. (2021). Kognitive Aktivität. In K. Schönefeld, *Kognitive Aktivität im Sportunterricht* (S. 65-82). Wiesbaden: Springer VS. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-658-35944-7_4

- Schulz, N. (1982). Wissenschaftspropädeutik als didaktisches Prinzip im Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe. Studien zur Lehrplansituation in Nordrhein-Westfalen. *Sportwissenschaft*, 12 (2), S. 152-173.
- Schulz, N. (1983). Denken im Sportunterricht – eine Forderung ohne Tradition? *Sportunterricht*, 32 (11), S. 405-1410.
- Schulz, N. (1985). Schulsport – Die aktuelle Diskussion um Aufgaben, Ziele und Inhalte im Überblick. *Texte zur Sportpädagogik. Teil II*, S. 190-213.
- Schulz, N. (1991). "Ich wußte ja nicht, was auf mich zukommt". Schülerperspektiven zum Theorieunterricht des Leistungskurses Sport. *Sportunterricht* 40 (8), S. 285-295.
- Schulz, N. (2003). Fachspezifisches und Schulformspezifisches im gymnasialen Oberstufensport – Zum Praxis-Theorie-Bezug in Theorie und Praxis. In I. Bach, & H. Siekmann, *Bewegung im Dialog – Festschrift für Andreas H. Trebels* (S. 151-165). Hamburg: Czwalina.
- Schulz, N. (2004). Curriculare Ansätze und Konzeptionen für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen. In R. Naul, C. Völz, & R. Uhle, *Deutsch-niederländisches Schulsportsymposion. Binationaler Austausch 2001 (Akademieschriften der Europäischen Akademie des Sports, Bd. 18)* (S. 30-45). Velen: eads.
- Schulz, N. (2013). Reflektierte Praxis methodisch inszenieren : auf der Suche nach Umsetzungsstrategien. *Sportunterricht*, S. 107-109.
- Schuster, A. (1987). Schülerarbeitsblätter als kognitive Lernhilfen im Sportunterricht. *Sportunterricht*, 27 (1), 18-23.
- Schweighofer, S. (2018). *Die geschichtliche Entwicklung des Turnunterrichts*. Graz: Karl Franzens-Universität-Graz.
- Seiler, S. (2019). *Lernleistung im Sportunterricht - Theoretische Grundlagen und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer Verlag. doi:10.1007/978-3-658-26649-3
- Serwe-Panderick, E. (2011). Organisationsebene I: Wie Schulen Schule „entwickeln“. In J. Thiele, & M. Seyda, *Tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW. Modelle – Umsetzungen – Ergebnisse* (S. 132-157). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.

- Serwe-Pandrick, E. (2016). Der Feind in meinem Fach? „Reflektierte Praxis“ zwischen dem Anspruch des Machens und dem Aufstand des Denkens. . *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung* 4, S. 15-30.
- Seybold, A. (1957). Turnen und Sport in der Welt unserer Schülerinnen. *Die Leibeserziehung*, 6, S. 65-69.
- Seybold, A. (1983). Theorie im Sportunterricht der Grundschule. *Sportunterricht* 32 (11), S. 411-418.
- Silberstein, W. (1989). *Wissenschaftspropädeutik als Unterrichtsziel im Leistungskurs Sport der reformierten gymnasialen Oberstufe – Evaluation der unterrichtlichen Umsetzung*. . Hannover: Universität Hannover [Habilitationsschrift].
- Specht, W., & Lucyshyn, J. (2008). Einführung von Bildungsstandards in Österreich. Meilenstein für die Unterrichtsqualität? *Beiträge zur Lehrerbildung* 26, S. 318-325.
- Stadler, R. (1995). Sportkunde – Reflektierter Unterricht. In H. Stegemann (Hrsg.), *Leibeserziehung der 16 bis 20-jährigen. Bericht zum 11. Kongress des Arbeitskreises für zeitgemäße* (S. 136-141). Zeist: Jan Luiting Fonds.
- Stadler, R. (2005). Sportkunde – Prinzipien, Modelle, Projekte. 6. Aachen: Meyer & Meyer.
- Stadler, R. (2005). Sportkunde – Prinzipien, Modelle, Projekte. *Spektrum Bewegungswissenschaft*, Bd. 6.
- Steiner, G. (2001). Lernen und Wissenserwerb. In A. Krapp, & B. Weidemann, *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 137-205). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Stibbe, G. (1993). *Zur Tradition von Theorie im schulischen Sportunterricht: Eine Untersuchung über die Entwicklung der Kenntnisvermittlung in Schulsportkonzepten von 1770 bis 1945*. Ahrensburg: Feldhaus Edition Czwalina.
- Stibbe, G. (2010). Lehrplanforschung. In N. Fessler, A. Hummel, & G. Stibbe, *Handbuch Schulsport* (S. 496-509). Schorndorf: Hofmann.
- Stibbe, G. (2016). Lehrplanforschung – Analysen und Befunde. In H. Aschebrock, & R.-P. Pack, *Lehrplanforschung – Analysen und Befunde* (S. 10-17). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.

- Stibbe, G. (2017). Schulsportforschung – Konturen einer Standortbestimmung. In H. Aschebrock, & G. Stibbe, *Schulsportforschung. Wissenschaftstheoretische und methodologische Reflexionen* (S. 15-28). Münster: Waxmann.
- Stiller, T. (2010). Das Niveau: Wie anspruchsvoll ist das 4. Abiturprüfungsfach Sport im Vergleich der Fächer? In D. Kurz, & N. Schulz, *Sport im Abitur. Ein Schulfach auf dem Prüfstand (Edition Schulsport, Bd. 13)* (S. 288-295). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Sun, H., Schen, A., Zhu, X., & Ennis, D. (2012). Learning science-based fitness knowledge in constructivist physical education. *Elementary School Journal*, 113 (2), S. 215-229.
- Sygyusch, R., Hapke, J., Liebl, S., & Töpfer, C. (2021). Kognitive Aktivierung - zentraler Baustein der EKSpO-Aufgabenkultur zur Kompetenzorientierung im Sportunterricht. In J. Wibowo, C. Krieger, E. Gerlach, & F. Bükers, *Aktivierung im Sportunterricht* (S. 184-203). Hamburg: Universität Hamburg.
- Tenorth, H. (2008). Sport im Kanon der Schule – die Dimension des Ästhetisch-Expressiven. Über vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte und -theorie. In E. Franke, *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte* (S. 163-179). Baltmannsweiler: Schneider.
- Terhart, E. (18. 9 2009). Lehranstalt und Lernwerkstatt zugleich? Anforderungen an das Bildungsprofi von Schule heute. Vortrag im Rahmen des 19. Hochschultages der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs) zum Thema „Bildungspotenziale im Sport“. Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Thate, H. (1988). Wie erfolgreiche Sportlehrer Kenntnisse vermitteln. *Körpererziehung*, 38 (5), S. 190-193.
- Thomas, K., & Thomas, J. (1994). Developing expertise in sport: The relation of knowledge. *International Journal of Sport Psychology*, 25, S. 295-312.
- Trebels, A. (1983). Sport begreifen, erfahren und verändern. In D. Bordtmann, & A. Trebels, *Leistungskurs Sport. Ein Sonderfall von Begreifen und Erfahren von Sport*. Reinbeck: Rowohlt Berlin-Verlag.
- Trebels, A. (1995). Sport handelnd und symbolisch begreifen. Zur Verknüpfung von Praxis und Theorie im Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe. In H. Stegmann,

- Leibeserziehung der 16 bis 20-jährigen. Bericht zum 11. Kongress des Arbeitskreises für zeitgemäße Leibeserziehung* (S. 93-106). Zeist: Jan Luiting Fonds.
- Trebels, A. (1999). Sportunterricht in der Neuen Gymnasialen Oberstufe. *Sportpädagogik*, 23 (1), 11-17.
- Unterricht, B. f. (1955). *Provisorische Lehrpläne für die Mittelschulen*. Wien.
- Volkamer, M. (2011). Eine Leitidee Glück. *Sportunterricht* 60 (7), S. 208-210.
- Wagner, I. (2011). Zur Kompetenzorientierung von Sport-Lehrplänen – Status quo der gymnasialen Sekundarstufe I in Deutschland. In G. Stibbe, *Standards, Kompetenzen und Lehrpläne. Beiträge zur Qualitätsentwicklung im Sportunterricht* (Bd. 16, S. 104-212). Schorndorf: Hofmann.
- Wagner, I. (2016). *Wissen im Sportunterricht*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Walter, K.-D., & Naul, R. (1984). *Die Struktur und Entwicklung der Rollenkompetenz bei Kollegschülern und Gymnasiasten*. Essen.
- Walzik, S. (2016). *ruhr-uni-bochum*. Von ruhr-uni-bochum.de: <https://dbs-lin.ruhr-uni-bochum.de/lehreladen/planung-durchfuehrung-kompetenzorientierter-lehre/kompetenz-pruefen/kompetenzbeurteilung/> abgerufen
- Weinert, F. (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Weise, P., & Prohl, P. (2009). Der Sport als Institution der Produktion ästhetischer Erfahrung. *Sportwissenschaft*, 39 (3), S. 186-196.
- Wibowo, J., Krieger, C., Gerlach, E., & Bükers, F. (2021). *Aktivierung im Sportunterricht (2. überarbeitete und erweiterte Auflage)*. Hamburg: Universität Ham-. doi:10.25592/AktivierungImSU
- Wicki, M. (2014). *Hausaufgaben im Sportunterricht - Gibt es das?* St. Gallen: Pädagogische Hochschule des St. Gallen.
- Wigfield, A., Klauda, S., & Cambria, J. (2011). Influences on the development of academic self-regulatory processes. In D. Zimmerman, & D. Schunk, *Handbook of self-regulation of learning and performance* (S. 33-48). New York: Routledge.
- Williams, M., & Davids, K. (1995). Declarative knowledge in sport: A by-product of experience. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17 (3), S. 259-275.

- Willimcki, K. (2011). *Sportwissenschaft interdisziplinär - Ein wissenschaftstheoretischer Dialog.: Band 4: Die sportwissenschaftlichen Teildisziplinen in ihrer Stellung zur Sportwissenschaft*. Hamburg: Czwalina.
- Wolfrat, A. K. (2013). *erbessert ein problemorientierter Sportunterricht die Bewegungsqualität und die Teamfähigkeit?* München: Technische Universität München.
- Wolters, P., Balz, E., Krieger, C., & Miethling, W.-D. (2020). *Emperie des Schulsports*. AAachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Wolters, P., Klinge, A., Klupsch-Sahlmann, R., & Sinning, S. (2009). Was ist nach unseren Vorstellungen guter Sportunterricht? *Sportunterricht*, S. 67-72.
- Wydra, G. (2009). Belastungszeiten und Anstrengungen im Sportunterricht. *Sportunterricht* 58 (7), S. 195-202.
- Zeitler, S., Heller, N., & Asbrand, B. (2013). Bildungspolitische Vorgaben und schulische Praxis. Eine Rekonstruktion der Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern bei der Einführung der Bildungsstandards. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 2, S. 110-127. doi:10.25656/01:16015
- Zeuner, A. (Mai 2015). "Wissen im Sportunterricht". *Sportunterricht - Monatszeitschrift zur Wissenschaft und Praxis des Sports mit Lehrhilfen*, S. 130-134.
- Zimmermann, B., & Schunk, D. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge.
- Zimmermann, H. (1979). Sportunterricht – Bewegungszeit oder Denkzeit. Warum die Vermittlung kognitiver Elemente zu einem Problem werden konnte. In K. L. NRW, *Schulsport in NRW. Hinweise zum Landessportfest der Schulen* (Bd. X, S. 214-228). Oberhausen.
- Zimmermann, H. (1980). Begriff und Funktion von sportartspezifischer Theorie im Rahmen des Sportunterrichts. *Sportunterricht* 29 (3), S. 98-105.
- Zimmermann, H. (1982). Das Theorie-Praxis-Verhältnis im Schulsport unter besonderer Berücksichtigung der sportartspezifischen Theorie als Bestandteil des Sportunterrichts. In Landesinstitut für Curriculumentwicklung. In L. u.

12 Abbildungsverzeichnis

1 Abbildung: Anzahl der kognitiven Kompetenzen nach Kompetenzbereichen und Handlungsdimensionen differenziert (eigene Darstellung).....	57
2 Abbildung: Kognitive Kompetenzen der Selbstkompetenz unterteilt in die drei Handlungsdimensionen (eigene Darstellung)	58
3 Abbildung: Kompetenzen der Sozialkompetenz unterteilt in die drei Handlungsdimensionen (eigene Darstellung)	59
4 Abbildung: Kompetenzen der Methodenkompetenz unterteilt in die drei Handlungsdimensionen (eigene Darstellung)	61
5 Abbildung: Aufteilung der kognitiven Kompetenzen im Bereich der Fachkompetenz mittels Bewegungsfeldern und Handlungsdimensionen (eigene Darstellung)	63
6 Abbildung: Kognitive Kompetenzen der Sportspiele in der Fachkompetenz (eigene Darstellung).....	66

13 Anhang

13.1 Kodierleitfaden der Inhaltsanalyse des Bildungsstandards für Bewegung und Sport in Hinblick auf die Sekundarstufe I

Selbstkompetenz

(BK) Kann die eigene „Leistungsfähigkeit und Sportlichkeit“ realistisch einschätzen und geeignete Ziele wählen (z.B. „Kann die eigene Pulsfrequenz realistisch einschätzen“)

(CK) Kann sich in unterschiedlichen Sportarten bzw. hinsichtlich spezifischer motorischer Fertigkeiten und Fähigkeiten absolut und relativ zu anderen einschätzen (z.B. „Ich kann mittelscharfe Bälle sicher fangen. Bei wirklich scharfen Bällen meiner Mitspieler/innen werde ich unsicher.“

(BK) Hat eine sport- und bewegungsbezogene Lernbereitschaft aufgebaut
(CK) Führt Verbesserungen in seiner/ihrer Leistung auf die eigenen Anstrengungen/ Fähigkeiten zurück

(BK) Kann sich entsprechend der eigenen Fähigkeiten in das Unterrichtsgeschehen einbringen (z.B. Schüler/in erkennt, wie er/sie sich im Unterricht aufgrund der eigenen Fähigkeiten am besten einbringen kann.)

(AK) Kann sein Verhalten in unterschiedlichen Gruppensituationen retrospektiv beschreiben
Bis dahin Seite 21

(AK) Erkennt die Wichtigkeit des eigenen Beitrags zum Zusammenhalt der Gruppe und zum Gelingen von Aufgabenlösungen

(CK) Kann den Einfluss seines/ihres Verhaltens auf den Zusammenhalt (das „Funktionieren“ bzw. „Nicht-Funktionieren“) der Gruppe in einer konkreten Situation beschreiben und Wirkungen benennen (z.B. S/S beschreibt seinen/ihren Beitrag, weshalb z.B. ein Spiel gelingt oder nicht gleich so funktioniert hat, wie erwartet. Sie/Er kann Verhaltensweisen benennen, wie er sich künftig in Sportgruppen/in der Klasse effektiver im Hinblick auf das Gruppenziel einbringen kann.)

(AK) Kann eigene Fähigkeiten einbringen (Anstrengungsbereitschaft) (z.B. reflektiert den eigenen Beitrag zur Lösung einer Aufgabenstellung)

(AK) Kann Gruppenmitglieder mit andersgelagerten Bedürfnissen/Ansichten/Meinungen als gleichwertigen Teil der Gruppe akzeptieren (z.B. lässt andere Vorschläge gelten, erkennt sie als gleichwertigen Beitrag zur gemeinsamen Lösung an und kann sie auch annehmen)

(AK) Kann eigene Emotionen wahrnehmen und beschreiben

(AK) Kann Situationen, in denen bestimmte Emotionen oft auftreten, nennen

(CK) Kann die Auswirkungen von Emotionen auf das eigene Wohlbefinden und Handeln beschreiben (z.B. „Wenn ich mich unfair behandelt fühle werde ich wütend, dann kann ich nicht mehr klar denken“)

(BK) Kann Strategien zur Bewältigung von Emotionen in schwierigen Situationen finden und anwenden (z.B. einige Minuten alleine sein, um wieder zu sich zu finden)

(AK) Kann die eigene Aufmerksamkeit/Motivation so regulieren, dass im Unterricht vereinbarte Aufgabenstellungen durchgehalten werden (z.B. kann sich auch bei andersgelagerten Bedürfnissen/Interessen auf eine Situation/Aufgabe einlassen)

(BK) Zeigt Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein bei der Übernahme und Durchführung unterschiedlicher Aufgaben im Unterricht (z.B. Baut Geräte gewissenhaft auf und räumt sie entsprechend wieder weg) (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 22)

Sozialkompetenz

(AK) Können Verhaltensnormen und –regeln nennen
 (AK) Können begründen, warum die Einhaltung dieser Normen/Regeln im Klassenverband/der Sportgruppe wichtig ist (z.B. Es besteht ein vereinbartes Verständnis darüber, wie Geräte aufgebaut und weggeräumt werden.)
 (BK) die Schüler/innen beteiligen sich konstruktiv an der Entwicklung von Vereinbarungen
 (AK) Können die vereinbarten Verhaltensnormen und –regeln einhalten
 (CK) Können die Konsequenzen der Vereinbarungen prüfen (z.B. Regeln zur Pünktlichkeit gemeinsam vereinbaren und einhalten.)
 (AK) Können faires und unfaires Verhalten anhand konkreter Beispiele im Sportunterricht beschreiben
 (BK) Können in wechselseitiger Beobachtung faires und unfaires Verhalten festhalten (z.B. Spieler/in, der/die sich die Schuhbänder bindet, nicht abschießen)
 (BK) Kann sich in neuartigen Situationen fair verhalten
 (BK) Kann sich auch in unbeobachteten Situationen fair verhalten (z.B. gibt ein eigenes Übertreten zu, obwohl es niemand gesehen hätte)
 (AK) Kann sich für andere verständlich und in respektvoller Weise verbal und nonverbal ausdrücken
 (AK) Kann aufmerksam zuhören Seite 23
 (BK) Kann andere in ihren Perspektiven und Ausdrucksformen verstehen (z.B. Anliegen in der Ich-Form ausdrücken, keine Schimpfwörter, keine beleidigenden Gesten, ausreden lassen, zuhören und ggf. nachfragen)
 (BK) Kann eigene Interessen äußern
 (BK) Kann sich in einer Gruppe unter Wahrung sozial akzeptablen Verhaltens durchsetzen
 (BK) Kann eigene Interessen im Sinne eines Gesamtziels zurückstellen und entsprechend handeln
 (BK) Kann Distanz zur Gruppe und persönliche Identität wahren (z.B. ist trotz der Ablehnung eigener Vorstellungen durch die Gruppe noch gewillt, an der Gesamtaufgabe mitzuarbeiten)
 (BK) Können ihr Rollenverhalten in einer Gruppe beschreiben und thematisieren
 (CK) Können in der Gruppe die Wirkung unterschiedlicher Rollen reflektieren (z.B. Die Rolle als Gruppenleiter/in)
 (AK) Kann Einstellungen, Perspektiven und Erwartungen anderer beschreiben
 (BK) Kann fremde Einstellungen, Perspektiven und Erwartungen akzeptieren, auch wenn diese nicht den eigenen entsprechen (z.B. Entscheidungen eines Gruppenleiters einer Gruppenleiterin akzeptieren können)
 (AK) Kennt und versteht die eigenen Aufgaben im Unterricht (z.B. Mitarbeit/Mithilfe)
 (AK) Erfüllt die übertragenen Aufgaben Seite 24

Methodenkompetenz

- (AK) Kann sich für das Lernen von Bewegungen motivieren
- (AK) Kann seine Aufmerksamkeit auf Modell/Vorzeigende lernrelevant lenken
- (CK) Kann für das Erlernen von Bewegungen geeignete Fragen stellen
- (CK) Kann Selbst- und Fremdrückmeldungen im Lernprozess konstruktiv nutzen
- (AK) Kann die Bedeutung des Aufwärmens für ein gesundheitsorientiertes Sporttreiben begründen
- (AK) Kann für im Unterricht durchgenommene Bewegungshandlungen positive Wirkungen auf die Gesundheit beschreiben
- (AK) Kann die richtige Ausführung für im Unterricht durchgenommene Bewegungshandlungen beschreiben (z.B. Positive Wirkungen von Ausdauertraining, richtiges Ausführen von Kräftigungsübungen)
- (BK) Kann möglichst gleich starke Mannschaften bilden
- (AK) Kann beim Aufbau (Geräte, Stationen) mitwirken
- (BK) Kann Aufgaben eines Kampfrichters/einer Kampfrichterin ausführen (z.B. Zeiten/Längen messen, Ergebnisse dokumentieren)
- (BK) Kann organisatorische Aufgaben bei Spielen übernehmen
- (BK) Kann Funktionen als Spielleiter/in übernehmen (z.B. Linienrichter/in, Zählen des Spielstandes, Regelübertretungen) Seite 25
- (AK) Kann wesentliche Technikmerkmale sportlicher Bewegungen beschreiben
- (CK) Kann die Qualität von beobachteten Bewegungen bewerten (z.B. Wasserlage, Atmung, Arm- und Beintempo beim Schwimmen)
- (AK) Kann offene Bewegungsformen nach Qualitätskriterien (Bewegungsgenauigkeit, -fluss, -dynamik, -rhythmus) beschreiben
- (CK) Kann offene Bewegungsformen bewerten (z.B. Bewegungsverbindung in der Akrobatik)
- (AK) Kann eine Hilfestellung/Sicherung beschreiben und vorzeigen
- (AK) Kann Gefahrenquellen erkennen
- (AK) Kann Gefahrenquellen begründen
- (BK) Kann geeignete Sicherheitsmaßnahmen treffen
- (BK) Kann sicherheitsbezogene Normen und Regeln einhalten (z.B. richtige Absicherung bei einem Hindernislauf)
- (BK) Kann Herausforderungen hinsichtlich eines Sicherheitsrisikos für sich abschätzen
- (BK) Kann im Verhältnis zu den eigenen Fähigkeiten eine passende Herausforderung wählen (z.B. einen Sprung in den Weichboden, kann auch „nein“ zu einer Herausforderung sagen) Seite 26

Fachkompetenzen

Motorische Fähigkeiten - keine kognitive Kompetenz im Bildungsstandard dazu angegeben

Gesundheit

- (AK) Kann vorgegebene Muskelgruppen benennen
- (AK) Kann die Muskelgruppen am Körper zeigen
- (AK) Kann eine gute Haltung beschreiben
- (AK) Kann verschiedene Haltungsfehler beschreiben
- (AK) Kann Ursachen und Folgen von Haltungsschwächen/-fehlern nennen (z.B. kann Bewegungsgewohnheiten, die zu einem Rundrücken führen, nennen)
- (AK) Kann den Puls richtig messen
- (AK) Kann Vorgänge im Körper im Zusammenhang mit Be- und Entlastung beschreiben (z.B. Puls und Atmung) Seite 28

Turnen

- (AK) Kann je ein Element am Barren, Reck und Kasten (Burschen) beschreiben
- (AK) Kann je ein Element am Balken, Reck und Kasten (Mädchen) beschreiben Seite 29

Leichtathletik

- (AK) Kann den Tiefstart beschreiben
- (AK) Kann die Kennzeichen einer guten Sprintbewegung (Ballenlauf) beschreiben
- (AK) Kann Möglichkeiten der Leistungsverbesserung beschreiben (z.B. regelmäßiges Üben, richtige Atmung, Durchhaltevermögen)
- (AK) Kann die Merkmale einer ausgewählten Weitsprungtechnik beschreiben
- (AK) Kann die Merkmale einer guten Hochsprungtechnik beschreiben
- (AK) Kann die Merkmale einer guten Wurftechnik beschreiben
- (AK) Kann die Merkmale einer guten Stoßtechnik beschreiben Seite 30

Schwimmen

- (AK) Kann die Baderegeln wiedergeben
- (AK) Kann die Baderegeln begründen
- (AK) Kann die Baderegeln einhalten
- (AK) Kann Verhaltensgrundsätze der Selbstrettung nennen
- (AK) Kann das richtige Verhalten im Notfall beschreiben
- (AK) Kann die Schwimmstile und die Start-/Wendetechniken beschreiben Seite 31

Sportspiele

Kleine Spiele

- (AK) Kann die zentrale Idee von kleinen Spielen und deren Unterschiede beschreiben
- (AK) Kann die Regeln kleiner Spiele wiedergeben
- (AK)) Kann die Regeln einhalten
- (BK) Kann im Rahmen einer Spielbeobachtung Regelverstöße erkennen und benennen
- (AK) Kann einzeltaktische Anforderungen beschreiben
- (AK) Kann einfache gruppentaktische Anforderungen beschreiben

(CK) Kann im Rahmen einer Spielbeobachtung die Qualität eines kleinen Spiels beurteilen
(BK) Kann in der Gruppe Ideen einbringen, die den Spielverlauf verbessern (z.B. mehrere Fänger, kleineres Feld, anderer Ball)

Basketball, Handball, Fußball

(AK) Kann die spezifischen Formen des Zuspiels und der Ballannahme beschreiben
(AK) Kann die Fortbewegungen mit dem Ball (Dribbling) beschreiben
(AK) Kann einen Torschuss/Torwurf- bzw. eine Korbwurftechnik beschreiben
(AK) Kann die wichtigsten Regeln der drei Sportspiele wiedergeben
(CK) Kann die wichtigsten Regeln der drei Sportspiele im Spiel einhalten
(CK) Kann im Rahmen einer Spielbeobachtung die Einhaltung der Regeln beurteilen Seite 32

Badminton, Volleyball

(AK) Kann eine Form des Service beschreiben
(AK) Kann Abwehr- und Angriffsschläge beschreiben
(AK) Kann eine Form des Service beschreiben
(AK) Kann die Formen der Ballannahme und des Zuspiels (Baggern und Pritschen) beschreiben
(AK) Kann Abwehr- und Angriffsschläge beschreiben
(AK) Kann die wichtigsten Regeln in Badminton und Volleyball wiedergeben
(CK) Kann im Rahmen einer Spielbeobachtung die Einhaltung der Regeln beurteilen Seite 33

Gymnastik, Akrobatik, Tanz

(AK) Kann einfache Rhythmen erkennen und benennen
(AK) Kann Bewegungsformen der rhythmischen Gymnastik beschreiben
(AK) Kann entsprechende Bewegungsformen (Jonglieren, Akrobatik, Bewegungstheater, Pantomime) beschreiben
(BK) Kann Bewegungsverbindungen und einfache Choreographien alleine erstellen
(BK) Kann Bewegungsverbindungen und einfache Choreographien in der Gruppe erstellen
(BK) Kann pantomimische Elemente erfinden und in eine Bewegungsverbindung und/oder Choreographien einbauen Seite 34

Roll- und Gleitsportarten

Rollende Geräte - keine kognitive Kompetenz

Gleitende Geräte

Skilaufen/Snowboarden

(AK) Kann die grundlegenden Techniken (Schussfahren, Bremsen, Kurven) beschreiben
Skilanglaufen

(AK) Kann die Technik (Skating, Klassisch) beschreiben

Eislaufen - keine kognitive Kompetenz Seite 35

Zweikämpfe

(AK) Versteht die Bedeutung von Ritualen beim Kämpfen

(AK) Kann die Regeln von Zweikämpfen wiedergeben

(AK) Kann die Regeln in Zweikämpfen befolgen

(BK) Kann sich in das Anpassen von Regeln mit Ideen einbringen

(AK) Kann beschreiben, welche Bewegungsfertigkeiten (Gleichgewicht, Krafteinsatz, ...) beim Kämpfen wichtig sind

(BK) Kann die Stärken und Schwächen eines Gegners richtig einschätzen Seite 36

Selbstkompetenz den Handlungsdimensionen nach geordnet

(AK) Kann sein Verhalten in unterschiedlichen Gruppensituationen retrospektiv beschreiben
Bis dahin Seite 21

(AK) Erkennt die Wichtigkeit des eigenen Beitrags zum Zusammenhalt der Gruppe und zum Gelingen von Aufgabenlösungen

(AK) Kann eigene Fähigkeiten einbringen (Anstrengungsbereitschaft) (z.B. reflektiert den eigenen Beitrag zur Lösung einer Aufgabenstellung)

(AK) Kann Gruppenmitglieder mit andersgelagerten Bedürfnissen/Ansichten/Meinungen als gleichwertigen Teil der Gruppe akzeptieren (z.B. lässt andere Vorschläge gelten, erkennt sie als gleichwertigen Beitrag zur gemeinsamen Lösung an und kann sie auch annehmen)

(AK) Kann eigene Emotionen wahrnehmen und beschreiben

(AK) Kann Situationen, in denen bestimmte Emotionen oft auftreten, nennen

(AK) Kann die eigene Aufmerksamkeit/Motivation so regulieren, dass im Unterricht vereinbarte Aufgabenstellungen durchgehalten werden (z.B. kann sich auch bei andersgelagerten Bedürfnissen/Interessen auf eine Situation/Aufgabe einlassen)

(BK) Kann die eigene „Leistungsfähigkeit und Sportlichkeit“ realistisch einschätzen und geeignete Ziele wählen (z.B. „Kann die eigene Pulsfrequenz realistisch einschätzen“)

(BK) Kann Strategien zur Bewältigung von Emotionen in schwierigen Situationen finden und anwenden (z.B. einige Minuten alleine sein, um wieder zu sich zu finden)

(BK) Zeigt Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein bei der Übernahme und Durchführung unterschiedlicher Aufgaben im Unterricht (z.B. baut Geräte gewissenhaft auf und räumt sie entsprechend wieder weg) (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 22)

(BK) Hat eine sport- und bewegungsbezogene Lernbereitschaft

(BK) Kann sich entsprechend der eigenen Fähigkeiten in das Unterrichtsgeschehen einbringen (z.B. Schüler/in erkennt, wie er/sie sich im Unterricht aufgrund der eigenen Fähigkeiten am besten einbringen kann.)

(CK) Kann sich in unterschiedlichen Sportarten bzw. hinsichtlich spezifischer motorischer Fertigkeiten und Fähigkeiten absolut und relativ zu anderen einschätzen (z.B. „Ich kann mittelscharfe Bälle sicher fangen. Bei wirklich scharfen Bällen meiner Mitspieler/innen werde ich unsicher.“)

(CK) Führt Verbesserungen in seiner/ihrer Leistung auf die eigenen Anstrengungen/ Fähigkeiten zurück

(CK) Kann den Einfluss seines/ihres Verhaltens auf den Zusammenhalt (das „Funktionieren“ bzw. „Nicht-Funktionieren“) der Gruppe in einer konkreten Situation beschreiben und Wirkungen benennen (z.B. S/S beschreibt seinen/ihren Beitrag, weshalb z.B. ein Spiel gelingt oder nicht gleich so funktioniert hat, wie erwartet. Sie/Er kann Verhaltensweisen benennen, wie er sich künftig in Sportgruppen/in der Klasse effektiver im Hinblick auf das Gruppenziel einbringen kann.)

(CK) Kann die Auswirkungen von Emotionen auf das eigene Wohlbefinden und Handeln beschreiben (z.B. „Wenn ich mich unfair behandelt fühle werde ich wütend, dann kann ich nicht mehr klar denken“)

(Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 22)

Sozialkompetenz den Handlungsdimensionen nach geordnet

(AK) Können Verhaltensnormen und –regeln nennen

(AK) Können begründen, warum die Einhaltung dieser Normen/Regeln im Klassenverband/der Sportgruppe wichtig ist (z.B. es besteht ein vereinbartes Verständnis darüber, wie Geräte aufgebaut und weggeräumt werden.)

(AK) Können die vereinbarten Verhaltensnormen und –regeln einhalten

(AK) Können faires und unfaires Verhalten anhand konkreter Beispiele im Sportunterricht beschreiben

(AK) Kann sich für andere verständlich und in respektvoller Weise verbal und nonverbal ausdrücken

(AK) Kann aufmerksam zuhören (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 23)

(AK) Kann Einstellungen, Perspektiven und Erwartungen anderer beschreiben

(AK) Kennt und versteht die eigenen Aufgaben im Unterricht (z.B. Mitarbeit/Mithilfe)

(AK) Erfüllt die übertragenen Aufgaben (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 24)

(BK) die Schüler/innen beteiligen sich konstruktiv an der Entwicklung von Vereinbarungen

(BK) Können in wechselseitiger Beobachtung faires und unfaires Verhalten festhalten (z.B. Spieler/in, der/die sich die Schuhbänder bindet, nicht abschießen)

(BK) Kann sich in neuartigen Situationen fair verhalten

(BK) Kann sich auch in unbeobachteten Situationen fair verhalten (z.B. gibt ein eigenes Übertreten zu, obwohl es niemand gesehen hätte) (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 23)

(BK) Kann andere in ihren Perspektiven und Ausdrucksformen verstehen (z.B. Anliegen in der Ich-Form ausdrücken, keine Schimpfwörter, keine beleidigenden Gesten, ausreden lassen, zuhören und ggf. nachfragen)

(BK) Kann eigene Interessen äußern

(BK) Kann sich in einer Gruppe unter Wahrung sozial akzeptablen Verhaltens durchsetzen

(BK) Kann eigene Interessen im Sinne eines Gesamtziels zurückstellen und entsprechend handeln

(BK) Kann Distanz zur Gruppe und persönliche Identität wahren (z.B. ist trotz der Ablehnung eigener Vorstellungen durch die Gruppe noch gewillt, an der Gesamtaufgabe mitzuarbeiten)

(BK) Können ihr Rollenverhalten in einer Gruppe beschreiben und thematisieren

(BK) Kann fremde Einstellungen, Perspektiven und Erwartungen akzeptieren, auch wenn diese nicht den eigenen entsprechen (z.B. Entscheidungen eines Gruppenleiters einer Gruppenleiterin akzeptieren können) (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 24)

(CK) Können die Konsequenzen der Vereinbarungen prüfen (z.B. Regeln zur Pünktlichkeit gemeinsam vereinbaren und einhalten.) (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 23)

(CK) Können in der Gruppe die Wirkung unterschiedlicher Rollen reflektieren (z.B. die Rolle als Gruppenleiter/in) (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 24)

Methodenkompetenz den Handlungsdimensionen nach geordnet

(AK) Kann sich für das Lernen von Bewegungen motivieren

(AK) Kann seine Aufmerksamkeit auf Modell/Vorzeigende lernrelevant lenken

(AK) Kann die Bedeutung des Aufwärmens für ein gesundheitsorientiertes Sporttreiben begründen

(AK) Kann für im Unterricht durchgenommene Bewegungshandlungen positive Wirkungen auf die Gesundheit beschreiben

(AK) Kann die richtige Ausführung für im Unterricht durchgenommene Bewegungshandlungen beschreiben (z.B. positive Wirkungen von Ausdauertraining, richtiges Ausführen von Kräftigungsübungen)

(AK) Kann beim Aufbau (Geräte, Stationen) mitwirken (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 25)

(AK) Kann wesentliche Technikmerkmale sportlicher Bewegungen beschreiben

(AK) Kann offene Bewegungsformen nach Qualitätskriterien (Bewegungsgenauigkeit, -fluss, -dynamik, -rhythmus) beschreiben

(AK) Kann eine Hilfestellung/Sicherung beschreiben und vorzeigen

(AK) Kann Gefahrenquellen erkennen

(AK) Kann Gefahrenquellen begründen (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 26)

- (BK) Kann möglichst gleich starke Mannschaften bilden
- (BK) Kann Aufgaben eines Kampfrichters/einer Kampfrichterin ausführen (z.B. Zeiten/Längen messen, Ergebnisse dokumentieren)
- (BK) Kann organisatorische Aufgaben bei Spielen übernehmen
- (BK) Kann Funktionen als Spielleiter/in übernehmen (z.B. Linienrichter/in, Zählen des Spielstandes, Regelübertretungen) (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 25)
- (BK) Kann geeignete Sicherheitsmaßnahmen treffen
- (BK) Kann sicherheitsbezogene Normen und Regeln einhalten (z.B. richtige Absicherung bei einem Hindernislauf)
- (BK) Kann Herausforderungen hinsichtlich eines Sicherheitsrisikos für sich abschätzen
- (BK) Kann im Verhältnis zu den eigenen Fähigkeiten eine passende Herausforderung wählen (z.B. einen Sprung in den Weichboden, kann auch „nein“ zu einer Herausforderung sagen) (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 26)

- (CK) Kann für das Erlernen von Bewegungen geeignete Fragen stellen
- (CK) Kann Selbst- und Fremdrückmeldungen im Lernprozess konstruktiv nutzen (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 25)
- (CK) Kann die Qualität von beobachteten Bewegungen bewerten (z.B. Wasserlage, Atmung, Arm- und Beintempo beim Schwimmen)
- (CK) Kann offene Bewegungsformen bewerten (z.B. Bewegungsverbindung in der Akrobatik) (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 26)

Fachkompetenz den Handlungsdimensionen nach geordnet in der jeweiligen Unter-kategorie

Motorische Fähigkeiten keine kognitive Kompetenz im Bildungsstandard angegeben

Gesundheit

- (AK) Kann vorgegebene Muskelgruppen benennen
- (AK) Kann die Muskelgruppen am Körper zeigen
- (AK) Kann eine gute Haltung beschreiben
- (AK) Kann verschiedene Haltungsfehler beschreiben
- (AK) Kann Ursachen und Folgen von Haltungsschwächen/-fehlern nennen (z.B. kann Bewegungsgewohnheiten, die zu einem Rundrücken führen, nennen)
- (AK) Kann den Puls richtig messen
- (AK) Kann Vorgänge im Körper im Zusammenhang mit Be- und Entlastung beschreiben (z.B. Puls und Atmung) (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 28)

Turnen

(AK) Kann je ein Element am Barren, Reck und Kasten (Burschen) beschreiben

(AK) Kann je ein Element am Balken, Reck und Kasten (Mädchen) beschreiben

(Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 29)

Leichtathletik

(AK) Kann den Tiefstart beschreiben

(AK) Kann die Kennzeichen einer guten Sprintbewegung (Ballenlauf) beschreiben

(AK) Kann Möglichkeiten der Leistungsverbesserung beschreiben (z.B. regelmäßiges Üben, richtige Atmung, Durchhaltevermögen)

(AK) Kann die Merkmale einer ausgewählten Weitsprungtechnik beschreiben

(AK) Kann die Merkmale einer guten Hochsprungtechnik beschreiben

(AK) Kann die Merkmale einer guten Wurftechnik beschreiben

(AK) Kann die Merkmale einer guten Stoßtechnik beschreiben (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 30)

Schwimmen

(AK) Kann die Baderegeln wiedergeben

(AK) Kann die Baderegeln begründen

(AK) Kann die Baderegeln einhalten

(AK) Kann Verhaltensgrundsätze der Selbstrettung nennen

(AK) Kann das richtige Verhalten im Notfall beschreiben

(AK) Kann die Schwimmstile und die Start-/Wendetechniken beschreiben (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 31)

Sportspiele

Kleine Spiele

(AK) Kann die zentrale Idee von kleinen Spielen und deren Unterschiede beschreiben

(AK) Kann die Regeln kleiner Spiele wiedergeben

(AK)) Kann die Regeln einhalten

(AK) Kann einzeltaktische Anforderungen beschreiben

(AK) Kann einfache gruppentaktische Anforderungen beschreiben

(BK) Kann im Rahmen einer Spielbeobachtung Regelverstöße erkennen und benennen

(BK) Kann in der Gruppe Ideen einbringen, die den Spielverlauf verbessern (z.B. mehrere Fänger, kleineres Feld, anderer Ball)

(CK) Kann im Rahmen einer Spielbeobachtung die Qualität eines kleinen Spiels beurteilen
(Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 32)

Basketball, Handball, Fußball

(AK) Kann die spezifischen Formen des Zuspiels und der Ballannahme beschreiben

(AK) Kann die Fortbewegungen mit dem Ball (Dribbling) beschreiben

(AK) Kann einen Torschuss/Torwurf- bzw. eine Korbwurftechnik beschreiben

(AK) Kann die wichtigsten Regeln der drei Sportspiele wiedergeben

(CK) Kann die wichtigsten Regeln der drei Sportspiele im Spiel einhalten

(CK) Kann im Rahmen einer Spielbeobachtung die Einhaltung der Regeln beurteilen
(Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 32)

Badminton, Volleyball

(AK) Kann eine Form des Service beschreiben

(AK) Kann Abwehr- und Angriffsschläge beschreiben

(AK) Kann eine Form des Service beschreiben

(AK) Kann die Formen der Ballannahme und des Zuspiels (Baggern und Pritschen) beschreiben

(AK) Kann Abwehr- und Angriffsschläge beschreiben

(AK) Kann die wichtigsten Regeln in Badminton und Volleyball wiedergeben

(CK) Kann im Rahmen einer Spielbeobachtung die Einhaltung der Regeln beurteilen
(Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 33)

Gymnastik, Akrobatik, Tanz

(AK) Kann einfache Rhythmen erkennen und benennen

(AK) Kann Bewegungsformen der rhythmischen Gymnastik beschreiben

(AK) Kann entsprechende Bewegungsformen (Jonglieren, Akrobatik, Bewegungstheater, Pantomime) beschreiben

(BK) Kann Bewegungsverbindungen und einfache Choreographien alleine erstellen

(BK) Kann Bewegungsverbindungen und einfache Choreographien in der Gruppe erstellen

(BK) Kann pantomimische Elemente erfinden und in einer Bewegungsverbindung und/oder Choreographien einbauen (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 34)

Roll- und Gleitsportarten

Rollende Geräte - keine kognitive Kompetenz

Gleitende Geräte

Skilaufen/Snowboarden

(AK) Kann die grundlegenden Techniken (Schussfahren, Bremsen, Kurven) beschreiben

Skilanglaufen

(AK) Kann die Technik (Skating, Klassisch) beschreiben

Eislaufen - keine kognitive Kompetenz (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 35)

Zweikämpfe

(AK) Versteht die Bedeutung von Ritualen beim Kämpfen

(AK) Kann die Regeln von Zweikämpfen wiedergeben

(AK) Kann die Regeln in Zweikämpfen befolgen

(AK) Kann beschreiben, welche Bewegungsfertigkeiten (Gleichgewicht, Krafteinsatz, ...) beim Kämpfen wichtig sind

(BK) Kann sich in das Anpassen von Regeln mit Ideen einbringen

(BK) Kann die Stärken und Schwächen eines Gegners richtig einschätzen (Amesberger, Stadler, & Grossrubatscher, 2014, S. 36)

13.2 Leitfaden für die Expert*inneninterviews

Thema	Initialfragen	Unterfragen
Einstieg	Welchen Studienabschluss haben Sie? Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie Sport?	
Schulspezifische Biographie	Gibt es an Ihrer Schule im Sportunterricht einen Schwerpunkt?	Welche?

	Gibt es Unterschiede innerhalb der Schule in den Sportlehrplänen? (Sportzweig oder Ähnliches)	Welche?
Wissensinhalte	Was sind für Sie kognitive bzw. theoretische Wissensinhalte im Sportunterricht? Inwiefern kommen diese Wissensinhalte in Ihrem Sportunterricht vor? Wie vermitteln Sie diese theoretische Wissensinhalte?	
Bildungsstandard allgemein	Inwiefern haben Sie im Laufe Ihres Studiums den Bildungsstandard für Bewegung und Sport gelesen bzw. benützt? Haben Sie nach dem Studium den Bildungsstandard bzw. Teile vom Bildungsstandard für Bewegung und Sport gelesen/benützt? (Falls Wissen über den Bildungsstandard vorhanden ist nachfolgende Frage) Ist der Bildungsstandard Ihrer Meinung nach praxisrelevant/unterrichtstauglich?	Welche Aspekte des Bildungsstandards wurden Ihnen wie im Studium vermittelt? Wofür/Wie haben Sie den Bildungsstandard nach Ihrem Studium verwendet? Warum?
Kompetenzbereiche	Welche Kompetenzbereiche in Bezug auf den Sportunterricht kennen Sie?	

	Welche kognitiven Kompetenzen bzw. Wissensinhalte fallen Ihnen bezüglich [Fach/Methoden/Selbst/Sozialkompetenz] ein? (Als Alternative bzw. Ergänzung zur vorherigen Frage) Welche theoretischen Inhalte behandeln Sie mit Ihren Schüler*innen in der Sekundarstufe I in dem Bereich der [Fach-/Methoden-/ Selbst-/Sozialkompetenz]?	Wie vermitteln Sie den Kompetenzbereich [...] im Unterricht? Wie?
Handlungsdimensionen	Wissen Sie, welche Handlungsdimensionen im Bildungsstandard für Bewegung und Sport angegeben sind? Fallen Ihnen in dem Bereich der Handlungsdimension [Reproduktion/Transfer/Problemlösen & Reflexion] für die Sekundarstufe I kognitive Kompetenzen/Wissensinhalte ein? (Als Alternative bzw. Ergänzung zur vorherigen Frage) Fallen Ihnen Beispiele für die Sekundarstufe I in der Handlungsdimension [Reproduktion/Transfer/Problemlösen & Reflexion] ein bei denen Sie	Sind diese in Ihrem Sportunterricht praxisrelevant? Warum? Welche?

	kognitive Wissensinhalte/Kompetenzen vermitteln? Bauen die Handlungsdimensionen im Sportunterricht aufeinander auf?	Gibt es eine beste Handlungsdimension? Falls ja welche/warum?
Zukunftsfrage und Abschluss	Wenn Sie Bildungsminister*in wären und Sie den Bildungsstandard ändern könntest, was würden Sie ändern? Möchten Sie noch etwas ergänzen?	

13.3 Kategorien der Interviews nach Mayring

Transkriptionsregeln

Kommentar – (Räuspert sich) (Trinkt) (lacht)

Pause - * (Kurze bis Mittlere Pause, ca. 1-3 Sekunde)

** (Längere Pause, länger als 3 Sekunden)

Aus Anonymitätsgründen ausgespart - [...]

Irrelevante Informationen ausgespart - (...)

LA, LB, etc. – Sportlehrkraft von Interview A, Sportlehrkraft von Interview B etc.

Kategorie 1 - Erfahrungen mit dem Bildungsstandard während des Studiums

LA

Wir haben die vier Kompetenzen laut dem neuen Bildungsstandard die man unterrichten soll. Die haben wie da (Schulpraktikum) schon mehr in den Fokus gerückt und besprochen. 13-15

In meinem Schulpraktikum wurde auf die Bildungsstandards zum Beispiel recht wenig geachtet, weil ich das in der [...] gemacht, wo ein Sportschwerpunkt ist und dort steht die Fachkompetenz ganz weit im Vordergrund. Da wird auch im Laufe des Semesters Fachwissen geprüft und haben eine Sportmatura. Dort wird zum Beispiel auf die Bildungsstandards meiner Meinung nach wenig geschaut. 32-36

LB

Bei UPS und dem Schulpraktikum. Man muss bei jeder Unterrichtsplanung die Kompetenzen laut dem Bildungsstandard angeben. 19-20

LC

Bei den Unterrichtsplanungen um die Kompetenzen anzugeben und einmal für eine Seminararbeit, die ich geschrieben habe. 14-15

LD

Beispielsweise für Schulpraktische Studien beziehungsweise unterrichtspraktische Studien, wenn wir eben mit den Schüler*innen Unterrichtssequenzen nachspielen oder üben. Ansonsten eigentlich nicht. 13-15

LE

Ich habe ihn bestimmt einmal im Laufe meines Studiums gelesen. 14

Ja, also beim [...], dann bei UPS eins, zwei und drei. Vor allem bei den praktischen Einheiten wo man eine Stunde erstellen musste, da man aus dem Bildungsstandard referenzieren kann. 16-18

LF

Im Studium mal im Schulpraktikumsseminar und UPS, da habe ich bei beiden den Professor [...] gehabt, der das finde ich auch sehr gut gemacht hat. Also da war ich voll zufrieden. Der hat eben zum Beispiel darauf geachtet, dass wir schreiben, die Schüler*innen können und dann mussten wir eben genaue Sachen formulieren und das finde ich eigentlich auch sehr schlau, weil Ziel von eine Stunde immer sein sollte, dass sie etwas dazulernen. Wenn sie nicht etwas dazulernen dann sollen sie zum Beispiel ihre Kompetenz beim Sichern und Helfen verbessern oder ihre Sozialkompetenz oder was auch immer. Deswegen fand ich das eben echt gut, dass wir das so gemacht haben. 53-60

Kategorie 2 - Erfahrungen mit dem Bildungsstandard für die Unterrichtstätigkeit sowie persönliche Einschätzung der Unterrichtstauglichkeit des Bildungsstandards

LA

Wir achten bei der Leistungsbeurteilung auf den Bildungsstandard. Wenn wir Schüler oder Schülerinnen haben, die sehr sozial sind und zum Beispiel viel herräumen, wegräumen, den anderen helfen und ihnen was zeigen, aber vielleicht fachlich nicht so gut sind, ziehen wir das mit in die Beurteilung mit ein. Insofern hat es schon etwas, soweit ich weiß, verändert, weil ich glaube, dass früher der Fokus schon sehr stark auf der Leistung lag. 20-26

Für mich ist es schon etwas schwammig mit den einzelnen Kompetenzen im Bildungsstandard. Ich glaube, dass ist nicht so ganz praxistauglich, weil kaum ein Lehrer steht in der Klasse und hakt in der Reihe nach die einzelnen Deskriptoren ab. Also ich glaube, dass da Lehrer die schon länger im Dienst sind, das so mega ernst nehmen und sich dadurch stressen lassen, ich kann mir aber vorstellen, dass die neuen Lehrer die gerade von der Uni kommen und das stark vermittelt bekommen, dass die sich da doch unter Druck gesetzt fühlen, dass sie da alles abarbeiten müssen. Das stelle ich mir stressig vor. Die haben eben noch nicht so das Gefühl, dass es eh fast automatisch im Unterricht vorkommt. Wenn ich jetzt frisch aus der Uni komme und mit dem ganzen Berg von Kompetenzen und Deskriptoren arbeiten müsste. Ich habe den Eindruck, dass alles etwas bürokratisiert wird mit den ganzen Geschichten. Andererseits mag man den Schulsport damit aufwerten, damit es eben nicht nur alles Spaß ist wie es früher war. Ich glaube, man muss da einfach sein eigenes Ding durchziehen. Damals in UPS hat der Dozent zu uns gesagt, wenn Sie sich nicht sicher sind, wenn Sie etwas tun, dann überlegen sie sich zwei Dinge. Erstens handeln Sie mit Hausverstand und zweitens, handeln Sie so als wären es die eigenen Kinder mit denen Sie gerade arbeiten und dann lässt sich eigentlich alles klären, weil dann braucht man auch nicht so einen Stapel mit Büchern über Schulrecht oder Vorgaben. Das fand ich für mich prägend und praktikabel. 99-118

LB

Nach dem Studium ehrlich gesagt eher selten bis gar nicht. Ab und zu um nachschauen zu können. Aber hierbei eher bei einem bestimmten Kompetenzbereich und nicht allgemein. 23-25

Grundsätzlich ist das Konzept nicht schlecht, aber man sollte nicht die Anforderung haben, dass man alle Kompetenzen für die Unterstufe schaffen muss, weil man sich dann selbst einen sehr hohen Druck macht und es auch sehr individuell auf die Klasse darauf ankommt, ob man alle Kompetenzen erfüllen kann oder nicht. 27-30

LC

Für die Erstellung der Semester-, beziehungsweise der Jahresplanungen. Am Anfang vom ersten Schuljahr. Außerdem für die Beurteilungskriterien, die ich ja machen musste, weil ich

mir zum Beispiel überlege, welche Kompetenzen im Bereich der Fachkompetenz ich erwarte. 18-21

Allgemein finde ich ihn schon recht unterrichtstauglich. Also man hat ja die Fachkompetenzen zum Beispiel aufgeschlüsselt in diese Untergruppen und in Unterstufe und Oberstufe getrennt. Da bekommt man ab und zu auch Beispiele dafür. Also man kann ihn schon für die Semesterplanung verwenden und eben auch für die Jahresplanung als Orientierungshilfe. Es kann schon ein bisschen viel sein, wenn man nach dem Studium glaubt, dass man mit jeder Klasse alles abdecken muss, das wird wahrscheinlich nicht gehen. Ist ja auch ein bisschen schwierig, jede Klasse ist anders vom Niveau her. Die Interessen ja auch, manche spielen zum Beispiel lieber Fußball oder Basketball. Und dann gibt es noch bei jedem Sportlehrer Sachen, auf die er Wert legt, also die er unbedingt durchmachen möchte und der Rest ist dann eben von der Klasse abhängig was man dann macht und was nicht. 23-32

LD

Wenn ich mich auf die Stunden vorbereite. Natürlich nicht jedes Mal, aber wenn ich mir anschau was ich in diesem Jahr mache, also was ich mit welcher Schulklasse machen sollte und dann adaptiere ich nach meinen Möglichkeiten. Also insbesondere für die Jahresplanungen. 17-19

Denke schon. Aber nur, wenn eben auch die Rahmenbedingungen gegeben sind, weil wenn die Rahmenbedingungen nicht gegeben sind, kann man die Sachen auch nicht umsetzen, die dort stehen. Also halt für so Jahresplanung sicher, aber eben jetzt für jede Stunde finde ich nicht, weil wenn man da beginnt alle Kompetenzen bei allen Schülern abzuhaken, hat man selbst und die Schüler glaub ich keinen Spaß mehr. Aber ja, ansonsten schon. 21-25

LE

Bei der Jahresplanerstellung schaue ich immer rein und verwende ihn. 22
Also bei der Jahresplanung schon, bei der Unterrichtsplanung nicht. 27

LF

Also jetzt für meinen Unterricht überlege ich mir schon immer Sachen die sie können müssen und ich abprüfen kann aber ich formuliere das nicht mehr so aus wie damals mit dem Bildungsstandard eben. 63-65

Also ich finde es ist gut, wenn man sich den Bildungsstandard mal durchliest und mal so Ideen hat was ist die Basis was die Kinder eigentlich können sollten, in welcher Schulstufe und was ist verlangt. Also wenn ich mich nicht an den Kollegen orientieren kann ist der Bildungsstandard sicher sehr hilfreich. Ich orientiere mich halt auch recht viel an meinen Kolleg*innen, also zum Beispiel was verlangen die in Volleyball. Teilweise schaue ich mir dann natürlich auch die Klassen an, also ob sie etwas sportlicher dann sind oder so etwas. Da verlange ich dann auch mehr. Also jetzt zum Beispiel verlange ich schon in der ersten Klasse ein Rad und einen Kopfstand, weil ich mir eben das Gefühl habe, dass das mindestens

80 bis 90 Prozent erfüllen können. Also es können nicht alle aber dann haben sie trotzdem einen Ansporn, dass sie es schaffen können. 67-76

Kategorie 3 - Definition kognitiver Inhalte in Bewegung und Sport

LA

Regelkunde auf jeden Fall, dann gesundheitsbezogene Inhalte, also dass die Schüler wissen, was tut meinem Körper gut, warum dehne ich warum wärme ich auf. Dann in der Oberstufe auch Muskelfunktionsübungen, dass sie wissen, wenn ich die und die Übung mache, kann ich sehen ob ich da verkürzt bin, also da mehr in die Tiefe gehen. Auch das Thema Ernährung gehört für mich im Sportunterricht dazu. 39-43

LB

Sportartbezogenes Wissen. Also wie Regelkunde, Fachwissen, Trainingslehre, oder auch wie man sich in gewissen Situationen richtig oder falsch verhält. 33-34

LC

Alles was theoretisch ist, also zum Beispiel Fachwissen, also wie die Geräte bezeichnet sind, Spielregeln, wie verhalte ich mich im Turnsaal, dann die richtige Ernährung, bisschen vielleicht auch mit Biologie dazu. Dann wie funktionieren richtige Bewegungen, also zum Beispiel wie werfe ich richtig oder was ist der Unterschied zwischen Stoßen und Werfen und dann noch eben Sachen von einem Selbst. Also zum Beispiel Emotionen wahrnehmen und beschreiben oder eben auch Gefahrenquellen selbständig erkennen. Vor allem die Gefahrenquellen selbständig zu erkennen finde ich wichtig. Oder halt Sozialkompetenz, was der [...] ja als sehr wichtig empfindet. Also die dynamischen Gruppenprozesse, wie gehe ich mit den Mitschülern um, verschiedene Gruppenrollen und sowas in der Art. 35-43

LD

Beispielweise wenn Kinder Regeln lernen und diese eben auch anwenden, oder eben schiedsrichtern und sich gegenseitig selbst kontrollieren und nicht immer der Lehrer einschreiten muss. Oder wenn man in Spielen gewisse Dinge einbaut, die das aktive Mitdenken anregen. Das kann man bei sehr vielen verschiedenen Aktivitäten einführen. 27-30

Zum Beispiel bei Staffelspielen mit Wissenskärtchen. Klassisch ist auch finde ich noch Tik Tak Toe oder allgemein verschiedene Aufgaben bei Spielen, egal ob mit dem Thema zum Beispiel Puls messen, oder verschiedene Rollen oder sowas eben. Also da finde ich wichtig, dass man da kreativ ist. 32-35

LE

Vor allem zum Beispiel wie man jetzt ein Trainingsprogramm aufbaut, dann zum Beispiel wie ein Aufwärmen gestaltet werden sein sollte. Dann Kompetenzen im Bereich wo man Sachen erklären muss, also zum Beispiel den Sprintstart oder Spiele und die Regeln dazu.

Das sind so die Wissensbereiche die der Sportunterricht meiner Meinung nach umfasst und auch im Bildungsstandard angegeben sind. 30-35

LF

In den Sportsportarten die Regeln beziehungsweise das Regelwerk von Sportsportarten. Dann eben zum Beispiel beim Gerätturnen, dass man die Geräte und Übungen richtig benennen kann. Dann auch das die Schüler wissen wie der Körper funktioniert, also auch was passiert, wenn ich Sport mache, was passiert mit dem Puls, warum wird er höher. Dann wäre es sicher auch spannend für die Schüler, wenn sie eine Idee haben wie viel Kalorien sie verbrennen. Das machen wir auch eben bei Projekten mit den Schüler*innen bei uns, aber da finde ich leider im Sportunterricht teilweise nicht die Zeit dafür, weil ich finde es dann auch schade, wenn ich reinen Theorieunterricht mache, weil ich ja auch mag, dass sich die Schüler bewegen. Prinzipiell wäre so Sporttheorie auch cool und ich finde es gehört dazu. Also solche Sachen in dieser Richtung. Dann vielleicht noch Sozialkompetenz, also im Sinne von Verhaltensregeln und wie verhalte ich mich im Sportunterricht. Was ist mitzubringen, wie gehe ich mit meinen Klassenkollegen um und solche Sachen, dass würde ich da auch dazuzählen. Eben auch beim Schwimmen haben wir ja auch mehr Theorie, also da machen wir mit den dritten und vierten Klassen den Allrounder und da haben sie ja auch, dass sie die Baderegeln kennen müssen und Wissen über die Selbstrettung die ich dann schon auch abfrage. 78-93

Kategorie 4 - Vermittlung der kognitiven Inhalte im Sportunterricht

LA

Das ist unterschiedlich. Also zum Beispiel die Themen Kräftigen und Dehnen kommen immer wieder, vor allem im Rahmen der Leichtathletik. Wenn wir da Inhalte machen, sprechen wir die theoretisch an, auch warum ist das aufwärmen wichtig und was macht es mit dem Körper und wie unterscheidet es sich zum Beispiel von der Leichtathletik zum Gerätturnen, oder warum dehnen wir nachher. Also da ist es eher so über das Schuljahr verteilt. Bei anderen Themen machen wir das oft im Rahmen von ein bis zwei Doppelstunden. Also zum Beispiel mit der ersten oder zweiten Klasse. Mit der zweiten Klasse habe ich einen Block über das Thema Ernährungslehre gemacht, das war dann ganz konkret in einer Doppelstunde in einem Spiel verpackt, wo sie mit Kärtchen visuelle Eindrücke bekommen haben und im Laufe des Spiels die theoretischen Inhalte schmackhaft bekommen haben. Also das ist dann eher ein Block bei einer Doppelstunde wo man sich dann über gewisse Themen vertieft. Also bei mir kommt es da immer auf das Thema an, ob sich das immer wieder einbauen lässt oder man geblockt macht. 45-57

LB

Sportartbezogenes Wissen im Rahmen des jeweiligen Themas, also eher beiläufig. Trainingslehre mache ich wenn geblockt, also zum Beispiel wie man beim 1500m Lauf sich verbessern kann und auch mit welchen Methoden, also zum Beispiel Intervallmethode und

Dauermethode. Aber generell wird da bei uns sehr viel über Sportkunde in den Sportklassen abgedeckt. Beziehungsweise in der sechsten und siebten Klasse wird auch der Fitlehrwart bei uns gemacht, wo auch dann genauer auf die Trainingslehre zum Beispiel eingegangen wird. 36-41

LC

Das Fachwissen kommt immer wieder vor, also beim Gerätturnen müssen die Geräte richtig bezeichnet werden oder die Übung oder die Übungen eben. Wenn man zum Beispiel den Unterschied zwischen Stoßen und Werfen behandelt, dass das eben die Schüler verstehen. Bei der Selbstkompetenz, die wird immer wieder mal eingebaut, eben zum Beispiel beim Gefahrenparkour, wo man auch in die Höhe geht und dann halt sich auch überlegt und reflektiert, wie das war. Oder auch zum Beispiel mit Zetteln, die kann man auch ausprobieren. Bei der Sozialkompetenz sind natürlich kooperative Klassenspiele oder Klassenaufgaben super, also Völkerball und sowas auch in der Art auch. Dann habe ich eine Ernährungsstunde gemacht in der zweiten Klasse eben mit Kärtchen, da haben wir einen Staffellauf gemacht und dadurch eben Dinge lernen die wir dann zum Schluss gemeinsam besprochen haben. 45-55

Unterschiedlich, manchmal eben beiläufig mit Karten und Spielen, oder eben auch ab und zu gemeinsam oder in Kleingruppen wo die Schüler dann reflektieren. Oder halt, dass die Schüler eben angeleitet werden, dass sie mit diesen Zetteln selbständig reflektieren können. 57-59

LD

Immer wieder, also recht willkürlich. Bei mir gibt es da nicht einen Schwerpunkt, den ich da über mehrere Stunden setze, aber es ist trotzdem wichtig, dass man eben neben den koordinativen Fähigkeiten auch die kognitiven Fähigkeiten immer fordert und fördert. 37-39

LE

In meinem Sportunterricht vermittele ich sie so, beziehungsweise versuche sie so zu vermitteln, dass ich meine Schüler immer wieder Frage, wie sie das machen würden und wie sie das erklären würden. Beim Aufwärmen zum Beispiel lege ich relativ viel Wert darauf, dass sie wissen was ein sinnvolles Aufwärmen ist. Bei jeder Sporteinheit haben wir einen Vorzeiger, der eben das Aufwärmen durchführt am Anfang der Sportstunde. Da kann er eben aus einem Übungspool Aufgaben auswählen die er normalerweise schon alle kennt und die zeigt er dann vor und sagt dann eine Anzahl dazu wie oft die durchgeführt wird und wie lange die durchgeführt wird. Das Dauert im Schnitt so circa fünf Minuten und ist dann eben der Einstieg in die Sportstunde bei mir. Dann fangen wir eben an mit den anderen Einheiten. 37-46

Mache ich ähnlich wie bei der Sozialkompetenz. Also die Gefühlslage würde ich, wobei naja auch eigentlich auch wenn sie ihre eigenen Bewegungen bewerten können. Also grundsätzlich, wenn man jetzt zum Beispiel Basketball als Sportart hernehmen und wir haben vor drei

Wochen den Basketballwurf erarbeitet. Dann gibt es ein Zweierteam wo ein Schüler den anderen Schüler ausbessert und sie aber auch sozusagen selbst darauf achten müssen, was gut war und was schlecht war eben und dann eben das Feedback dazu einarbeiten. 95-100

LF

Ganz unterschiedlich, dass kommt auf das Thema an. Wenn ich zum Beispiel irgendetwas mache wie zum Beispiel Sprinten, das ist bei mir gerade ein größeres Thema, dann lernen sie eben kontinuierlich, dass sie auf gewisse Sachen achten müssen. Das mach ich am Anfang immer, dass wir es gemeinsam wiederholen und mir jemand sagt, was wir besprochen haben und was wichtig ist beim Bewegungsablauf, also zum Beispiel wir laufen nur am Fußballen, der Blick ist am Anfang nach dem Start nach unten gerichtet, oben die Bewegung kommt aus den Schultern und nicht aus dem Ellenbogen und solche Dinge eben. Aber auch in anderen Sportarten wie Schwimmen wo sie mir dann Dinge sagen sollen bezüglich der Technik, also zum Beispiel die Bewegung von den Beinen aus der Hüfte kommt und eben nicht aus dem Knie und die Beine möglichst gestreckt sein sollen und so weiter. Solche Sachen versuche ich schon immer wieder in den Unterricht einzubringen und lasse es dann auch vorzeigen. Also ich würde sagen, es kommt ganz auf das Thema an. Wenn ich jetzt ein Thema mache, wo es mir weniger wichtig ist, mache ich es nicht so genau, aber zum Beispiel bei Volleyball lass ich sie auch selber sagen oder herausfinden was bei den Bewegungen wichtig ist. Also es ist immer wieder bei mir und kommt nicht geblockt vor bei mir. 95-110

Also ich muss ehrlich sagen, dass ich es nicht so mache, dass ich mir eine Kompetenz hernehme und danach die Stundenplanung mache. Meistens überlege ich mir ein Thema und je nachdem wie intensiv die Vorbereitung für die Stunde ist, überlege ich mir dann passende Kompetenzen dazu. Aber meistens komm ich dann auch während der Stunde drauf, was da gut passen könnte und auch welche Situation sich natürlich ergibt. Also ich finde, man bewirkt ja immer eine Kompetenz, also meiner Meinung nach kann man im Sportunterricht gar nicht keine Kompetenz berücksichtigt. Weil selbst wenn man die Kinder nur miteinander spielen lässt hat man ja einen Teil der Sozialkompetenz dabei. Also im Sinne, dass sie miteinander interagieren und diskutieren. Ich meine zum Beispiel immer nur Völkerballspielen sollte ich jetzt auch nicht, weil da wird sich auch nichts ändern aber man kann auch in so einer Stunde etwas thematisieren. [...] Was ich jetzt gerade so probiere ist, dass ich die Nichtturner mehr einbaue und zum Beispiel beim Geräteturnen ein Gerät betreuen und ich ihnen sage, dass sie die Experten sind und den anderen Tipps geben sollen. Oder beim Schwimmen, dass sie sich auf die andere Seite stellen sollen und den Mitschülern Tipps geben sollen. Da kommen dann mache und geben falsche Tipps, aber ich denke, da sage ich dann eben was richtig ist und wenn mal jemand was Falsches sagt ist es glaube ich auch nicht so schlimm. Ich finde es da wichtig, dass die Kinder sich kompetent fühlen und ich kann den anderen ein Tipp geben. Das kommt natürlich bei manchen Kindern super an, bei anderen wiederum nicht, aber da denke ich mir, dass sie da auch Kritikfähigkeit üben. Also sowas probiere ich jetzt grad. Also immer verschieden, aber da ist bestimmt noch Luft nach oben (lacht). Aber mir fällt da meistens eben auch während der Stunde ein, was ich da noch

dazu machen könnte und das baue ich dann ein. Aber ich glaube, dass ich mir da vermutlich im Vorhinein noch mehr Zeit nehmen könnte. (lacht) Also eine zehn seitige Unterrichtsvorbereitung mache ich nicht mehr, da habe ich meistens die Dinge im Kopf oder auf einem Zettel, aber da kann ich vermutlich noch mehr auf solche Kompetenzen im Vorhinein achten. 172-197

Kategorie 5 - Wissen bezüglich der Kompetenzbereiche

Kategorie 5.1 - Vier Kompetenzbereiche

LA

Naja, die Fach- und Methodenkompetenz, dann die Sozial- und Selbstkompetenz. 59

LB

Fach-, dann Methoden-, Sozial- und die Selbstkompetenz. 43

LC

die Selbst- und Sozialkompetenz und dann eben die Fachkompetenz und die Methodenkompetenz. 62-63

LD

Naja Sozialkompetenz beispielsweise, dann Methodenkompetenz, die hieß damals noch glaub ich Handlungskompetenz. Weiß jetzt gar nicht ob da die Regeln dazugehören. Dann wäre noch eine Kompetenz, die Selbstkompetenz also, dass man sich mit dem eigenen Körper eben auseinandersetzt. Dann sind die ganze Rhythmisierung, Gleichgewichtsfähigkeiten und Spiele und so. Also diese ganzen spielerischen Dinge wo man eben auch dann einen Schwerpunkt machen kann. Aber da fällt mir gerade nicht ein wie die heißt. Also ich denke, da gibt es ja viele verschiedene Unterkompetenzen. Aber wie die jetzt heißt fällt mir gerade nicht ein. Also nein, mir fällt jetzt nur die Sozial- und Methodenkompetenz und eben noch die Selbstkompetenz. 42-50

LE

Die Methodenkompetenz auf jeden Fall. Die Sozialkompetenz. Dann die Methoden-, Sozial-, und dann die Selbstkompetenz. 49-50

Ich weiß, dass es vier gibt. Also eine fehlt mir noch, es ist nicht die Sportkompetenz, sondern es ist die Fachkompetenz. 52-53

LF

Also Fach-, Methoden-, Sozial und die Selbstkompetenz. 114

Kategorie 5.2 – Fachkompetenz

LA

Naja, also man hat ja immer die Fachkompetenz dabei, das geht ja gar nicht anders, also wenn ich was zum Beispiel anleite. 61-62

LB

Generell alles was mit dem Fach zu tun hat. Also begonnen mit Geräten richtig benennen, Regeln von den Spielen kennen, wie man Bewegungen beschreiben könnte und so weiter. 46-48

LC

Eben wie ich vorher schon gesagt habe die theoretischen Inhalte, eben zum Beispiel Schiedsrichter, also wie man Schiedsrichter ist, oder wie man Spielregeln befolgt, wie diese Regeln sind und natürlich wie sie auch eingehalten werden. Beim Schwimmen zum Beispiel, wenn ich das dann mal unterrichten kann, wie die Baderegeln sind und bei der Leichtathletik eben wie eine Wurftechnik aussehen soll, wie eine Stoßtechnik aussehen soll, oder eben verschiedene Hochsprungtechniken und sowas in der Art. Bei Rhythmik ein gewisses Rhythmusgefühl und das auch erkennen können. 66-72

LD

Wusste nicht wie sie heißt aber zu der „unbekannten“ Kompetenz folgende Aussage
Dann die ganze Rhythmisierung, Gleichgewichtsfähigkeiten und Spiele. Also diese ganzen spielerischen Dinge wo man eben auch dann einen Schwerpunkt machen kann. 45-47

LE

Bei der Fachkompetenz würde ich auf diverse Sportarten verweisen. Also dass man eben weiß, wie diese Sportarten durchgeführt werden, dass man die Regeln kennt, dass man diese Sportarten auch spielen kann, vielleicht auch das Spielfeld aufbauen kann. Ich glaube, das sind so die Hauptpunkte in diesem Bereich. Und dann natürlich auch wichtige Bewegungswissenskompetenzen, also wie man aufwärmt zum Beispiel. Also das mach ich mit meiner ersten und zweiten Klasse nicht, aber wie man dann eventuell einen Trainingsplan erstellt oder wenn man davon ausgeht, dass man seine Ausdauer verbessern möchte, wie man das bewerkstelligen könnte. 108-115

LF

Bei der Fachkompetenz ist zum Beispiel für mich wichtig, dass die Schüler mir sagen können, was zum Beispiel die drei wichtigsten Punkte sind, die ich beachten muss beim Weitsprung. Das sie eben dann sagen, dass der letzte Schritt am ganzen Fuß sein sollte, die Arme mitnehme beim Absprung und eben noch die Beine dann während der Flugphase nach vorne hole. Also, dass ich dann mir als Lehrer drei bis vier Punkte überlege, also nicht zu viele,

die wichtig sind und das wäre dann auch für mich Fachkompetenz. Also dass sie diese beschreiben und auch umsetzen können. 118-124

Kategorie 5.3 – Methodenkompetenz

LA

Das Einzige, wo man konzentrierter schauen muss, ist die Methodenkompetenz, das ist nicht ganz so ein Selbstläufer, sag ich mal. Das beinhaltet, wie man Dinge plant, also zum Beispiel die Schüler überlegen sich wie sie sich in der Sportart XY verbessern können. Aber genaueres weiß ich nicht. 64-68

LB

Die Methodenkompetenz ist finde ich eine Zusammensetzung von allen Kompetenzen. Also zum Beispiel bei der Sozialkompetenz mit der Methodenkompetenz mit der Fachkompetenz muss richtiges Sichern und helfen beim Gerätturnen bewerkstelligbar sein oder im Bereich der Selbstkompetenz mit Methodenkompetenz die persönlichen Gefahrenquellen erkennen. 50-53

LC

Ja, da fällt mir immer der Spruch ein Lernen lernen. Also das ist eben auch Aufmerksamkeit und so die Verbindung zu der Fachkompetenz. Also warum machen wir die Übung, wie kann ich mich bei etwas verbessern, also Übungen für sich aber auch für andere, also zum Beispiel für die Vorwärtsrolle. Was ich mir gerade überlege, fällt da eigentlich Technikmerkmale beschreiben in die Fach-, oder die Methodenkompetenz? Naja weil eigentlich passt es ja auch zu beidem. Also auch zum Beispiel das Sichern: ob das Sozial-, oder Methodenkompetenz ist weiß ich jetzt nicht so genau. Aber ansonsten weiß ich jetzt nichts mehr. 75-81

LD

Also wie sie etwas lernen, also jetzt zum Beispiel wie wird man beim Sprinten oder eben beim Ausdauerlauf besser, damit man dann eben auch bei Fußball oder anderen Spielen besser wird. Oder eben auch Übungen für Handball, also wie man etwas lernt. Absolut keine Ahnung ansonsten. 72-75

LE

Na gut, Methodenkompetenz. Es geht darum, wie man Dinge plant und vermittelt. 60-61

LF

Methodenkompetenz ist für mich zum Beispiel, wie kann man etwas lernen, also dass man zum Beispiel sagt learning by doing, also man zeigt etwas vor und die Schüler versuchen es nachzumachen. Oder auch zum Beispiel eine Bewegung zerstückeln, oder man fokussiert sich auf einen Teil oder eben Teil eins zwei und drei und so weiter. Also das man so etwas macht. Auch noch generell, wie kann man ein Spiel gut erklären oder aufbauen. Dann wie

kann ich ein Spiel für die Klassenkollegen schrittweise aufbauen, also das wäre für mich auch noch Methodenkompetenz. 127-133

Kategorie 5.4 – Sozialkompetenz

LA

Man hat fast immer Sozialkompetenz außer man hat eine Stunde wo jeder auf seinem Platz steht und man sich nur dort bewegt. Vor allem bei Spielen hat man ja automatisch Teile der Sozialkompetenz dabei. Auch bei Gerätturnen, wenn sie sich gegenseitig sichern und helfen. Also, dass lässt sich ja nicht wirklich ausklammern. 62-65

LB - gemischt mit Methodenkompetenz (Die Methodenkompetenz ist finde ich eine Zusammensetzung von allen Kompetenzen. Also zum Beispiel bei der Sozialkompetenz mit der Methodenkompetenz mit Fachkompetenz muss richtiges Sichern und Helfen beim Gerätturnen bewerkstelligbar sein oder im Bereich der Selbstkompetenz mit Methodenkompetenz die persönlichen Gefahrenquellen erkennen. 50-53)

LC

Naja, mal Verhaltensregel einhalten, weil sonst macht ja jeder was er will. Dann Gruppenrollen kennenlernen. Also auch zum Beispiel die Rolle des Baumeisters beim Geräteaufbau übernehmen, auch wenn man vielleicht etwas schüchtern ist als Schüler. Dann allgemein Mithelfen und die Klassenkollegen unterstützen. Was ich mir da jetzt so gerade überlege, ob da Fairplay dazuzählt. Also ob das Fach-, oder Sozialkompetenz ist. Also keine Ahnung wie das jetzt im Bildungsstandard drinnen ist aber ich würde Fair Play eher zur Sozialkompetenz geben. Aber ich würde das nicht wirklich so komplett trennen, weil es ist ja eine Mischung irgendwie. Also das würde ich zu beidem dazuzählen. 88-95

LD

Naja, da gibt es viele verschiedene Kompetenzen, also zum Beispiel, dass man miteinander auch wenn man wetteifert, gut und respektvoll miteinander umgeht. Dass man eben nicht ausrastet. Ich denke mir, dass das sehr wichtige Dinge sind. Also Verhalten und eben dann noch verschiedene Rollen und Funktionen einnehmen, also wie vorher gesagt zum Beispiel Schiedsrichter oder sowas. 53-57

Indem ich sie ganz klar unterbreche, wenn etwas passiert und dann sage, dass das keinen Platz in der Schule hat, oder zum Beispiel, dass es Schulsport ist und jetzt nicht unter Anführungszeichen Champions League. Und dass es einfach ein Miteinander sein soll und wir eine Gemeinschaft sind. Dann das ein oder andere Mal erzähle ich ihnen, dass ich bei manchen Situationen auch innerlich auszucke, also wenn ich zum Beispiel selbst beim Fußballspielen auf der Universität mit Schwammerln spiele, aber ich mich grundsätzlich dann selbst zusammenreißen muss, weil ich kann nicht von meinen Erwartungen ausgehen, dass die Anderen genau diese Voraussetzungen und Ansichten haben. Dann eben probiere ich weniger

einzuschreiten, wenn sie älter werden und eben, dass sie dann selbst diskutieren. Also da liegt so mein Fokus dabei, weil ich das im Sport am wichtigsten finde. 60-69

LE

Das weiß ich glaube ich wirklich besser. Also da geht es um die Regeln in Spielen. Dann noch wie man sich selbst in der Gruppe wahrnimmt und welche Rolle man einnimmt. Wie man mit den anderen interagiert und kommuniziert vermute ich auch. Wie viele waren das denn pro Kompetenz, also waren da auch eine gewisse Anzahl. Also Regeln, interagieren, Rollenverständnis. Waren das vielleicht auch vier, oder sind es doch nur drei. Ich glaube, das war es. 64-69

Was mir ganz wichtig ist, ist die Kommunikation, also wie sie untereinander oder miteinander reden. Also wie sie miteinander kommunizieren einfach. Sowohl im Team als auch im generischen Team. Da ist mir auch ganz wichtig, ich interveniere ganz selten bei Sportspielen und wenn sie sich bei einer Frage mal nicht einig sind, dann müssen sie sich eine eigene Lösungsstrategie überlegen ob es zum Beispiel ein Foul ist oder eben nicht oder eben ob es ein Tor war oder kein Tor war. Im Normalfall finden sie dann eine auch, also von mir aus findet dann auch eine kurze Diskussion statt und wenn sie sich halt wirklich gar nicht einigen können, dann greife ich ein. Dann die Regeln. Da ist es meistens so, dass ich ein Spiel erkläre und wenn wir da nächste Mal das Spiel wieder besprechen, dann darf jemand anderer das Spiel erklären oder eben gemeinsam als Gruppe die Regeln erklären. Was haben wir noch gehabt. Rollenverständnis. Nur in der Art bis jetzt, welche Aufgaben es in einem Team gibt und welche Rolle man in einer Gruppe übernimmt, aber ansonsten haben wir da noch nichts gemacht außer, dass man grundsätzlich noch ein Miteinander und kein Gegeneinander anstreben sollte und was mir (in) dem Bereich noch ganz wichtig ist, dass die Schüler merken, dass die Gegenspieler keine wirklichen Gegner oder Feinde sind, sondern halt eben Mitspieler die im anderen Team sind. 71-86

LF

Bei der Sozialkompetenz ist eben für mich neben der Fachkompetenz das Wichtigste im Sportunterricht, weil eben die Sozialkompetenz in den anderen Fächern viel zu sehr untergeht. Sozialkompetenz ist für mich, wie reagiere ich richtig in Situationen, wie verhalte ich mich richtig gegenüber meinen Mitschülern, also in einer Gruppe. Da bekommen sie zum Beispiel eine Aufgabe. Also zum Beispiel beim Schwimmen Wettkampfschwimmen, müssen sie sich dann überlegen wer schwimmt zuerst, also die die schneller sind, die die langsamer sind oder zum Beispiel die die schon sehr nervös sind und so weiter. Das müssen sie sich dann untereinander ausmachen und ich greife dann eben nicht ein. Teilweise bringen sie dann wirklich fast nichts zusammen. Meistens versucht dann einer Lehrer zu spielen und alles zu ordnen, das ist meistens dann echt witzig. Also Sozialkompetenz ist auch für mich, dass sie lernen miteinander auszukommen ohne dass jemand für sie alles regelt und in verschiedene Situationen miteinander gut umzugehen. Also zum Beispiel, wenn sich einmal im

Sportunterricht einer verletzt, was mache ich dann, lasse ich ihn am Boden liegen oder gehe ich zu ihm, frag ob er Hilfe braucht oder hole ich gleich Hilfe und so weiter. 136-149

Kategorie 5.5 – Selbstkompetenz

LA

Also Selbstkompetenz hat man fast automatisch dabei und wenn man dann als Lehrer das mit den Schülern anspricht, also zum Beispiel, welche Übung passt zu euch am besten, dann rückt man das auch in den Fokus, aber ansonsten ist es so ein bisschen ein Mitläufer sage ich. 70-73

LB

Reine Selbstkompetenz wäre für mich, wenn man den eigenen Zustand vom Körper wahrnimmt oder sein eigenes Verhalten beschreibt. Da versuche ich Situationen bei einem Parcours zum Beispiel herzustellen und anschließend mit ihnen dann gemeinsam zu reflektieren. Also wo haben sie sich unsicher gefühlt, warum haben sie sich unsicher gefühlt, haben Mitschülerinnen ihnen geholfen oder eben auch nicht. 53-58

LC

Naja, wie schon der Name sagt, alles was sich auf sich selbst bezieht, also eben das eigene Wahrnehmen und Beschreiben und auch sonst das Verhalten beschreiben. Ansonsten glaube ich war es das dafür. 83-85

LD

Naja also die hängt ja mit der Sozialkompetenz find ich zusammen. Also eben bei Spielen andere respektieren ist Sozialkompetenz, aber dann sich selbst auch eben emotional regulieren können und eben nicht auszucken. Oder auch wie es einem eben allgemein in Situationen geht und dann noch erkennen, dass die eigene Leistung auf sich selbst zurückführt. Also halt das, wenn man besser wird es ist, weil man eben geübt und wenn man zum Beispiel beim Laufen viel schlechter ist, dass es vielleicht ist, weil man nicht laufen war oder nicht mitgemacht hat oder nur Blödsinn isst oder sowas eben. Also ich glaub das war es. 77-83

LE

Dass man seine eigenen Bewegungen wahrnehmen kann und diese auch bewerten kann und auch beurteilen kann, ob diese gut waren oder eben nicht gut waren und. Dass man über die eigene Gefühlslage reflektieren kann. 90-92

Mache ich ähnlich wie bei der Sozialkompetenz. Also die Gefühlslage würde ich auch eigentlich wenn sie ihre eigenen Bewegungen bewerten können. Also grundsätzlich, wenn man jetzt zum Beispiel Basketball als Sportart hernimmt und wir haben vor drei Wochen den Basketballwurf erarbeitet. Dann gibt es ein Zweierteam wo ein Schüler den anderen Schüler ausbessert und sie aber auch sozusagen selbst darauf achten müssen was gut war

und was schlecht war und dann eben das Feedback dazu einarbeiten. Dann natürlich auch etwas noch die Frustrationstoleranz thematisieren im Sportunterricht. Es kann ja auch mal sein, dass wenn man mal verliert, dass man durchdreht und ganz wild wird und eben dann mit den Niederlagen lernt umzugehen. Ich glaube, das ist ein ganz wichtiger Punkt und auch beim Gewinn sozusagen, dass man Fair gewinnt und dann eben nicht den Mitspieler vom gegnerischem Team dann runtermacht. 95-105

LF

Die Selbstkompetenz ist für mich, da gibt es finde ich einen schönen Punkt, eigene Leistungen einschätzen können. Der steht glaube ich eh im Bildungsstandard oder im Lehrplan. Ich bin immer verwirrt mit den beiden wo jetzt was drinnen steht (lacht). Aber dass die Schüler eben ihre eigenen Leistungen einschätzen können und auch sagen können ich glaube, dass ich das und das in dieser Zeit schaffen kann und dann auch sagen können, wenn ich das jetzt übe, kann ich mich verbessern und schaffe es vielleicht in dieser Zeit. Also das Selbst einschätzen. Dass sie auch von sich selbst sagen können, wie gut sie etwas können, also zum Beispiel, dass sie auch zugeben, ich kann noch keinen Kopfstand aber eben, dass sie es noch lernen können. Es gibt ja auch Schüler die glauben, sie können alles obwohl sie eben nichts können. Natürlich auch eigene Gefühle einschätzen. Also im Sinne von eigenen Emotionen und eigene Wahrnehmung. Wie habe ich mich gefühlt, als mir jemand Feedback gegeben hat oder auch beim gegenseitigen Sichern und Helfen. Habe ich mich da wohl gefühlt, wenn mir wer anderer geholfen hat oder hat er mir auch wo hin gegriffen, wo ich nicht wollte und sowas in der Art. Dann auch noch zum Beispiel, habe ich mich sicher gefühlt oder habe ich sowieso gedacht, dass mich der Partner gleich fallen lässt. (lacht). Ja also das wäre so das, was für mich in dem Bereich Selbstkompetenz ist, also dass man eher auf sich selbst schaut. 153-168

Kategorie 6 - Wissen bezüglich der Handlungsdimensionen

LA

Also es kommt mir bekannt vor aber ehrlich gesagt weiß ich nicht wie die heißen oder was die waren. 75-76

LB

Müsste der Transfer, die Reflexion und die Reproduktion sein, wenn ich mich richtig erinnere. 61-62

Ehrlich gesagt jetzt nicht wirklich. Ich weiß eben nur, dass bei der Reproduktion, dass es Fachwissen ist, also zum Beispiel welche Handballregeln gibt es. Beim Transfer wäre es dann, wenn man Schiedsrichter ist und die Regeln beobachtet. Und Reflexion ist dann, wenn man darüber redet, warum das Einhalten der Regeln richtig ist, aber das ist schon recht schwierig mit Klassen in der Unterstufe zu machen, weil da die Aufmerksamkeit und das Querdenken noch nicht so gut da ist. 65-70

Ja ich würde sagen Fachwissen, also ähm Reproduktion ist der Grundbaustein und dafür, also darauf bauen dann die anderen beiden auf.74-75

Naja, weil ohne Fachwissen kein Transfer oder Reflexion möglich ist. 72

LC

Also ich glaube, Reflexion kommt sicher vor. Vielleicht ist das ganze irgendwie aufbauend, also Grunddimension und dann Transfer und dann eben Reflexion am Schluss. Also so in der Art, glaube ich. 98-100

Ja schon irgendwie, also Grunddimension ist ganz unten, das ist eben das Grundgerüst, dann kommt der Transfer und ganz oben als Spitze sozusagen ist die Reflexion, wo man dann nochmal alles verarbeitet und reflektiert. 114-116

Naja Grunddimension eben ist das Fachwissen, oder halt Gefühle beschreiben können in einer beliebigen Situation, oder allgemein die Verhaltensregeln wissen und beschreiben können. Sonst vielleicht noch Geräte richtig benennen, also sowas denke ich mir mal. Transfer ist dann das in anderen Situationen. Also zum Beispiel Kooperation bei kooperativen Spielen oder sowas. Dann die Emotionen dazu beschreiben oder Gedankenspiele haben. Überlegen, wie fühle ich mich in der Situation und dann schauen, wie war es wirklich und dann kann man eben darüber reflektieren. Also wie war es wirklich. Aber was Genaues fällt mir nicht dazu ein.105-112

LD

Also ich ab es mal gehört. Also wenn ich ehrlich bin, nein, also da hab ich jetzt absolut keine Ahnung. 86-87

LE

Handlungsdimensionen in Sport. Nein, habe ich leider keine Ahnung. 122

LF

Ja als der Name sagt mir auf jeden Fall etwas. Also im Endeffekt glaube ich, dass es etwas damit zu tun hat, wie man als Lehrer auftritt, also welche Möglichkeiten man als Lehrer hat, sprich, wie sehr greife ich als Lehrperson in den Unterricht ein. Also ich sehe das Wort vor mir, ich habe es bestimmt auch schon bestimmt 5000-mal gelesen und ich bin mir eigentlich sicher, dass es im Bildungsstandard steht, aber wirklich was weiß ich nicht. Reicht dir das als Antwort? (Lacht)

Kategorie 7 - Verbesserungswünsche bezüglich des Bildungsstandards

LA

Ich glaube, ich finde ihn gar nicht so schlecht. Also so wie er ist. Manche sagen ja es ist etwas schwammig aber man hat ja dadurch auch gewisse Freiheiten. Also insofern würde ich mir gar nicht zutrauen, da etwas zu ändern.80-82

Aber ansonsten beim Standard nicht. 86

LB

Grundkompetenzen, die alle erreichen müssen und können und dann anschließend aufbauende spezialisierte Kompetenzen, die sich Schüler oder Lehrer dann individuell aussuchen können. Dass man es eben auf Klassen mehr zuschneidet, oder zum Beispiel männlich und weiblich und auf das Alter es etwas anpasst. Oder halt auch einfach wie die Interessen gerade sind. Also was gerade Trend ist oder eben auch nicht Trend ist. 78-83

LC

Also vielleicht nochmal in die Schulklassen unterteilen also was für die ersten Klasse ist und so weiter. Weil dann kann man es auch besser umsetzen als wenn es für die ganze Unter- oder Oberstufe ist. Ansonsten finde ich das ganze eh ganz gut. Es ist halt schwierig, wenn man eine Klasse von einem älteren Lehrer übernimmt, die dann eben nur Völkerball gespielt haben oder Fußball, oder allgemein halt das, was die Kinder immer spielen wollten und davor vielleicht ein bis zwei Runden gelaufen sind und das wars. Die sind dann halt nicht gewöhnt, dass sie auch etwas Anderes leisten müssen als das, was sie immer spielen wollen. Aber ansonsten weiß ich nicht, was man oder wie man da den Bildungsstandard ändern könnte. Also vielleicht was mir noch einfallen würde: die Unterteilung in Grundkompetenzen, die alle machen sollten und dann eben Erweiterungskompetenzen je nach Klasse und eben dann was eine Klasse besonders gerne mag oder wo sie besonders gut sind. Also dass man das unterteilen kann. Was ganz cool wäre, wäre vielleicht fächerübergreifend was, also Physik und Biologie würde sich da ja gut anbieten. Also bei der Biologie zum Beispiel Ernährung eben oder in Physik werfen und stoßen oder sowas in der Art. Also sowas kann sicher ganz gut klappen. 120-134

LD

Also ich denke generell sind Bildungsstandard extrem wichtig, dass man eben auch Vorgaben hat und dass man auch schaut, was macht Sinn, in welchem Alter den Kindern beizubringen oder eben mit ihnen durchzumachen. Andererseits muss ich da auch ganz klar dabei sagen, was ich mitbekommen habe, gibt es leider in sehr vielen Schulen nicht die notwendigen Rahmenbedingungen. Also sei es Turnhallen, Turnsaalgröße, Schwimmzeiten. Das sind alles Dinge, die so gravierend sind und im Endeffekt scheitert es häufig bereits an diesen Dingen. Also als Bildungsminister, also das hat jetzt nichts mitm Bildungsstandard zu tun, aber ich würde da mal schauen, dass man viele Turnsäle und Turnhallen baut, wo sich auch Schulen das miteinander teilen. Es gibt da halt zum Beispiel an meiner Schule wenig Möglichkeiten einen guten Sportunterricht durchzuführen. Es wäre halt gut, Schulstufenziele zu haben wie in anderen Fächern, weil so nur auf Unter- und Oberstufe, wenn man eine Klasse übernimmt und dann keine Ahnung hat, was die die letzten zwei Jahre gemacht haben, ist halt auch etwas schwierig. Ansonsten so für die Jahresplanung und zur Orientierung ist es

schon praktisch und gut. Also eigentlich nur das Ändern und eben halt das es überhaupt möglich ist die Rahmenbedingungen wie Turnsäle verbessern. 91-105

LE

Darüber habe ich mir ehrlich gesagt noch keine Gedanken gemacht. Also wie ich den Sportunterricht in dem Zusammenhang ändern würde. Ich könnte dir sagen, was ich nicht ändern würde. Ich würde Schwimmen als einzige Sportart lassen, die wirklich verpflichtend ist, da es ja doch ein lebensnotwendiger Sport ist. Das würde ich lassen. Ich würde vielleicht modernere Sportarten mehr in die Schule bringen wollen. Also ich würde ihn da vielleicht etwas anpassen, weil er ist ja doch sehr klassisch orientiert. Ich glaube, ich würde tatsächlich mehr Kompetenzen beziehungsweise mehr Wissenskompetenzen im Sportunterricht integrieren. Also vielleicht sind die jetzt auch schon mehr integriert als ich weiß, also, dass sie da fest verankert sind. Damit die Schüler*innen dann wirklich wissen, worauf es ankommt bei einem Trainingsplan, worauf es ankommt bei eigenen Sporttreiben. Also ich glaube, ich würde ihnen Handlungsstrategien zur Verfügung stellen, wie sie ihr Leben lang sporttreiben können. Also das ist für mich so die Grundidee im Sport, dass man eben ein Leben lang Sport betreibt und selbständig in der Lage ist es durchzuführen. Vielleicht kann man das im Sportunterricht stärker verankern. Aber ich glaube, wir haben eine sehr gute Bandbreite von vielen verschiedenen Sportarten und haben auch im Fach Bewegung und Sport relativ viel Freiheit, wo man sagen kann okay, wir wollen jetzt zum Beispiel Ultimate Frisbee spielen oder Flag-football, das verbietet uns ja der Lehrplan oder der Bildungsstandard nicht. Wir können ja da vieles machen, also es ist schon sehr nett gestaltet. Von dem her würde ich da, glaube ich, gar nicht so viel ändern. 126-146

LF

Ähm also beim Bildungsstandard finde ich gut, dass er eigentlich recht offen formuliert ist. Auch beim Lehrplan, also dass man da relativ viel machen kann, das finde ich schon wichtig. Also natürlich gibt es auch Lehrer, die ihren Beruf vielleicht nicht so ganz ernst nehmen, aber ansonsten kann dich sowas schon sehr einschränken. Es kommt ja eben auch auf die Klasse an, was denen wichtig ist, was sie wissen wollen und so weiter. 210-215

Den Bildungsstandard finde ich gut, weil der ist kurz, aber vielleicht könnte man daraus ein Dokument machen. Also den Lehrplan und den Bildungsstandard zusammengeben, das fände ich gut. Also dass der Bildungsstandard in dem Lehrplan steht und es eben gut gegliedert ist und für jedes Fach ein Dokument. Wo eben alles untereinander steht, von Jahreszielen und Unterstufenzielen und dann eben auch Kompetenzen und so weiter in einem Dokument. 223-228