

**Sichtweisen von Lehrenden und Lernenden zur  
Professionalisierung von Sportlehrkräften zu den einzelnen  
Ausbildungsphasen in Rheinland-Pfalz**

von  
Sandra Gietzen  
aus Koblenz

Angenommene Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines  
Doktors der Philosophie

Fachbereich 3: Mathematik/Naturwissenschaften

Universität Koblenz-Landau

Gutachter:

Herr apl. Prof. Reiner Theis

Herr Prof. Norbert Gissel

Prüfungskommission:

Herr apl. Prof. Reiner Theis

Herr Prof. Norbert Gissel

Herr Prof. Thomas Wagner

Tag der mündlichen Prüfung: 10. März 2021

## Zusammenfassung

Seit der Bologna-Reform wird von Bund und Ländern eine kontinuierliche Verbesserung der Qualität des Unterrichts in der Schule, die häufig mit der Professionalisierung der zukünftigen Lehrer und der Lehramtsausbildung verbunden wird, angestrebt. Die Qualität des Unterrichts wird mit der Professionalisierung der angehenden Lehrer und der Lehramtsausbildung verbunden. In den meisten Studien zur Qualitätsverbesserung erfolgt die Betrachtung überwiegend aus universitärer Sicht und selten auf das Unterrichtsfach Sport bezogen. An diesen beiden Punkten knüpft die qualitative Studie an und führt zu der zentralen Fragestellung:

*Bestehen Unterschiede in den Sichtweisen von Lehrenden und Lernenden zur Professionalisierung von Sportlehrkräften zu den einzelnen Ausbildungsphasen in Rheinland-Pfalz?*

Mithilfe von 101 Leitfadeninterviews und der Auswertung nach der Grounded Theory kann diese Ausgangsfrage gezielt beantwortet werden. Befragt werden Lehrende der Universitäten, der staatlichen Studienseminare und der Schule sowie Lernende, dazu zählen Referendare/innen sowie Studierende. Im Verlauf der Studie kristallisiert sich in allen Personengruppen einheitlich der „fehlende Schulbezug“ als Schlüsselement (Kernkategorie) in der ersten und zweiten Ausbildungsphase heraus. Die Interviewten, die verschiedenen Schulformen angehören, geben diesbezüglich konkrete, sportspezifische und teilweise fächerübergreifende Optimierungsvorschläge. Ein Schwerpunkt bildet dabei, frühzeitig den Bezug zum Schulalltag herzustellen und gleichzeitig Unterrichtserfahrungen mit schulischen Lerngruppen zu sammeln, um ihre unterschiedlichen motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten kennenzulernen. Die Verbesserungsansätze betreffen die universitäre Phase und die Ausbildungszeit in den Studienseminaren und Schulen, wobei die Beteiligten eine intensivere Vernetzung der einzelnen Institutionen für nötig erachten. An einer gemeinsamen, kontinuierlichen Zusammenarbeit zur Professionalisierung in der Sportlerausbildung und somit der Optimierung der Sportlehrerausbildung ist allen Beteiligten gelegen.

## Summary

Since the Bologna reform a continuous improvement of the lessons' quality at school, which is often connected with the professionalization of the future teachers and the teaching post education, is aimed by Alliance and federal states. The quality of the lessons is connected with the professionalization of the future teacher and the teaching post education. In most studies about quality improvement the consideration occurs predominantly from the university view and it is seldom related on the subject Sport. The quality study is established on these two points and leads to the main question: *Are there any differences in the teachers' and learners' perceptions of the professionalization of sport teachers in the certain education phases in Rheinland-Pfalz?*

With the help of 101 guide interviews and the evaluation according to the Grounded Theory this source question can be answered straight. There were interviewed teachers of the universities, of the state study seminars and the school, as well as learners, to that refer trainees and students. During the study the „missing school relation” crystallizes consistent in all personal groups as key element (core category) in the first and second education phase. The interviewed, which belong to different school forms, give relevant concrete, specific for sport and partially subject covering optimization proposals. As a result a main focus forms untimely relations to the school everyday life and at the same time collect teaching experiences with learning groups at school to get to know their different motor abilities and skills. The improvement approaches concern the university phase and the training period in the study seminars and schools, and the involved consider for necessary a more intensive interlinking of the individual institutions. A mutual, continuous cooperation for the professionalization in the sportsman's education and therefore the optimization of the sports teacher training is very important for all involved.

## Inhaltsverzeichnis

<b>Abbildungsverzeichnis</b> .....	<b>VIII</b>
<b>Tabellenverzeichnis</b> .....	<b>XI</b>
<b>Abkürzungsverzeichnis</b> .....	<b>XII</b>
<b>Vorwort</b> .....	<b>XVI</b>
<b>Einleitung</b> .....	<b>1</b>
<b>1 Problemstellung</b> .....	<b>1</b>
<b>2 Aufbau der Arbeit</b> .....	<b>4</b>
<b>Theoretischer Teil</b> .....	<b>6</b>
<b>3 (Sport-) Lehrerausbildung</b> .....	<b>6</b>
3.1 Bildungssystem in Deutschland.....	6
3.2 Lehramtsausbildung in Deutschland.....	10
3.2.1 Lehramtsstudium in Deutschland.....	11
3.2.2 Lehramtsstudium in Rheinland-Pfalz.....	12
3.2.3 Lehramtsstudium für das Fach Sport in Rheinland-Pfalz.....	18
3.2.4 Referendariat in Deutschland.....	21
3.2.5 Referendariat in Rheinland-Pfalz.....	21
3.2.6 Referendariat im Fach Sport in Rheinland-Pfalz.....	24
<b>4 Lehrerprofessionalisierung</b> .....	<b>28</b>
4.1 Berufsbild Lehrer.....	28
4.2 Berufsbild Sportlehrer.....	30
4.3 Allgemeine Definition von Professionalisierung.....	38
4.4 Professionstheoretische Ansätze.....	40
4.5 Professionalisierung im Lehrerberuf.....	41
<b>5 Aktueller Forschungsstand</b> .....	<b>50</b>
<b>6 Zusammenfassung und Begründung der Studie</b> .....	<b>58</b>
<b>Methodischer Teil</b> .....	<b>61</b>
<b>7 Qualitative Forschung</b> .....	<b>61</b>
7.1 Gütekriterien.....	62

7.2	Forschungsdesign.....	64
7.3	Forschungsstil der Grounded Theory (GT) .....	66
<b>8</b>	<b>Datenerhebung .....</b>	<b>68</b>
8.1	Interview zur Datenerhebung.....	68
8.2	Stichprobe.....	69
8.2.1	Lernende .....	71
8.2.2	Lehrende .....	72
8.3	Triangulation .....	74
8.4	Datenschutz.....	75
8.5	Interview.....	75
8.5.1	Leitfadententwicklung und Aufbau.....	75
8.5.2	Interviewdurchführung .....	78
<b>9</b>	<b>Datenfixierung und -auswertung.....</b>	<b>81</b>
<b>Empirischer Teil .....</b>		<b>82</b>
<b>10</b>	<b>Ergebnisdarstellung der Kategorien und Subkategorien.....</b>	<b>82</b>
10.1	Überblick über die Kategorien.....	82
10.2	Kategorie „Universität“ .....	83
10.2.1	Subkategorie „Ausbildungsstruktur“ .....	83
10.2.2	Subkategorie „Schulrelevante Veranstaltungen“ .....	87
10.3	Kategorie „Studienseminar“ .....	92
10.3.1	Subkategorie „Ausbildungsstruktur“ .....	93
10.3.2	Subkategorie „Verzahnung“.....	96
10.3.3	Subkategorie „Zeit“ .....	97
10.4	Kategorie „Schule“ .....	99
10.4.1	Subkategorien „Ausbildungsstruktur“.....	100
10.4.2	Subkategorie „Schullalltag“ .....	102
10.5	Kategorie „Schulfach Sport“ .....	104
10.5.1	Subkategorie „Motorische Fähigkeiten“.....	104
10.5.2	Subkategorie „Unterrichtsorganisation“ .....	106
10.5.3	Subkategorie „Lehrerfahrung“ .....	108
10.6	Kategorie „Optimierungsvorschläge“ .....	109
10.6.1	Subkategorie „Universität“ .....	110
10.6.2	Subkategorie „Studienseminar“ .....	111

10.6.3	Subkategorie „Schule“ .....	113
10.6.4	Subkategorie „Verzahnung“ .....	114
10.6.5	Subkategorie „Weitere Vorschläge“ .....	116
<b>11</b>	<b>Darstellung der Kernkategorie .....</b>	<b>119</b>
11.1	Entwicklung der Kernkategorie .....	119
11.2	Zusammenfassende Ergebnisdarstellung der Kernkategorie.....	123
11.3	Sichtweisen der universitären Vertreter .....	124
11.4	Sichtweisen der Sportlehrer und der schulischen Ausbildungsleitungen	126
11.4.1	Schulartübergreifende Sichtweise .....	126
11.4.2	Spezifische Sichtweise der Sportlehrer und der schulischen Ausbildungsleitungen der einzelnen Schulformen.....	128
11.5	Sichtweisen der Fachleitungen an Studienseminaren .....	130
11.5.1	Schulartübergreifende Sichtweise .....	130
11.5.2	Spezifische Sichtweisen der Fachleiter unterschiedlicher Schulformen .....	132
11.6	Sichtweisen der Studierenden .....	133
11.6.1	Schulartübergreifende Sichtweise .....	133
11.6.2	Spezifische Sichtweise der Studierenden verschiedener Schulformen .....	134
11.7	Sichtweisen der Referendare .....	136
11.7.1	Schulartübergreifende Sichtweise .....	136
11.7.2	Spezifische Sichtweise der Referendare verschiedener Schulformen .....	137
11.8	Vergleich der Sichtweisen schulartspezifisch.....	138
11.8.1	Grundschule .....	139
11.8.2	Realschule plus .....	140
11.8.3	Gymnasium .....	141
11.9	Optimierungsvorschläge in Bezug zur Kernkategorie .....	141
<b>Schlussbetrachtung .....</b>		<b>148</b>
<b>12</b>	<b>Diskussion.....</b>	<b>148</b>
<b>13</b>	<b>Zusammenfassung .....</b>	<b>156</b>
<b>14</b>	<b>Ausblick.....</b>	<b>158</b>

<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>159</b>
<b>Anhang .....</b>	<b>182</b>
<b>Anhang A: Leitfaden und Impulse zum Interview .....</b>	<b>182</b>
<b>Anhang B: Leitfaden zum Interview .....</b>	<b>187</b>
<b>Anhang C: Leitfaden und Protokollvorlage zum Interview.....</b>	<b>189</b>

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Bildungsorte und Lernorte in Deutschland (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. XX) .....	9
Abbildung 2:	Aufbau des Bachelor-Master-Lehramtsstudiums .....	11
Abbildung 3:	Schulsystem in Rheinland-Pfalz (bm.rlp, o. J.).....	14
Abbildung 4:	Struktur der Lehramtsausbildung in Rheinland-Pfalz (bm.rlp, o. J.).....	16
Abbildung 5:	Modulstruktur für das Fach Sport (ZFL, 2019, S. 41).....	19
Abbildung 6:	Aufbau des Moduls 4 des Bachelor of Education Sport der Universität Mainz (Sportuniversität, 2014, S. 6) .....	20
Abbildung 7:	Überblick über die Verteilung der staatlichen Studienseminare in Rheinland-Pfalz.....	22
Abbildung 8:	Curriculare Strukturen für das Lehramt an Grundschulen (MBWWK, o. J.) .....	25
Abbildung 9:	Umsetzung der curricularen Standards am staatlichen Studienseminar für das Lehramt an Realschulen plus in Trier für das Fach Sport (o. J.).....	26
Abbildung 10:	Umsetzung der curricularen Standards am staatlichen Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien für das Fach Sport (Landesprüfungsamt für die Lehrämter an Schulen in Rheinland-Pfalz, 2012, S. 1) .....	27
Abbildung 11:	Pädagogische Perspektiven nach Kurz (MBWWK, 1998, S. 10) .....	33
Abbildung 12:	Fachdidaktischer Würfel nach Balz (2009, S. 30) .....	34
Abbildung 13:	Aspekte professioneller Kompetenz für das Fach Sport (in Anlehnung an Kunter) .....	48
Abbildung 14:	Forschungsdesign.....	65
Abbildung 15:	Personengruppen, die an der Sportlehrerausbildung beteiligt sind .....	70
Abbildung 16:	Zusammenhänge innerhalb der Stichprobe .....	71
Abbildung 17:	Kategorien nach dem axialen Kodieren .....	82
Abbildung 18:	Kategorie „Universität“ und ihre Subkategorien .....	83
Abbildung 19:	Codes der Subkategorie „Ausbildungsstruktur“.....	83
Abbildung 20:	Codes der Subkategorie „Schulrelevante Veranstaltungen“ .....	87



Abbildung 21: Kategorie „Studienseminar“ und ihre Subkategorien .....	92
Abbildung 22: Codes der Subkategorie „Ausbildungsstruktur“.....	93
Abbildung 23: Codes der Subkategorie „Verzahnung“ .....	96
Abbildung 24: Codes der Subkategorie „Zeit“ .....	97
Abbildung 25: Kategorie „Schule“ und ihre Subkategorien .....	99
Abbildung 26: Codes der Subkategorie „Ausbildungsstruktur“.....	100
Abbildung 27: Codes der Subkategorie „Schulalltag“.....	102
Abbildung 28: Kategorie „Schulfach Sport“ und ihre Subkategorien .....	104
Abbildung 29: Codes der Subkategorie „Motorische Fähigkeiten“ .....	104
Abbildung 30: Codes der Subkategorie „Unterrichtsorganisation“ .....	106
Abbildung 31: Codes der Subkategorie „Lehrerfahrung“.....	108
Abbildung 32: Kategorie „Optimierungsvorschläge“ und ihre Subkategorien .....	109
Abbildung 33: Subkategorie „Universität“ und deren Optimierungsvorschläge .....	110
Abbildung 34: Subkategorie „Studienseminar“ und deren Optimierungsvorschläge .....	111
Abbildung 35: Subkategorie „Schule“ und deren Optimierungsvorschläge .....	113
Abbildung 36: Subkategorie „Verzahnung“ und deren Optimierungsvorschläge...	114
Abbildung 37: Subkategorie „Weitere Vorschläge“ und deren Optimierungsvorschlägen .....	116
Abbildung 38: Überblick der Kategorien und Subkategorien nach dem axialen Kodieren.....	119
Abbildung 39: Zusammenhänge zwischen den Kategorien .....	120
Abbildung 40: Aspekte zur Entwicklung der Kernkategorie.....	121
Abbildung 41: Kernkategorie nach dem selektiven Kodieren.....	123
Abbildung 42: Gliederungspunkte der Kernkategorie.....	124
Abbildung 43: Sichtweise der universitären Vertreter zur Kernkategorie .....	124
Abbildung 44: Sichtweise der Sportlehrer zur Kernkategorie .....	126
Abbildung 45: Sichtweise der Sportlehrer unterschiedlicher Schulformen zur Kernkategorie.....	128
Abbildung 46: Sichtweise der Fachleiter zur Kernkategorie .....	130
Abbildung 47: Sichtweise der Fachleiter unterschiedlicher Schulformen zur Kernkategorie.....	132
Abbildung 48: Sichtweise der Studierenden zur Kernkategorie .....	133

Abbildung 49: Sichtweise der Studierenden unterschiedlicher Schulformen zur Kernkategorie.....	134
Abbildung 50: Sichtweise der Referendare zur Kernkategorie.....	136
Abbildung 51: Sichtweise der Referendare unterschiedlicher Schulformen zur Kernkategorie.....	137
Abbildung 52: Auswirkungen der Verlängerung des Vorbereitungsdienstes.....	144
Abbildung 53: Positive Auswirkungen ausgehend vom Schulbezug.....	145
Abbildung 54: Gewünschte Zusammenhänge zwischen Theorie und Praxis (Anlehnung an Köppe & Swoboda, 1996).....	152

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Aufbau des Studiums für das Lehramt an Grundschulen.....	18
Tabelle 2:	Module für das Masterstudium für das Lehramt an Grundschulen (ZFL; 2019, S. 26).....	20
Tabelle 3:	Kompetenzen des dualen Studien- und Ausbildungssystems.....	23
Tabelle 4:	Module des dualen Studien- und Ausbildungssystems.....	23
Tabelle 5:	Ausbildungslinien der Studienseminare für Gymnasien (Landesprüfungsamt für die Lehrämter an Schulen in Rheinland- Pfalz, 2012).....	26
Tabelle 6:	Stichprobenübersicht .....	71
Tabelle 7:	Überblick über die Stichprobe der Studierenden.....	72
Tabelle 8:	Überblick über die Stichprobe der Referendare .....	72
Tabelle 9:	Überblick über die Stichprobe der Sportlehrer .....	73
Tabelle 10:	Überblick über die Stichprobe der Fachleiter .....	73
Tabelle 11:	Leitfaden und Impulsfragen zum Interview.....	76
Tabelle 12:	Weiterentwickelter Leitfaden zum Interview mit den Seminarvertretern .....	77
Tabelle 13:	Schema der Namensanonymisierung .....	81

## Abkürzungsverzeichnis

ADD	Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion
BA	Bachelor
B. Ed.	Bachelor of Education
BBS	Berufsschule
BM	Bundesministerium
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
COACTIV	<u>Cognitive Activation</u> in the Classroom (Studie)
DBB	Deutscher Beamtenbund
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund
DSGVO	Datenschutzgrundverordnung
DOSB	Deutscher Olympischer Sportbund
DSHS	Deutsche Sporthochschule
DSLVL	Deutscher Sportlehrerverband
dvs	Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft
ECTS	European Credit Transfer System übersetzt: Europäisches System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen
Fös	Förderschule
FSJ	Freiwilliges Soziales Jahr
FSW	Fakultätentag Sportwissenschaft
GB	Grundschulbildung
GS	Grundschule
GOL	Gießener Offensive Lehrerbildung (Studie)

GT	Grounded Theory
GVBl	Gesetz- und Verordnungsblatt
Gym	Gymnasium
G8	8-jähriges Gymnasium, Abitur nach der 12. Jahrgangsstufe
G9	9-jähriges Gymnasium, Abitur nach der 13. Jahrgangsstufe
HochSchuG	Hochschulgesetz
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
Hrsg.	Herausgeber
KiGGS	Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland
KMK	Kultusministerkonferenz, Ständige Konferenz der Bundesländer
LLF	Lehr-Lern-Forschungslabore (Studie)
LVO	Landesverordnung
MA	Master
M. Ed.	Master of Education
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik (Studie)
MOSAIK	Modulare Schulpraxiseinbindung als Ausgangspunkt zur individuellen Kompetenzentwicklung (Studie)
MWWK	Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development übersetzt: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
OP	Orientierendes Praktikum
ORS	Orientierungsrahmen Schulqualität
PES	Projekt erweiterte Selbstständigkeit

---

PISA	Programme for International Student Assessment übersetzt: Internationale Schulleistungsstudie
PRONET	Professionalisierung durch Vernetzung (Studie)
RLP	Rheinland-Pfalz
RS plus	Realschule plus
SPP	Studien-Praxis-Projekt (Studie)
UB	Unterrichtsbesuche
U.EDU	Unified Education (Studie)
ÜL	Übungsleiter
VD	Vorbereitungsdienst
VP	Vertiefendes Praktikum
WHO	World Health Organization Übersetzt: Weltgesundheitsorganisation
WIAD	Wissenschaftliches Institut der Ärzte Deutschlands
ZfL	Zentrum für Lehrerbildung

## Abkürzungen in der Transkription

### *Personengruppen*

FL	Fachleiter/in
L	Sportlehrer/in
R	Referendar//in
S	Studierende
SR	Sportreferent/in
U	Universitätsangestellte

### *Städte*

KL	Kaiserslautern
KO	Koblenz
LA	Landau
MZ	Mainz

### *Schulform*

GS	Grundschule
GY	Gymnasium
RS	Realschule plus

## Vorwort

Aufgrund meiner alltäglichen Arbeit im Schulsportunterricht, mit Referendaren und Referendarinnen sowie meinen gelegentlichen Tätigkeiten in der universitären Ausbildung war die Themenrichtung für ein wissenschaftliches Projekt vorgegeben. Bei der genauen Formulierung des schulspezifischen und sportlichen Sachverhaltes, bei der Strukturierung sowie während der gesamten Promotionsphase stand mir apl. Prof. Reiner Theis beratend zur Seite.

Die Prägnanz der Thematik wurde mir schnell bewusst. Es gab ein großes Interesse vonseiten der Personen, die in der Sportlehrerausbildung involviert sind. Vielen ist an einer Optimierung und Professionalisierung der Lernenden gelegen, was sich darin zeigt, dass keine Interviewanfrage abgelehnt wurde. Das Gegenteil war der Fall. Es standen schnell Sportlehrer, Sportreferendare, Sportfachleiter sowie Sportstudierende für ein Gespräch zur Verfügung. Auch Dozenten der Hochschulen waren an der Zusammenarbeit interessiert. Sehr erfreut war ich über die Zusage der Referenten für den Schulsport des Ministeriums und der Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion, die ebenfalls ausführlich Stellung zur aktuellen Sportlehrerausbildung nahmen.

Bedanken möchte ich mich bei allen Gesprächsteilnehmern für die langen, interessanten und aufschlussreichen Interviews. Nicht zuletzt durch ihre wertvollen Anregungen konnte ich wesentliche Erkenntnisse für das Projekt gewinnen.

Mein weiterer Dank gilt meinen Eltern, meiner Familie und meinen Freunden, die mich während der Promotionsphase stets unterstützten.

apl. Prof. Reiner Theis gilt mein besonderer Dank. Ein herzliches Dankeschön für die kooperative Zusammenarbeit, die stetige Hilfsbereitschaft, gute Unterstützung und Betreuung.

Ich hoffe, durch die vorliegende Arbeit gewinnbringende Anregungen zur weiteren Optimierung und Professionalisierung der Sportlehrerausbildung geben zu können.

Cochem, 06.12.2020



## Einleitung

### 1 Problemstellung

„Warum so viele junge Lehrer scheitern.“

Mit dieser Teilüberschrift titelt Theresa Weiß ihren Beitrag in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung vom 03.12.2019 und beschreibt darin die Eindrücke einer jungen Frau, die nach dem Referendariat den Schulalltag erlebt. Sie berichtet von ihrer täglichen Arbeit und einer langen Liste von zusätzlichen Aufgaben, die neben dem Unterrichten zu erledigen sind. Vergleichbare Aussagen hören Lehrerinnen und Lehrer sowie Mentorinnen und Mentoren häufiger von ihren Kolleginnen und Kollegen<sup>1</sup>, die in den Schuldienst gestartet sind.

Berufseinsteiger und Referendare erleben erfahrungsgemäß eine belastende Situation, in der sie ihren Ansprüchen kaum gerecht werden können. Eigene Vorstellungen, eigene sportliche Vorerfahrungen und die Schulrealität prallen aufeinander (Schierz & Miethling, 2017). Sie haben das Gefühl, während der Ausbildung nicht zielgerichtet auf die erzieherischen, fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Aufgaben vorbereitet worden zu sein. *„Ich fühle mich überfordert. Von vielen Sachen, die ich in der Schule benötige, habe ich keine Ahnung“*, hören Ausbilder von Anwärtern oftmals. Wie ist das möglich?

Bei Dienstbesprechungen der Schulischen Ausbildungsleitungen mit den Fachleitern der staatlichen Studienseminare wird diese Problematik bestätigt. Die Anwärter benötigen Rat, Hilfe und Unterstützung von erfahrenen Kollegen bei der Bewältigung des vielseitigen Schulalltags, aber genauso bei der Unterrichtsplanung. Aufgrund der Sonderrolle des Sportunterrichts treten hier zusätzliche fachspezifische Probleme auf. Die Lernenden haben das Gefühl, ihr bisher erlerntes, universitäres Wissen kaum anwenden zu können und empfinden die zweite Ausbildungsphase teilweise als eine belastende, arbeitsreiche Zeit (Ziert, 2012).

---

<sup>1</sup> Zur besseren Lesbarkeit wird eine neutrale Form gewählt, die gleichzeitig das männliche, weibliche und diverse Geschlecht mit einbezieht. Die nachstehend gewählten männlichen Formulierungen gelten deshalb uneingeschränkt auch für die weiteren Geschlechter.

In einer Besprechungsstunde nach dem Sportunterricht reflektierte ein Praktikant: „*Das habe ich so nicht erwartet. Die Uni ist teilweise weltfremd.*“ Eine Rückmeldung, die sich neben den fachlichen und motorischen Kompetenzen auch auf die zusätzlichen Belastungen bezieht, die das Fach mit sich bringt, und die selten im Studium thematisiert werden. Dazu zählen beispielsweise Aspekte wie Lautstärke, Ordnungs- und Organisationsrahmen, Sicherheit, äußere Rahmenbedingungen und unerwartete Faktoren wie inaktive, kranke oder motivationslose Schüler. Die Mehrheit der Studierenden und Referendare erleben einen „Praxisschock“, wenn sie Sportunterricht mit Kindern und Jugendlichen durchführen, und sind überrascht über die motorischen Defizite der Schüler. Die motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die Fitness der Kinder und Jugendlichen haben sich in den letzten Jahren durch die veränderte Lebenswelt verringert. So erreichen nach der KiGGS Welle 2 lediglich 22,4% der Mädchen und 29,4% der Jungen die tägliche Bewegungsempfehlung der Weltgesundheitsorganisation (Finger et al., 2018, S. 24). Das sind Faktoren, die in der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen sind, um die Schüler zum und durch Sport zu erziehen.

In diesem Zusammenhang verfolgt das Schulfach Sport einen bildungspolitischen, aber auch gesellschaftlich wichtigen Auftrag. Relevante Werte wie Fairness, Rücksichtnahme, Steigerung des Selbstvertrauens sowie der Persönlichkeitsentwicklung sind neben positiven gesundheitlichen Aspekten weitere gewinnbringende Ansatzmöglichkeiten des Schulsports (KMK, 2005b; KMK, 2017). Daher sollte er von qualifizierten Sportlehrkräften erteilt werden, die die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen in ihrer Unterrichtsplanung adäquat einbeziehen: „*Der Schulsport durch qualifizierte Sportpädagogen ist wichtig!*“ (DSLVL, 2020, S. 7).

Die Studienreform (Bologna-Prozess) sollte unter anderem eine frühzeitige Annäherung zwischen dem theoretischen Wissen und der realen Praxis bewirken. Die Ausbildungsqualität sollte dahingehend gesteigert werden, dass in Rheinland-Pfalz durch strukturelle und inhaltliche Erneuerungen ein duales Studium- und Ausbildungssystem für die Lehramtsausbildung entstehen könne. Kompetenzen für die Professionalisierung von Lehrern wurden aufgestellt. Ein verstärkter Praxisbezug, eine frühzeitige Verbindung zwischen Universität und Schule, sollte durch die Erhöhung der Anzahl der Praktika entstehen (Bosbach, 2007; KMK, 2004b; KMK, 2019a; Saterdag, 2005).

Wurden die Ziele der Annäherung von Theorie und Praxis in den einzelnen Ausbildungsphasen oder die Qualitätsverbesserung in der Professionalisierung der Lehrkräfte bisher erreicht? Für das Schulfach Sport besteht im Vergleich zu anderen Studienfächern zusätzlich die Besonderheit, dass in der Ausbildung sportpraktische Phasen in den Modulen enthalten sind. Helfen diese Modulinhalte zur Vorbereitung auf den späteren Schulalltag?

Als Sportlehrerin, als schulische Ausbildungsleiterin und als Betreuerin bei Ski-Exkursionen mit Studierenden der Universität des Campus Koblenz-Landau verfügt die Autorin über einen Einblick in die unterschiedlichen Ausbildungsphasen. In vielen Situationen und Gesprächen zwischen Praktikanten, Referendaren und Kollegen wird die Ausbildung thematisiert. Es herrscht eine allgemeine Unzufriedenheit bei den Beteiligten. Wie kann man die Zufriedenheit erhöhen? Eigene Erfahrungen in unterschiedlichen Funktionen der Sportlehrerausbildung bestätigen die Aussage von Streitenberger (2014, S. 13), der meint, dass eine qualitativ herausragende Lehrerbildung nur durch intensive Kommunikation aller Akteure entsteht.

In den einzelnen Phasen der Sportlehrerausbildung sind verschiedene Personen beteiligt, die unterschiedliche Vorstellungen und Ideen verfolgen. Eine Analyse der Sichtweisen **aller Beteiligten**<sup>2</sup> von Universitäten – staatlichen Studienseminaren – Schulen – Studenten – Referendaren zur Sportlehrerausbildung liegt jedoch bisher noch nicht vor. Dabei wäre eine gemeinsame Absprache zur kontinuierlichen Kompetenzentwicklung (festgelegt im § 4 (2) des IKFWBLehrG, Ministerium für Justiz, 2015b), ein gemeinsames Handeln und eine Professionalisierung in der Sportlehrerausbildung sinnvoll, hilfreich und wünschenswert. In bisherigen Treffen zwischen den Beteiligten wird dieser Wunsch nach stärkerer Zusammenarbeit deutlich. Zur Realisierung ist es notwendig, zunächst Daten zu erheben, welche als Grundlage für die weitere Entwicklung herangezogen werden können. Die zentrale Fragestellung der vorliegenden Arbeit lautet daher:

*Bestehen Unterschiede in den Sichtweisen von Lehrenden und Lernenden zur Professionalisierung von Sportlehrkräften zu den einzelnen Ausbildungsphasen in Rheinland-Pfalz?*

---

<sup>2</sup> In dieser Arbeit werden Dozenten, Fachleiter, Sportlehrer bzw. schulische Ausbildungsleitungen unter dem Begriff Lehrende und Studierende sowie Referendare als Lernende definiert.

## 2 Aufbau der Arbeit

Zur Beantwortung der zentralen Fragestellung werden die aktuellen Sichtweisen von allen Personengruppen beleuchtet, die in der Ausbildung zum Sportlehrer integriert sind. Dabei sind die Aussagen zur Professionalisierung in der ersten und zweiten Ausbildungsphase wichtig. Es interessiert das Meinungsbild der Lehrenden, dazu gehören Mitarbeiter der Universitäten, der staatlichen Studienseminare und Schulen, sowie der Lernenden wie Studierende und Referendare.

Über einen qualitativen Forschungsansatz mithilfe von Leitfadeninterviews werden Hochschullehrer, Studienseminar- und Schulvertreter unterschiedlicher Schulformen zu den fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Kenntnissen der Lernenden sowie nach möglichen Aspekten der Professionalisierung in der Sportlehrerausbildung befragt. Demgegenüber werden die Erfahrungen der Studenten und Referendare zu diesen Sachverhalten und ihre Ausbildungszufriedenheit im Fach Sport erhoben. Nach Analyse und Vergleich der Sichtweisen können Empfehlungen und Konsequenzen für eine Optimierung der Sportlehrerausbildung herausgearbeitet werden.

Die Arbeit gliedert sich somit in folgende Teile:

Im **theoretischen Teil** werden in einem ersten Schritt die Hintergründe zum bildungspolitischen Stand des Ausbildungssystems für das Lehramt unter besonderer Berücksichtigung des Faches Sport umrissen. Das komplexe Forschungsfeld der Lehrerprofessionalität und -professionalisierung folgt im Anschluss mit der Berücksichtigung des aktuellen Forschungsstands.

In einem nächsten Schritt erfolgt die Darstellung der **Methodik** mit einem Überblick über den Ablauf der qualitativen Studie zur Ergründung der unterschiedlichen Sichtweisen. Hier findet der Forschungsstil der Grounded Theory Anwendung, der anhand des Forschungsprojektes erläutert wird.

Hieran schließt sich der **empirische Teil** mit der Ergebnisdarstellung und Auswertung an. Die mithilfe der Grounded Theory entwickelte Kernkategorie wird aus der Sicht der

einzelnen Interviewgruppen vorgestellt und es kann eine These generiert werden. Ein komplexes Meinungsbild dient als Grundlage für mögliche Optimierungsvorschläge in der Sportlehrerausbildung und für einen phasenübergreifenden Professionalisierungsprozess.

Die anschließende **Schlussbetrachtung** mündet in eine Diskussion zu den dargebotenen Ergebnissen sowie in eine Theorieentwicklung. Eine zusammenfassende Darstellung mit einem Ausblick rundet die Arbeit im fünften Teil ab.

## Theoretischer Teil

### 3 (Sport-) Lehrerausbildung

#### 3.1 Bildungssystem in Deutschland

Die schulische Bildung ist ein wesentlicher Prozess in der Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen, die über den beruflichen Werdegang und zugleich über die Zukunft mitentscheidet. Das Recht auf Bildung wurde daher bereits von der Generalversammlung der Vereinten Nationen 1948 in der „Erklärung der Menschenrechte“ im Artikel 26 verankert (Vereinte Nationen, 1948). Die in der Schule erworbene Bildung kann sich bei Kindern und Jugendlichen positiv auf das spätere Berufsleben, das Einkommen, das Wohlbefinden, die Gesundheit und den Wohlstand auswirken und als solide Basis für das gesamte Leben dienen (OECD, 2019).

Die Art und Qualität der Bildung stehen allgemein immer wieder im Interesse der Öffentlichkeit. Die Diskussionsgrundlagen sind mannigfaltig, da es alle Bürger betrifft und ein Vergleich mit anderen Ländern vorgenommen wird (OECD, 2019). Zuletzt haben die Veröffentlichungen der Ergebnisse der aktuellen PISA-Studie<sup>3</sup> aus dem Jahr 2018 für Debatten gesorgt. Positive Äußerungen wie von Bildungsforscherin Kristina Reiss (Reiss et al., 2019; 2019b) stoßen gleichzeitig auf deutliche Gegenreaktionen bei Vertretern des Bildungssystem. „Mittelmaß kann nicht unser Anspruch sein“, lautete die Reaktion der Bundesbildungsministerin Anja Karliczek in einer Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 03.12.2019. In der Mitteilung bescheinigt sie der Bundesrepublik Deutschland bereits ein gutes Schulsystem, in dem die Lehrerinnen und Lehrer hervorragende Arbeit leisten, mit dem Deutschland aber nicht zufrieden sein kann (KMK, 2019b). Doch welche fachlichen und erzieherischen Kompetenzen sollen in der Schule an Kinder und Jugendliche vermittelt werden, damit sie auf das Leben vorbereitet sind? Die Erwartungen an die Institution Schule sind vielfältig und anspruchsvoll, um den wachsenden Einwirkungen einer sich wandelnden

---

<sup>3</sup> PISA steht für Programme for International Student Assessment und ist eine seit 2000 wiederkehrende Schulleistungsstudie. Studienziel ist es, Aussagen darüber zu treffen, wie gut Jugendliche auf eine erfolgreiche Teilhabe an der modernen Gesellschaft vorbereitet werden. Dazu werden unterschiedliche Kompetenzen in den Bereichen Naturwissenschaften, Lesen und Mathematik von fünfzehnjährigen Schülern erfasst. Initiator ist die OCED (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung).

Welt gerecht zu werden. Diesen Herausforderungen muss sich auch der Schulsport stellen, der ebenso einen staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag besitzt. Die Einrichtung Schule hat dabei die Aufgabe, „ihrer Verantwortung für die Bewegungs-, Spiel- und Sporterziehung der Kinder und Jugendlichen gerecht“ zu werden (KMK, 2004a, S. 3). Das Fach Sport ist im Fächerkanon aller Schularten von der ersten bis zur letzten Jahrgangsstufe verankert und besitzt ein Alleinstellungsmerkmal. Es fördert die körperlichen, motorischen sowie die kognitiven Entwicklungen der Kinder und Jugendlichen und hat mit der pädagogischen Wirkung des Doppelauftrags auch eine außerschulische Relevanz.

Die Notwendigkeit für das Fach ist besonders in der heutigen Gesellschaft, die sich in den letzten Jahren gewandelt hat, hoch. „Erziehung durch Sport“ trägt zur Persönlichkeitsentwicklung und zur Stärkung des Sozialverhaltens bei. Die „Erziehung durch Sport“ kann zu einer positiven, gesunderhaltenden Lebensgestaltung führen. Die Zahl der übergewichtigen, sogar adipösen Kinder steigt (vgl. Ergebnisse der KiGGS Studie, Welle 2)<sup>4</sup> und führt zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen und chronischen Erkrankungen. Die motorischen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen sind deutlich eingeschränkter als im Vergleich zu den Ergebnissen der KiGGS Welle 1, gleichzeitig ist die körperliche Aktivität oftmals gering ausgeprägt (Klaes et al., 2000). Lediglich ca. 20 % der Kinder und Jugendlichen erreichen die empfohlene Bewegungszeit von 90 Minuten moderater Bewegung pro Tag (Rütten & Pfeifer, 2016), wie die WHO in ihrer Studie aus dem Jahr 2019 feststellt.<sup>5</sup> Eine Tendenz, die bereits länger erkennbar ist. Das Bundesministerium für Gesundheit hat daher die „Nationalen Empfehlungen für Bewegung und Bewegungsförderung“ (Rütten & Pfeifer, 2016) für Kinder und Jugendliche mit detaillierten Ratschlägen herausgegeben.

Die aufgeführten Untersuchungen belegen, dass sportliche Betätigung einen wichtigen gesellschaftlichen und gesundheitlichen Beitrag leistet. Dennoch fällt an zahlreichen Schulen der Sportunterricht häufig aus und wird durch andere Fächer ersetzt (vgl. Brettschneider, 2006, S. 91; Ruf, 2018, S. 6). Der Stellenwert des Faches Sport ist

---

<sup>4</sup> KiGGS ist eine Langzeitstudie des Robert Koch-Instituts, die die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen untersucht. Die kompletten Ergebnisse der KiGGS Welle 2 in Bezug auf das Sport- und Ernährungsverhalten sind in der Ausgabe 3/2018 im Journal of Health Monitoring bei Schienkiewitz, A. et al. (2018b), in der Ausgabe 1/2018 bei Schienkiewitz, A. et al (2018a), Finger et al. (2018) sowie auf der Homepage <https://www.kiggs-studie.de/deutsch/home.html> nachzulesen.

<sup>5</sup> Die Ergebnisse der Studie sind den Online-Beiträgen der WHO vom 22.11.2019 (Weltgesundheitsorganisation, 2019; World Health Organization, 2019) zu entnehmen.

sowohl bei Eltern, Lehrern, Schulleitungen als auch in der Politik und der Gesellschaft unterschiedlich (Brettschneider, 2006; KMK, 2005b). Aus diesem Grunde ist es für Sportlehrer oft schwierig, dem Erziehungs- und Bildungsauftrag gerecht zu werden. Dabei legitimieren verschiedene Lerninhalte das Fach: innerschulische (z. B. Bewegungsförderung, Lieblingsfach) – innersportliche (z. B. Erschließung einer Bewegungskultur, Teilhabe an Sport- und Bewegungsaktivitäten) – außerschulische (z. B. bewegungsbezogene Selbsterfahrung, Erwerb von Schlüsselkompetenzen). Kinder und Jugendliche zum Sporttreiben zu ermuntern, ist ein weiterer gesellschaftlicher Gesichtspunkt. Im „Memorandum Schulsport“ haben Vertreter der Sportwissenschaft, der Sportlehrerschaft und der Sportorganisation Empfehlungen für schulische Entscheidungsträger, Lehrkräfte und Ausbilder zusammengetragen (DSLTV, 2019). Gemeinsames Ziel ist es, den Schulsport zu stärken. Dazu benötigen die Sportlehrer entsprechende Bedingungen. Das notwendige fachwissenschaftliche und -didaktische Wissen sollen Schulsportlehrkräfte in ihrer Ausbildung erhalten. Es stellt sich die Frage:

*Sind die Lehrer durch ein geeignetes Ausbildungssystem gezielt auf diese Aufgaben vorbereitet?*

Das Recht auf Bildung wird in Deutschland durch ein fünfgliedriges System mit dem Elementar- und Primar-, den Sekundarbereichen I und II sowie dem tertiären Bereich umgesetzt.<sup>6</sup> Den Schwerpunkt bildet die schulische Ausbildung, die eine Vielfalt an Möglichkeiten bietet, um individuell den besten Weg zum Beruf zu finden. Nach einer mindestens neunjährigen gesetzlichen Schulpflicht haben Kinder und Jugendliche je nach Schulform die Gelegenheit, zwischen verschiedenartigen Schulabschlüssen zu wählen, um sich anschließend im tertiären Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung zu widmen. Die Vielzahl an Bildungs- und Lernorten in Deutschland sowie die dafür notwendigen Schuljahre werden im untenstehenden Flussdiagramm der Autorengruppe des Bildungsberichtes (2020, S. XX) verdeutlicht. Die diversen schulischen Bereiche bedingen, dass die Ausbildung der Fachlehrkräfte, die die Kinder und Jugendlichen unterrichten, ebenfalls speziell darauf abgestimmt sein muss.

---

<sup>6</sup> Eine detaillierte Darstellung des Bildungs- und Schulsystems sowie deren Folgen in Deutschland ist nachlesbar bei der Darstellung „Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2016/2017“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland, 2017).



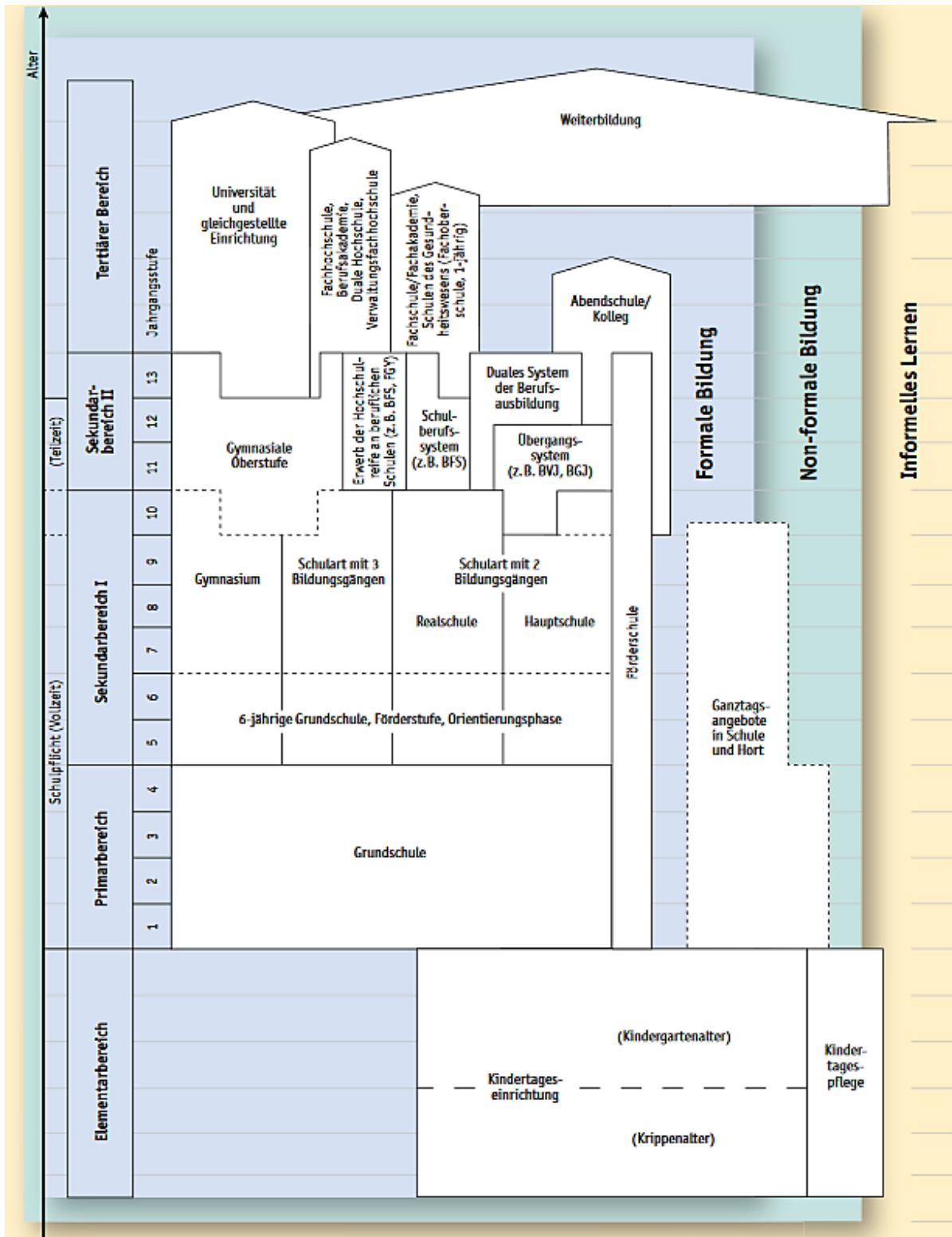


Abbildung 1: Bildungsorte und Lernorte in Deutschland (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. XX)

## 3.2 Lehramtsausbildung in Deutschland

Um Kinder und Jugendliche altersentsprechend und differenziert bei ihrer schulischen Entwicklung zu begleiten, werden in Deutschland die Lehrer durch staatlich geregelte Ausbildungsgänge gezielt auf die diversen Schulformen (Grundschule, Realschule plus, Gymnasium) vorbereitet. Gemeinsam ist in allen Bundesländern ein dreigliedriges System mit einem Studium (erste Ausbildungsphase), mit einem 12- bis 24-monatigen Referendariat oder Vorbereitungsdienst (zweite Phase) sowie einer dritten, einer Weiterbildungsphase. Die Bezeichnungen und die curricularen Inhalte der einzelnen Abschnitte sowie die Dauer der Regelstudienzeit an den Universitäten unterscheiden sich zwischen den einzelnen Bundesländern, da die Verantwortung der Ausbildung im Zuge des föderalistischen Bildungssystems in Deutschland den Ländern obliegt. Empfehlungen zur Lehrerbildung wurden bereits im 186. Plenum der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) am 2. November 1998 verabschiedet, in sich eine Arbeitsgruppe sich unter anderem auf die „Strukturierung der Lehrerausbildung in den Hochschulen, die Verbindung von erster und zweiter Phase bzw. theoretischen und berufspraktischen Anteilen in der Ausbildung sowie auf die künftige Rolle der Hochschulen in der Lehrerfortbildung und -weiterbildung“ (HRK, 1998, S. 2) verständigt hat.

Die Auslegung und Umsetzung sowie genauere und aktuelle Informationen zur Lehrerbildung der einzelnen Bundesländer sind beim Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF),<sup>7</sup> bei der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Kultusministerkonferenz, KMK), dem Deutschen Bildungsserver und den jeweiligen Ministerien für Bildung der einzelnen Bundesländer erhältlich und nachzulesen.<sup>8</sup> Eine für die Bundesrepublik zusammenfassende Darstellung der unterschiedlichen Bezeichnungen sowie Anforderungen der Lehramtsausbildung ist im Beitrag der Kultusministerkonferenz vom 05.11.2019 mit dem Titel „Sachstand in der Lehrerbildung“ zu finden (KMK, 2019c).

---

<sup>7</sup> Das Ministerium für Bildung (bm.rlp) entstand nach der Landtagswahl 2016 durch Auslagerung aus dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (MBWWK), sodass sich einige Verweise auf dieses Ministerium beziehen.

<sup>8</sup> Die Informationen liegen oftmals in Printversion vor, aktuell sind sie auf der jeweiligen Homepage des Instituts abzurufen.

### 3.2.1 Lehramtsstudium in Deutschland

Die Bezeichnungen für das Lehramt unterscheiden sich innerhalb der Bundesländer. Um den Studierenden einen leichten Wechsel zwischen den Bundesländern zu ermöglichen, existieren seit der Studienreform deutschlandweit vergleichbare Studienformen. Die sogenannte Bologna-Reform<sup>9</sup> der Hochschulausbildung hat 1999 zudem auch europaweit zu einer Veränderung des Studiums geführt. Schrittweise ist an den Universitäten das traditionelle System (Diplom, Staatsexamen, o. Ä.) durch das zweigliedrige, modularisierte Bachelor-Master-Studium mit folgenden Hauptzielen ersetzt worden:

- Internationale Angleichung der Studiengänge (Inhalte, Struktur und Abschluss)
- Verbesserung der Ausbildungsqualität
- Durchlässigkeit des Studiums
- Verkürzung der Ausbildungszeit

Der Bologna-Prozess hatte auch Auswirkungen auf die Lehrerbildung. Unter der Aufsicht der KMK passte jedes Bundesland die Ausbildungsinhalte unter der Voraussetzung der Einhaltung des „Quedlingburger Beschlusses“ vom 02.06.2005 (KMK, 2005a) an, der die gegenseitige Anerkennung der Bachelor- und Masterabschlüsse für die Lehrämter (KMK, 2013) beinhaltet. Damit wurde ein leichter Übergang zwischen den Bundesländern ermöglicht, sodass sich der Studienaufbau für alle Schulformen grundsätzlich identisch konstituiert:



Abbildung 2: Aufbau des Bachelor-Master-Lehramtsstudiums

<sup>9</sup> Bologna-Reform oder Bologna-Prozess ist die Bezeichnung für die europaweite Vereinheitlichung der Studiengänge und -abschlüsse zur Errichtung eines Europäischen Hochschulraums. Die EU-Bildungsminister beschlossen in der italienischen Stadt Bologna im Herbst 1999 das Vorgehen zur praktischen Umsetzung (Döbrich & Frommel, 2004; Uzerli, 2004).

In der sechs-semesterigen Bachelorphase werden die Grundlagen gelegt, die für alle Lehrämter gelten. Dieses Grundstudium durchlaufen die Studierenden in zwei schulbezogenen Fächern sowie im Fach Bildungswissenschaften. Mit einer erfolgreichen Bachelor-Abschlussprüfung ist ein aufbauendes Masterstudium möglich, das ebenfalls mit einer Prüfung (Masterarbeit) endet. Ein Übergang zu verschiedenen Berufen ist durch den polyvalenten berufsbezogenen Abschluss des Bachelors denkbar.<sup>10</sup> Die Studiendauer für das Lehramt ist auf maximal acht Semester (Reformziel: Verkürzung der Ausbildungszeit) begrenzt. Um wissenschaftliche Grundlagen und berufliche Praxis zu verbinden, werden während des gesamten Studiums Erfahrungen im Berufsfeld Schule in Form von Praktika oder schulpraktischen Übungen gesammelt, deren Umfang, Organisation und Inhalte abhängig von der Ausbildungsphase variieren (HRK, 1998).

### 3.2.2 Lehramtsstudium in Rheinland-Pfalz

In den vergangenen Jahrzehnten kam es zu zahlreichen Veränderungen im rheinland-pfälzischen Schulsystem, mit entsprechenden Auswirkungen auf die Lehramtsausbildung. Das traditionelle dreistufige Schulsystem wurde aufgehoben und die Haupt- und Realschulen bzw. Regionalen Schulen im Zuge der Schulstrukturierung vom 22.12.2008 in eine Realschule plus umgewandelt (Landesgesetz zur Einführung der neuen Schulstruktur im Bereich der Sekundarstufe I [SchulstrukturEinfG] vom 22. Dezember 2008 [bm.rlp, 2008]). Dies führte zur Schaffung eines neuen Studiengangs, dem Lehramt für Realschule plus, und der Abschaffung der Lehrämter von Grund- und Haupt- bzw. Realschulen. Das Lehramt an Grundschulen ist seitdem ein eigenständiges Studium.

Die allgemeinen Bestimmungen der Bologna-Reform sind seit 2001 für die Lehramtsausbildung in Rheinland-Pfalz in einem Koalitionsvertrag verankert. Auf der Grundlage der Gespräche der Hochschulrektorenkonferenzen (HRK, 1998; HRK, 2006), einer von der Kultusministerkonferenz (KMK) einberufenen Kommission und dem Wissenschaftsrat (2001) einigten sich die Teilnehmer auf drei Hauptziele des Prozesses:

---

<sup>10</sup> Die europaweite Bologna-Reform, die zu Veränderungen der Lehramtsausbildung führte, war ein langer Prozess unter Einbeziehung verschiedener Institute. Aufgrund der Vielzahl diverser Studien und Quellen dazu wird hier lediglich ein grober Überblick gegeben. Eine detaillierte Entwicklung sowie die resultierenden Erkenntnisse der Bologna-Reform sind u. a. bei Bauer et al., 2012; Bosbach, 2007; HRK, 2006; HRK, 2015a; KMK, 2003; KMK, 2015; Ministerium für Justiz, 2010; Terhart, 2011 und Uzerli, 2004 nachzulesen.

- Ausrichtung des Studiums auf die beruflichen Anforderungen in der Schule
- Verzahnung von Studium und schulpraktischer Ausbildung
- Verbesserung der Organisation des Studiums

Zur Umsetzung der angestrebten Ziele waren strukturelle und inhaltliche Veränderungen der Lehramtsausbildung unter Berücksichtigung der „Quedlinburger Kriterien“ mit der gegenseitigen Anerkennung der Lehramtsabschlüsse zwischen den Ländern notwendig.<sup>11</sup> Es entstand auf der Grundlage mehrerer Beschlüsse (u. a. HRK, 2006; KMK, 2004b; KMK, 2017; Saterdag, 2005) anstelle des klassischen Staatsexamens ein duales Studien- und Ausbildungssystem:

- das Bachelor-Master-Studium
- mehrere verbindliche und studienbegleitende Praktika an unterschiedlichen Schulformen
- der Vorbereitungsdienst an einer Ausbildungsschule

Die einzelnen Phasen der Lehrerausbildung bilden eine gemeinsame Einheit mit dem Ziel einer kontinuierlichen, kompetenzorientierten Professionalisierungsentwicklung. Seit Anfang 2005 wird der Ausbildungsprozess in den rheinland-pfälzischen Universitätsstädten Kaiserslautern, Mainz, Koblenz, Landau und Trier von der wissenschaftlichen Einrichtung ZfL (Zentrum für Lehrerbildung<sup>12</sup>) unterstützt. Dort liegt die Schnittstelle zwischen allen an der Ausbildung beteiligten Institutionen (Ministerium, Universität, Seminar und Schule) zur kontinuierlichen Entwicklung und Professionalisierung der Lernenden. Das ZfL übernimmt zur Organisation (Drittes Reformziel in Rheinland-Pfalz) u. a. Aufgaben im Rahmen des Studiums oder der Vergabe der Praktikumsplätze (vgl. § 92 des Hochschulgesetzes [HochSchG] vom 19. November 2010, Ministerium für Justiz, 2010).

---

<sup>11</sup> Weitere Ausführungen sind in den vorgenannten Quellen bei Heinrich, 2003 sowie bei Saterdag, 2005; 2008 zu entnehmen.

<sup>12</sup> Das Zentrum für Lehrerbildung koordiniert an den Hochschulen vielfältige Aufgaben, Termine, Vereinbarungen und Verpflichtungen, die jeweils aktuell auf den jeweiligen Internetseiten nachzulesen sind. In der Landesverordnung sind die Aufgaben beschrieben (Ministerium für Justiz, 2007).

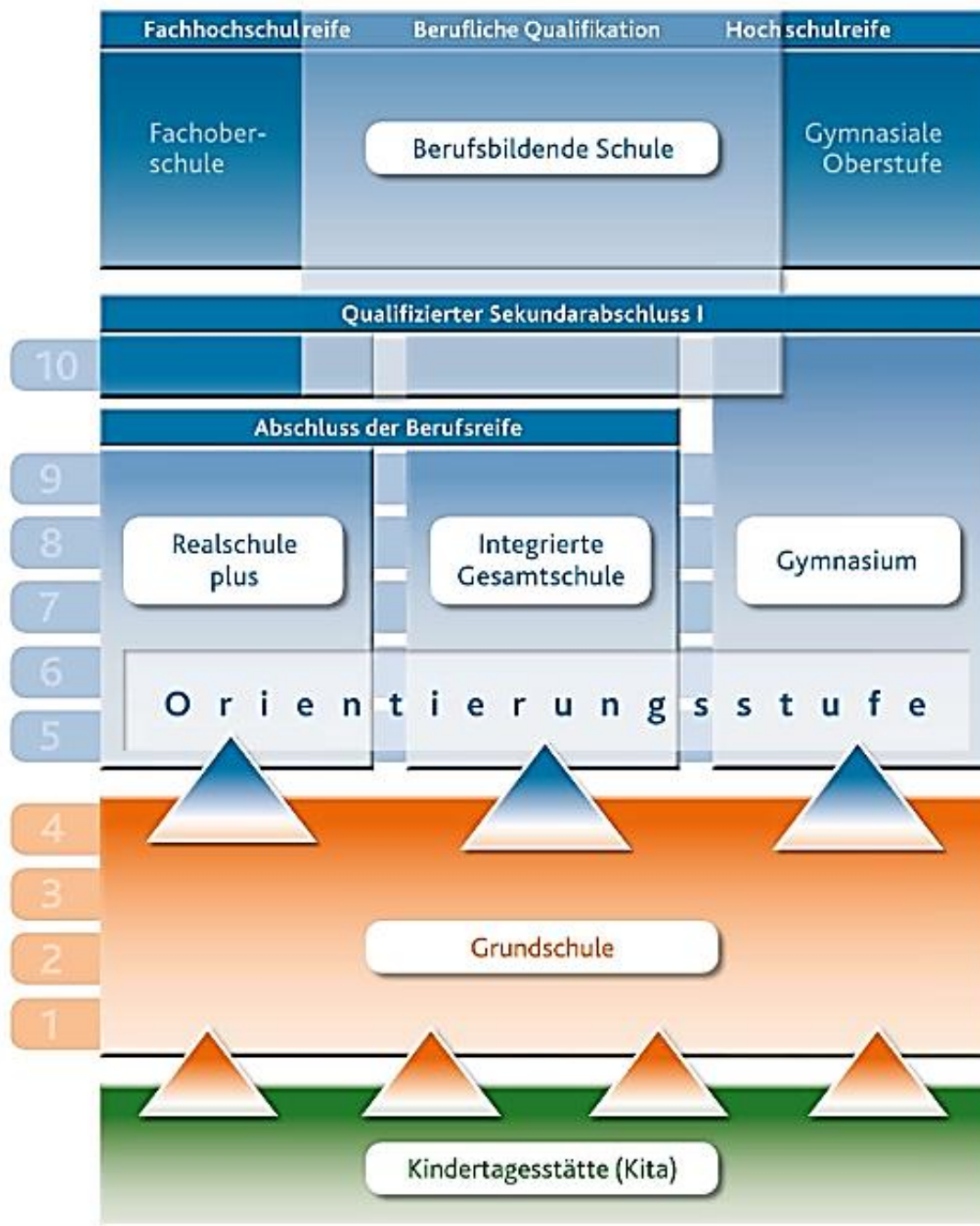


Abbildung 3: Schulsystem in Rheinland-Pfalz (bm.rlp, o. J.)

In Rheinland-Pfalz studieren die Lehrkräfte nach dem derzeitigen Schulsystem<sup>13</sup> schulartbezogen (vgl. Abbildung 3) und entscheiden sich entweder für das Lehramt an Grundschulen (GS), Realschulen plus (RS plus), Gymnasien (Gym), Berufsschulen (BBS) oder Förderschulen (FöS). Die Förderschulen sind in der Darstellung des Schulsystems in Rheinland-Pfalz (vgl. Abbildung 3) nicht aufgeführt. Förderlehrkräfte

<sup>13</sup> Nähere Informationen zu allen Schulformen sind u. a. auf der Internetseite des Bildungsservers, des Ministeriums für Bildung oder auf den Internetseiten der jeweiligen Universitäten aktuell nachlesbar.

sind entweder an eigenen Schulen mit sonderpädagogischem Schwerpunkt tätig, z. B. Schwerpunkt Lernen bzw. ganzheitliche Entwicklung, oder an Schwerpunktschulen in den regulären Unterricht integriert.

Die endgültige Entscheidung für eine Zielschulform fällt nach einem universellen Studienbeginn, in dessen Verlauf die fachübergreifenden und fachspezifischen Grundlagen gelegt werden.

Die Lehramtsstudierenden absolvieren in der Bachelor-Phase Praktika in unterschiedlichen Schularten, um einen Überblick über das gesamte Bildungssystem zu erhalten. Dabei wird zwischen einem Orientierenden und einem Vertiefenden Praktikum unterschieden.<sup>14</sup> Zwei 15-tägige Orientierende Praktika werden von den Lehrern an den Schulen vor Ort betreut. Das 15-tägige Vertiefende Praktikum in der Bachelor-Phase liegt in der Verantwortung der staatlichen Studienseminare. In dieser Zeit begleiten die Studierenden an einer Schule den Fachleiter in einem von ihnen studierten Fach.

In der Masterphase schwankt die Anzahl der zu absolvierenden Semester in Abhängigkeit von der gewählten Schulform zwischen weiteren zwei bis vier Semestern. Sie endet mit der Masterarbeit sowie der Bezeichnung Master of Education (M. Ed.). Dies ist gleichbedeutend mit dem ersten Staatsexamen, da die Lehrerausbildung weiterhin in staatlicher Verantwortung liegt. In diesen Zeitraum fällt ein weiteres 15-tägiges Vertiefendes Praktikum, welches ebenfalls von den Fachleitern begleitet wird. Die Studierenden haben somit von Studienbeginn an die Möglichkeit, Einblick in die Struktur der Seminare zu erhalten. Zur Professionalisierung werden ausbildungsrelevante Aufgaben bearbeitet und in einem Praktikumsbuch<sup>15</sup> festgehalten, wodurch eine Verzahnung zwischen den Institutionen Universität und Seminar stattfinden soll. Abbildung 4 verdeutlicht die derzeitige Struktur in Rheinland-Pfalz.

---

<sup>14</sup> In seinem Beitrag beschreibt Saterdag (o. J.) die Gestaltung und Durchführung der Schulpraktika im dualen Studien- und Ausbildungskonzept der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz. Handreichungen und Praktikumsanleitungen zur Gestaltung und Organisation der unterschiedlichen Praktika unterstützen Studierende und sind auf der Homepage des Bildungsservers Rheinland-Pfalz Schulpraktika.rlp einsehbar.

<sup>15</sup> Inhalte und Aufgaben der Praktika, die die Hochschulabsolventen zu erfüllen haben, sind bei den Zentren für Lehrerbildung sowie dem Flyer Schulpraktika (MBWWK, 2012a), in den Praktikumsanleitungen für Studierende (MBWWK, 2012b) und auf der Homepage des Bildungsservers zum Praktikum nachzulesen.

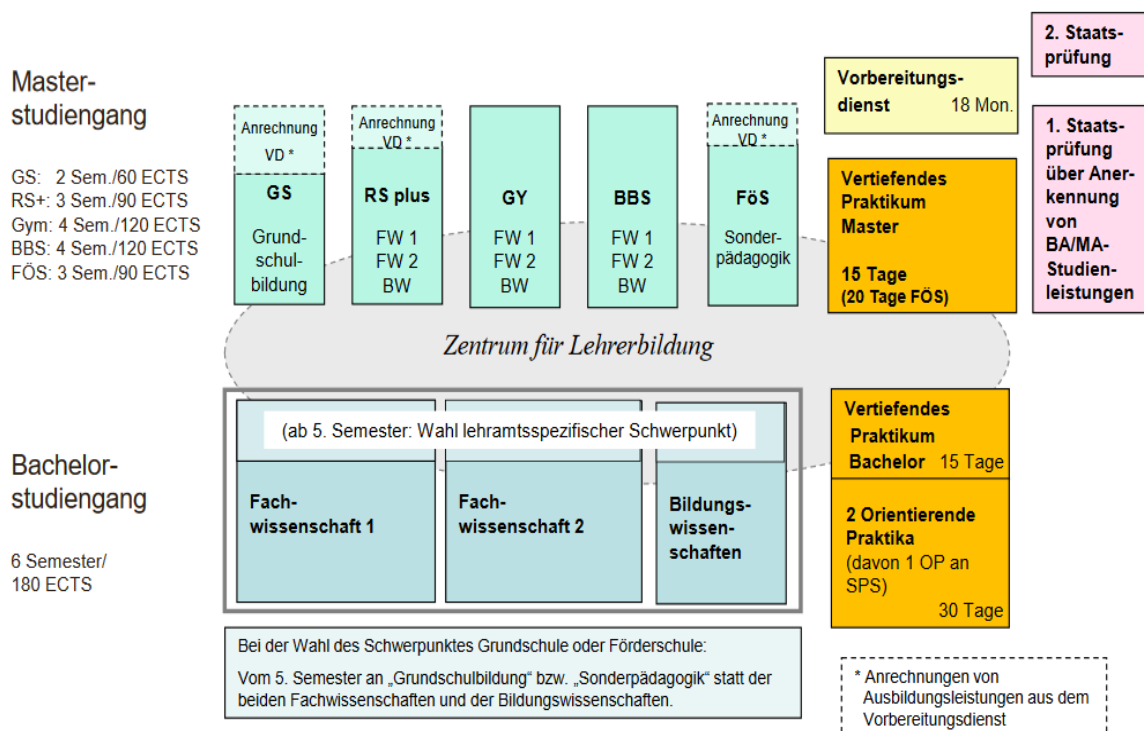


Abbildung 4: Struktur der Lehramtsausbildung in Rheinland-Pfalz (bm.rlp, o. J.)

Neben diesen strukturellen Veränderungen durch die Reform erfolgten auch inhaltliche Anpassungen, die eine Spezialisierung und Professionalisierung des Berufs während des dualen Studien- und Ausbildungssystems mit erster und zweiter Phase bewirken. Das Ministerium für Bildung regelt in den Neufassungen der Landesverordnungen (LVO) für das erste und zweite Staatsexamen die gesetzlichen Vorgaben (Ministerium für Justiz, 2015a; MBWWK, 2013a). Dort sind in curricularen Standards (KMK, 2004b; MBWWK, 2013b<sup>16</sup>) die Kompetenzen festgelegt, die die Studierenden in der ersten und die Anwärter weiterführend in der zweiten Phase zur kontinuierlichen Professionalisierung erwerben sollen.

Im lehramtsübergreifenden Bachelorstudium werden Grundlagen in den Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und in den Bildungswissenschaften gelegt. „Die Bildungswissenschaften umfassen die wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit Bildungs- und Erziehungsprozessen, mit Bildungssystemen sowie mit deren Rahmenbedingungen auseinandersetzen“ (KMK, 2019a, S.1), und sind seit der KMK (2019a) für alle Bundesländer verpflichtend. Die Standards und Kompetenzen, die ein Lehrer für die

<sup>16</sup> Seit dem Bologna-Prozess haben zu der Thematik zahlreiche Hochschulrektoren- und Kultusministerkonferenzen stattgefunden, in deren Verlauf mehrfach Änderungen der Richtlinien erfolgt sind. Aufgrund der Komplexität des Bologna-Prozesses werden in dieser Arbeit nur die wichtigsten Beschlüsse und Konferenzen genannt.



Ausübung des Berufs haben sollte, sind in einem länderübergreifenden Beschluss verbindlich definiert (BMBF, 2009; KMK, 2004b; KMK, 2008; KMK, 2019a).

Diese Kompetenzen werden in unterschiedlichen Modulen sowie in studienbegleitenden Prüfungen abgefragt und mit Leistungspunkten (credit points) bewertet, die nach dem europäischen Hochschulsystem ECTS (European Credit Transfer System) vergeben werden. Das System hat sich ebenfalls im Rahmen der europäischen Anpassung etabliert. Der erste Studienabschnitt endet mit dem Erreichen von 180 Leistungspunkten (30 Leistungspunkte pro Semester) und dem Erwerb des Bachelor of Education (B. Ed.), außerdem ermöglicht er den Übergang zum zweiten Studienabschnitt.

Mit der Spezialisierung im Masterstudium auf das jeweilige Lehramt sind erneut Leistungspunkte zu erwerben, deren Anzahl abhängig von der Semesterzahl zwischen 60 (Lehramt an Grundschulen) und 120 (Lehramt am Gymnasium) schwankt. Die genaue Auflistung der Punkteverteilung ist Abbildung 4 zu entnehmen.

Für alle Studienfächer gibt es einen modularen Aufbau, in dem die curricularen Standards mit den zu erwerbenden Kompetenzen und zu erreichenden credit points eingebaut sind. Sie dienen als Vorgaben für die diversen Studienmodule mit inhaltlich und zeitlich abgeschlossenen Lehr- und Lerneinheiten. Mit dem Erwerb des Master of Education (M. Ed.) endet die Masterphase als Zulassungsvoraussetzung für den Übergang in die zweite Phase der Ausbildung.<sup>17</sup>

Eine Besonderheit bildet das Studium zum Lehramt an Grundschulen. Hier endet nach dem vierten Semester die Zeit der beiden unterrichtsrelevanten Fächer und wird durch das Fach Grundschulbildung ersetzt. Daher unterscheidet sich der Modulaufbau zu den anderen Fächern bzw. Lehramtsstudiengängen wie folgt (ZFL, 2019, S. 26):

---

<sup>17</sup> Die Kultusministerkonferenz hat in Richtlinien länderübergreifende Kompetenzen (KMK, 2008) entwickelt, die auch die Voraussetzungen für einen bundesländerübergreifenden Wechsel zum Vorbereitungsdienst möglich machen (KMK, 2012).

Tabelle 1: Aufbau des Studiums für das Lehramt an Grundschulen

<b>Bachelorphase 1.-4 Semester</b>	<b>Lehramtsübergreifendes Studium mit zwei Fächern und den Bildungswissenschaften</b>
Bachelorphase 5. bis 6 Semester	Grundlagenstudium: Wahl zwischen sechs Modulen aus unterschiedlichen Fächern
<b>Masterphase 6. bis 8. Semester</b>	<b>Spezialisierung in den Fächern des Primarbereichs</b>

### 3.2.3 Lehramtsstudium für das Fach Sport in Rheinland-Pfalz

Im allgemeinen Aufbau des Sportstudiums im Bachelor-Master-System ist die Umsetzung der Bologna-Reform ebenfalls erkennbar und mit der in anderen Fächern vergleichbar. Diese Struktur kann für die einzelnen Bundesländer auf der jeweiligen Homepage des Ministeriums nachgelesen werden. Der Fokus liegt bei der weiteren Betrachtung auf der Gliederung und den Inhalten in Rheinland-Pfalz mit den Universitäten Koblenz-Landau, Kaiserslautern und Mainz, die Sportwissenschaft als Lehramtsstudium anbieten.

In den ersten Semestern wird ein lehramtsübergreifendes Grundlagenstudium der Sportwissenschaften mit fachwissenschaftlichen, -didaktischen und -methodischen Inhalten angeboten. Erst ab dem 5. Semester findet die Spezialisierung (Schulform) mit den entsprechenden Modulinhalten statt.

Die Besonderheit des Faches Sport liegt in der praktischen Durchführung einzelner Disziplinen der Sportwissenschaften. Vor Aufnahme des Studiums ist eine sportmotorische Eignungsprüfung abzulegen, deren Kriterien die rheinland-pfälzischen Hochschulen auf der Grundlage des Hochschulgesetzes vereinbart haben.<sup>18</sup>

Eine bestandene Aufnahmeprüfung ist Zulassungsvoraussetzung für den Studienbeginn des Faches Sportwissenschaft. In den sportpraktischen Veranstaltungen werden während des Studiums grundlegende schulrelevante Bewegungen erlernt. Die Modulprüfungen beinhalten sportpraktische Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie eine Demonstrationsfähigkeit in den Individualsportarten, Spilsportarten und elementaren Bewegungsfeldern. Die Inhalte der einzelnen Lehrveranstaltungen können sich

<sup>18</sup> Die Kriterien des Sporeignungstests (z. B. Universität Koblenz-Landau, 2009) sind auf der jeweiligen Homepage der Universität der Sportwissenschaft nachzulesen und sind auf Grundlage der § 66 Abs. 1 und des § 86 Abs. 2 Satz 1 Nr. 3 des Hochschulgesetzes vom 19. November 2010 (zuletzt geändert am 18.06.2019) (Ministerium für Justiz, 2010) erstellt worden.

zwischen den Universitäten unterscheiden und sind in folgender Modulstruktur (vgl. Abbildung 5) enthalten:

Studienteil	Modul	Titel	Studiengang für LA
Bachelor- studiengang 1. – 4. Semester	1	Grundlagen des Studiums der Sportwissenschaft	alle LÄ
	2	Disziplinen der Sportwissenschaft 1: Sportmedizin, Trainingswissenschaft, Bewegungswissenschaft	
	3	Theorie, Didaktik und Methodik der Individualsportarten	
	4	Theorie, Didaktik und Methodik der Sportspiele	
Bachelor- studiengang 5. – 6. Semester	5	Disziplinen der Sportwissenschaft 2: Sportpsychologie, Sportsoziologie und Sportgeschichte	an RS plus, Gym, BBS
	6	Theorie, Didaktik und Methodik elementarer Bewegungsfelder und weiterer Sportarten/Sportaktivitäten	
Master- studiengang	7	Vertiefung der Theorie, Didaktik und Methodik der Sportarten	an RS plus, Gym, BBS
	8	Sportdidaktisches Projekt 1	
	9	Sportdidaktisches Projekt 2	an RS plus
	10	Fachwissenschaftliche Vertiefung	an Gym
	11	Interdisziplinäres Projekt zur Schulsportforschung	

Abbildung 5: Modulstruktur für das Fach Sport (ZFL, 2019, S. 41)

Den Modulhandbüchern der Universitäten<sup>19</sup> ist die genaue Aufschlüsselung der Veranstaltungen pro Modul mit den jeweiligen zu erreichenden Leistungspunkten zu entnehmen.

Beispielhaft ist der Aufbau des Moduls 4 des Modulhandbuches der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz, Fachbereich Sport, mit den entsprechenden Angaben in der Abbildung 6 aufgeführt (Sportuniversität Mainz, 2014; Universität Mainz, Prüfungsordnung, 2019).

<sup>19</sup> Die detaillierten Modulhandbücher sind in gedruckter und digitaler Form an den jeweiligen Universitäten erhältlich oder auf der Homepage nachzulesen.



### 3.2.4 Referendariat in Deutschland

Der Vorbereitungsdienst, auch Referendariat genannt, dauert je nach Bundesland zwischen zwölf und 24 Monaten und endet mit dem zweiten Staatsexamen. Die pädagogische und fachliche Ausbildung findet parallel an einer Ausbildungsschule und einem Studienseminar (die Bezeichnungen variieren innerhalb Deutschlands) statt. Der Aufbau, die Ausbildungsstruktur und die Anforderungen zur fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Professionalisierung der Anwärter für das jeweilige Bundesland sind den Internetseiten des Deutschen Bildungsservers (Vorbereitungsdienst/Referendariat) und dem jeweiligen Ministerium für Bildung zu entnehmen. Im Folgenden wird die Struktur für Rheinland-Pfalz dargestellt, da für die vorliegende Studie die Sichtweisen der Lehrenden und Lernenden dieses Bundeslandes maßgeblich sind.

### 3.2.5 Referendariat in Rheinland-Pfalz

Aufbauend auf den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Grundlagen des Studiums werden die Lehramtsanwärter in der folgenden zweiten Phase in der jeweiligen Schulform und in ihren Unterrichtsfächern auf das Arbeiten in der Schule vorbereitet. Ziel ist laut der Landesverordnung Rheinland-Pfalz (zuletzt geändert am 27.11.2015) eine Professionalisierung, die folgendermaßen definiert wird:

*„Der Vorbereitungsdienst soll die angehenden Lehrerinnen und Lehrer auf der Grundlage ihres Studiums mit Theorie und Praxis der Erziehung und des Unterrichts allgemein und ihrer jeweiligen Ausbildungsfächer so vertraut machen, dass sie zu selbstständiger Arbeit in dem jeweiligen Lehramt fähig sind. Zur Vorbereitung auf einen inklusiven Unterricht sind Kompetenzen zu erwerben, die zu grundlegendem inklusionspädagogischen Handeln und zu einer wirkungsvollen Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams befähigen. Reflexions-, Diagnose-, Beratungs- und Kooperationskompetenz sowie Innovationsbereitschaft sind im Hinblick auf diese Ziele in besonderer Weise zu fördern“ (Ministerium für Justiz, LVO, 2015a, § 1 (2)).*

Diese Förderung findet in der Ausbildungsschule und an einem staatlichen Studienseminar für das jeweilige Lehramt statt, die in Rheinland-Pfalz verteilt sind.<sup>20</sup> Da die Studienseminare bereits verantwortlich sind für die Gestaltung und den Inhalt der Praktika während der ersten Phase, wurde der Vorbereitungsdienst im Zuge der

---

<sup>20</sup> Die Rheinland-Pfalz-Karte (Abbildung 7) zeigt die Verteilung der staatlichen Studienseminare im Land. Die farbliche Markierung kennzeichnet die unterschiedlichen Schulformen. Genauere Informationen zu den einzelnen Instituten sind auf der Homepage des Bildungsservers Rheinland-Pfalz abrufbar.

Bologna-Reform einheitlich auf 18 Monate festgelegt. In Fortführung des dualen Studien- und Ausbildungssystems des Landes erfolgt die Ausbildung modularisiert mit Vergabe von bis zu 60 Leistungspunkten. Mit Erreichen von 300 credit points (ECTS) ist das Zweite Staatsexamen für alle Lehramtsstudiengänge abgeschlossen (HRK, 2015b).



Abbildung 7: Überblick über die Verteilung der staatlichen Studienseminare in Rheinland-Pfalz

Seit der Einführung der Bologna-Reform ist eine Fortführung der curricularen Anforderungen und der kontinuierlichen Kompetenzentwicklung in der ersten und zweiten Ausbildungsphase deutlich vorhanden. Dies spiegelt sich beispielsweise in der gleichen Modulbezeichnung wider. Im Referendariat ist der Theorie- und Praxisanteil zugunsten der Praxis, besonders der Schulpraxis, verschoben, die Professionalisierung und die Bedeutung des Berufsfelds Schule nehmen zu. Im berufspraktischen Seminar wird auf bildungswissenschaftlicher und rechtlicher Basis der Bezug zum Schulalltag hergestellt. In den beiden Unterrichtsfächern geschieht dies in fachdidaktischen Seminaren. Die Grundlage für die Inhalte der Ausbildung in der zweiten Phase sind in den curricularen Strukturen des Vorbereitungsdienstes (MBWWK, 2013b), wie auch in der Landesverordnung (Ministerium für Justiz, LVO, 2015b) über die Ausbildung und die zweite Staatsprüfung festgehalten, die auf Basis

des KMK-Beschlusses „Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung“ vom 06.12.2012 entstanden sind (KMK, 2012). Unter Berücksichtigung der Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz sowie der Lehr-, Teilrahmen- und Rahmenpläne<sup>21</sup> werden die Kompetenzen aus dem Studium fortgeführt, und ein Lehrer erwirbt somit zunehmend Professionalität. Die Kompetenzen sind:

Tabelle 3: Kompetenzen des dualen Studien- und Ausbildungssystems

<b>Kompetenz 1</b>	Über anschlussfähiges pädagogisches und didaktisches Wissen verfügen
<b>Kompetenz 2</b>	Über Konzepte und Methoden erzieherischen Handelns verfügen
<b>Kompetenz 3</b>	Über anschlussfähiges Wissen zu Lehr- und Lernprozessen verfügen
<b>Kompetenz 4</b>	Lernprozesse planen und gestalten
<b>Kompetenz 5</b>	Die Komplexität unterrichtlicher Situationen bewältigen
<b>Kompetenz 6</b>	Die Nachhaltigkeit von Lernen fördern
<b>Kompetenz 7</b>	Diagnose- und Evaluationsverfahren anwenden
<b>Kompetenz 8</b>	Individuelle und systematische Entwicklung im Berufsfeld Schule

Die Kompetenzen eins bis drei werden vorwiegend in der ersten, die restlichen in der zweiten Phase angebahnt und sind das zu erreichende Ziel am Ende der Ausbildung. Integriert sind sie in den nachstehenden Modulen:

Tabelle 4: Module des dualen Studien- und Ausbildungssystems

<b>Modul 1</b>	Schule und Beruf
<b>Modul 2</b>	Sozialisation, Erziehung, Bildung
<b>Modul 3</b>	Kommunikation und Interaktion
<b>Modul 4</b>	Unterricht
<b>Modul 5</b>	Diagnose, Beratung und Beurteilung

Die Module gelten für alle berufspraktischen Fächer und werden jeweils inhaltlich aufeinander abgestimmt (nachlesbar in den Bachelor- und Master-Modulhandbüchern

<sup>21</sup> Für viele Unterrichtsfächer und alle Schulformen wurden Bildungsstandards entwickelt, die das durchschnittliche Kompetenzniveau eines Schülers angeben. Weitere Erläuterungen und die Entwicklung der Bildungsstandards können bei den Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (KMK, 2004b, KMK 2014) nachgelesen werden. Lehr-, Teilrahmen- und Rahmenpläne existieren für alle Fächer. Die aktuellen Fassungen können auf der Homepage des Bildungsservers eingesehen werden.

des jeweiligen Faches). In den Erfahrungsbereichen der Schulpraktika<sup>22</sup> sind die aufgeführten Module ebenfalls zu finden, sodass eine Verbindung und Kontinuität zu allen Ausbildungsphasen erkennbar ist.

An den Ausbildungsschulen unterrichten die Anwärter je nach Ausbildungsphase in unterschiedlich festgelegter Stundenzahl eigenständig und führen angeleiteten Unterricht bei Fachkollegen durch bzw. hospitieren bei ihnen. In gemeinsamen Gesprächen zwischen den Ausbildungsleitungen der Schule und den Vertretern des Seminars werden die angehenden Kollegen in regelmäßigen Abständen während des Vorbereitungsdienstes beraten und erhalten Rückmeldungen zu ihrer Kompetenzentwicklung. Dies geschieht im Rahmen von Unterrichtsmitschauen, Unterrichtsversuchen, Lehrproben oder in Beratungsgesprächen (KMK, 2012). Die Professionalisierung der Anwärter vollzieht sich unter Beteiligung und Kooperation zwischen den Institutionen Schule und Studienseminar und ist in der LVO für die Studienseminare (Ministerium für Justiz, 2015a) genau festgeschrieben.

Die Studienseminare unterteilen den 18-monatigen Vorbereitungsdienst gemäß den Ausbildungshalbjahren in drei Abschnitte (Orientierungs-, Intensiv- und Professionalisierungsphase) und ordnen die zu erreichenden Kompetenzen dem Entwicklungsstand zu. Die Abnahme der zweiten Staatsexamensprüfung unter Aufsicht des Landesprüfungsamtes bildet den Abschluss des Vorbereitungsdienstes. In theoretischen und praktischen Prüfungen werden die Kompetenzen der Referendare für das jeweilige Fach überprüft.

### **3.2.6 Referendariat im Fach Sport in Rheinland-Pfalz**

Im Vorbereitungsdienst des Faches Sport werden die Anwärter analog ihrer Schulform mit der Praxis des Sportunterrichts in der Schule vertraut gemacht. Aufbauend auf den bisherigen Vorerfahrungen sowie den Grundlagen aus Theorie und Praxis aus der ersten Phase werden die allgemeinen und sportartspezifischen Kompetenzen erweitert, ausgebaut und professionalisiert. Die jeweiligen Studienseminare haben eigene schulformabhängige Seminarprogramme entwickelt, in denen die Leitungen auf

---

<sup>22</sup> Vgl. die Praktikumsanleitungen für Studierende des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, jeweils abgestimmt auf die Orientierenden und Vertiefenden Praktika (MBWWK).



Grundlage der gesetzlichen Vorgaben Ausbildungspläne entwickelt haben. Berücksichtigt werden in den Modellen<sup>23</sup> die Lehrpläne, die Standards und die oben beschriebenen Module eins bis fünf (vgl. Tabelle 4). Die nachfolgend dargestellten Tabellen zeigen die Umsetzung des komplexen Sachverhaltes beispielhaft für einige Seminare.

#### Curriculare Struktur der Lehrerinnen und Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst



#### Konkretisierung für das Lehramt an Grundschulen

Qualifikationsziele in den beruflichen Aufgabefeldern	Bewegen mit Geräten und Materialien	Bewegen an Geräten	Laufen, Springen, Werfen/Stoßen	Miteinander und gegeneinander spielen	Bewegen im Rhythmus und zur Musik	Bewegen im Wasser
<b>Unterricht</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Fachliche Lernprozesse planen und gestalten.</li> <li>Die Komplexität fachunterrichtlicher Situationen bewältigen.</li> <li>Die Nachhaltigkeit von fachlichem Lernen fördern.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sportspezifische Inhalte unter Berücksichtigung gängiger fachdidaktischer Methoden und Merkmale guten Sportunterrichts vermitteln.</li> <li>Eine Vielzahl von Bewegungserfahrungen mit unterschiedlichen Geräten ermöglichen und die Begrenzung der Handlungsmöglichkeiten erkennen.</li> <li>Allgemeine konditionelle und koordinative Fähigkeiten ausbilden und Kreativität durch geeignete Aufgabenstellungen schulen.</li> <li>Kreativen und fachgerechten Umgang mit Geräten zulassen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Normierte und normfreie Bewegungserfahrungen sowie strukturierte Bewegungsschulung ermöglichen.</li> <li>Konditionelle und koordinative Grundlagen ausbilden; insbesondere Kraft und Beweglichkeit.</li> <li>Zu Maßnahmen des Helfens und Sicherns befähigen.</li> <li>Fachgerechten Geräteaufbau und -abbau organisieren, durchführen und kontrollieren.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Schulung in den Bereichen koordinative, konditionelle Fähigkeiten sowie Bewegungstechniken fachdidaktisch aufbereiten und adressatengerecht vermitteln.</li> <li>Methoden- und Sachkompetenz im Bereich Trainingslehre für den außerschulischen Sport entwickeln (Ausdauertraining).</li> <li>Dimensionen der Kinderleichtathletik vermitteln.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vielschichtigkeit des Spiels erfahrbar machen.</li> <li>Koordination, Technik und Taktik als fundamentale Bausteine gelingenden Spiels erfahrbar machen.</li> <li>Die integrative Spielerziehung als Basis für die allgemeine und die spezielle Spielfähigkeit erfahrbar machen.</li> <li>Durch die Anwendung spielgemäßer Konzepte den typischen Spielcharakter erhalten.</li> <li>Eine grundlegende Regelakzeptanz durch Regelerarbeitung stärken.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gymnastisch-tänzerische Grundelemente als fundamentales Handlungsrepertoire für genormte und kreative Tanzgestaltung erfahrbar machen.</li> <li>Möglichkeiten und Grenzen von Improvisation und angeleiteter Gestaltung entdecken lassen.</li> <li>Notwendigkeit von Formen und Regeln als Grundlagen der gemeinsamen Tanzgestaltung erfahrbar machen.</li> <li>Für Rhythmus und Musik sensibilisieren.</li> <li>Vielfalt der rhythmischen Bewegung und des Tanzes erschließen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vielschichtigkeit des Mediums Wasser erfahrbar machen</li> <li>Koordination und Technik als Bausteine gelingenden Schwimmens erfahrbar machen.</li> <li>Baderegeln, Sicherheitsmaßnahmen und hygienische Verhaltensweisen vorgeben und Einhaltung überwachen.</li> </ul>

Abbildung 8: Curriculare Strukturen für das Lehramt an Grundschulen (MBWWK, o. J.)

Die Grundschulen strukturieren ihren Arbeitsplan ausgehend von den Modulen eins bis fünf. Abbildung 8 zeigt die entwickelte Matrix des Moduls zwei am Studienseminar für Grundschulen in Rohrbach. Dargestellt sind die unterschiedlichen Bewegungsfelder des Faches Sport sowie die beispielhafte Umsetzung der aus der LVO (Ministerium für Justiz, 2015a) verpflichtenden curricularen Strukturen und Kompetenzen.

<sup>23</sup> Genauerer kann auf der jeweiligen Homepage der staatlichen Studienseminare entnommen werden. Beispielhaft für die formulierten Standards des staatlichen Studienseminars für Gymnasien in Koblenz (2004).

**Staatliches Studienseminar für das Lehramt an Realschulen plus Trier**  
**Themenplan des Fachseminars Sport**

Nr.	Thema	Modul	Zeit à 90 Min.										
1	<b>Informationen über den fachdidaktische Ausbildung im Fach Sport/ Hospitation – Unterrichtsversuche im Team-Teaching</b>	MODULNR. 1,2	1										
	<table border="1"> <tr> <td rowspan="4" style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Erwartete Kompetenzen</td> <td>Die Anwärterinnen und Anwärter</td> <td rowspan="4" style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Inhalte</td> <td>• Rechtliche Bestimmungen</td> </tr> <tr> <td>verstehen die Förderung einer umfassenden und allgemeinen Bewegungskompetenz als pädagogische Aufgabe.</td> <td>• Strukturplan (Inhalte, Anforderungen und Hilfsinstrumente) der Ausbildung</td> </tr> <tr> <td>erfassen sportliche Bewegung in ihrer Mehrperspektivität und erarbeiten sinnstiftende und motivierende Unterrichtssituationen.</td> <td>• Beobachtungskriterien Sportunterricht</td> </tr> <tr> <td>erarbeiten Möglichkeiten, wie Sportunterricht zu einer gesunden Lebensführung und zu lebenslangem Sporttreiben anregen kann.</td> <td>• mehrperspektivischer Sportunterricht</td> </tr> </table>	Erwartete Kompetenzen	Die Anwärterinnen und Anwärter	Inhalte	• Rechtliche Bestimmungen	verstehen die Förderung einer umfassenden und allgemeinen Bewegungskompetenz als pädagogische Aufgabe.	• Strukturplan (Inhalte, Anforderungen und Hilfsinstrumente) der Ausbildung	erfassen sportliche Bewegung in ihrer Mehrperspektivität und erarbeiten sinnstiftende und motivierende Unterrichtssituationen.	• Beobachtungskriterien Sportunterricht	erarbeiten Möglichkeiten, wie Sportunterricht zu einer gesunden Lebensführung und zu lebenslangem Sporttreiben anregen kann.	• mehrperspektivischer Sportunterricht		
Erwartete Kompetenzen	Die Anwärterinnen und Anwärter		Inhalte		• Rechtliche Bestimmungen								
	verstehen die Förderung einer umfassenden und allgemeinen Bewegungskompetenz als pädagogische Aufgabe.				• Strukturplan (Inhalte, Anforderungen und Hilfsinstrumente) der Ausbildung								
	erfassen sportliche Bewegung in ihrer Mehrperspektivität und erarbeiten sinnstiftende und motivierende Unterrichtssituationen.				• Beobachtungskriterien Sportunterricht								
	erarbeiten Möglichkeiten, wie Sportunterricht zu einer gesunden Lebensführung und zu lebenslangem Sporttreiben anregen kann.	• mehrperspektivischer Sportunterricht											

Abbildung 9: Umsetzung der curricularen Standards am staatlichen Studienseminar für das Lehramt an Realschulen plus in Trier für das Fach Sport (o. J.)

Der Seminarplan der Studienseminare für Realschule plus ist thematisch aufgebaut. Anhand des Themas werden der Orientierungsrahmen Schulqualität (bm.rlp, 2017) und die unterschiedlichen Module erarbeitet. In den Seminarveranstaltungen überschneiden sich die Modulinhalt sowie deren Kompetenzen (vgl. Abbildung 9)

Tabelle 5: Ausbildungslinien der Studienseminare für Gymnasien (Landesprüfungsamt für die Lehrämter an Schulen in Rheinland-Pfalz, 2012)

<b>Ausbildungslinie A</b>	Unterricht konzipieren
<b>Ausbildungslinie B</b>	Lernaufgaben (weiter-)entwickeln
<b>Ausbildungslinie C</b>	Lernprozesse situativ gestalten und moderieren
<b>Ausbildungslinie D</b>	Lern- und Entwicklungsstände diagnostizieren und rückmelden
<b>Ausbildungslinie E</b>	Sich selbst als Lehrkraft entwickeln und das System Schule mitgestalten

Die Studienseminare für das Lehramt an Gymnasien haben im Sinne einer kompetenzentwickelnden Ausbildung eine gestufte und praxisnahe Ausbildungsmatrix mit fünf Ausbildungslinien entwickelt (vgl. Tabelle 5). Daraus ergibt sich die gestufte Matrix für das Fach Sport (vgl. Abbildung 10).

**Ausbildungslinien im Fach Sport**

Stand: September 2012

	Ausbildungslinie		Entwicklungsstufen der Ausbildungslinien im VD Gym	
			vor Beginn VD Gym	nach dem Eingangshalbjahr
lfd. Nr.		Die Studierenden	Die Referendarinnen und Referendare	
1	Fachwissen strukturieren	... kennen Zielsetzung eines mehrperspektivischen Sportunterrichts.	... entwickeln auf diesem Hintergrund Unterrichtsreihen zu den entsprechenden Sportarten.	... nutzen Schülerinteressen und Trendsportarten, um neues Fachwissen zielorientiert aufzubereiten.
2	didaktisch konstruieren	... verfügen über Kenntnisse der Lehrpläne sowie der Entwicklungsphysiologie und -psychologie der Lerngruppe.	... passen den Inhalt der Unterrichtsreihe an den Entwicklungsstand der Gruppe an.	... planen Alternativen ein.
3	methodisch variieren	... kennen unterschiedliche Unterrichtsverfahren und methodische Maßnahmen.	... wenden die jeweiligen methodischen Möglichkeiten an.	... variieren sinnvoll zwischen geschlossenen und offenen Unterrichtsformen, nutzen darüber hinaus Möglichkeiten der Koedukation bzw. des getrenntgeschlechtlichen Unterrichts.

Abbildung 10: Umsetzung der curricularen Standards am staatlichen Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien für das Fach Sport (Landesprüfungsamt für die Lehrämter an Schulen in Rheinland-Pfalz, 2012, S. 1)

Am Ende des Vorbereitungsdienstes haben die Anwärter über die einzelnen Phasen (Berufseinstiegsphase, -entwicklungsphase und -professionalisierungsphase) ihre pädagogischen, fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Kompetenzen im beruflichen Umfeld Sport weiterentwickelt und sich in und für ihren Beruf professionalisiert. Mit dem Abschluss der zweiten Staatsexamensprüfung endet die duale Lehrerausbildung. Weitere Fort- und Weiterbildungen während der beruflichen Ausübung komplettieren die andauernde Professionalisierung in der tertiären Phase.

## 4 Lehrerprofessionalisierung

### 4.1 Berufsbild Lehrer

Der stetige Wandel der Gesellschaft, die Pluralisierung von Lebensformen und die Globalisierung verändern die Lebens- und Lernbedingungen sowie die notwendigen Fertigkeiten, Fähigkeiten und das Wissen der Kinder und Jugendlichen. Diese permanente Veränderung bedingt, dass Lehrer sich ständig weiterentwickeln und entsprechend weiterbilden müssen, um ihren Beruf professionell ausführen zu können. Die Ausbildung muss demnach ebenso angepasst werden, um den wechselnden Anforderungen gerecht zu werden.

Ein Blick in die jüngste Vergangenheit zeigt, dass Schule sich sowohl strukturell als auch pädagogisch verändert hat. Das klassische dreigliedrige System der weiterführenden Schulen (Hauptschule, Realschule und Gymnasium) wurde durch ein durchlässigeres ersetzt, was einen einfacheren Übergang innerhalb der einzelnen Schulformen ermöglicht. Die Namen für diese neuen Schulformen sind vielfältig und unterscheiden sich von Bundesland zu Bundesland (vgl. Punkt 3.1).

Besonders die Gymnasien haben eine starke Veränderung erfahren. Die Einführung des G8 (Abitur nach der zwölften Jahrgangsstufe), mit einer gleichzeitigen Vereinheitlichung der Lernziele, basiert auf dem Bestreben der Bundesregierung nach einem schnelleren Erreichen höherer Bildung. Dessen Umsetzung ist jedoch mit Schwierigkeiten verbunden, sodass mittlerweile einige Bundesländer (z. B. Bayern, Niedersachsen, Schleswig-Holstein) zum ursprünglichen Bildungsgang G9 (Abitur nach der 13. Jahrgangsstufe)<sup>24</sup> zurückgekehrt sind. Die allgemeine Hochschulreife wird dort am Gymnasium nach neun Schuljahren erreicht. Die Zahl der Gymnasiasten und Abiturienten hat in den letzten Jahren insgesamt zugenommen, da immer mehr Kinder nach einem höheren Schulabschluss streben (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; OECD, 2019; Wilbrand-Donzelli, 2017).

---

<sup>24</sup> Im Zeitraum der Schuljahre 2001/2002 bis 2008/2009 wurde der Bildungsgang G8 in einigen Bundesländern eingeführt und somit eine Verkürzung der Gymnasialzeit von neun auf acht Jahre erreicht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 133). In Rheinland-Pfalz besteht derzeit ein Parallelangebot, sodass die Schüler zwischen den Modellen G8 und G9 wählen können (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 107).

Die veränderte Lebenswelt mit mehr Alleinerziehenden und berufstätigen Eltern hat dazu geführt, dass das Ganztagesangebot eingeführt und ausgeweitet<sup>25</sup> wurde, um die Betreuung der Kinder bis nachmittags sicherzustellen. Die Rolle des Lehrers hat sich dadurch ebenfalls verändert und sein Stellenwert hat sich verschoben. Lehrer werden zunehmend zu Therapeuten, Sozialarbeitern, Psychologen und Begleitern, die die Kinder individuell unterstützen. Die Vielzahl der pädagogischen Aufgaben (Helfer, Partner, teilweise Vertrauens- und Bezugsperson) steigen, die Wissensvermittlung scheint in den Hintergrund zu treten (Gudjons, 2006; KMK, 2000).

Die Vielfalt an Kindern mit unterschiedlichen Begabungen und unterschiedlicher Herkunft<sup>26</sup> in einer Klasse ist groß, homogene Lerngruppen sind selten und die Integration ist eine Herausforderung, sowohl für die Lehrer, als auch für das gesamte Bildungssystem (KMK, 2015).

Die Bedeutung des Satzes in der aktuellen Dienstordnung „*Die Lehrkraft fördert die Schülerinnen und Schüler individuell*“ (bm.rlp, 2019, Punkt 1.4.1) wächst. Um allen Kindern gerecht zu werden, sind gute Kenntnisse und Kompetenzen hinsichtlich der Differenzierung, der Heterogenität und der Inklusion notwendig. Ferner sind bei der täglichen Arbeit in der Institution Schule diverse Faktoren wie Dienstordnungen, Verwaltungsvorschriften, Kultusministerbeschlüsse, Lehrpläne und schuleigene Arbeitspläne bei der Begleitung von Kindern und Jugendlichen auf ihrem Weg zum Bildungserfolg und zur Persönlichkeit zu berücksichtigen.

Das Aufgabenspektrum des Lehrers umfasst somit eine große Bandbreite: Unterrichten – Erziehen – Diagnostizieren – Beraten - Beurteilen (KMK, 2000; KMK, 2004b; KMK, 2019a; Wiater, 2012). Die Lehrerausbildung ist daher anspruchsvoll und komplex, um die „im Beruf befindlichen Lehrkräfte auf die möglichst weitgehende Erfüllung des oben genannten Aufgabenspektrums vorzubereiten“ (KMK, 2004b, S. 6).

---

<sup>25</sup> Für Rheinland-Pfalz hat sich seit der Einführung 2001 das Angebot der Ganztagschulen in offener oder verpflichtender Form auf 1215 Schulen im Schuljahr 2018/2019 deutlich gesteigert. 85 % der Schulen stellen die Angebotsform inzwischen bereit. Die Zahlen stiegen von 360 Schulen im Schuljahr 2006/2007 auf 628 Schulen im Schuljahr 2019/2020. Die genaue und aktuelle Entwicklung ist auf der Homepage des Bildungsservers nachzuverfolgen.

<sup>26</sup> Seit einigen Jahren wächst die Zahl der Kinder mit Migrationshintergrund (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 27).

Fachwissenschaftliche Kenntnisse sind ebenso erforderlich wie didaktische und methodische Kompetenzen, die im Unterricht zielgerichtet angewandt werden, um Schüler in ihrem Kompetenzerwerb zu fördern (KMK, 2019a).

Die zunehmend schnelllebige und sich verändernde Gesellschaft fordert eine ständige Anpassung an die vorherrschende Situation, auf die sich eine Lehrkraft vom ersten bis zum tertiären Ausbildungsbereich einstellen sollte. In diesem Zusammenhang wird häufig vom professionalen Handeln und Professionalisierung gesprochen.

Das Land Rheinland-Pfalz hat für die Entwicklung der schulischen Qualität im Schuljahr 2007/2008 den Orientierungsrahmen Schulqualität (ORS)<sup>27</sup> veröffentlicht, der mittlerweile in der fünften aktualisierten Ausgabe erschienen ist. Unter dem Begriff „Professionalität des schulischen Personals“ sind die vielfältigen Aufgaben des Lehrers zusammengefasst: „Pädagogisches Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen ist eine anspruchsvolle und herausfordernde Tätigkeit. Sie erfordert von den Lehrerinnen und Lehrern, den pädagogischen Fachkräften sowie dem Personal der Ganztagschule Professionalität“ (bm.rlp, 2017, S. 14). Dazu gehören pädagogische und fachliche Voraussetzungen, die auch von Sportlehrern zu erfüllen sind.

## 4.2 Berufsbild Sportlehrer

Der Doppelauftrag des Schulsports „Erziehung zum Sport und durch Sport“ verdeutlicht den staatlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule und die Sonderstellung des Schulsports. Zu den wesentlichen Aspekten und Zielen des Doppelauftrags „erziehender Sportunterricht“, die zum persönlichen und fachlichen Lernen gehören, zählen nach Balz et al., 2013; KMK, 2005b; Kurz, 2009b; Prohl, 2012 u. a.:

- Qualifikation und Motivation zum lebenslangen Sporttreiben
- Entwicklung von motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten
- Förderung von Lernprozessen
- Entwicklung von Werten, Emotionen und Persönlichkeiten
- Erhaltung und Förderung der Gesundheit

---

<sup>27</sup> Der Orientierungsrahmen Schulqualität (ORS) stellt zahlreiche schulische und unterrichtliche Elemente vor, die als Orientierungshilfe zur Qualitätsverbesserung in der Schule dienen (bm.rlp, 2017).

Diese kurze Auflistung spiegelt die Bedeutung des Faches und die des Schulsportlehrers wider.

Ein kompetenzorientierter Unterricht fördert die motorischen und körperlichen Fähigkeiten (Erziehung zum Sport) und die individuelle Entwicklung (Erziehung durch Sport) von Kindern und Jugendlichen. Sowohl die Persönlichkeitsentwicklung als auch die Handlungsfähigkeit mit motorischen, kognitiven und affektiven Zielen werden durch vielfältige sportliche Angebote mit einem mehrperspektivischen Zugang erweitert (vgl. u. a. Balz, 2010; Balz et al., 2013; DSLV, 2019; KMK, 2005b; Hapke, 2016; Kurz, 2009a; Kurz, 2009b; Kurz, 2010; Neumann & Balz, 2010; Prohl, 2012).

Beide Erziehungskriterien des Doppelauftrages dürfen nicht isoliert betrachtet werden, vielmehr müssen sie nebeneinander gefördert und der Begriff erweitert werden. Für Prohl (2009, S. 46) bedeutet ein erziehender Sportunterricht im Sinne des Doppelauftrages, „dass Bewegungsförderung und allgemeine Bildung keinesfalls als getrennt verfolgte pädagogische Aufgaben interpretiert werden dürfen.“ Vielmehr müsste neben der sportlichen Bewegungsbildung auch die allgemeine Bildung mit den Schlüsselkompetenzen (Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit) berücksichtigt werden. Nur dann wird nach Prohl (2009, S. 47) „ein erziehender Sportunterricht seinem innewohnenden ‚Doppelauftrag‘“ in bildungstheoretischer Hinsicht gerecht.

Gissel (2019, S. 128 f) beleuchtet die Äußerungen kritisch und definiert aus seiner Perspektive einen bildungstheoretischen Kompetenzbegriff. Für ihn sind Kompetenzen „Wissen und Können, aber auch Erfahrungen, Einsichten und Einstellungen, die den Menschen zu einem sozial verantwortungsvollen und selbstbestimmten Handeln befähigen“ (Gissel, 2019, S. 171). Dazu ist ein kompetenzorientierter Sportunterricht notwendig, der sowohl motorische Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse als auch motivationale, emotionale und soziale Aspekte vermittelt. Eine individuelle Förderung, die von den bestehenden Kompetenzen ausgeht und dann Lernprozesse sowie Lernergebnisse verfolgt (Output-Orientierung). Dabei helfen die Reflexion und die kognitive Auseinandersetzung mit der eigenen Bewegungserfahrung. Schüler erlangen durch reflexives Handeln, Wissen und Können zu Sport und Bewegung, sie werden zu sozial verantwortungsvollem und selbstbestimmtem Handeln geführt. Eine reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen sportlichen Bewegungspraxis entwickelt die sport- und bewegungskulturelle

Kompetenz von Schülern (Gogoll, 2011). Dies befähigt sie, die sportliche Handlungsfähigkeit nicht nur im und neben dem Sportunterricht zu reflektieren, sondern über die Schulzeit hinaus als ein sinngelitetes Tun zu erkennen, wertend zu beurteilen und zu realisieren. Gogoll (2011) spricht in diesem Zusammenhang von Erschließungs-, Orientierungs- und Handlungsdimension. Ein qualitativ hochwertiger Unterricht, der von professionellen Lehrkräften in professionell ausgestatteten Institutionen erteilt wird, kann einen Beitrag zur Steigerung des Bildungsauftrags leisten (Gissel, 2019; Gogoll, 2011; Gogoll, 2012; Prohl, 2009).

In der gemeinsamen Erklärung „Memorandum Schulsport“ haben Sportwissenschaftler, -lehrer und -organisationen die vielfältigen Bedeutungen des Schulsports dargestellt und den Stellenwert als Schulfach legitimiert (DSLTV, 2019).

Die Mehrperspektivität ist in den Lehrplänen Sport der Länder in fachpädagogischen und fachübergreifenden erzieherischen Sinnperspektiven verankert. Sie stellen die unterschiedlichen Motive zum Sporttreiben dar und wurden bereits 1977 von Kurz dargestellt. Die pädagogischen Perspektiven stehen gleichwertig nebeneinander und sollen zu einem mehrperspektivischen, erzieherischen und vielfältigen Sportunterricht führen, der Kindern und Jugendlichen die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse zum Sport und zur Bewegung vermittelt. Die Perspektiven, die in die Sportarten einbezogen und miteinander kombiniert werden können, sind daher in der Regel ein Bestandteil der Sportlehrpläne der Bundesländer. Das Land Rheinland-Pfalz hat für Realschulen plus folgendes Modell aufgeführt.



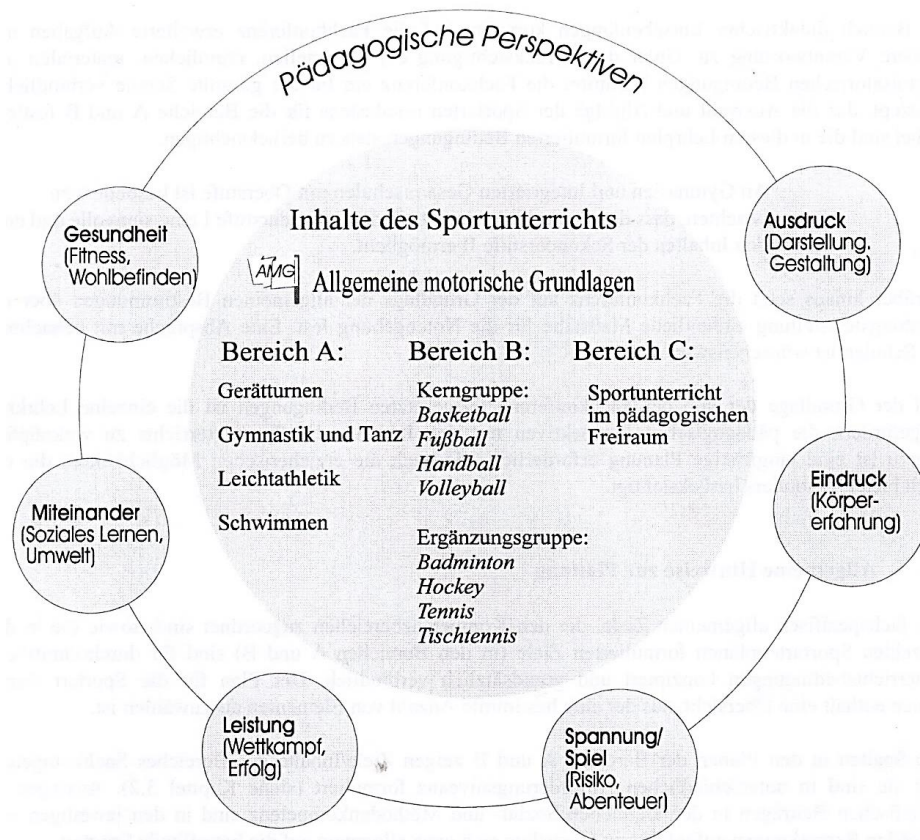


Abbildung 11: Pädagogische Perspektiven nach Kurz (MBWWK, 1998, S. 10)

Die Elemente des erziehenden Sportunterrichts fördern die Entwicklung diverser Kompetenzen (Sach-, Methoden- und Sozialkompetenzen) der Kinder und Jugendlichen, die zu einem verantwortlichen und reflektiertem Sporthandeln führen. Sportlehrkräfte entscheiden individuell durch die Wahl der Ziele, Inhalte und Methoden des Sportunterrichts über die Tendenz und den Fokus des Erziehungsauftrages. Als Orientierungshilfe dient dabei der fachdidaktische Würfel nach Balz (2009, S. 30), der ebenso die Vielfalt des von einer Sportlehrkraft benötigten fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erzieherischen Wissens verdeutlicht.

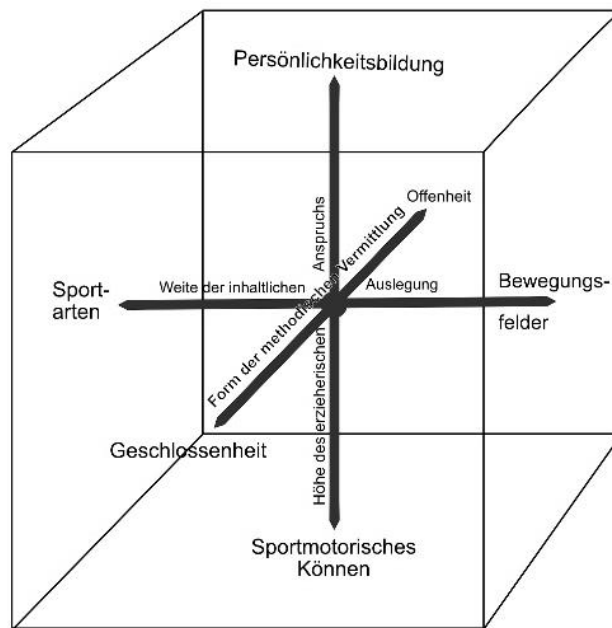


Abbildung 12: Fachdidaktischer Würfel nach Balz (2009, S. 30)

Einigkeit besteht allerseits über die „Bedeutung des Schulfachs für das lebenslange Sporttreiben“ (KMK, 2005b), wie auch darüber, dass der „Schulsport einen anerkannten Beitrag zur Bildung und Erziehung sowie insbesondere zur Bewegungs- und Gesundheitsförderung aller jungen Menschen“ leisten kann (KMK, 2017, S. 3).

Um diese Ziele zu erreichen, müssen Kinder und Jugendliche individuell im Sportunterricht vorbereitet werden. Dazu eignet sich ein kompetenzorientierter Unterricht, der komplexe Aufgabenstellungen beinhaltet, die am Stand des Könnens der Schüler ansetzen. Durch eine Bearbeitung und Reflexion der Aufgaben erreichen sie einen Kompetenzerwerb bzw. -zuwachs. Die Bildungsziele werden Richtung „Output-Orientierung“ verschoben, bei der die zu erzielenden Kompetenzen der Schüler im Mittelpunkt stehen. „Es handelt sich also um eine deutliche Akzentverschiebung zugunsten der Zielebene“ (Gissel, 2019, S.172). Bei der Planung des Sportunterrichts müssen inhaltlichen, methodische, kommunikativ-organisatorische Entscheidungen getroffen werden und Kompetenzziele bedacht werden, sodass die sportliche Bewegungsbildung und die allgemeine Bildung berücksichtigt werden. Bei der Einteilung der Kompetenzbereiche können die Schlüsselkompetenzen zugeordnet werden. Die Sachkompetenz beinhaltet die Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit und zur Sozialkompetenz gehört der

Bereich der Selbstbestimmungsfähigkeit. Entsprechend lassen sich sportliche Komponenten einteilen, die in verschiedene, aufeinander aufbauende Stufen (Bewegungsvollzug in Grobform, Bewegungsvollzug und Wissen, Anwenden und Analysieren = Methodenkompetenz) unterschieden werden können. „Grundlage für die Stufung ist also zum einen ein zunehmendes Bewegungskönnen und zum zweiten ein zunehmendes Wissen und geistiges Durchdringen der bewegungsbezogenen Themen (Kognition und Metakognition) (Gissel, 2019, S. 180 f.).

Sportlehrkräfte benötigen zur Umsetzung der Kompetenzen mit den entsprechenden Stufen eine sorgfältige Unterrichtsplanung, die auf die Klasse abgestimmt werden muss. Dabei sind die Kriterien für einen guten Unterricht zu berücksichtigen. Gebken (2005, S. 236) hat die klassischen Kriterien von Hilbert Meyer (2011) auf den Sportunterricht übertragen und trägt acht Merkmale zusammen:

- klare Strukturierung
- hoher Anteil an Bewegungszeit
- Methodenvielfalt
- Stimmigkeit der Ziele
- Inhalte und Methoden
- bewegungsförderliches Klima
- Schüler-Feedback und Arbeitsbündnisse
- bewusstes Fördern und Üben
- klare Leistungserwartungen

Die Ausprägung der einzelnen Aspekte richtet sich nach der Lerngruppe und erfordert eine ständige Reflexion des Lehr-Lernprozesses, des Unterrichts und der eigenen Entscheidungen (Selbstreflexion). Ziele eines qualitativ hochwertigen Sportunterrichtes sind, individuell die motorischen, kognitiven und sozialen Kompetenzen der Schüler zu fordern und zu fördern. Dazu sollte der Unterricht schülerorientiert sein, somit an den bereits vorhandenen Kompetenzen der Schüler anknüpfen. Die sportliche Bewegungswelt der Heranwachsenden kann gesteigert werden, sodass ein Sporttreiben über den Schulsport hinaus möglich sein kann (Gebken, 2005; Gissel, 2019; Neumann, 2013). Gebken (2005, S. 235) verbindet die Qualität im Sportunterricht damit, dass sich „möglichst viele Schülerinnen und Schüler im Rahmen einer demokratischen Unterrichtskultur, auf der Grundlage eines Erziehungsauftrages, sinnvoll bewegen, sich aktiv am Lernprozess beteiligen und

dauerhaft für eine selbstständige Teilnahme an Spiel, Sport und Bewegung befähigt werden.“

In der öffentlichen Diskussion wird dennoch über die Anzahl der Sportstunden in der Schule gestritten. Die Forderung nach drei Stunden pro Woche wird nicht konsequent in allen Schulstufen und Schularten eingehalten. So findet sich lediglich in einigen Lehrplänen eine konkrete Zeitangabe der Sportstunden pro Woche (Brettschneider & Becker, 2006, S. 37 f.). Neben den finanziellen Schwierigkeiten (Kosten für Hallen, Fahrten, Material o. Ä.) besteht zudem ein Mangel an Sportlehrkräften. Insbesondere an den Grundschulen in Rheinland-Pfalz ist die Anzahl der fachlich qualifizierten Lehrer gering. Es kommt daher zu Stundenausfällen oder der Sportunterricht wird von fachfremden Kollegen unterrichtet<sup>28</sup> (Brettschneider & Becker, 2006, S. 92 f.; Ruf, 2018, S. 6 f.). Um dieser Tendenz entgegenzuwirken und den staatlichen Bildungsauftrag, die aktuelle gesellschaftliche Entwicklung und den Stellenwert des Sports zu fördern, hat die Kommission „Sport“ der Kultusministerkonferenz vor dem Hintergrund der allgemeinen Schulentwicklung bereits 2004 folgende Punkte in ihrem Beschluss zu Perspektiven des Schulsports aufgenommen (KMK, 2004a, S. 14 f.):

- Empfehlungen für den Beitrag von Bewegung, Sport und Spiel zur schulischen Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung
- Rahmenvorgaben für die Formulierung fachspezifischer Bildungsstandards für die jeweiligen Schulabschlüsse inklusive Empfehlungen für die Leistungsbewertung im Sportunterricht
- Empfehlungen zu Qualitätsanforderungen an Sportlehrkräfte

Die Anforderungen und Ziele führen dazu, dass die Sportlehrkräfte im Vergleich zu anderen Fachlehrern ein erweitertes Aufgabenspektrum haben. Neben den bekannten Aufgaben als Lehrer erfahren Sportfachkräfte weitere Besonderheiten:<sup>29</sup>

---

<sup>28</sup> Im dvs-Positionspapier zur „Stärkung des Lehramtes an Primarstufe im Fach Sport“ (FSW et al., 2019) betreffen zwei konkrete Aspekte diese Aussagen. Zum einen handelt sich um den Punkt der Verbesserung der beruflichen Perspektiven im Vergleich zu anderen Lehrämtern. Zum anderen um die Forderung nach politischen Maßnahmen, die den Anteil von fachfremdem Unterricht reduzieren sollen.

<sup>29</sup> Der Bereich Lehrgesundheit ist komplex, zu denen zahlreiche Veröffentlichungen existieren. Im Rahmen dieser Studie werden einzelne Aspekte berücksichtigt, weitere können z. B. bei Cachay & Kastrup, 2006; Kastrup, 2009; Kastrup & Kleindienst-Cachay, o. J.; Miethling & Gieß-Stüber, 2007; Ziert (2012) nachgelesen werden.

- Bedingungen der Sportstätte (Turnhalle, Schwimmbad, Stadion o. Ä)
- teilweise mangelnde Ausstattung der Sportstätten
- keine feste Sitzordnung
- zusätzliche gesundheitliche Aspekte (Geräuschpegel, Akustik in der Halle)
- große motorische Heterogenität in der Lerngruppe
- Doppelauftrag, erziehender Sportunterricht → Mehrperspektivität
- geringere Wertschätzung, Sport ist Nebenfach
- körperliche Kontakte (Schüler untereinander sowie Lehrer und Schüler)
- Verletzungsgefahr
- Sicherheitsaspekte
- Koedukationsproblematik

Aufgrund von höheren gesundheitlichen Belastungen (z. B. höhere Belastung der Stimme, körperliche Belastung durch Aufbauten, Lehrerdemonstration), der geringeren Wertschätzung des Faches sowie außerplanmäßigen Herausforderungen (z. B. Sporthalle geschlossen, fehlendes Material), auf die sich die Sportlehrer ständig und flexibel einstellen müssen, reduzieren viele Lehrer ihr Stundendeputat, sodass sich die Situation für den Schulsportunterricht zusätzlich verschlechtert. Die Anzahl an qualifizierten Sportpädagogen verringert sich (Kastrup, 2009; Kastrup & Lohre, 2016). Kastrup & Lohre (2016, S. 1) haben in ihrer empirischen Untersuchung an Sportlehrkräften herausgefunden, dass bei einem Viertel der Befragten eine gesundheitliche Gefährdung vorliegt, die durch eine geringe Wertschätzung des Berufes beeinflusst wird. Die Studie stellt zudem dar, dass Sportlehrkräfte prozentual eine höhere Verausgabung im Unterricht als die Lehrkräfte allgemein erleben und dass „die Unterrichtszeit der Sportstunde als anstrengender wahrgenommen wird als der im Klassenraum“ (Kastrup & Lohre, 2016, S. 57). Als Gründe werden u. A. schulorganisatorische (z. B. mangelhafte Hallenausstattung), physische und psychische Rahmenbedingungen (z. B. Vielfalt an Benotungskriterien) genannt.

Das Belastungsempfinden und einhergehende Professionalisierungsstrategien zur Bewältigung verändern sich im Verlauf der Berufsjahre. Das Referendariat und die Berufsanfangsphase werden oftmals als belastende Zeit wahrgenommen, da sie der Erprobung und Rollenfindung dient (Schierz & Miethling, 2017). Ziert (2012) hat sich in seiner qualitativen Studie intensiv mit der zweiten Ausbildungsphase befasst und Empfehlungen für die angehenden Sportlehrkräfte zusammengetragen.

Die Vielzahl der zusätzlichen Aspekte lässt vermuten, dass Sportlehrer nicht nur ein Traumberuf ist, sondern dass er Lehrkräfte auch vor beträchtliche Herausforderungen stellt. Um angehenden Sportkräften eine negative Überraschung beim Eintritt ins Berufsleben – einen „Praxisschock“ – zu ersparen, soll eine gezielte und professionalisierte Ausbildung helfen, sie auf den Schulalltag vorzubereiten.

In einer großen Zahl von Studien und aktuellen Forschungen wird hierzu der Begriff Professionalisierung thematisiert. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie sich der Begriff Professionalisierung definieren lässt.

### **4.3 Allgemeine Definition von Professionalisierung**

Die Begriffe Professionalität und Professionalisierung werden im Alltag oft gleichbedeutend mit „gut“ und „erfolgreich sein bzw. werden“ verwendet. Eine einheitliche, standardisierte und wissenschaftliche Definition für alle Bereiche ist schwierig, da sie aus unterschiedlichen Perspektiven vorgenommen werden kann. Im Folgenden soll nur ein kurzer Einblick in die Thematik im Hinblick auf die vorliegende Studie im Fach Pädagogik gegeben werden. Genaueres, auch zu weiteren Gebieten, kann in diversen Literaturquellen nachgelesen werden, in denen sich intensiv mit den Sachverhalten auseinandergesetzt wird (u. a. Allemann-Ghionda & Terhart, 2006; Baumert & Kunter, 2006; Combe & Helsper, 2017; Helsper, 2014; Helsper & Tippelt, 2011; Mieg, 2016; Terhart, 2011; Terhart et al., 2014).

Als Abgrenzung dient zunächst die Bedeutung der Ursprungsbezeichnung „Profession.“ Diese stammt vom lateinischen Wort „professio“, was metonymisch übersetzt „öffentl. angemeldetes Gewerbe, Geschäft, Beruf“ (PONS GmbH, 2016, S. 387) bedeutet. Damit werden bestimmte Berufe (z. B. Ärzte, Juristen oder Hochschullehrer) bzw. typische Merkmalsausprägungen (z. B. Autonomie, Dienstleistung) assoziiert.

Als Professionalisierung wird der Prozess hin zu einer Profession bezeichnet. Sie ist individuell ausgeprägt und geht mit einer Steigerung der Effizienz sowie der Kompetenz in Bezug auf das berufliche Wissen einher. Die Professionalität gibt zum einen die Qualität der Tätigkeit und zum anderen die Eignung zur Berufsausübung wieder (Böing, 2012).

Mieg (2018) unterscheidet zwei Begriffsbestimmungen von Professionalisierung. Zum einen eine weite Professionalisierung, die er mit „Übergang zu einer bezahlten Tätigkeit beschreibt, die bestimmten Leistungskriterien unterliegt, deren Einhaltung potenziell einklagbar ist“ (2018, S. 50). Hierbei handelt es sich um die institutionelle Ebene der Begriffsbestimmung, da einzelne Berufsgruppen assoziiert werden. Zum anderen bezeichnet Mieg (2018, S. 50) eine Professionalisierung im starken<sup>30</sup> Sinn als den „Übergang einer Berufsgruppe zu einer autonomen Profession.“ Im allgemeinen Sprachgebrauch ist diese Beschreibung verbreiteter und bezieht sich hauptsächlich auf die individuelle Ebene. Eine hohe Qualität und ein hervorragendes, spezialisiertes Wissen eines Experten in einem selbstständigen Beruf sind der Kern dieser Begriffsinterpretation. In der Professionalisierung erwirbt diese Person die notwendigen Kompetenzen und das Wissen, die in dem jeweiligen Bereich wichtig sind (Mieg, 2016; 2018).

Ein entscheidendes Kriterium für die Profession in der Gesellschaft ist die Autonomie. Mieg (2018, S. 49) beschreibt es als „Monopol, die Kriterien zu definieren, nach denen die Leistung ihrer Professionsmitglieder bewertet werden.“ Es gibt Standards im Bereich von Wissen und Handlungen, die kontrolliert und erfüllt werden müssen. Meist handelt es sich um akademische Ausbildungen und um spezielle Berufsverbände, z. B. Ärzte, Anwälte oder Psychologen, die diesen Anforderungen genügen. Lehrer gehören im eigentlichen Sinne nicht zu dieser autonomen Berufsgruppe, da sie dem Staat unterstehen und keinem festen Berufsverband angehören. Daher werden sie oft unter dem Begriff „Semiprofession“<sup>31</sup> eingeordnet.

Im Hinblick auf die Leitfrage der vorliegenden Arbeit wird das weitläufige Thema „Professionalisierung“ nur im Groben skizziert. Aufgrund der Komplexität des Berufsfeldes „Lehrer“ wird der Fokus auf die schulrelevante Professionalisierung im Bereich der Pädagogik gelegt. Dazu existieren verschiedene professionstheoretische Ansätze der Lehrerprofessionalität (Combe & Helsper, 2017).

---

<sup>30</sup> In seinem Beitrag von 2016 spricht Mieg anstelle von einer starken Professionalisierung von einer „engen“ und meint auch hierbei „den Übergang einer Berufsgruppe zu einer autonomen Profession“ (S. 35).

<sup>31</sup> Mit „semiprofessionellen Berufen“ haben sich einige Autoren näher beschäftigt und diese auch im Hinblick auf den Lehrerberuf näher beleuchtet (u. a. Böing, 2012; Mieg, 2018; Radtke, 2000).

## 4.4 Professionstheoretische Ansätze

In der Sozialwissenschaft eignet sich die klassische Professionstheorie weniger zur Beschreibung der pädagogischen Professionalität, da sich diese Theorie auf institutionelle Erscheinungsformen konzentriert. In sozialen Berufen liegt der Schwerpunkt mehr auf gesamtgesellschaftlichen Zusammenhängen und deren professionellen Handlungsstrukturen (Combe & Helsper, 2017). Grundlage für die Forschung zur pädagogischen Professionalität sind daher die folgenden drei Bestimmungsansätze<sup>32</sup>, die durch weitere Ansätze ergänzt werden können, wie zum Beispiel die „Theorie des professionellen Selbst“ (Bauer, 1998).

### Strukturtheoretischer Ansatz

Ulrich Oevermann ist einer der Hauptvertreter dieses Ansatzes. Die Professionalität besteht darin, zwischen den unterschiedlichen Anforderungen von Schule (Sache) und Unterricht (Person, Schüler) zu pendeln und das pädagogische Handeln des Theoriewissens auf die Lebenspraxis der Kinder zu reduzieren. Dies ist gleichbedeutend mit einem professionalisierten Handeln (Oevermann, 2016).

### Kompetenztheoretischer Ansatz

Wissens- und Kompetenzvermittlung stehen im Mittelpunkt dieses Ansatzes, um die professionelle Handlungskompetenz von Pädagogen zu beschreiben (Baumert & Kunter, 2006). Motivation, Selbstregulation sowie die Haltung zum Beruf haben Auswirkungen auf den Erfolg.

### Berufsbiographischer Ansatz

Individuelle Erfahrungen aus dem Privatleben beeinflussen die berufliche und professionelle Entwicklung einer Person. Herausforderungen und Bewältigung von Aufgaben fördern den Prozess der Professionalisierung (Terhart, 2011).

---

<sup>32</sup> Terhart (2011) beschreibt in seinem Beitrag (S. 202–224) ausführlich die drei pädagogischen Ansätze der Professionalisierung und hat darüber hinaus weitere Werke zu dem Thema Professionalisierung veröffentlicht (u. a. Terhart, 2014). Cramer (2019) gibt in seinem Vortrag bei der Veranstaltung „Flickenteppich Lehrerbildung“ ebenfalls einen Überblick zu den unterschiedlichen Ansätzen der Professionalisierung.



Jeder Ansatz verfolgt die oben beschriebenen unterschiedlichen Schwerpunkte der Professionalität und demnach auch die Entwicklung in Bezug auf die Lehrerbildung in der ersten Ausbildungsphase (Förderung der Reflexivität, Kompetenzentwicklung durch Professionswissen bzw. Bewältigung von Entwicklungsaufgaben). Gemeinsam ist den Ansätzen die Ungewissheit aufgrund der vielfältigen Bedeutung des Begriffs Professionalität, das komplexe praktische Handlungsfeld und die unterschiedliche Wahrnehmung der Situation. Alle Ansätze beziehen sich auf das „Zusammenwirken von Wissen, Können und berufsbezogener Orientierung in schulisch orientierten Praxissituationen“ (Denner, 2018, S. 11). Eine strikte Trennung der einzelnen, diversen, professionstheoretischen Ansätze ist daher nicht immer möglich und gewünscht. Die Entwicklung zu einem professionellen pädagogischen Handeln ist ein immerwährender, komplexer und individueller Prozess, der nicht an einen Ansatz geknüpft sein kann. Cramer & Drahm (2019) sprechen von einer Meta-Reflexivität, also einer Betrachtung aus mehreren Perspektiven, die sie in der universitären Ausbildung verankert sehen.

Angehende Lehrer lernen unabhängig vom professionstheoretischen Ansatz die zahlreichen Facetten des Lehrerberufes als einen Kulturberuf (Bildung von Heranwachsenden), als einen Gesellschaftsberuf (gesellschaftliche Bedeutung), als einen bürokratischen Beruf (Verwaltungsaufgaben), als einen Sozialberuf (pädagogische Arbeit) und als einen didaktischen Beruf (Unterrichtsgestaltung) kennen (Wiater, 2012, S. 201).

## 4.5 Professionalisierung im Lehrerberuf

*„Auf den Lehrer kommt es an!“*

Dieser Satz fällt sehr häufig, wenn es um den Wissens- und Kompetenzzuwachs von Schülern geht. Für den neuseeländischen Bildungsforscher John Hattie steht der Lehrer sogar im Mittelpunkt des unterrichtlichen Handelns.<sup>33</sup> Den Lehrern wird von

---

<sup>33</sup> John Hattie wertet in einer großen Metaanalyse verschiedene Einflussgrößen auf den Unterricht und auf den Lernerfolg von Kindern und Jugendlichen aus. In sechs Bereichen erstellte er Ranglisten, aus denen die Wirkung auf den Lernerfolg abzulesen ist. In seinem Buch *Visible Learning for teachers* (2012) und in der deutschen Übersetzung *„Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen“* (2017) ist die Studie ausführlich dargestellt.

Eltern und Politikern eine hohe Verantwortung übertragen. Sie tragen zu einem erfolgreichen Lernprozess bei, indem sie die im vorherigen Abschnitt beschriebenen Aufgaben erfüllen und ein professionelles pädagogisches Handeln gewährleisten. In den letzten Jahren nahm die Kritik an den Lehrern und ihrer Ausbildung im Bereich des professionellen Handelns jedoch zu.<sup>34</sup>

Die Professionalität des beruflichen Personals ist ein zentraler Punkt des Orientierungsrahmens Schulqualität (ORS) von Rheinland-Pfalz. Die Betrachtung des Begriffs Professionalisierung für den Beruf des Lehrers erfolgt allgemeingültig und fächerübergreifend.

Neben dem Professionswissen gehören für Krauss & Bruckmaier (2014) weitere Aspekte zur Professionalität einer Lehrkraft, damit sie unterrichten kann. Wissen<sup>35</sup> alleine genügt nicht, vielmehr zählt zu einer professionellen Handlungskompetenz auch das Können. Beide Begriffe werden meist parallel und als Kernpunkte des pädagogischen Handelns genannt (Baumert & Kunter, 2006).

Shulmann<sup>36</sup> beschäftigte sich bereits im Jahre 1986 mit dem Begriff der Lehrprofessionalität. Er gliederte das Professionswissen von Lehrern in sieben Kategorien, von denen sich in der aktuellen Literatur der Lehrerbildung folgende durchgesetzt haben (Baumert & Kunter, 2006; Niermann, 2017; Voss et al., 2015):

- allgemeines pädagogisches Wissen (general pedagogical knowledge)
- Fachwissen (subject-matter content knowledge)
- fachdidaktisches Wissen (pedagogical content knowledge)

Diese Bereiche bilden den Schwerpunkt der Ausbildung, da sie eine zentrale Bedeutung für die professionelle Ausübung des Lehrerberufes haben. Hierbei sind die

---

<sup>34</sup> In den öffentlichen Medien wird in den letzten Jahren u. a. über den Umgang mit der Digitalisierung (Digitalpakt), den Vergleich mit anderen Ländern (PISA-Studie) oder den Quereinstieg von Lehrern berichtet.

<sup>35</sup> Die verschiedenen Auslegungen von Wissen sowie das Verhältnis von Wissen und Können beschreibt Neuweg ausführlich in seinem Beitrag „Das Wissen der Wissensvermittler“ (2014).

<sup>36</sup> „Wissen über das Fachcurriculum“ (curriculum knowledge) gehörte zunächst ebenfalls zu der Auflistung Shulmans (1986), was er in der weiteren Betrachtung den anderen Punkten zuordnete. 1987 erweiterte Shulman durch das Hinzufügen von „Wissen über die Psychologie des Lernens“ (knowledge of learners) und „Organisationswissen“ (knowledge of education context) die Einteilung auf fünf Bereiche (Baumert & Kunter, 2006; Voss et al., 2015).

Kategorien Fachwissen (Wissen über den zu vermittelnden Unterrichtsstoff) und Fachdidaktik (Wissen über die Vermittlung des Stoffs) fachbezogen. Das allgemeine pädagogische bzw. bildungswissenschaftliche Wissen ist dagegen fachunabhängig. Letzterer Komplex lässt sich noch unterteilen in „auf den Unterricht bezogenes Wissen“ (Gestaltung von Unterrichtssituationen) und „über den Unterricht hinausgehendes Wissen“ (Wissen im Zusammenhang mit Schule) (Baumert & Kunter, 2006). Die allgemeine, fächerübergreifende Ausbildung in den Bildungswissenschaften, die sich mit Lehren und Lernen beschäftigt, ist ein weiterer Punkt der Professionalisierung der Lehrkräfte. In diesem Zusammenhang sind die Untersuchungen des Projektes *Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung (BilWiss)* zu nennen. Ziel des Projektes ist es, „das bildungswissenschaftliche Wissen von angehenden Lehrkräften nach dem Studium empirisch zu erfassen und seine Bedeutung für den Einstieg in die Berufspraxis zu ermitteln“, (Kunter et al., 2017, S. 39). Die Ergebnisse zeigen eine positive Bilanz. Die berufsfeldbezogenen Inhalte sind für die Lehrkräfte nutzbar und für die berufliche Entwicklung zentral (Kunter et al., 2017, S. 50). Allerdings stellen sie eine Momentaufnahme und lediglich einen Teil der Professionalisierung sowie des Professionswissen von Lehrkräften dar (Kunter et al., 2017).

In der aktuellen politischen Diskussion zur Professionalisierung der Lehrerausbildung sind die beschriebenen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissensvermittlungen gemeint, die eine Lehrkraft benötigt. Sie gehen mit einer professionellen Handlungskompetenz einher, die für die Praxis<sup>37</sup> im Schulalltag relevant ist. Der Kompetenzbegriff hat dabei in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen. In Bezug auf den Lehrerberuf wird er in verschiedene Kategorien eingeteilt, zu denen u. a. personale, fachliche und sozial-kommunikative Kompetenz gehören (KMK, 2004b; Terhart, 2000). Wie bereits unter Punkt 3 „(Sport-)Lehrerausbildung“ erläutert, sollen die Kompetenzen in der Ausbildung kontinuierlich aufgebaut werden.

Oftmals wird im Rahmen der Ausbildung der Fokus auf die individuelle Profession eines Lehrers und dessen Kompetenzentwicklung gelegt, die neben dem fachlichen Wissen und Können auch eine berufsbezogene Komponente enthält (Baumert & Kunter, 2006; Miege, 2018; Terhart, 2011). Helsper (2001, S. 7) betrachtet daher das

---

<sup>37</sup> Neuweg unterscheidet in seiner tabellarischen Darstellung zwischen Lehrerwissen und Lehrerhandeln. Der Lehrer führt aus und begründet seine Entscheidung auf Grundlage diverser Konzepte, die den Theorie-Praxis-Bezug darstellen (Neuweg, 2014).

Handeln der Lehrer tiefgründiger, spricht von der „doppelten Professionalisierung“ und bezieht dabei neben den pädagogischen, fachlichen und fachdidaktischen Qualifikationen (Wissen und Können) auch die Reflexion des eigenen Handelns im Bereich des pädagogischen Handelns mit ein. Die Reflexion des eigenen Handelns ist ein entscheidender Prozess in der Ausbildung des Lehrerberufs und entwickelt sich zunehmend zu einer „Schlüsselkompetenz von Professionalität“ (Combe & Kolbe, 2008, S. 859). Eine professionelle pädagogische Ausübung verlangt nach Helsper (2001) einen forschend-reflexiven Habitus, eine professionelle Lehrkraft, die ihre Praxis wissenschaftlich reflektiert. Der Grad der professionellen Berufsausübung beeinflusst die Bewältigung von beruflichen Aufgaben, die erlern- und veränderbar sind. Eine Verbesserung des eigenen reflexiven Handelns wirkt sich positiv auf die berufliche und professionelle Handlung aus. Uneinigkeit besteht lediglich zwischen den Wissenschaftlern darin, was in den Mittelpunkt der Überlegung zur reflexiven Lehrerbildung rücken soll. Die Wahrnehmungen einer Situation sind subjektiv und werden durch den individuellen biographischen Werdegang beeinflusst. Eine Steigerung der Reflexionskompetenz ist daher lediglich auf der Grundlage einer gemeinsamen Basis möglich, in der die Lehr-Lern-Prozesse von Schülern erklärt sind (Häcker & Rihm, 2005).

Die professionelle Kompetenz von Lehrern stellt den zentralen Punkt des Modells von Kunter dar. Die Kompetenzen, die als individuelle Voraussetzungen zur Bewältigung der Mehrdimensionalität des Lehrerberufs gelten, beleuchten Kunter und ihre Mitarbeiter in der COACTIV<sup>38</sup>-Studie mit Mathematiklehramtsstudierenden und entwickeln daraus ein theoretisches Kompetenzmodell der professionellen Lehrerkompetenz (Kunter et al., 2011). Professionelle Kompetenz zeigt sich im professionellen Handeln, das Kunter in vier Aspekte unterteilt: Überzeugungen/Wertehaltung/Ziele – Motivationale Orientierung – Selbstregulation – Professionswissen.

Baumert & Kunter (2006) bemerken, dass das professionelle Handeln von Lehrern unterschiedlich definiert und aus diesem Grunde schwer zu vereinheitlichen ist. So ist das Lehrerhandeln nicht standardisiert und hat keine Erfolgsgarantie. Dafür sind die

---

<sup>38</sup> COACTIV steht für Cognitive Activation in the Classroom und ist eine bis 2011 durchgeführte Studie zum Thema: „The Orchestration of Learning Opportunities for the Enhancement of Insightful Learning in Mathematics“ übersetzt „Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz“, die die Kompetenz von Lehrkräften und deren Auswirkungen auf die Unterrichtsqualität während des Vorbereitungsdienstes untersuchte (Kunter et al., 2011).

Einflussfaktoren auf den Beruf und die Betrachtungsweisen, die sie in den vier Aspekten darstellen, zu vielseitig. Pädagogisches Lehrerhandeln beinhaltet Planung, Realisierung, Überprüfung von Unterricht, Erziehung und Beratung, individuelle Weiterentwicklung von Schülern und Verwaltungsaufgaben. Diese Punkte werden durch verschiedene Faktoren beeinflusst, zu denen emotionale Grundlagen, Motivationen sowie Zwänge und unerwartete Zwischenfälle gehören, die den Alltag beeinflussen und zu spontanen Entscheidungen und neuen Herausforderungen führen können. Die zu erreichenden Fähigkeiten, die ein Lehrer haben soll, sind in verschiedenen Verwaltungsvorschriften detailliert festgeschrieben, die u. a. Standards und Kompetenzen definieren. Standards beschreiben „Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften. Sie beziehen sich auf Kompetenzen und somit auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der Anforderungen verfügt“ (KMK, 2019a, S. 4).

In Kunters Modell sind die übergeordneten Begriffe zum Kompetenzbereich und auch zur Definition von Professionswissen mit den Aspekten Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen für alle Fächer identisch und übertragbar. Die dargestellten Bereiche beeinflussen einen erfolgreichen Unterricht und damit das pädagogische Handeln, was wiederum Einfluss auf das Verhalten, die Motivation und den Lernzuwachs der Schüler haben kann. Kirschner et al. (2017) untersuchen den Zusammenhang von Fachwissen, fachdidaktischem und pädagogischen Wissen von Lehrkräften verschiedener naturwissenschaftlicher Fächer. Auf der Grundlage der professionellen Handlungskompetenz entwickeln sie Testinstrumente, die die Auswirkung der Bereiche darstellen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Korrelation zwischen Fachwissen und fachdidaktischem Wissen größer ist als zwischen fachdidaktischem und pädagogischem Wissen. Dabei ist kein signifikanter Unterschied bzgl. des pädagogischen Wissens der Lehrkräfte unterschiedlicher Schulformen zu erkennen. Ebenso kann kein Kontext zwischen dem Fachwissen und der Berufserfahrung ermittelt werden. Da zusammenfassend noch keine abschließende Interpretation zwischen Professionswissen und Unterrichtsgestaltung getätigt werden kann, wird in der Fortführung der Studie mithilfe von Videoanalysen der Einfluss erforscht. Die Beziehung zwischen Professionswissen, Unterrichtsgestaltung und Schülerleistung bzw. -motivation soll somit ermittelt werden (Kirschner et al., 2017; Borowski et al., 2010).

Eine genaue Darstellung und Definition für das Fachwissen eines Sportlehrers bzw. das Professionswissen mit sportwissenschaftlichem Wissen und sportmotorischem Können (Fertigkeiten) gibt es nicht. Für das Fach Sport existieren bisher wenige Studien, die sich mit dem Professionswissen von Sportlehrern beschäftigt haben. Vogler, Messmer und Allemann (2017) untersuchen in ihrer Schweizer Studie das fachdidaktische Wissen und Können als Teil des Professionswissens während und nach der Ausbildung sowie die Unterschiede des fachdidaktischen Wissens in Bezug auf die Zielstufen. In ihrer Untersuchung kommen sie zu dem Ergebnis, dass unklar ist, was unter „Fachwissen für Sportlehrpersonen“ zu verstehen ist. Des Weiteren betonen sie den Unterschied zwischen Wissen (sportwissenschaftliches Wissen) und Können (sportmotorische und -taktische Fertigkeiten) (Vogler et al., 2017, S. 343). Lüsebrink (2010) nutzt das Modell von Baumert & Kunter (2006) für ihre Darstellung des Professionswissens als Grundlage und wählt für das Fach Sport eine heuristische Darstellungsform, um das sportwissenschaftliche Wissen und Können zu ordnen (Lüsebrink 2010, S. 7). In ihrem Modell rückt die professionelle Handlungskompetenz an die oberste Stelle, die gleichermaßen Professionswissen - Überzeugungen und Werthaltungen - motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten beeinflusst. Erst in der folgenden Ebene differenziert sie das Professionswissen weiter mit dem Schwerpunkt auf dem fachdidaktischen Wissen (Lüsebrink, 2010). Dabei beschreibt sie die Schwierigkeiten, der genauen Kategorieneinteilung, die ebenfalls für die anderen Unterpunkte des Professionswissens gelten.

Unklarheit herrscht in diesem Zusammenhang, welches Fachwissen ein Sportlehrer für seine berufliche Ausübung benötigt und daher in der universitären Ausbildung vermittelt bekommen muss (Begall, 2018). Neuweg (2014) bescheinigt, dass Fachwissen als Basis für die Entwicklung der Handlungskompetenz notwendig ist, welche zu einem berufspraktischen Können führt. Für den Sportunterricht sind damit die sportmotorischen und sporttaktischen Fertigkeiten bezeichnet. Eine exakte Beschreibung, über welches pädagogische Wissen ein Sportlehrer verfügen sollte, gibt es jedoch noch nicht (Vogler et al., 2017).

Zudem lässt sich kritisch anmerken, ob der Sportlehrerberuf überhaupt professionalisierungsbedürftig ist. Liegt der Schwerpunkt der Stunden beispielsweise auf der sportlichen Aktivierung der Schüler, ist es fraglich, ob die Qualität gesteigert werden sollte. Erwünscht ist eine Professionalisierung des Berufs, damit das Schulfach

Sport einen gesellschaftlichen und kulturellen Beitrag leisten kann und somit neben sportlicher die allgemeine Bildung fördert. Eine Anpassung an die herausgearbeiteten professionellen Handlungsmuster anderer Fächer ist dafür notwendig (Schierz & Miethling, 2017). Die Lehrpläne und Richtlinie sind kompetenzorientiert ausgerichtet, sodass sich der Lernprozess der Schüler zwischenzeitlich an den erwarteten Lernergebnissen („output“) orientiert. Sportlehrkräfte erfüllen somit fachwissenschaftliche, fachpädagogische und fächerübergreifende erzieherische Aufgaben. Im Unterricht lernen die Schüler Sportarten kennen und setzen sich kritisch, reflexiv mit ihnen auseinander. Dies bedeutet gleichzeitig eine Erweiterung des beruflichen Anforderungsprofils, damit das komplexe Kompetenzspektrum beherrscht werden kann. Die Professionalisierungsziele an die Sportlehrkräfte sind somit gestiegen. Sie bilden die Voraussetzung, um die Anforderungen an einen kompetenzorientierten Sportunterricht (vgl. Punkt 4.2) mit den erarbeiteten Kriterien nach Gebken (2005) gerecht zu werden. Eine Professionalisierung, die in der Ausbildung startet und entwickelt wird, sich jedoch über das Studium und Referendariat hinaus fortsetzt. In der derzeitigen Forschung existieren wenige Längsschnittuntersuchungen, die sich mit der Sportlehrerprofessionalisierung über einen längeren Zeitraum beschäftigen. Einigkeit besteht dahingehend, dass die Professionalisierung in Phasen verläuft und abhängig von der Anzahl der Berufsjahre ist (Gissel, 2019; Schierz & Miethling, 2017; Wiessner, 2015).

Die obigen Ausführungen bestätigen, dass die Komplexität des Berufes und die Anforderungen an das Wissen und Können einer Sportlehrkraft und deren entsprechende notwendige Kompetenzen mannigfaltig und divergent sind. Eine Übertragung des COACTIV-Modells von Kunter auf das Fach Sport wäre für die vorliegende Studie beispielsweise in Form von Abbildung 13 möglich. Dabei sind die Kompetenzfacetten modifiziert und angepasst. Erweiterungen und genauere Bezeichnungen sind denkbar.

## Aspekte professioneller Kompetenz

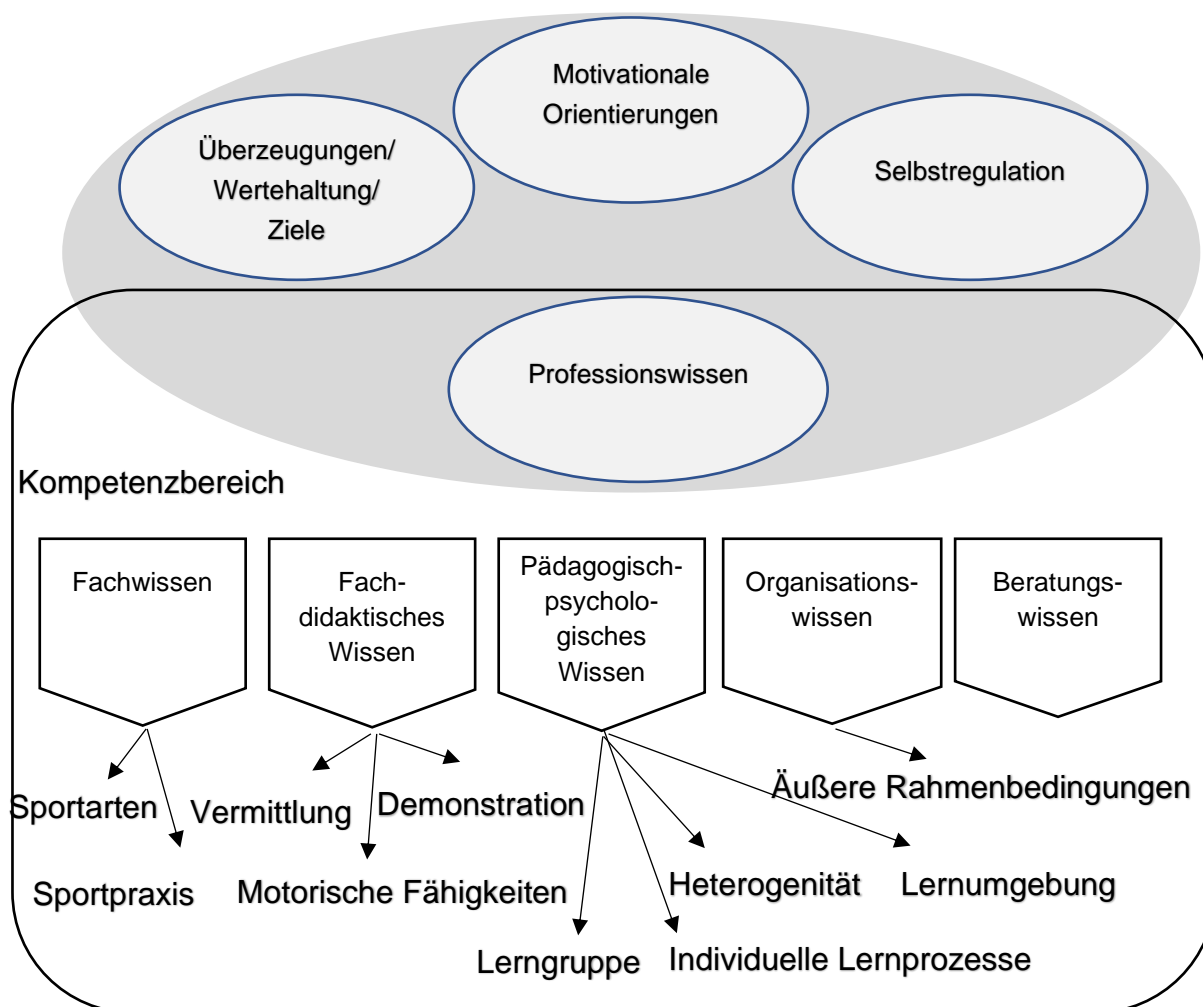


Abbildung 13: Aspekte professioneller Kompetenz für das Fach Sport (in Anlehnung an Kunter)

Die dargestellten Kompetenzbereiche mit ihren weiteren detaillierten Kompetenzen sind Ziele sowie Inhalte der Ausbildung<sup>39</sup> (vgl. Ausführungen der Punkte 3.2.3 und 3.2.6).

Die Gewichtung der einzelnen Aspekte ist abhängig vom aktuellen Ausbildungs- bzw. Berufsverhältnis zur Sportlehrerausbildung. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werden diese Facetten allerdings aufgrund der Komplexität der Thematik nicht näher beleuchtet, sondern der Fokus auf die in der Literatur häufig verwendete allgemeine, übergeordnete Einteilung nach Shulman mit Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und pädagogischem Wissen sowie den zugehörigen Kompetenzen gelegt.

<sup>39</sup> Die notierten Kompetenzen beruhen auf schulsportpraktischen Erfahrungen sowie u. a. auf Heemsoth (2016) und Neumann & Balz (2010).



Allgemein gilt offenbar: „Man ist umso professioneller, je kompetenter man diese beruflichen Aufgaben erfüllt“ (Terhart, 2011, S. 215). Es gibt hingegen kaum wissenschaftliche Befunde, die die Qualität des Unterrichts bewerten und den Lernerfolg bei Schülern belegen. Es kann nicht einfach und objektiv beantwortet werden, wie sich die Professionalität eines Lehrers oder Sportlehrers ausdrückt und was Professionalität im Beruf bedeutet. Die wissenschaftliche Betrachtung findet häufig aus universitärer Sicht statt, die Lehrerperspektive wird dabei nur peripher betrachtet.

Die ständig wechselnden Herausforderungen an den Beruf erfordern eine frühzeitige Vorbereitung auf das komplexe Geschehen in der Schule. Der frühzeitige Bezug zur Praxis ist eine Forderung von Lehramtsstudierenden und wird zunehmend gewünscht, unabhängig davon, welcher professionstheoretische Ansatz zugrunde liegt. Bisher gibt es in Rheinland-Pfalz keine Untersuchung, die die Sichtweisen von allen an der Ausbildung beteiligten Personen beleuchtet, um ihren Blickwinkel zu dem derzeitigen Ausbildungssystem zu erfragen. In den aktuellen Studien werden meist nur die Perspektiven der Hochschulen und Universitäten abgedeckt.

## 5 Aktueller Forschungsstand

In der derzeitigen Studienlage in Bezug auf die Optimierung der Lehrerausbildung gibt es verschiedene Ansätze zu den Bereichen „Professionalisierung in der Lehrerausbildung“ sowie „Verbindung zwischen den einzelnen Phasen der Lehrerbildung.“ Aufgrund deren Komplexität kann nur eine kurze Übersicht über den derzeitigen Stand gegeben und nur auf einzelne Aspekte punktuell eingegangen werden.<sup>40</sup>

Seit der Bologna-Reform liegt ein Ausbildungsschwerpunkt auf der Verbesserung des Praxisbezugs (vgl. Punkt 3.2.1). Studierende erleben im Lehramtsstudium die berufsbegleitende Professionalisierung unterschiedlich. Sie sehen während des Studiums den fachlichen Ansatz gegenüber der Praxis mehr im Vordergrund, und sie wünschen sich häufig mehr Kontakt zur Schule, da dieser erst im Referendariat in den Fokus der Ausbildung rückt. Dies belegen Befragungen in unterschiedlichen Studien mit Studierenden aus verschiedenen Schulformen (u. a. Zaremba, 2014; Schumacher & Lind, 2000).

Die fehlende Schulpraxis in der ersten Phase der Lehrerausbildung ist ein Kritikpunkt der öffentlichen Diskussion über den Lehrerberuf und die Lehrerausbildung. Um die Situation zu analysieren und zu verbessern, unterstützen der Bund und die Länder seit 2015 finanziell die von der Bund-Länder-Vereinbarung (12.04.2013) beschlossene „Bildungsoffensive bzw. Qualitätsoffensive Lehrerbildung.“ Deren Ziele sind, die Qualität der Lehrerbildung zu stärken sowie Reformen und Forschungen im Zusammenhang mit der Lehrerausbildung an den Hochschulen zu fördern, um eine gute Bildung im Land zu ermöglichen. In der ersten Förderphase bis 2019<sup>41</sup> gab es an 72 deutschen Hochschulen 91 Projekte, die sich zu folgenden Themen ordnen lassen:

- Profilierung und Optimierung an den Hochschulen
- Verbesserung der Praxisbezüge im Lehramtsstudium
- Beratung und Begleitung der Studierenden

---

<sup>40</sup> Weitere Informationen sind beispielsweise den Werken von Artmann et al., 2018; Neumann & Balz, 2017, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, 2018 und Terhart et al., 2014 zu entnehmen.

<sup>41</sup> 48 Projekte an 58 Hochschulen aus den unterschiedlichen Bundesländern sind 2019 direkt im Anschluss in die zweite Förderphase eingestiegen, die bis zum Ende 2023 andauert. Aktuelle Informationen zu den durchgeführten Projekten sowie weitere Hinweise sind auf der Homepage des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zu lesen.

- Heterogenität und Inklusion
- Fachwissenschaften, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften
- Digitalisierung in der Lehrerbildung
- Lehrerbildung in der beruflichen Schule

In Rheinland-Pfalz finden zurzeit drei Projekte statt:

- Die Universität Kaiserslautern verfolgt mit dem Projekt *Unified Education: Medienbildung entlang der Lehrerbildungskette (U.EDU)* u. a. das Ziel, die digitalen Medien in der Lehrerbildung als Professionalisierungshilfe einzusetzen (<https://www.uni-kl.de/uedu/>).
- MoSAiK (*Modulare Schulpraxiseinbindung als Ausgangspunkt zur individuellen Kompetenzentwicklung*) nennt sich das Projekt der Universität Koblenz-Landau, welches als ein Ziel den Einfluss von Lehr-Lern-Laboren, Lernwerkstätten oder außerschulischen Lernorten als Verbesserungsmöglichkeit des Theorie-Praxis-Bezugs in verschiedenen Projekten untersucht (<http://mosaik.uni-koblenz-landau.de>).
- Das Modell der Universität Mainz LLF (*Lehr-Lern-Forschungslabore als Orte vertieften Lernens*) untersucht, wie eine bessere Verzahnung zwischen allen drei Ausbildungsphasen hinsichtlich des Praxisbezugs erreicht wird (<https://llf.uni-mainz.de/>).

Das letztgenannte Projekt zeigt eine Möglichkeit, den Theorie-Praxis-Bezug zu verbessern, der von vielen Studierenden trotz der Schwerpunktsetzung im Bologna-Prozess oftmals als verbesserungswürdiger Punkt zurückgemeldet wird. An Universitäten werden unterschiedliche Modelle<sup>42</sup> erprobt, um einen frühzeitigen Bezug zur Schule herzustellen. Dazu gehören z. B. praxisnahe Veranstaltungen, praxisbezogene Lehr-Lernwerkstätten oder unterrichtsbezogene Forschungswerkstätten. Durch das Angebot von Lehr-Lern-Laboren, wie im Mainzer Projekt, können die Studierenden Unterrichtsversuche mit Schülern an Schulen durchführen und Einblicke in den Alltag

---

<sup>42</sup> In der Broschüre „Lehrerbildung heute-Impulse für Studium und Lehre“ sind einige Möglichkeiten zur Verbesserung des Theorie-Praxis-Bezugs dargestellt, die an unterschiedlichen Universitäten untersucht wurden (HRK, 2014). Fast et al. (2018) berichtet in ihrem Beitrag über die Ergebnisse ihrer Studie zur Verknüpfung von theoretischen Inhalten und dem Einsatz in der Praxis.

gewinnen. Eine Verknüpfung der Fachwissenschaft, Fachdidaktik und den Bildungswissenschaften wird als weiteres Ziel angestrebt. In Projekten an Hochschulen anliegender Bundesländer wird diese Form der Vorbereitung auf die Berufspraxis ebenfalls getestet, meist in den naturwissenschaftlichen Fächern (z. B. MINTplus bzw. MINTplus2 der TU Darmstadt).

Praxissemester sind eine weitere Möglichkeit, Studierenden den Praxisbezug zu ermöglichen. Häufig erfahren die angehenden Lehrer zu Beginn des Referendariats einen „Praxischock“, der durch diese Maßnahme verhindert werden soll. Im Jenaer Modell der Lehrerbildung (PROFJL bzw. PROFJL<sup>2</sup>) erleben die Studierenden den Alltag, bevor sie das Referendariat beginnen und sammeln erste Erfahrungen, indem sie einmal pro Woche einen Tag an einer kooperierenden Schule am Unterricht teilnehmen. Der Fachbereich Sport legt den Schwerpunkt im Forschenden Lernen auf die Beobachtungskompetenz der Studierende als Basis eines wissenschaftlichen und forschenden Habitus. In den Veranstaltungen werden theoretische, fachwissenschaftliche Inhalte mit konkreten Beobachtungsaufgaben im Unterrichtsgeschehen verknüpft. Nach Möglichkeit sollten diese auf theoretischen Grundkenntnissen aufbauen, um das professionelle Handeln zu erweitern. Für das Begleitseminar Fachdidaktik Sport ergeben sich drei Intentionen, die die professionelle Unterrichtswahrnehmung fördern sollen. Die Entwicklung der Beobachtungskompetenz unter Einbindung der theoretischen Bezüge, die Auseinandersetzung mit der Unterrichtssituation durch Reflexion und die resultierende Überlegung von Handlungsalternativen (vgl. Oesterhelt, 2018, S. 89). Die Ergebnisse und Rückmeldungen sind durchaus positiv, sodass in der nächsten Forschungsphase die Intensivierung ausgebaut wird. Eine stärkere Zusammenarbeit mit den Studienseminaren, die von vielen Beteiligten gewünscht wird, ist dabei ein Ansatzpunkt (Oesterhelt, 2018).

An der Universität Bremen findet das Studien-Praxis-Projekt (SPP) statt, in welchem Studierende in Kooperation mit Lehrern an konkreten Problemstellungen aus dem Schulalltag arbeiten und nach Lösungsansätzen suchen.

In der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ werden weitere phasenübergreifende Projekte sowie andere Möglichkeiten der Verbesserung des Theorie-Praxis-Bezugs auf Grundlage der Bestimmungsansätze der Professionalisierung beleuchtet, die

aktuell auf der Homepage der Seite der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ nachzulesen sind. Eine Zusammenfassung verschiedener Projekte hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung 2019 in einer Publikation veröffentlicht.

Die Projekte GOL bzw. GOL 2.0 (Gießener Offensive Lehrerbildung) der Justus Liebig Universität Gießen und PRONET (Professionalisierung durch Vernetzung) der Universität Kassel legen auch in der zweiten Förderphase ihren Schwerpunkt auf die Reflexivität im Bereich der individuellen Professionalisierung. Grundlage bildet die Aussage von Combe & Kolb (2008, S. 859), die Reflexivität als „Schlüsselkompetenz von Professionalität“ betiteln. In den genannten Projekten werden die Wirkung, der Einfluss und die Kenntnisse im Bereich der Lehrerverberufung untersucht, die mit Portfolioarbeit, Videographien, Interviews o. Ä. in den verschiedenen Phasen der Ausbildung bis zur Berufsausübung gewonnen werden. Die U.EDU der Universität Kaiserslautern hat im Arbeitsfeld zwei in vier Unterprojekten den Perspektivwechsel und die reflexive Lehrerpersönlichkeit in den Fokus genommen. Dabei untersucht sie die Wirkungen von Classroom Response Systems oder Live Feedback in der ersten Ausbildungsphase.

Die Darstellung aktueller Projekte ließe sich weiter ausführen, besonders seit 2019 die zweite Förderphase der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ mit ergänzenden bzw. vertiefenden Projekten gestartet ist. Für die vorliegende Untersuchung sind diesbezüglich nur die Ergebnisse einiger Studien relevant, die sich mit der Professionalisierung der Lehrerausbildung in den unterschiedlichen Phasen sowie mit der Verbesserung des Theorie- und Praxisbezugs beschäftigen. Häufig wird der Blick bei den Forschungen auf andere Schulfächer gerichtet, dabei wird meist die Sicht der Studierenden berücksichtigt gleichbedeutend aus der Perspektive der universitären Ausbildung. Die Resultate sind daher für die Untersuchung des vorliegenden Forschungsprojektes wenig zielführend.

Aufgrund fehlender empirischer Studien zu Untersuchungen in Rheinland-Pfalz zum Schulfach Sport werden Schlussfolgerungen der Deutschen Sporthochschule Köln herangezogen. In der Initiative „Schulsport 2020“, die sich zurzeit mit „Schulsport 2030“ in der nächsten Förderphase der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ befindet, wird das Berufsbild des Sportlehrers betrachtet. In drei Teilprojekten (Heterogenität und Förderung von Inklusion – Motivation und Bewegungsförderung – Umgang mit

Sportlehrer/innenstress) wird der Beruf des Sportlehrers und dessen Professionalisierung beleuchtet. Unter dem Punkt „Nachhaltigkeit sichern“ wird der Theorie-Praxis-Bezug analysiert. Für die vorliegende Studie ist vor allem der letztgenannte Aspekt von Bedeutung, um die Schnittstelle zwischen der theoretischen Ausbildung der Universität mit der praktischen Umsetzung in der Schule zu optimieren. Die Sporthochschule Köln führt dazu Projekte mit dem Augenmerk auf die entsprechende Professionalisierung durch.

Auf der Fachtagung „Flickenteppich Lehrerbildung“<sup>43</sup> wird auf der Basis des berufsbiographischen Ansatzes die Möglichkeit der Fallarbeit zur Optimierung der Reflexionsfähigkeit bei Sportstudierenden vorgestellt. Die Studierenden entwickeln durch die Betrachtung verschiedener pädagogischer Situationen im Laufe der Veranstaltungen während eines Semesters ihre Fähigkeit zum Perspektivwechsel. Ein kritischer Blick für die Unterrichtssituation, das Verhalten der Schüler und das resultierende Handeln der Lehrkraft wird geweckt. Unklar ist dagegen, welchen Einfluss weitere universitäre Seminare mit Theoriewissen auf diese Entwicklung haben (Guardiera et al., 2018).

Die Reflexion erweist sich zunehmend als ein wichtiges Merkmal des professionellen Lehrerhandelns und rückt daher in den wissenschaftlichen Mittelpunkt. Die Ausbildung der Reflexionskompetenz in der ersten Ausbildungsphase sehen Lüsebrink, Krieger und Wolters (2009) ebenso als ein zentrales Element. Die Förderung der Reflexion des eigenen Handelns fördert die Handlungskompetenz und somit die Professionalisierung der angehenden Sportlehrer. Verschiedene Möglichkeiten des Aufbaus der professionellen Handlungskompetenz, zum Beispiel über Fallarbeit, werden in dem Arbeitsbuch von Lüsebrink, Krieger und Wolters (2009) vorgestellt.

Zur Entwicklung der Sportlehrerpersönlichkeit, der Kompetenzen und des professionellen Selbst ist für Miethling (2018) ebenfalls die Reflexionsfähigkeit der eigenen Berufsbiographie in den unterschiedlichen Phasen bedeutend. Diese sollte seiner Meinung nach bereits in die Lehramtsausbildung einfließen. In seinem Beitrag beschreibt er die „big five“ der Sportlehrerkompetenzen, die für die berufliche Bewältigung relevant sind. Zur Entwicklung eines „Professionellen Selbst“ gehören

---

<sup>43</sup> Flickenteppich Lehrerbildung in Tübingen 1./2. April 2018. Die Ergebnisse sind ebenfalls im Artikel „Zum Aufbau einer reflexiv-forschenden Grundhaltung mittels Fallarbeit – ausgewählte Ergebnisse eines Lehrkonzepts im Rahmen des Praxissemesters von Petra Guradiera, Carola Podlich und Alisa Reimer in der Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft 1, 2018 nachzulesen.

somit seiner Meinung nach die Sach-, Sozial-, Methoden-, Selbst- und Schul-Sport-Entwicklungscompetenz (Miethling, 2018, S. 32ff.). In einem Modell stellt Miethling die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Komponenten dar (S. 31).

Das Praxissemester, das in unterschiedlichen Bundesländern in der Erprobung ist, kann eine Verbindung zwischen Wissenschaft und Schulpraxis legen. Durch Forschendes Lernen<sup>44</sup> können unterrichtliche mit praxisrelevanten Fragestellungen kombiniert werden. Viele Sportstudierende verfolgen das Berufsziel Lehramt Sport aus eigenem sportlichem Interesse. Diese berufsbiographische Motivation verlangt einen zusätzlichen Rollen- und Perspektivwechsel im Vergleich zu Studierenden anderer Fächer. Der Wechsel vom Sportler zum Sportlehrer bedeutet, dass das eigene Verständnis zum Sport reflektiert werden muss, eine „professionsorientierte Selbsterkundung“ (Neuber, 2018, S. 67) ist notwendig.

Gleichermaßen ist der Aufbau von fachwissenschaftlichem Wissen, fachdidaktischem Können (doppelte Professionalisierung nach Helsper, 2001) und die Entwicklung eines pädagogischen Handelns notwendig, um die Bewegung und Erziehung der Kinder im Sportunterricht durchzuführen (Ukley et al., 2019). Dazu bietet sich das Forschende Lernen im Praxissemester an. „Das Praxissemester bietet hier vielfältige Möglichkeiten der reflexiv-forschenden Selbsterprobung mit einem hohen Potenzial für eine produktive Professionalisierungsentwicklung“ (Gröben & Ukley, 2018, S. 60). Voraussetzung für eine erfolgreiche Durchführung des Praxissemesters ist eine gezielte Vorbereitung. Universitäre Veranstaltungen sollten die „Kompetenzen anbahnen, die Studierende dazu befähigen, ihr Handeln an fachdidaktischen Kenntnissen zu orientieren, ihre Einstellungen zum Lehren und Lernen zu reflektieren und sich Elemente einer professionell fachlichen Pragmatik zu erschließen, um diese in eigenen Unterrichtsversuchen im Praxissemester und perspektivisch in der späteren Berufspraxis produktiv zu nutzen“ (Gröben & Ukley, 2018, S. 56). Das sportwissenschaftliche Studium mit der eigenen sportlichen Ausübung sowie das Praxissemester können durch eine reflexiv-forschende Selbstreflexion Theorie und Praxis miteinander verknüpfen und zur einer Professionsentwicklung beitragen. Ein reflexiv-forschender Habitus ist für Ukley et al. (2019) notwendig für ein professionstheoretisches Verständnis und sollte daher frühzeitig in die Ausbildung

---

<sup>44</sup> Diverse Studien und Projekte zum Forschenden Lernen im Praxissemester haben Ukley & Gröben (2018) zusammengetragen und stellen den derzeitigen Forschungsstand dazu dar.

integriert werden. Im Projekt „Entwicklung eines reflexiv-forschenden Habitus im Format des Lehramtsstudiums des Fachs Sport“ beleuchten die Autoren die Entwicklung im Forschenden Lernen während des Praxissemesters und stellen ihre Resultate vor (Gröben & Ukley, 2018; Ukley et al. 2019).

Ein Großteil der Projekte der Initiative „Schulsport 2020“ respektive in der Fortführung „Schulsport 2030“ beschäftigen sich mit den Themen Heterogenität und Inklusion sowie die dadurch notwendigen Kompetenzen, die ein Sportlehrer haben sollte. Die Ergebnisse beispielsweise von Wagner und ihren Mitarbeitern (2017) belegen, dass die Lehrkräfte sich beim Umgang mit Kindern mit Förderschwerpunkt Unterstützung von Fachkollegen während des Unterrichts wünschen. Für Studierende werden Veranstaltungen erprobt, die Möglichkeiten der Differenzierung und Einbeziehung von Kindern mit Handicap beinhalten, mit dem Ziel, das fachwissenschaftliche und -didaktische Wissen bereits in der ersten Ausbildungsphase zu fördern. Weitere Zwischenresultate sowie Ausblicke für die Weiterentwicklung der durchgeführten Projekte der „Schulsport 2020“-Initiative sind bei Kleinert & Wolf (2018) nachzulesen. Für die vorliegende Studie werden diese Aspekte nur zu einem kleinen Teil benötigt, da hier der Schwerpunkt zum einen auf den Praxisphasen während der Ausbildung und zum anderen auf den Sichtweisen aller Beteiligten liegt.

Interessanter für die leitende Fragestellung sind die Themengebiete der Initiative „Schulsport 2030“, die an der Optimierung der Verzahnung zwischen den einzelnen Phasen forscht, um Studierende und Lehramtsanwärter auch im Praxisbezug auf ihr späteres Berufsleben vorzubereiten. Es ist geplant, ein Bildungsportal „Schulsport 2030“ aufzubauen und einzurichten, was zur Sportlehrerbildung genutzt werden kann. Das wäre eine Möglichkeit, die Qualität der Sportausbildung und die Professionalisierung der Sportlehrer zu stärken.

Begall (2018) betont in seiner Untersuchung im Bereich der professionellen Kompetenz, dass das Fachwissen alleine noch keinen Sportlehrer ausmacht. Er stellt heraus, dass die Basis für die weitere berufliche Entwicklung in der ersten Ausbildungsphase gelegt wird. Vogler, Messmer und Allemann (2017) bestätigen dies in ihrer Untersuchung für das pädagogische Wissen. Sie legen dar, dass „das fachdidaktische Wissen und Können hauptsächlich während der Ausbildung erworben wird“ (Vogler et al., 2017, S. 345, vgl. Punkt 4.5).



Der Deutsche Sportlehrerverband (DSLTV) hat sich auf seiner Bundestagung im Mai 2019 intensiv mit der Situation des Schulsports befasst. Durch das Aufstellen von „Kieler Thesen“ erhofft sich der Verband, dass „Schluss mit der schleichenden Deprofessionalisierung im Sport-Lehrerberuf und im Fach Sport an den Schulen“ (DSLTV, 2020, S. 6) ist. Auf der Hauptversammlung des DSLTV wurde am 15.11.2019 weiterhin das „Memorandum Schulsport“ in der aktualisierten Fassung vorgestellt. In diesem Beitrag geht es erneut um die Stärkung und Förderung des Schulsportes. Neben konkreten Handlungsempfehlungen wird unter anderem auch die Forderung nach „fachlich qualifizierten Sportlehrkräften“ (DSLTV, 2019, S. 11) aufgestellt.

Wie die Sichtweisen der an der Sportlehrausbildung beteiligten Personen zur Professionalisierung zu den einzelnen Ausbildungsphasen ausfallen, wird aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie sichtbar.

## 6 Zusammenfassung und Begründung der Studie

Der vorgestellte theoretische Überblick über das Schulsystem und über die Professionalisierung in der (Sport-) Lehrerbildung gibt die komplexe Ausbildungsstruktur in Ansätzen wieder. Die vielfältigen Verbesserungsansätze des Bildungsministeriums für Bildung und Forschung durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zeigen den Bedarf und das Bemühen, die Lehrerbildung zu optimieren. Zahlreiche Studien wurden bereits durchgeführt und belegen gleichzeitig die Schwierigkeit, angesichts der Komplexität des Vorhabens allgemeingültige Lösungs- sowie Realisierungsansätze zu finden. Es ergeben sich daher Lücken und der Bedarf an weiterer Forschung ist vorhanden.

Die erste Lücke betrifft die Personen, die bisher zur Sportlehrerbildung befragt wurden. Oftmals geschieht die Betrachtungsweise nur aus universitärer Sicht. Zahlreiche Projekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ finden an den Universitäten mit Studierenden statt, teilweise in Kooperation mit Lehrern. Interessant wäre es, ein komplettes Meinungsbild von allen an der dualen Ausbildung beteiligten Personen zu erfassen, die an unterschiedlichen Schulformen unterrichten. Das sind auf der einen Seite die Lehrenden (Hochschuldozenten, Fachleitungen, schulische Ausbildungsleitungen/Mentoren) und auf der anderen Seite die Lernenden (Studierende, Referendare der unterschiedlichen Schulstufen). Es ergeben sich für die Lehrenden und Lernenden folgende Fragestellungen:

*Wie ist ihre Sichtweise zur Ausbildungsstruktur, zu den einzelnen Ausbildungsphasen?*

*Ist eine kontinuierliche Kompetenzentwicklung bei dem dualen Ausbildungsmodell von Rheinland-Pfalz erkennbar?*

*Wie sehen Sie die Professionalisierung besonders im Hinblick auf die Vorbereitung auf den Schulsportalltag, speziell in den unterschiedlichen Schulformen?*

Als eine zweite Forschungslücke erweist sich das Fach Sport. Als Bewegungsfach hat es ein Alleinstellungsmerkmal im schulischen Kontext. Sport ist das einzige Fach, das alle Schüler in allen Altersstufen und Schulformen erleben. Es leistet einen „Beitrag zur Bildung und Erziehung sowie insbesondere zur Bewegungs- und Gesundheitsförderung aller jungen Menschen“ (KMK, 2017, S. 3). Persönlichkeitsentwicklung, Werteerziehung, Selbstvertrauen, Integration und Inklusion sind weitere positive Aspekte des Schulsports. „Besonders die Gruppen, die noch keinen Zugang zu einer freudvollen Bewegungskultur gefunden haben und möglicherweise aus sport- und bewegungsfernen Elternhäusern stammen, bedürfen einer motivierenden Förderung durch pädagogisch und fachlich qualifizierte Sportlehrkräfte“ (DSLTV, 2019, S. 11). Dennoch wird der Sportunterricht bei den Untersuchungen aufgrund seiner Komplexität häufig vernachlässigt. Im neu aufgelegten „Memorandum Schulsport“ wurde, wie bereits in der vorherigen Version von 2009, eine „Verbesserung von Forschungskapazitäten für den Schulsport und eine adäquate Forschungsförderung durch Bund und Länder“ (2019, S. 13) gefordert.

Das Ziel dieses Forschungsprojekts ist daher, beide Lücken genauer zu beleuchten und mögliche Ansätze zur Optimierung der Professionalisierung in der Sportlehrerausbildung in Rheinland-Pfalz zu finden. Um der Forderung von DOSB und KMK gerecht zu werden: „Das übergeordnete Ziel der gemeinsamen Handlungsempfehlungen ist es, die Qualität des Schulsports nachhaltig und systematisch weiterzuentwickeln“ (KMK, 2017, S. 3). Zur Stärkung des Schulsportes muss die Sportlehrerausbildung optimiert werden. Dazu ist es hilfreich, die Sichtweisen aller an der Ausbildung beteiligten Personengruppen zu erfragen.

Die Notwendigkeit für weitere Untersuchungen ergibt sich aus den Erkenntnissen der beschriebenen momentanen Studienlage, aus der aktuellen politischen Diskussion über die Lehrerbildung sowie durch eigene Gespräche mit Studierenden oder Lehrern aus dem Sportlehrerbereich. Die zentrale Fragestellung der Arbeit lautet daher:

*Bestehen Unterschiede in den Sichtweisen von Lehrenden und Lernenden zur Professionalisierung von Sportlehrkräften zu den einzelnen Ausbildungsphasen in Rheinland-Pfalz?*

Folgende Teilziele stehen im Fokus der Betrachtung:

- Sammlung der unterschiedlichen Sichtweisen der Personen, die an der Sportlehrerausbildung beteiligt sind
- Herausarbeitung möglicher Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich der Professionalisierung von Sportlehrkräften in den einzelnen Ausbildungsphasen
- Entwicklung von Optimierungsansätzen in der Professionalisierung und Phasenverbindung im Fach Sport

## Methodischer Teil

### 7 Qualitative Forschung

Zur Klärung der zentralen Fragestellung und der untergeordneten Teilziele ist es notwendig, möglichst viele Informationen über die Erfahrungen und Erlebnisse der beteiligten Personen zu erhalten. Diese können durch den Einsatz von Interviews detailliert erfragt werden. Zur Datenerhebung wird daher der mündlichen, individuellen Befragung der Vorzug vor der schriftlichen gegeben. Zum einen lassen sich dadurch genauere Informationen erhalten, da Nachfragen möglich sind. Der Gesprächsverlauf ist zum anderen offen und kann flexibel gestaltet werden. Der Interviewer bestimmt die Rahmenbedingungen und der Interviewte steuert den Verlauf. Es entsteht eine gegenseitige Interaktion zwischen den Beteiligten (Helfferrich, 2011), sodass die Sichtweisen gezielter erfragt werden können.

Durch den Forschungsstil der Grounded Theory<sup>45</sup> kann aus dem allgemeinen Forschungsbereich der Sportlehrerausbildung durch eine systematische Auswertung der erhobenen Daten eine These generiert werden. Erst im Verlauf des Forschungsprozesses kristallisiert sich heraus, was relevant für die Befragten ist. Datenaufnahme und -analyse stehen in einer wechselseitigen Beziehung (Strauss & Corbin, 1996). Um die subjektive Sicht der interviewten Personen in einem direkten Kontakt genau zu erfassen, ist die qualitative Forschung, die zielführend in dieser Studie angewendet wird, demnach der quantitativen vorzuziehen.

Generell werden in der empirischen Sozialforschung eine quantitative und eine qualitative Forschungsrichtung unterschieden. Auf eine umfassende Analyse und einen Vergleich der beiden Untersuchungsverfahren sowie einer Kombination der beiden Verfahren wird für die vorliegende Arbeit mit dem Verweis auf weiterführende Werke<sup>46</sup> verzichtet. Stattdessen erfolgt eine Begründung zur Wahl der qualitativen Richtung.

Die subjektiven Wahrnehmungen eines lebensnahen Sachverhalts, die durch verbale Kommunikation von Menschen beschrieben werden, stehen im Mittelpunkt der qualitativen Sozialforschung. Diese Merkmale sind für die vorliegende Studie gegeben und

---

<sup>45</sup> Eine detaillierte Ausführung der Grounded Theory ist im Kapitel 7.3 nachzulesen.

<sup>46</sup> Weiterführende Werke sind u. a. Baur & Blasius, 2014; Bortz & Döring, 2006; Döring & Bortz, 2016; Flick et al., 2012; Flick et al., 2015; Friebertshäuser et al., 2010; Mayring, 2016 und Miethling & Schierz, 2008.

kommen daher zur Anwendung (Döring & Bortz, 2016; Mayring, 2016). Es interessieren die Sichtweisen der Personen, die an der Sportlehrerausbildung beteiligt sind. Die Stichproben bestehen aus einer Auswahl von Lehrenden und Lernenden aus dem Sportbereich, die in einem direkten Kontakt mündlich oder fernmündlich befragt werden.

Mit dem Forschungsstil der Grounded Theory von Anselm Strauss und Barney Glaser kann mit einer gründlichen, systematischen und exakten Arbeitsweise der Datenaufnahme und -analyse ein erfolgreiches Ergebnis erreicht werden. Eine mögliche Theorie kann generiert und überprüft werden. Im Vorfeld ist keine Festlegung auf zu untersuchende Variablen notwendig (Döring & Bortz, 2016; Mayring, 2016; Strauss, 1991).

Offenheit, Flexibilität und Reflexivität des Forschers gegenüber dem Forschungsstand und der Befragten sind wichtige Merkmale, die zu beachten und einzuhalten sind. Es sind Ausprägungen, die die Qualität der Untersuchungen kennzeichnen und von einigen Autoren (Döring & Bortz, 2016) als Gütekriterien beschrieben werden. Im Vergleich zu der quantitativen Forschung gibt es keine einheitlichen, klassischen Gütekriterien; sie werden vielmehr dem qualitativen Forschungsdesign angepasst.

## 7.1 Gütekriterien

Die klassischen Gütekriterien der quantitativen Forschung (Objektivität, Reliabilität und Validität) sind für die methodische Aufbereitung unbestritten, jedoch gibt es sie in dieser Form für die qualitative Sozialforschung nicht. Demnach werden die Gütekriterien<sup>47</sup> auf die gewählte Methode abgestimmt und möglichst viele von ihnen in das Verfahren einbezogen. Für den dargestellten Forschungsprozess sind folgende Güte- und Qualitätskriterien relevant, wobei der Schwerpunkt auf den Kriterien von Mayring und Steinke liegt:

- **Intersubjektive Nachvollziehbarkeit/Transparenz**

Der komplette Forschungsprozess ist für jeden Beobachter erkennbar und nachvollziehbar dargestellt. Eine exakte Dokumentation ist daher notwendig (Steinke, 2000).

---

<sup>47</sup> Die Thematik der Gütekriterien in der qualitativen Sozialforschung ist beispielsweise nachlesbar bei Flick et al., 2012; Lamnek & Krell, 2016; Mayring, 2016; Steinke, 2000 und Strübing et al., 2018.

- **Offenheit**

Das Kriterium der Offenheit betrifft den gesamten Forschungsprozess. Zum einen bezieht es sich darauf, offen gegenüber neuen und sich verändernden Erkenntnissen, Hypothesen oder Methoden zu sein. Zum anderen betrifft es die Haltung des Forschers gegenüber den Teilnehmern. Dazu gehört, die Untersuchungssituation verständlich zu erläutern sowie mit Fragen und Antworten während des Interviews flexibel umzugehen (Mayring, 2016).

- **Naturalistizität**

Authentische Antworten werden gegeben, wenn die Interviews in einer natürlichen und bekannten Umgebung stattfinden. Die Möglichkeit der zeitlichen Einteilung durch die Befragten unterstützt die Beantwortungsmotivation ebenfalls (Lamnek & Krell, 2016).

- **Kommunikativität**

Eine gute Kommunikation zwischen Forscher und Untersucher ist wichtig für den Forschungserfolg. Ein aktives Zuhören und das Einhalten von Gesprächsregeln von Seiten des Interviewers sind essentiell (Lamnek & Krell, 2016).

- **Reflexivität**

Während des Forschungsprozesses ist es wichtig, dass eine Eigenreflexion stattfindet. Der Forscher ist Teil der Studie, wodurch der Forschungsprozess offen gestaltet werden kann.

Grundsätzlich gilt, dass die Gütekriterien der Methode angepasst werden. Mayring (2016, S. 144) stellt daher sechs übergeordnete, allgemeingültige Kriterien für die qualitative Forschung auf (Verfahrensdokumentation, argumentative Interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand, kommunikative Validierung und Triangulation), die bei der Entwicklung und Abwicklung des Forschungsdesigns auch für diese Studie berücksichtigt werden. An entsprechender Stelle wird auf die Kriterien hingewiesen.

## 7.2 Forschungsdesign

Die vorliegende Abbildung des Forschungsdesigns visualisiert den mehrstufigen Forschungsprozess der Studie. Dieser wurde im Sinne der aufgestellten Gütekriterien der Transparenz, intersubjektiven Nachvollziehbarkeit, Verfahrensdokumentation sowie der Regelgeleitetheit (Mayring, 2016, S. 144) entwickelt. Zur Orientierung bei der Aufstellung des Forschungsdesigns dienen die Komponenten nach Flick (2015, S. 252). So sind neben dem Ziel der Studie mit der konkreten Fragestellung der theoretische und methodische Rahmen im Zusammenhang mit der Datenerhebung, -fixierung und -auswertung sowie die Zusammenhänge und Abläufe erkennbar. Die Grafik gibt zugleich einen Überblick über die Stichprobe und die weiteren notwendigen Ressourcen.

Für diese Studie ist der Forschungsstil der Grounded Theory der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring vorzuziehen. Die durchgeführten Interviews werden zunächst offen, neutral und flexibel analysiert. Die komplexen Sachverhalte mit den subjektiven Sichtweisen der Befragten können vorurteilsfrei in erste Kategorien eingeteilt werden, die sich aus inhaltlich ähnlichen Codes zusammensetzen. Die Erweiterung der Stichprobe und ein ständiger Vergleich zwischen der Datensammlung und den Auswertungsergebnissen gestattet eine Spezifizierung der Kategorien. Mögliche Thesen und Forschungsfragen können gebildet werden. Durch das induktive Herangehen an das vorhandene Material zielt „der Grounded-Theory-Ansatz stärker auf eine feine Vernetzung der Kategorien und Subkategorien“ (Bortz & Döring, 2006, S. 332) als die qualitative Inhaltsanalyse. Eine frühzeitige Einteilung und eine Erstellung eines Forschungsanliegens zu Beginn im Sinne Mayrings würde den Forschungsprozess lenken (Döring & Bortz, 2016). Vielmehr liegt der Fokus in dieser Studie darauf, die „im Material enthaltenen Informationen vollständig und facettenreich“ (Flick, 2015, S. 285) zu erfassen und auszuwerten.



<b>Qualitative Studie nach der Grounded Theory</b>	
Ziel	Vergleich der Sichtweisen von Personen, die am Ausbildungskonzept Sport auf Lehramt beteiligt sind, im Hinblick auf eine Fachkräfteprofessionalisierung und Optimierung des Ausbildungskonzepts im Fach Sport.
Fragestellung	Bestehen Unterschiede in den Sichtweisen von Lehrenden und Lernenden zur Professionalisierung von Sportlehrkräften zu den einzelnen Ausbildungsphasen in Rheinland-Pfalz?
Stichprobe	Lehrende: 10 Vertreter der Universitäten, 19 der Studienseminare, 25 der Schulen Lernende: 24 Studierende, 21 Referendare/innen Schulbehörde: 2 Vertreter
Ressourcen	Personell: Sandra Gietzen Materiell: Auswertungssoftware MAXQDA Zeitlich: 2019: Datenerhebung – 2020: Datenauswertung

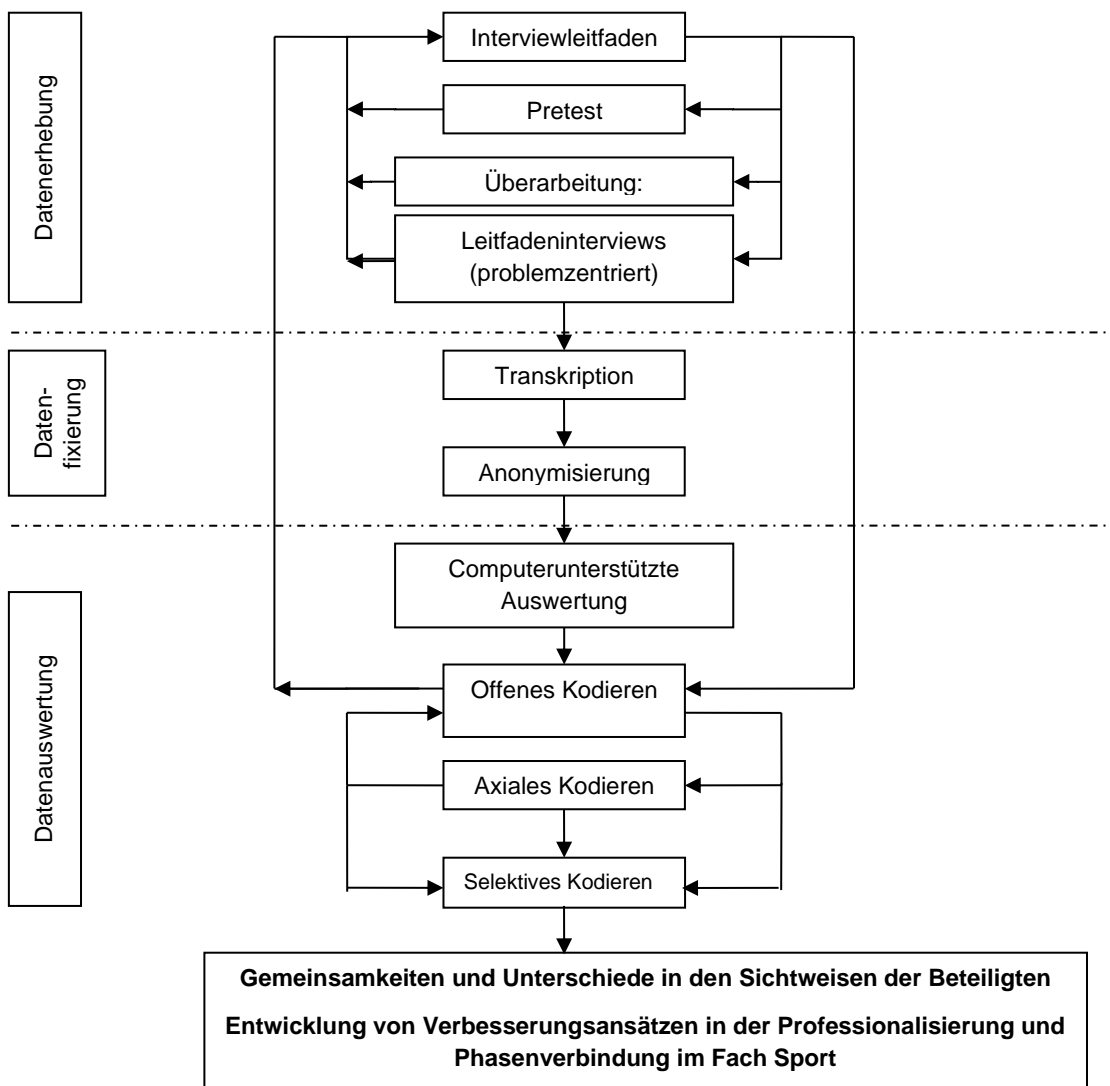


Abbildung 14: Forschungsdesign (angelehnt an Theis, 2010)

### 7.3 Forschungsstil der Grounded Theory (GT)

Das Forschungsdesign basiert auf dem Forschungsstil der Grounded Theory. In der qualitativen Forschung interessiert die subjektive Interpretation von komplexen Sachverhalten, deren Daten durch unterschiedliche Methoden in einem direkten, persönlichen Zugang zu Teilnehmern erhoben werden können. Es gibt dabei verschiedene Forschungsstile, die zu Ergebnissen führen. Eine Variante ist die 1967 von den amerikanischen Medizinsoziologen Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss erarbeitete Grounded Theory<sup>48</sup> (GT), die zum einen Forschungsstil ist und zum anderen eine Auswertungsmethode „zur Entwicklung und Überprüfung von Theorien, die eng am vorgefundenen Material arbeitet bzw. in den Daten verankert (grounded) ist“ (Bortz & Döring, 2006, S. 332). „Die qualitative Analyse nennt sich deshalb Grounded Theory, weil ihr Schwerpunkt zum einen auf der Generierung einer Theorie liegt und zum anderen auf den Daten, in denen diese Theorie gründet“ (Strauss, 1991, S. 50).

Zusammengefasst hat die Grounded Theory folgende Kennzeichen. Eine allgemeine, alltagsnahe Fragestellung bildet den Ausgangspunkt für die Daten, die mithilfe unterschiedlicher Verfahren (verschiedene Formen von Interviews, Diskussionen oder Befragungen) systematisch erhoben werden. Diese werden in einem „vorurteilsfreien, induktiven und offenen Herangehen“ (Bortz & Döring, 2006, S. 332) analysiert und in einem abwechselnden Prozess mit neuen Daten in Beziehung gesetzt, die sich zunächst zu Kategorien und abschließend zu einer Kern- bzw. Hauptkategorie verdichten. Datenerhebung, -auswertung und Theoriebildung verlaufen parallel. Der zyklische Forschungsprozess wird bis zum Kriterium der theoretischen Sättigung durchlaufen. Damit ist der Zeitpunkt gemeint, bei dem keine neuen Erkenntnisse den Forschungsprozess bereichern.

Ein wichtiger Bestandteil der Grounded Theory sind die verschiedenen Kodierungsschritte, welche bei der Datenauswertung zum Tragen kommen. „Kodieren stellt die Vorgehensweise dar, durch die Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und in eine neue

---

<sup>48</sup> Die Darstellung der Methode erfolgt hier nur sehr kurz, weiterführende Informationen zum Forschungsstil der Grounded Theorie sind in der Spezialliteratur z. B. Glaser & Strauss, 2010; Hülst, 2010; Muckel, 2007; Strauss & Corbin, 1990; Strauss & Corbin, 1996; Strauss, 1991 oder Strübing, 2018 nachlesbar.

Die englische Bezeichnung Grounded Theory ist in der Literatur verankert und in der sozialwissenschaftlichen Forschung akzeptiert. Daher wird im Folgenden dieser Begriff oder die Abkürzung GT verwendet. Eine Übersetzung ins Deutsche mit gegenstandsbezogener Methode oder gegenstands begründeter Theoriebildung ist problematisch.

Art zusammengesetzt werden“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 39). Hierbei wird unterschieden zwischen offenem, axialem und selektivem Kodieren, welches nacheinander Anwendung findet. Für Strauss & Corbin (1996) ist der erste Schritt – das offene Kodieren mit dem Finden von Kategorien oder Codes – sehr bedeutsam. Es bildet den Start in den Forschungsprozess und ist gekennzeichnet durch die Konzeptionalisierung, das Vergleichen und die Kategorisierung der gesammelten Daten. Die beschreibende Ebene wird in Richtung Abstraktion verlassen, erste Zusammenhänge und Fragen werden erstellt. Es schließt sich die Phase des axialen Kodierens an, die sich mehrfach mit dem ersten Abschnitt überschneidet. Hier geht es um das Bilden von Subkategorien; eine Dimensionierung und Gewichtung der Codes (z. B. schwach – stark, selten – häufig) ist möglich. Bei der abschließenden selektiven Kodierung werden Verbindungen und Gemeinsamkeiten zwischen den Kategorien erstellt und zu einer Kern-, Schlüssel- oder Hauptkategorie zusammengetragen: Was ist an den Äußerungen am auffallendsten? Welche Zusammenhänge und Gemeinsamkeiten gibt es? Dabei werden nur noch Aussagen berücksichtigt, die im Zusammenhang zu dieser Kernkategorie stehen, diese bestärken und stützen (Strauss & Corbin, 1996).

Der vorgestellte Forschungsstil der Grounded Theory erweist sich für diese Studie als sinnvoll. Der große Redebedarf der interviewten Personen zu ihrer Sichtweise auf die Sportlehrerausbildung ergibt eine umfangreiche Datenmenge, die zu Beginn eine ergebnisoffene Auseinandersetzung zur Datenauswertung ermöglicht. Induktiv wird aus der Fragestellung durch systematische Datenaufnahme und -auswertung eine These entwickelt. Dazu werden in einem ersten Auswertungsschritt die transkribierten Texte zunächst gelesen. Wichtige Wortpassagen werden systematisch in einem offenen Kodierungsprozess markiert. Die Aussagen sind für diese Studie sehr weitläufig, daher werden sie forschungsleitend, prozessorientiert und prozessoffen ersten Codes zugeordnet und Memos hinterlegt. Durch den Wechsel zwischen Datenerhebung und -auswertung bildet sich ein Beziehungsgeflecht heraus, welches in einem nächsten Kodierungsschritt (axialem Kodieren) Kategorien zugeordnet wird. Während des Forschungsprozesses werden die Kategorien angepasst und weiterentwickelt, was als *theoretical sampling* bezeichnet wird (Strauss & Corbin, 1996). Durch einen ständigen Vergleich zwischen den Codes kristallisiert sich eine Theorie heraus. Der Verlauf wird genau dokumentiert, somit transparent und nachvollziehbar.<sup>49</sup>

---

<sup>49</sup> Die exakte Dokumentation ist im Sinne des Gütekriteriums der argumentativen Interpretationsabsicherung (Mayring 2016, S. 144) notwendig, damit auch andere Forscher den Prozess nachvollziehen können.

## 8 Datenerhebung

### 8.1 Interview zur Datenerhebung

Interviews<sup>50</sup> sind in der qualitativen Forschung zur Datenerhebung verbreitet. Sie ermöglichen, flexibel auf eine Gesprächssituation zu reagieren und in gewohnter kommunikativer Weise zu agieren. Bei der Datenerhebung kommen nach Mayring (2016) als weitere Gütekriterien der qualitativen Forschung Offenheit und Flexibilität zum Tragen. In dieser Studie haben somit Lehrende und Lernende den nötigen Freiraum, um über ihre Sichtweise und ihre persönlichen Erfahrungen zur Sportlehrerausbildung zu berichten.<sup>51</sup> Somit können Informationen von den unterschiedlichen Personengruppen zu den wissenschaftlichen, qualitativen Zielsetzungen gesammelt werden. Dazu findet eine wechselseitige Kommunikation statt, eine soziale Interaktion zwischen Sprecher und Zuhörer, bei der nicht jedes Interview<sup>52</sup> dem anderen gleicht. Dennoch wird auf die Einhaltung einer ähnlichen Gesprächsstruktur geachtet (Beachtung der Gütekriterien).

Grundsätzlich unterscheidet man quantitative (vorher festgelegtes Frage-Antwort-Schema) oder qualitative (offene) Interviews. Von den zur Verfügung stehenden Varianten der offenen Interviews kamen für diese Studie zum einen die Experteninterviews<sup>53</sup> und zum anderen problemzentrierte Interviews zum Tragen. Aufgrund der verwendeten Datentriangulation<sup>54</sup> zur Datenerhebung schließt sich das nicht gegenseitig aus. Als Experten wird hier die Zielgruppe der Lehrenden, bestehend aus Fachleitern, Lehrern und Hochschullehrern betitelt, die gezielt nach ihrem Status für die Studie ausgewählt wurden.

---

<sup>50</sup> Verschiedene Autoren haben sich mit den diversen Formen der Interviewarten beschäftigt, die u. a. in den Werken von Baur & Blasius, 2014; Döring & Bortz, 2016; Flick et al., 2012; Friebertshäuser, 2010 oder Helfferich, 2011 nachzulesen sind.

<sup>51</sup> Das Gütekriterium der Nähe zum Gegenstand ist hier gegeben, da die Betroffenen zu ihren beruflichen Erfahrungen und eigenen Erkenntnissen befragt werden.

<sup>52</sup> Tipps und Anregungen zum Umgang im Zusammenhang mit der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Interviews sind u. a. folgenden Literaturquellen entnommen: Friebertshäuser, 2010; Helfferich, 2011 und Vogt & Werner, 2014.

<sup>53</sup> Mieg & Näf (2005) haben in ihrem Skript die wichtigsten Informationen zu Experteninterviews zusammengestellt, Helfferich (2014) hat im Werk von Baur & Blasius (2014) einen Beitrag zum Thema Leitfaden- und Experteninterviews veröffentlicht.

<sup>54</sup> Der Begriff Datentriangulation bezeichnet die Erhebung von Daten aus unterschiedlichen Quellen. Für diese Studie sind es die Personengruppen, die verschiedenen Ausbildungsphasen zugeordnet werden können.

Bei den Studierenden und Referendaren wurde das problemzentrierte Interview bevorzugt, da diese sich erst in der Entwicklungsphase zum Experten befinden. Durch geschickte Impulssetzungen wurden Gesprächsanlässe geschaffen, die zum Erzählen aufforderten sowie das Gespräch steuerten, um die Erfahrungen der Studierenden und Referendare zu erfragen. Sie konnten in der jeweiligen Ausbildungsphase ihre Sichtweise zur Ausbildung darstellen und ihre Wahrnehmungen weitergeben.

Ein Leitfaden diente bei allen Gesprächen der Orientierungshilfe, da er für die Forschungsfragen notwendigen Aspekte enthielt (Helfferich, 2014).

## 8.2 Stichprobe

Die Studie wurde in Rheinland-Pfalz mit Lehrenden und Lernenden der Schulformen Grundschule, Realschule plus und Gymnasium durchgeführt.<sup>55</sup> Die Stichprobengröße wurde zu Beginn des Forschungsprozesses offengehalten, da nicht abzusehen war, wie sich der Forschungsverlauf darstellen würde. Die Rekrutierung der Stichprobe entwickelte sich die Stichprobe im Sinne der Grounded Theory. Die Sammlung der Forschungsteilnehmer fand im Zusammenhang mit der Datenerhebung und -auswertung statt. Dazu diente das Verfahren des theoretical samplings, bei dem die grundlegenden Fragen berücksichtigt wurden und die Weiterentwicklung der Theorie im Mittelpunkt stand (Dimbarth et al., 2018; Glaser & Strauss, 2010; Stauss Corbin, 1996; Strauss, 1991; Truschkat et al., 2005):

*„Welche Gruppe berücksichtige ich als nächste bei der  
Datenerhebung?*

*Welche theoretische Absicht steckt dahinter?*

Die befragten Personen können in fünf Gruppen eingeteilt werden. Das Schaubild zeigt einen Überblick der Gruppen, die sich aus der Stichprobe ergeben. Die linke Seite mit Hochschuldozenten, Seminar- und Fachleitern sowie Vertretern von Schulen werden zu dem Oberbegriff der Lehrenden zusammengefasst. Dem Oberbegriff Lernende

---

<sup>55</sup> Die Bereiche Berufsschule und Förderschule werden in dieser Untersuchung nicht näher betrachtet, um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen.

lassen sich Studierende und Referendare zuordnen, die sich in der Ausbildung Sport auf Lehramt befinden (rechte Seite der Abbildung 15).



Abbildung 15: Personengruppen, die an der Sportlehrerausbildung beteiligt sind

Sowohl im Bereich der Lehrenden als auch der Lernenden kann eine Unterscheidung bzgl. der Schulform getroffen werden. Die Abbildung 16 verdeutlicht die Zusammenhänge innerhalb der Stichprobe zum einen schulartspezifisch und zum anderen schulartübergreifend. Die farblichen Markierungen kennzeichnen die verschiedenen Schulformen. Die Dozenten der Universität bilden eine gesonderte Gruppe, da sie Studierende schulartübergreifend unterrichten, und sind in der Abbildung nicht aufgeführt.

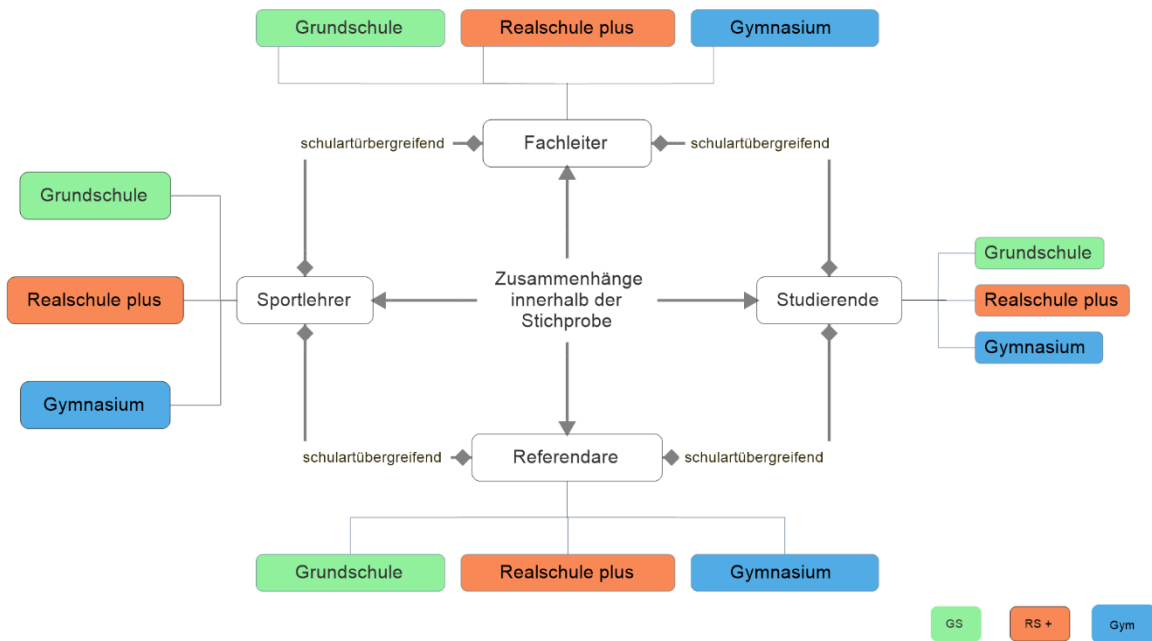


Abbildung 16: Zusammenhänge innerhalb der Stichprobe

Die anschließende Tabelle zeigt eine Auflistung der interviewten Personen sortiert nach der gewählten Schulart.

Tabelle 6: Stichprobenübersicht

	Studenten	Referendare	Sportlehrer	Fachleiter	Summe
Grundschrift	4	6	7	4	21
Realschule plus	8	8	14	6	36
Gymnasium	12	7	4	9	32

### 8.2.1 Lernende

Die Gruppe der Lernenden besteht zum einen aus Studierenden und zum anderen aus Referendaren für das Lehramt. Die für diese Studie befragten Sportstudierenden befinden sich in unterschiedlichen Studienphasen beziehungsweise Semestern des Studiums. Die genauen Angaben sind der Tabelle 7 zu entnehmen. Einige haben sich schon für ihre spätere Zielschulart entschieden und teilweise Praktika absolviert. Ein weiterer Teil der Studierenden ist noch in der Anfangsphase des Bachelor-Studiums. Neben dem Fach Sport belegen sie ein weiteres schulrelevantes Fach, für den Bereich Grundschulpädagogik ist dies das Fach Grundschulbildung.

Tabelle 7: Überblick über die Stichprobe der Studierenden

Studierende	Anzahl	m	w	Bachelor	Master
Grundschule	4	0	4	2	2
Realschule plus	8	8	0	3	5
Gymnasium	12	7	5	4	8

Die Referendare, auch (Lehramts-) Anwärter genannt, befinden sich in der zweiten Ausbildungsphase. Sie werden, entsprechend ihrer Zielschulform, Schulen und staatlichen Studienseminaren in Rheinland-Pfalz zugeteilt. Die folgende Tabelle 8 zeigt die entsprechende Verteilung der interviewten Referendare.

Tabelle 8: Überblick über die Stichprobe der Referendare

Schulform	Anzahl	m	w	Seminar						Phase		
				Trier	Ko	Ld	Sim	Nr	Daun	1.	2.	3.
Grundschule	6	3	3	-	-	-	1	5	-	5	1	-
Realschule plus	8	4	4	3	3	2	-	-	-	-	2	6
Gymnasium	7	3	4	3	3	-	-	-	1	3	-	4

### 8.2.2 Lehrende

Als Lehrende werden im Bereich der Ausbildungsschule Sportlehrer und schulische Ausbildungsleitungen bezeichnet. Zu ihren Aufgaben gehören die Betreuung und Ausbildung von Praktikanten und Lehramtsanwärtern während ihrer Zeit an der Schule. In dieser Studie kamen nur schulische Ausbildungsleitungen (Mentoren) zu Wort, die ebenfalls das Fach Sport studiert hatten. Daher können sie Rückschlüsse und Vergleiche zu ihrer eigenen Ausbildungszeit im Sportstudium und Referendariat ziehen. Sie sind bereits seit einiger Zeit im Schuldienst tätig und haben so einen umfassenden Einblick in die gesamte Sportlehrerausbildung. Die Tabelle 9 gibt einen Überblick über die Stichprobenverteilung der Sportlehrer.



Tabelle 9: Überblick über die Stichprobe der Sportlehrer

Sportlehrer	Anzahl	m	w
Grundschule	7	2	5
Realschule plus	14	5	9
Gymnasium	4	2	2

Eine weitere Gruppe der Lehrenden sind die Seminarvertreter in Form von Sport- und Seminarfachleitern. Die Fachleiter arbeiten entweder hauptamtlich oder als Lehrbeauftragte an staatlichen Studienseminaren und an Schulen. Die Befragten sind in unterschiedlichen Schulformen in ganz Rheinland-Pfalz<sup>56</sup> tätig. Zu ihren Aufgaben<sup>57</sup> gehören unter anderem die Betreuung der Referendare während des 18-monatigen Vorbereitungsdienstes. In Kooperation mit der Ausbildungsschule erweitern die Fachleiter das fachdidaktische, fachmethodische und bildungswissenschaftliche Wissen der Anwärter, indem sie auf den Grundlagen der universitären Ausbildung aufbauen. Die Angaben zu der Aufteilung der Fachleiter auf die einzelnen Schulformen sind der Tabelle 10 zu entnehmen.

Tabelle 10: Überblick über die Stichprobe der Fachleiter

Fachleiter	Anzahl	m	w
Grundschule	4	3	1
Realschule plus	6	5	1
Gymnasium	9	7	2

Die dritte Gruppe der Lehrenden sind Dozenten der Universitäten in Kaiserslautern, Koblenz, Landau und Mainz, an denen alle Schulformen parallel unterrichtet werden. Es sind zum einen Hochschulprofessoren und zum anderen akademische Mitarbeiter, die für die Sportfachdidaktik zuständig sind. Es wurden zehn Dozenten interviewt: neun Männer und eine Frau.

Eine theoretische Sättigung wurde in allen fünf Gruppen durch die Anzahl der durchgeführten Interviews erreicht. Weitere Befragungen ergaben keinen Zuwachs an

<sup>56</sup> Aus der Abbildung 7 sind die Lage und Verteilung der Studienseminare zu entnehmen.

<sup>57</sup> In der Dienst- und Konferenzordnung der staatlichen Studienseminare Rheinland-Pfalz können die weiteren Aufgaben nachgelesen werden (MBWWK, 2013a).

relevanten, zielführenden und neuen Erkenntnissen für die einzelnen Personengruppen (Glaser & Strauss, 2010; Truschkat et al., 2005).

Ergänzende Zusatzinformationen stammen im Rahmen dieser Studie von zwei Vertretern der übergeordneten Schulbehörde des Ministeriums für Bildung und der Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion. Ihre Äußerungen fließen nicht direkt in die Auswertung ein, sondern werden gesondert in der abschließenden Zusammenfassung berücksichtigt.

### 8.3 Triangulation

„Man spricht in der qualitativen Sozialforschung von Triangulation, wenn bei der Untersuchung eines Forschungsproblems verschiedene theoretische Perspektiven (Theorientriangulation), verschiedene Forschende (Forschertriangulation), verschiedene Datensätze (Datentriangulation) und/oder verschiedene Methoden der Datenerhebung und Datenanalyse (Methodentriangulation) miteinander kombiniert werden“ (Döring & Bortz, 2016, S. 600).

Die entstehenden fünf Gruppen dieser Studie ermöglichen die Form der Datentriangulation als Forschungsstrategie (Flick, 2011<sup>58</sup>). Durch die unterschiedlichen Blickwinkel auf den Forschungsgegenstand lässt sich ein großer Erkenntnisgewinn erzielen. In der vorliegenden Untersuchung wird die Sportlehrerausbildung aus diversen Perspektiven betrachtet. Auf der einen Seite sind es die Lehrenden, die bereits Erfahrung mit dem Unterricht haben, und auf der anderen Seite die Lernenden, die sich in der ersten oder zweiten Phase der Sportlehrerausbildung befinden. Die Teilnehmer sind in verschiedenen Schularten im Einsatz oder studieren das Lehramt für diverse Schulformen. Somit werden die Erkenntnisse aus vielfältigen Blickwinkeln erhoben und es entsteht ein umfassendes Bild (Miethling, 2008). Die Triangulation gehört ebenfalls zu den Qualitätskriterien einer qualitativen Studie (Mayring, 2016, S. 144).

---

<sup>58</sup> Flick hat 2011 ein Werk veröffentlicht, das sich ausschließlich mit dem Thema der Triangulation beschäftigt, in dem nähere Informationen entnommen werden können.

## 8.4 Datenschutz

Interviewstudien an öffentlichen Schulen, bei denen personenbezogene Daten erhoben werden, bedürfen aus datenschutzrechtlichen Gründen einer Genehmigung des jeweiligen Kultusministeriums und müssen bei der Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion (ADD) angezeigt werden. Für die vorliegende Studie in Rheinland-Pfalz sind das Ministerium für Bildung in Mainz sowie die ADD Trier zuständig, die beide ihre Zustimmung vor Beginn der Untersuchung erteilen.

## 8.5 Interview

### 8.5.1 Leitfadenentwicklung und Aufbau

„Mit Leitfaden bezeichnet man das mehr oder weniger grob strukturierte schriftliche Frageschema, welches dem Interviewer bei der Interviewführung als Gedächtnisstütze dient“, so beschreiben Mieg & Näf 2005 (S. 14) ein Hilfsmittel zur Interviewdurchführung. Ein vorbereiteter Leitfaden ist eine wertvolle Stütze für den Interviewer, um zu gewährleisten, dass „die Fragen vollständig und hinreichend spezifisch im Gespräch behandelt werden“ (Mieg & Näf, 2005, S. 10).

Zur Erstellung des Leitfadens als Strukturhilfe für die vorliegende Studie dient die SPSS-Methode (sammeln-prüfen-sortieren-subsumieren) von Helfferich (2011). Nach einer umfassenden Literaturrecherche und einem Brainstorming werden mögliche Fragen gesammelt und geprüft sowie anschließend thematisch geordnet, auf die jeweilige Personengruppe abgestimmt und in Frageblöcken einsortiert.

In den diversen Leitfäden für die unterschiedlichen Personengruppen werden die Fragen in fünf Bereiche zur Sportlehrerausbildung unterteilt, die für die gesamte Stichprobe gleichermaßen gelten:

- A Ausbildungsstruktur in Rheinland-Pfalz
- B Ausbildungskonzept
- C Professionalisierung
- D Verbesserungsvorschläge
- E Persönliche Informationen

Innerhalb dieser Bereiche entwickeln sich eine Vielzahl von Fragen und Impulsen, die zum einen zu Gesprächsanlässen führen sollen und zum anderen auf die

Personengruppe abgestimmt sind. Die geeigneten Fragen werden subsumiert und in den Leitfaden eingeordnet. Eine offene Einstiegsfrage und eine abschließende Erkundigung sowie der Dank für das Gespräch sind obligatorisch.

Die Tabelle zeigt beispielhaft den Leitfaden zum Interview mit den Vertretern der Studienseminare<sup>59</sup>.

Tabelle 11: Leitfaden und Impulsfragen zum Interview

A Wie erleben Sie die duale Ausbildungsstruktur für das Sportlehramt vom Studium bis zur Schule in Rheinland-Pfalz?
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ausbildungsstruktur: Uni – Seminar – Schule =&gt; Vernetzung? Übergang?</li> <li>2. Schulrelevante Veranstaltungen</li> <li>3. Praktika</li> <li>4. Sichtweise zum aktuellen Ausbildungskonzept</li> </ol>
B Wie ist die zweite Phase der Lehramtsausbildung in ihrem Seminar aufgebaut?
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ausbildungskonzept: Anzahl und Aufbau von Fachseminartagen</li> <li>2. Belastungssituation im Seminar/in der Schule</li> </ol>
C Erzählen Sie, wie Sie die Sportreferendare auf ihren Schulalltag vorbereiten und professionalisieren.
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ansatzpunkte der Professionalisierung: fachdidaktisch, fachmethodisch, erzieherisch (bildungswissenschaftlich/pädagogisch)</li> <li>2. Vorwissen der Referendare            fachdidaktisch: Heterogenität - Differenzierung            fachwissenschaftlich: eigene Bewegungserfahrung            bildungswissenschaftlich: Lehrerpersönlichkeit</li> <li>3. Schulsportalltag: sportpraktische Phasen, aktive Sportausübung, Berücksichtigung der Gegebenheiten (z. B. inaktive Schüler, Halle)</li> </ol>
D Sie haben die Möglichkeit, die Sportlehrausbildung als Verantwortlicher zu optimieren. Wie sieht Ihr Konzept von der Uni bis zur Schule/Referendariat aus?
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ausbildungsstruktur an der Uni – Seminar</li> <li>2. Sportpraktische Phasen</li> <li>3. Professionalisierung</li> </ol>
E Wie sieht Ihre persönliche Berufsbiographie aus?
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Berufsjahre am Seminar</li> <li>2. Stundenanzahl in der Schule</li> <li>3. Lehramt mit zweitem Fach?</li> <li>4. Sportlich aktiv?</li> </ol>

<sup>59</sup> Die Leitfäden zu Interviews mit den andern Personengruppen sind im Anhang zu finden.

Die Durchführung des Pretests unter Zuhilfenahme des Leitfadens mit verschiedenen Lehrenden und Lernenden zeigt, dass die Fragen zielführend ausgewählt sind. Wenige Impulse zur Gesprächsführung werden benötigt. Daher können die unterschiedlichen Leitfäden für die Teilnehmer noch offener und flexibler gestaltet werden.

Im Verlauf der Datenerhebung verändert sich aufgrund der gegebenen Antworten der Schwerpunkt der Gesprächsführungen mehr zu möglichen Optimierungsansätzen im Bereich des Theorie-Praxis-Bezugs. Die Sicherheit in der Gesprächsführung und die Ausrichtung der Fragen führen zu einer Überarbeitung der Leitfragen und haben zum Schluss folgendes Aussehen (Tabelle 12):<sup>60</sup>

Tabelle 12: Weiterentwickelter Leitfaden zum Interview mit den Seminarvertretern

- |   |  |
|---|--|
| A | Berichten Sie Ihre Sichtweise zur dualen Ausbildungsstruktur für das Sportlehreramt in Rheinland-Pfalz vom Studium bis zur Schule. |
| B | Beschreiben Sie das Ausbildungskonzept und die Inhalte der Sportlehrerausbildung an Ihrem Seminar.                                 |
| C | Erzählen Sie, wie Sie die Sportreferendare auf Ihren Beruf vorbereiten und professionalisieren.                                    |
| D | In welchen Bereichen und Phasen sehen Sie Optimierungsmöglichkeiten in der Sportlehrerausbildung?                                  |
| E | Wie sieht Ihre persönliche Berufsbiographie aus?   |

Die Fragen des Leitfadens dienen der Orientierung. Die offene Einstiegsfrage fordert die Befragten zunächst zum Erzählen auf, anschließend kann der Interviewer nachfragen sowie weitere Impulse setzen. Die Reihenfolge der Fragen und die Schwerpunktsetzung hängen von der befragten Person ab. Sie werden dem Gesprächsverlauf flexibel angepasst und verlaufen nicht nach einem festgesetzten Schema. Eine ständige Reflexion zur Anpassung des Leitfadens findet im Sinne des Gütekriteriums Reflexivität (Mayring, 2016) statt.

<sup>60</sup> Exemplarisch ist die Veränderung für den Leitfaden der Seminarvertreter beschrieben, die restlichen Leitfäden sind im Anhang zu finden.

## 8.5.2 Interviewdurchführung

### Interviewvorbereitung

Die erste Kontaktaufnahme zu den Studienteilnehmern geschah persönlich in einem direkten Gespräch oder in einem informativen, neutralen, aber persönlichen Schreiben mit dem Hinweis auf das Forschungsvorhaben sowie den wichtigsten Informationen. Nach einer positiven Rückmeldung wurde das Gespräch terminiert. Die Wahl des Ortes und der Zeit entsprach dabei den Wünschen der Befragten (Gütekriterien Naturalistizität und Kommunikativität), sodass ein vertrautes und störungsfreies Umfeld gegeben war. Die Interviews fanden somit meist in den Räumlichkeiten der Befragten oder fernmündlich statt. Die Durchführung telefonischer Interviews ermöglicht die Stichprobenerweiterung, ohne einen zu großen Zeit- und Kostenaufwand zu entwickeln (Helfferich, 2011).

Eine Datenschutzerklärung<sup>61</sup> sowie eine Einverständniserklärung wurde bereits im Vorfeld per Mail verschickt. Die Befragten konnten sich vorher damit auseinandersetzen. Zwei Lehrenden wurden zur Vorbereitung auf das Interview auf eigenen Wunsch die Leitfragen zugesandt.

### Interviewer

Alle 101 Interviews wurden von der gleichen Person in einem ähnlichen Rahmen durchgeführt. Die Interviewerin hat als Sportlehrerin, schulische Ausbildungsleiterin und Betreuerin bei Ski-Exkursionen Einblick in die verschiedenen Bereiche der Sportlehrerausbildung. Dadurch erweist sich die Fragestellerin als adäquate Gesprächspartnerin, da ihr Fachbegriffe und Ausbildungsabläufe in den Phasen bekannt sind. Dies führte zu einer raschen Akzeptanz als Interviewerin, sodass schnell die Basis für eine entspannte Kommunikation und eine authentische Beziehung zwischen den Gesprächspartnern gegeben war. Die Interviewerin achtete besonders auf eine neutrale und nicht beeinflussende Gesprächsführung<sup>62</sup> (Döring & Bortz, 2016; Helfferich, 2011), um den Interviewverlauf nicht zu verzerren. Nach möglichst standardisierten

---

<sup>61</sup> Seit dem 25.5.2018 gilt die aktuelle Version der Europäische Datenschutzgrundverordnung (DSGVO) in Deutschland (<https://dsgvo-gesetz.de/>, Europäische Union, 2016).

<sup>62</sup> Die Gütekriterien Kommunikativität und Reflexivität werden in dieser Datenerhebungsphase besonders beachtet.

Bedingungen erfolgten die Gespräche entweder in einem direkten persönlichen Kontakt (face to face) oder fernmündlich, um vergleichbare Ergebnisse zu erzielen.

Telefoninterviews sind eine in der qualitativen Forschung akzeptierte Methode, sodass in dieser Studie beide Formen<sup>63</sup> zum Tragen kommen. Das Einzelinterview wird dem Gruppeninterview vorgezogen, da die persönliche Sichtweise der Lehrenden und Lernenden interessiert und keine Verfälschungen durch andere Kommentare entstehen können.

Es ist kritisch zu betrachten, dass die Fragestellerin Teil des zu untersuchenden Feldes ist. Für die vorliegende Studie überwiegen allerdings die Vorteile, sodass diese Interviewvariante zum Einsatz kam. Die eigene Feldzugehörigkeit half, schnell und unkompliziert Kontakt zu den Interviewpartnern aus dem Umfeld herzustellen. Es entstanden vertrauensvolle, offene und authentische Gespräche, sodass rasch ein erster Eindruck zu dem Forschungsfeld gewonnen werden konnte. Der berufliche Hintergrund der Forscherin ermöglichte es, im Gegensatz zu einem fachfremden Interviewer, ggf. gezielte Nachfragen zu stellen. Es wurde ein großes Augenmerk auf die Einhaltung der Gütekriterien gelegt, überprüft und reflektiert (vgl. Punkt 7.1), um den Intervieweinfluss gering zu halten (Helfferich, 2011). Eine sorgfältige Selbstreflexion, „die in der qualitativen Forschung ohnehin als Teil des Forschungsprozesses gefordert wird“ (Döring & Bortz, 2016, S. 150), fand während der gesamten Zeit statt.

### **Interviewverlauf**

Nach einem kurzen Einführungsgespräch zur Lockerung der Gesprächsatmosphäre und der Klärung der formalen Kriterien begann das Interview. Es wurde nochmals explizit auf die Einhaltung der Datenschutzregelungen, die unterschriebene Datenschutzerklärung sowie die Tonbandaufzeichnung hingewiesen. Die Gespräche wurden zur Datenerfassung vollständig auf Tonband aufgezeichnet und protokolliert.

Während des Erzählens hörte die Interviewerin aktiv und aufmerksam zu, Bestätigungen erfolgten nur durch Kopfnicken oder zustimmende Phrasen. Der Gesprächs-

---

<sup>63</sup> Vor- und Nachteile von Telefon- und face to face-Interviews haben Schulz & Ruddat (2012) in einem Beitrag gegenübergestellt.

verlauf wurde offengehalten und flexibel gestaltet, Nachfragen für genauere Informationen waren möglich.<sup>64</sup> Kurze Notizen als Handprotokoll halfen, um zu einem späteren Zeitpunkt auf bereits Gesagtes zurückgreifen zu können. Zudem wurden die Aussagen zwischen den Leitfragen notiert. Impulse oder weitere Fragen ergaben ein zielführendes Gespräch.

Am Ende des Gespräches hatte der Interviewte die Möglichkeit, allgemeine und weiterführende Fragen zur Studie zu stellen. Mit einem Dank für das Gespräch endeten die Aufzeichnung und die Unterhaltung.

Nach dem Dialog fand eine erste Datensicherung durch Übertragung der Daten vom Diktiergerät auf den Laptop statt und es wurde ein kurzes Gedächtnisprotokoll mit den wichtigsten Informationen erstellt. Hinzugefügt wurden persönlicher und beruflicher Status, Angaben zur Schule und der Anzahl der Berufsjahre. Ein bis zwei Tage nach dem Interview bedankte sich die Interviewerin für das informative Gespräch mit der Bitte, nachträgliche Gedanken oder Ideen schriftlich zu übermitteln.<sup>65</sup> Allerdings nutzen nur wenige Teilnehmer diesen Impuls. Die Ergänzungen im Anschluss an das Interview wurden einmal per Sprachnachricht und einige Male schriftlich mitgeteilt. Die Ergebnisse flossen in die Datenauswertung ein.

---

<sup>64</sup> Für die Interviewdurchführung erwies es sich hier ebenfalls als Vorteil, dass die Interviewerin Teil des Feldes war. Für detaillierte Informationen konnte gezielt nachgefragt werden.

<sup>65</sup> Die Interviewten haben somit die Möglichkeit, nochmals Stellung zu dem Gespräch zu nehmen. Somit wird den Personen die Chance der kommunikativen Validierung (Mayring 2016, S. 144) gegeben.



## 9 Datenfixierung und -auswertung

Alle durchgeführten Interviews wurden mithilfe eines Diktiergerätes aufgezeichnet und anschließend nach Transkriptionsregeln<sup>66</sup> wörtlich in Schriftform überführt. Alle Daten, die Rückschlüsse auf die Personen, auf die Institution oder den Ort zulassen, werden anonymisiert, um die Datenschutzregeln zu beachten. Die Dateinamen erhalten Verschlüsselungen, die in einer separaten Datei aufbewahrt werden, um ggf. auf die Originalinterviews zurückgreifen zu können. Bei der Anonymisierung der transkribierten Texte und der Bezeichnung der Interviewten wird folgendes Schema verwendet:<sup>67</sup>

Tabelle 13: Schema der Namensanonymisierung

1. Teil	2. Teil	3. Teil
Interviewte Personengruppe	Schulform	Numerische Auflistung
L = Sportlehrer	GS = Grundschule	1

Verzichtet wurde auf die Übertragung der Betonung, der Lautstärke, Pausen und von nonverbalen Ereignissen, da sie für die Studie nicht zielführend sind. Die Transkripte konnten für die folgende computergestützte, qualitative Datenanalyse genutzt werden. Dazu wurde das umfangreiche Datenmaterial (100 Einzelinterviews<sup>68</sup>) mithilfe der Software MAXQDA 2018<sup>69</sup> für die Auswertung vorbereitet. Das Programm ist für die qualitative Forschung nach der Grounded Theory von Strauss & Corbin (1996) mit offenem, axialem und selektivem Kodieren für die Erstellung von Memos, Codes und Auswertungsschritten geeignet (vgl. Punkt 7.3). Die Analyseschritte können dabei mehrmals durchlaufen und übersichtlich dargestellt werden. Das Programm erweist sich zur Verwaltung, Analyse und Auswertung der Daten für die vorliegende Studie als hilfreich.

<sup>66</sup> Transkripte dienen dazu, Gespräche für wissenschaftliche Analysen dauerhaft verfügbar zu machen (Kowal & O'Connell, 2000) und „sind erste Interpretationen, die Dinge sichtbar oder unsichtbar machen können“ (Langer; 2010, S. 524). Die Transkriptionsregeln sowie weitere Grundlagen zum Transkribieren können z. B. bei Kuckartz, 2007 oder Langer, 2010 nachgelesen werden.

<sup>67</sup> Bei der Stichprobe der Dozenten besteht der 2. Teil aus den Anfangsbuchstaben des universitären Standortes.

<sup>68</sup> Ein Interview wurde nicht digital aufgezeichnet, sodass es nicht mit der Software ausgewertet wurde.

<sup>69</sup> Kuckartz & Rädiker stellen eine Zusammenfassung der Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA in dem Werk Baur & Blasius (2014) dar.

## Empirischer Teil

# 10 Ergebnisdarstellung der Kategorien und Subkategorien

## 10.1 Überblick über die Kategorien

Die komplexen Interviewaussagen der Lehrenden und Lernenden lassen sich in der Phase des axialen Kodierens in fünf Kategorien einteilen. Dabei handelt es sich um die drei Institutionen „Universität“, „Studienseminar“ und „Schule“, an denen die Ausbildung stattfindet; des Weiteren um die Kategorie „Schulfach Sport“, in der Besonderheiten für das Fach gesammelt werden. In der fünften Kategorie werden die Optimierungsvorschläge vorgestellt, die sich aus den Darstellungen und den erklärten Hauptproblematiken ergeben. Die Abbildung gibt einen Überblick über die Hauptkategorien nach dem axialen Kodieren.

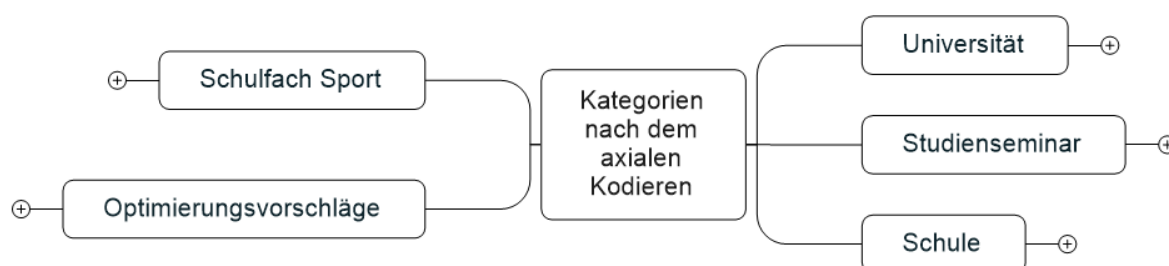


Abbildung 17: Kategorien nach dem axialen Kodieren

Ausgehend von den einzelnen Zweigen der Kategorien ergeben sich Subkategorien und Codes, auf die nachfolgend ausführlich eingegangen wird.<sup>70</sup> Mithilfe eines einheitlichen Schemas werden die jeweiligen Abschnitte gegliedert. Nach einer Einführung in die Kategorie werden die entstandenen Subkategorien mit den Codes für alle Personengruppen erläutert und graphisch zusammengefasst. Besonderheiten der einzelnen Personengruppen werden gegebenenfalls im Anschluss dargestellt. Ankerbeispiele belegen die genannten Sichtweisen.

<sup>70</sup> Es gibt zahlreiche weitere interessante und wichtige Hinweise zur Sportlehrerausbildung, auf die in den Abschnitten nur punktuell eingegangen wird. Eine vollständige Ausarbeitung würde den Rahmen der Studie sprengen und kann zu einem späteren Zeitpunkt beleuchtet werden. Vielmehr wird forschungsleitend vorgegangen.

## 10.2 Kategorie „Universität“

Die Inhalte der Kategorie „Universität“ stammen aus den Impulsen zu den Bereichen A (Ausbildungsstruktur in Rheinland-Pfalz), B (Ausbildungskonzept) und C (Professionalisierung) der Leitfäden aller interviewten Personen. Aufgrund zahlreicher Interviewsegmente wird eine Unterteilung in die Subkategorien „Ausbildungsstruktur“ und „schulrelevante Veranstaltungen“ vorgenommen. Eine komplette Differenzierung in die beiden Subkategorien ist nicht bei allen Interviewsegmenten möglich, da die Inhalte beiden Bereichen zugeordnet werden können und sich gegenseitig beeinflussen. Eine separate Aufteilung ist dennoch gegeben, da sich für den Sport die Besonderheit der Doppeldeutigkeit des Begriffs Praxis<sup>71</sup> ergibt.

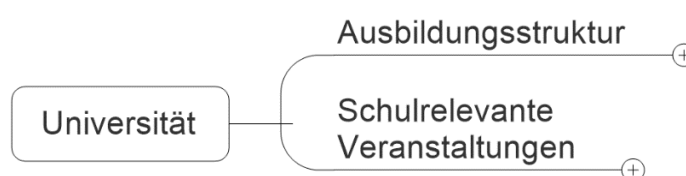


Abbildung 18: Kategorie „Universität“ und ihre Subkategorien

### 10.2.1 Subkategorie „Ausbildungsstruktur“



Abbildung 19: Codes der Subkategorie „Ausbildungsstruktur“

„Bologna“, „Bachelor-Master-Studium“ oder „duales Ausbildungssystem“ sind häufig genannte Begriffe im Zusammenhang mit der Qualität der derzeitigen Ausbildungsstruktur für das Sportlehramt.<sup>72</sup> Positive und negative Äußerungen werden aufgeführt, die insbesondere auf die Veränderungen seit des Bologna-Prozesses<sup>73</sup> zurückzuführen sind. Einige Lehrende haben den Strukturwandel erlebt und können einen Vergleich zu dem vorherigen Staatsexamen ziehen. Entscheidend für die vorliegende

<sup>71</sup> Unter dem Begriff Praxis ist zum einen die Sportpraxis und zum anderen der Umgang mit Sportunterricht unter den Bedingungen der Schule zu verstehen.

<sup>72</sup> Eine ausführliche Beschreibung kann unter den Punkten 3.2.3 und 3.2.6.nachgelesen werden.

<sup>73</sup> Der Bologna-Prozess ist im theoretischen Teil (Punkt 3) dargestellt.

Studie ist in erster Linie das derzeitige Empfinden, das die universitären Dozenten wiedergeben.

Professoren und akademische Mitarbeiter beschreiben ihre Sichtweise zu den Veränderungen seit der Bologna-Reform. Diese haben Auswirkungen auf die inhaltliche Gestaltung der Module und somit auf die Professionalisierung der Studierenden.

UKO1, 84: *„Durch diese Bologna-Reform bedingt, ging es vor allem darum, Inhalte zu kürzen oder outzusourcen. Und ich denke, da gibt es jetzt schon Zeichen für die ersten Probleme.“*

UKL3, 4: *„Das Curriculum ist im Großen und Ganzen dasselbe geblieben, wie es vorher auch war.“*

UKOS, 2: *„Da hat sich doch einiges getan, zum Guten wie zum Schlechten würde ich mal sagen.“*

Aus universitärer Sicht ist eine negative Entwicklung durch den modularisierten Aufbau gegeben. Dieser bewirkt, dass die Studierenden weniger Freiheiten als beim früheren Staatsexamensstudium haben. Das Studieren hat sich geändert. Der Aufbau der Semester ist enger vorgegeben, was die Lernenden in ihrer individuellen Entwicklung einschränkt. Ein akademischer Mitarbeiter meint, dass das Studium früher viel offener und nicht so verschult war, wie heute in den Studiengängen Bachelor of Arts und Bachelor of Education zu beobachten ist (vgl. UMZ2, 17).

Im Hinblick auf die Professionalisierung unterscheiden sich die Sichtweisen der universitären Mitarbeiter. Dabei herrscht große Uneinigkeit zwischen den Lehrenden über die Anzahl und Inhalte der theoretischen, praktischen und sportpraktischen Veranstaltungen zur Professionalisierung der Studierenden. Im Fokus steht das Verhältnis von Theorie und Praxis sowie die sportpraktischen Module, bei denen die eigenen motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die Demonstrationsfähigkeit der Studierenden Teil der Veranstaltungsinhalte sind.

Die Professoren vertreten die Meinung, dass der Schwerpunkt der universitären Ausbildung auf der Sportwissenschaft liegen muss und als Basis für die weitere Professionalisierung gilt.

UKL3, 60: *„Deshalb ist meine flammende Überzeugung, dass wir die Professionalisierung, also die fachwissenschaftliche, erziehungswissenschaftliche Qualifikation, auf keinen Fall vernachlässigen dürfen, zugunsten der Praxisnähe. Beides muss in vollem Umfang sein.“*

UKL3,114: *„Professionalisierung heißt eben wissenschaftliche Kompetenzen.“*

UKL2, 103: *„Heute braucht man einen wissenschaftlichen Anspruch für das Sportstudium.“*

Die fachdidaktischen Kollegen empfinden den Mix aus theoretischen und praktischen Modulen mit fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalten gelungen.

ULA2, 89: *„Es ist schon ein recht guter Mix da zwischen Fachwissenschaft, zumindest mal für den Sportbereich, zwischen Fachwissenschaft und zwischen Schulpraktika, in der ersten Phase.“*

UKL4, 3: *„Ich empfinde es als ausgewogen zwischen Theorie und Praxis.“*

Konkreter beschreibt die Person es im Hinblick auf die Umstrukturierung seit der Bologna-Reform. Ein Ziel ist die intensivere Verbindung zwischen Theorie und Praxis, um frühzeitig den realen Bezug zum Berufsalltag zu erhalten.

UKL4, 3: *„Also ich kann jetzt nur für die Uni sprechen, zunächst mal. Da finde ich die Sportlehrerausbildung praxisnah. Hat eine starke Relevanz zu dem späteren Berufsfeld, was auf die Leute mal zukommt.“*

Anders sieht es ein Kollege:

UMZ2, 7: *„Die Stundenkürzungen in den Fachdidaktiken waren relativ groß. Ist sicherlich auch der Tatsache geschuldet, dass bei den Sportartenaktivitäten eine große Ausdifferenzierung stattgefunden hat und jetzt Wahlmöglichkeiten geschaffen werden mussten. Dadurch können andere Fachdidaktiken oder die traditionellen Schulsportarten nicht gewählt werden.“*

In Bezug auf die Professionalisierung in der Sportpraxis gehen die Meinungen ebenfalls auseinander. An allen Universitäten werden die Kernsportarten, die im Curriculum der Schulen verankert sind, angeboten. Einem Teil der Befragten ist die angebotene Sportartenvielfalt zu gering. Im Rahmen der letzten Studienreform wurden

für sie wichtige Inhalte der Sportpraxis gestrichen, die für die ihrer Meinung nach eigenen sportlichen Leistungen sowie für die Schulsportpraxis relevant sind. Andere Interviewte vertreten die These, dass nicht alle schulrelevanten Sportarten während der universitären Ausbildung angeboten werden müssen:

UKL3, 56: *„Ich kann nicht Profi in jeder dieser Sportarten sein. Ist ja auch gar nicht Ziel des Sportstudiums.“*

Im Folgenden werden die Äußerungen der übrigen interviewten Personen resümiert. Zu der Veränderung der Ausbildungsstruktur haben die Lernenden kein Meinungsbild, da sie keine andere Ausbildungsform kennengelernt haben. Ihre Interviewaussagen betreffen die derzeitige Struktur mit dem modularisierten Aufbau.

Einigkeit besteht bei allen befragten Personen darin, dass das Sportstudium besser auf den späteren Schulalltag vorbereitet als das Studium des Zweifachs.

SGY3, 57: *„Auf jeden Fall besser als in meinem Zweifach.“*

Oftmals liegt die Begründung darin, dass aufgrund der fachpraktischen Kurse die Möglichkeit besteht, Unterrichtseinheiten mit Kommilitonen während der universitären Ausbildung in der Halle und auf Sportplätzen durchzuführen.

Die überwiegende Anzahl der befragten Personen sehen die Veränderung durch die Reform zuletzt kritisch, zweigeteilt oder sogar negativ, wie folgende Passagen belegen:

FLGY7, 2: *„So ein bisschen zweigeteilt sehe ich das. Es gab die neue Ausbildungsverordnung und die Veränderungen der Ausbildungszeit, da hat sich doch Einiges nicht unbedingt zum Positiven entwickelt.“*

SRS7, 57: *„Also meines Erachtens ist das Bachelor-Master-System durch die Bologna-Reform keine große Hilfe gewesen, sondern man hat das eher verschlechtert.“*

Die Begründungen für ihre Sichtweisen betreffen das Verhältnis zwischen Theorie- und Praxisveranstaltungen und die daraus resultierende Professionalisierung<sup>74</sup> in der ersten Phase. Den Aussagen lässt sich entnehmen, dass die fachwissenschaftliche

---

<sup>74</sup> Eine ausführliche Beschreibung der universitären Phase ist unter den Punkten 3.2.1–3.2.3 nachzulesen.

Vorbereitung im Mittelpunkt steht. Dazu passen die häufig genannten Interviewaussagen „theorielastig“, „Schwerpunkt auf der Theorie“ oder speziell für den Sport die „eigene Technik“ oder „Demonstrationsfähigkeit“. Den Befragten fehlen in der universitären Ausbildung relevante Antworten auf fachdidaktische und fachmethodische Fragen wie zum Beispiel:

- Wie bringe ich es Kindern bei?
- Was mache ich mit inaktiven Kindern?
- Wie gehe ich mit Integrationskindern (I-Kindern) um?

Die angesprochenen Fragen betreffen die bildungswissenschaftliche Professionalisierung, insbesondere mit den Themen Heterogenität und Inklusion, und eröffnen ein weites Feld in der aktuellen Lehrer- und Schulsportforschung (u. a. Wagner et al., 2017).

Die aufgeführten Punkte der Interviewten bestätigen die Einschätzung, die Gawiltza & Perles (2013, S. 25) in ihrer Untersuchung herausarbeiten. Das pädagogische Wissen der Referendare sei mit „befriedigend“ zu bewerten. Im Rahmen dieser Studie kann auf diese Aspekte nicht näher eingegangen werden.<sup>75</sup>

Positive Ansätze der Reform werden im Vertiefenden Praktikum gesehen. Die Sichtweisen dazu werden später aufgeführt (vgl. Punkt 10.3.1).

### 10.2.2 Subkategorie „Schulrelevante Veranstaltungen“

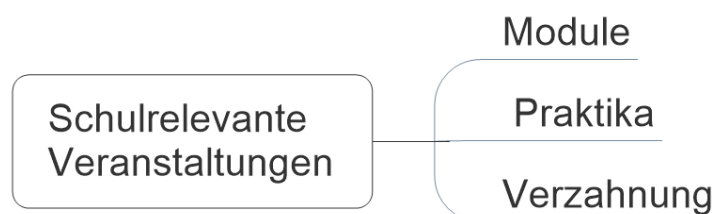


Abbildung 20: Codes der Subkategorie „Schulrelevante Veranstaltungen“

<sup>75</sup> Nähere Informationen zu dieser Thematik sind unter Initiative „Schulsport 2020“ bzw. weiterführend „Schulsport 2030“ der Sporthochschule Köln zu finden.

Kritische Stimmen zum Studium betreffen in erster Linie die Vorbereitung auf den späteren Schulalltag, die in dieser Subkategorie untersucht wird. Unter dem Oberbegriff „schulrelevante Veranstaltungen“ werden speziell die Sichtweisen zusammengetragen, die sich auf den Schulalltag während der universitären Ausbildung beziehen. Dazu zählen die schulspezifischen Projekte sowie die Orientierenden und die Vertiefenden Praktika. Weiterhin werden in dieser Subkategorie die Äußerungen zu den Vernetzungen zwischen den einzelnen Phasen aufgeführt.

Zu dieser Subkategorie gibt es auffällig viele Reaktionen von den Interviewten. „*Nichts mit dem Alltag zu tun*“ (RGY3, 69), „*realitätsfern*“ (RRS4, 41) oder „*Dozenten, die an der Uni lehren, sind oft sehr, sehr weit weg von der Praxis*“ (RGS4, 56) sind die Kritikpunkte von Referendaren aller Schulformen. Ähnlich argumentieren Studierende:

SRS1, 71:       *„Ich finde, das aus der Uni hat manchmal gar nichts damit zu tun, wie es in der Schule abläuft. Und das ist ein bisschen schade.“*

SGY5, 7:       *„Im Allgemeinen finde ich, dass das ganze Studium einfach zu wenig das bietet, was halt gefragt ist später im Beruf.“*

Schulspezifische Projekte, die meist in der Masterphase angeboten werden, sollen die Verbindung zwischen Theorie und Schulpraxis herstellen. Aus Sicht der Lernenden wäre eine Ausweitung der Veranstaltungen oder Module<sup>76</sup> wünschenswert. Ebenso befürworten die angehenden Sportlehrer Unterricht, der von schulerfahrenen Lehrbeauftragten erteilt wird, da dann ihrer Meinung nach der reale Schulbezug eher vorhanden ist. So finden die Grundschullernenden besonders das Vertiefungsmodul förderlich und lohnend. Das gilt insbesondere dann, wenn die Durchführung von erfahrenen Personen aus dem Grundschulbereich gestaltet wird.

Ein deutlich divergenteres Bild ergibt sich bei den Praktika. Diese, speziell das Vertiefende Praktikum, werden generell im Hinblick auf das Kennenlernen des Schulalltags als gewinnbringende Veränderung der Reform angesehen. Die Studierenden bekommen einen ersten Einblick in das Berufsfeld Schule und einen Bezug zur Praxis. Ebenfalls positiv bewertet wird, dass in den Praktika Unterrichtsstunden mit der realen Zielgruppe gehalten werden.

---

<sup>76</sup> Die aktuelle Modulstruktur in der Lehramtsausbildung ist im Punkt 3.2 erläutert.



SGY2, 45: *„Der Uni-Sportunterricht und der Praxisunterricht in den Praktika beziehungsweise in den Schulen ist sehr weit voneinander entfernt.“*

Problematisch werden von den Interviewten die Anzahl der Praktika (zu wenige) in dieser Phase sowie die fehlende Betreuung und Unterstützung der Studierenden gesehen (vgl. Punkt 10.4 Kategorie „Schule“).

LRS4, 16: *„Sehr, sehr viele Praktikanten werden an eine Schule gestopft und nicht genug personelle Ressourcen zur Verfügung gestellt. Zu wenige Kollegen werden dafür abgestellt, die sich wirklich um die Studenten kümmern. Ein persönlicher Bezug, eine Rückmeldung zu ihrem Tun bleibt dann aus organisatorischen Gründen aus.“*

In der (Sport)lehrausbildung soll ein kontinuierlicher Kompetenzzuwachs aufbauend auf den Modulinhalten stattfinden (vgl. Punkte 3.2.3 und 3.2.6). Eine Verzahnung zwischen den einzelnen Phasen und Institutionen wird in Teilen bereits umgesetzt. Koordiniert wird sie von den Zentren für Lehrerbildung der unterschiedlichen Universitäten (vgl. Punkt 3.2.2). Eine stärkere Zusammenarbeit und ein regelmäßiger Austausch zwischen Vertretern der Universität, des Seminars und der Schule wird von vielen Beteiligten befürwortet und gewünscht, um das Verständnis für die verschiedenen Phasen zu stärken (vgl. Optimierungsvorschläge 10.6 und 11.9).

Insbesondere aus dem Bereich der Befragten aus dem Grundschulbereich können viele Interviewsegmente der Kategorie „Universität“ und speziell der Subkategorie „Schulrelevante Veranstaltungen“ zugeordnet werden. Ihre Schlüsse ziehen die Befragten in erster Linie aus der Umsetzung des Unterrichts von Studierenden und den Fragen, die im Zusammenhang damit auftreten. Die angehenden Lehrer haben zudem erst wenige Sportstunden mit einer Lerngruppe, speziell im Grundschulalter, gehalten. Die Unterrichtserfahrung fehlt.

Die universitäre Ausbildung ist den Grundschulsportlehrern zu allgemein und theorielastig. Die grundschulspezifischen, sportfachdidaktischen Inhalte und der Fokus auf die Zielgruppe fehlen ihnen während des Studiums. Die Grundlagenkenntnisse der Lernenden im Bereich der Bewegungsfelder, Aufbau von Unterrichtsstunden und -reihen sowie der differenzierten Aufgabenstellungen in diversen Sportarten sind ihrer Meinung nach ausbaufähig. Die Defizite sind besonders zu Beginn der universitären Ausbildung ausgeprägt:

LGS6, 12: *„Der Bachelor im Sport ist eigentlich nur für die weiterführenden Schulen ausgelegt und ich habe im Studium tatsächlich nichts Grundschulspezifisches zum Thema Sport gelernt.“*

Dies führt zur Frage:

*Wie viele unterschiedliche, sportpraktische Veranstaltungen sollte ein Lehramtsstudierender belegen, um professionell für den Schulsport vorbereitet zu sein?*

Für die Dozenten der Universitäten mit dem Schwerpunkt Fachdidaktik wäre nach einem fachwissenschaftlichen Basisstudium mehr Schulbezug in Form von häufigeren Lehrversuchen möglichst an Schulen wünschenswert. Veranstaltungen, in denen die Studierenden einen Perspektivwechsel erleben und die Rolle des Lehrers übernehmen können, sind wichtige Module (vgl. 3.2.3). Dabei könnten sie ihre Selbstreflexion<sup>77</sup> und damit ihre pädagogische Kompetenz fördern, die *„für mich rudimentär bei den Studierenden vorhanden“* (ULA3, 37) ist. Das Projekt MOSAIK der Universität Koblenz-Landau hat in der zweiten Förderphase die Verbesserung der Professionalisierung in diesem Bereich erweitert. So ist die individuelle Weiterentwicklung der Studierenden durch Förderung der Reflexion ein wichtiges Ziel.

Die Sportlehrerprofessionalisierung mit pädagogischen und sportfachdidaktischen Inhalten sollte mehr in den Fokus gesetzt werden. Sich in *„Kinder reinzusetzen, die nicht gut im Sport sind, die keinen Bock haben“* (UMZ1, 53) fällt vielen Studierenden schwer. In jedem Fall kann die universitäre Ausbildung nicht auf alle Eventualitäten des Schulalltags vorbereiten.

UMZ1, 67: *„Ich sehe die Universität nicht in der Bringschuld, ganz explizit für die Schulpraxis vorzubereiten“*

Die Dozenten der Universitäten berichten von ihren lehrdidaktischen Projekten, Projektseminaren oder forschungsorientierten Seminaren, mit denen sie die Verbindung zur realen Schulsportpraxis herstellen möchten. Mögliche Inhalte sind Unterrichtsplanung, Unterrichtskonzepte und Unterrichtsstunden in kleinen Gruppen, aber auch Ferienprojekte mit Kindern und Jugendlichen. Oftmals fehlt den Lehrenden

---

<sup>77</sup> Combe & Kolb definiert die Reflexivität als „Schlüsselkompetenz von Professionalität“ (2008, S. 859). Die Thematik wird in einigen Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ untersucht.

die Zeit, um sich intensiv mit den Thematiken auseinanderzusetzen. Die dargestellten Ideen werden ebenfalls in verschiedenen Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ getestet (vgl. Punkt 5).

Die notwendigen Fähigkeiten, die ein Sportlehrer in der Sportpraxis benötigt, sind durch einen frühzeitigen Kontakt zur Schule feststellbar. Dazu ist eine Verzahnung zwischen den Phasen hilfreich, die „definitiv noch ausbaufähig“ ist. An einigen Universitäten besteht ein (un)regelmäßiger Austausch zu Seminarvertretern in Form eines „Seminar-Cafés, eines runden Tisches“ oder Ähnlichem. Dort werden aktuelle Probleme und Schwierigkeiten von den Beteiligten und Lehrenden angesprochen.

UMZ1, 67: *„Also erstmal finde ich es gut, dass es die Bezüge gibt zwischen der Schulpraxis und der Universität. Es ist so, die Bemühungen nimmt man wahr, dass man also von der Schulpraxis in die Universität herein kooperieren will, aber es fällt schwer, glaube ich, da wirklich gemeinsam am Schulsport zu arbeiten.“*

UKO1, 52: *„Ich sehe bei der Verzahnung noch ein Defizit.“*

An rheinland-pfälzischen Universitäten gibt es einige Lehrbeauftragte, die sowohl in der Schule als auch in der Universität tätig sind. Dort besteht eine gelungene Kooperation zwischen den Institutionen, die von allen Seiten begrüßt wird. Es herrscht ein enger Kontakt zu Partnerschulen, ein Schulleiter ist als Lehrbeauftragter an der Universität tätig, sodass ein ständiger Austausch möglich ist.

Kein Urteil erlauben sich die universitären Mitarbeiter zu den Praktika.

Zusammenfassend sind die Hochschuldozenten mit der Ausbildungsstruktur im Fach Sport zufrieden, sehen jedoch noch weitere Optimierungsmöglichkeiten:

UMZ2, 7: *„Die Sportlehrerausbildung läuft zumindest, was die Vorbereitung auf die Fachdidaktik oder die Schule angeht, noch relativ gut. Wobei auch hier die Stundenkürzungen in den Fachdidaktiken relativ groß im Rahmen der letzten Studienreformen waren. Insbesondere als es vom Lehramtsstudium mit Staatsexamen zum Bachelor- und Masterstudien übergeführt worden ist.“*

Die Aussagen der Dozenten spiegeln sich im aktuellen Forschungsstand wider. Es wird intensiv zum Thema Professionalisierung und der Verbindung zwischen Theorie und Praxis geforscht. Dabei werden an diversen Universitäten verschiedene Ansätze (Lehr-Lern-Labore, Forschendes Lernen, Videographien, u. Ä.) untersucht, um die Verzahnung zwischen den Phasen zu optimieren. Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gibt auf ihrer Homepage einen Einblick in die aktuelle Studienlage.

### 10.3 Kategorie „Studienseminar“

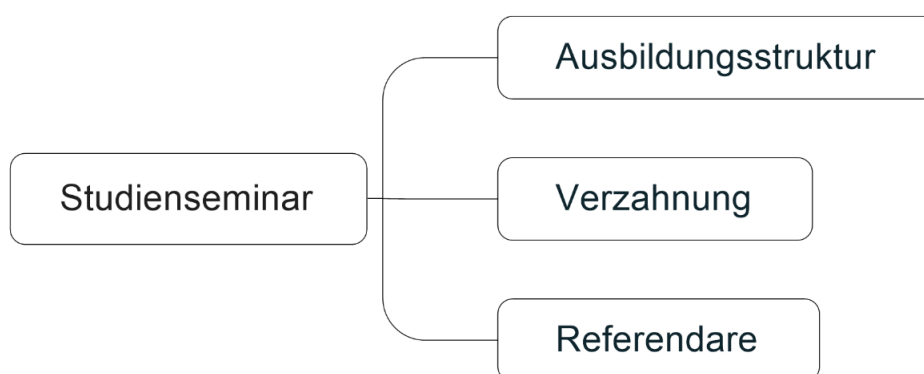


Abbildung 21: Kategorie „Studienseminar“ und ihre Subkategorien

Die Inhalte der Kategorie „Studienseminar“ stammen aus den Impulsen zu den Bereichen A (Ausbildungsstruktur in Rheinland-Pfalz), B (Ausbildungskonzept) und C (Professionalisierung) der Leitfäden aller interviewten Personen. Die gebildeten Subkategorien „Ausbildungsstruktur“, „Verzahnung“ und „Zeit“ leiten sich aus den Interviewäußerungen ab.

Die Äußerungen zur Kategorie „Studienseminar“ sind zahlreich, da die Einrichtung im Zentrum der Sportlehrramtsausbildung steht, alle interviewten Personen tangiert und sie ein individuelles Meinungsbild dazu besitzen.

### 10.3.1 Subkategorie „Ausbildungsstruktur“

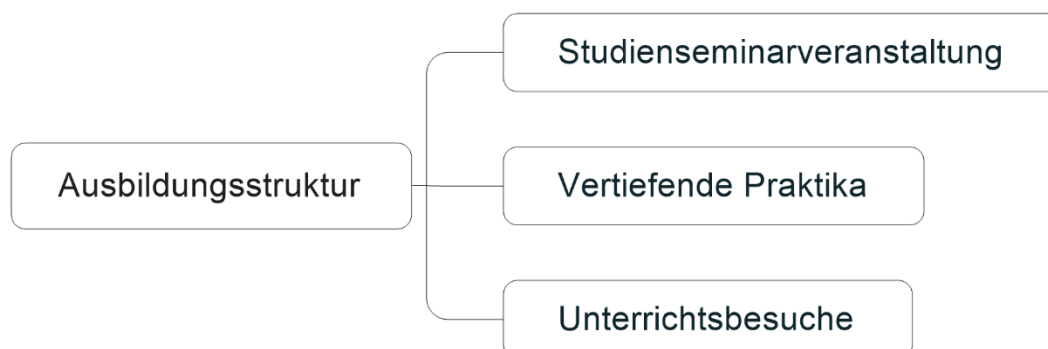


Abbildung 22: Codes der Subkategorie „Ausbildungsstruktur“

Zur Kategorie „Studienseminar“ mit der Subkategorie „Ausbildungsstruktur“ gehören die Erfahrungen des „Vertiefenden Praktikums“, da deren Durchführung in der Verantwortung der Fachleiter liegt. Die Praktikumsform wird sowohl von den Lernenden als auch von den Fachleitern positiv bewertet und als eine sinnvolle Neuerung im Rahmen der Reform angesehen. In diesem Zeitraum erleben die Studierenden den Schulalltag und können erste Kontakte zum Studienseminar knüpfen. Im Vergleich zum Orientierenden Praktikum wird das Vertiefende Praktikum bedeutend zielführender für den späteren Schulalltag erlebt.

SGY4, 9: *„Das Vertiefende Praktikum ist echt sehr gut. Man kann viele Erfahrungen sammeln, da die Bandbreite an Informationen groß ist.“*

SRS7, 3: *„Die Verbindung zwischen Fachleiter und Praktikanten ist viel enger. Und man hat viel, viel mehr Eindrücke, hält Stunden, die für einen selber mehr Wert haben, auch für später für den Lehrerberuf.“*

Die zweite Ausbildungsphase wird von den Befragten insgesamt positiv bewertet. Die Referendare finden die Zeit effektiver als die universitäre. Aufbau und Inhalte der Studienseminarveranstaltungen haben einen deutlich höheren Bezug zum Schulalltag, insbesondere wird dies für das Fach Sport im Vergleich zu anderen Fächern genannt.

RGS5, 62: *„Ich habe jetzt im Seminar auch das Gefühl, dass wir jetzt genau das machen, was ich im Sportstudium vielleicht vermisst habe. Das wird jetzt nachgeholt und wir lernen jetzt den Praxisbezug.“*

RGS5, 66: *„Auch explizit exemplarische Unterrichtsstunden führen wir durch und zeigen und reflektieren die. In Bezug auf Geräteturnen hatten wir jetzt eine Unterrichtsstunde zur Hockwende. Das ist schon sehr mehr praxisbezogen als im Studium.“*

RGY3, 5 *„Ich habe sehr positive Erfahrungen gesammelt. Wir wurden sehr, sehr gut auf den Alltag vorbereitet. Die ganze Ausbildung ist sehr praxisnah erfolgt.“*

Als Konsequenz aus den genannten Aspekten werden die Rückmeldungen in der Gestaltung des Ausbildungskonzepts der Studienseminare berücksichtigt und genutzt (vgl. Code „Studienseminarveranstaltung“, Punkte 3.2.5-3.2.6). Alle Fachleitungen legen den Schwerpunkt in ihrem Ausbildungsplan auf die Sportpraxis, um eine professionelle sportfachliche und sportdidaktische Tiefe und Breite zu erreichen. Die grundlegenden schulsportrelevanten Sportarten werden exemplarisch in der Halle ausprobiert und auf die Zielgruppe reduziert. Alltagsproblematiken (Differenzierung, Heterogenität, Inklusion, inaktive Schüler, u. Ä.) werden ebenfalls in diesem Zusammenhang thematisiert.

Ziel ist es, die Erfahrungen im Bereich Schule und der Struktur von Sportunterrichtsstunden und -reihen auszubauen. Folglich beraten die Fachleiter zu Beginn des Referendariats zunächst stärker und besuchen die Anwärter frühzeitig in ihrer Ausbildungsschule, um sie zu unterstützen.

FLRS1, 23: *„Wir haben das Beratungsangebot und wir versuchen, jeden trichterförmig zu beraten. Das heißt, am Anfang sehr stark die Anwärter bei den Unterrichtsbesuchen zu beraten.“*

Die Meinungen zu den „Unterrichtsbesuchen“ und zu den Stunden, die die Fachleiter sich anschauen, gehen auseinander. Auf der einen Seite gibt es Äußerungen, meist von Sportkollegen und Referendaren, dass es sich dabei um „Schaustunden“, „gestellte Stunden“ oder „Stunden weg von der Realität“ handelt. Demgegenüber stehen auf der anderen Seite die Sichtweisen, dass die Stunden sowie deren Reflexion als angenehm und hilfreich für die Zukunft empfunden werden.

LGY4, 6: *„Man zeigt Schaustunden.“*

- LRS3, 79: *„Die Stunden sind immer gestellt. Das sind immer besondere Situationen.“*
- LGS5, 69: *„Die waren schon gestellt. Also ich finde, die hatten mit dem Alltag so gar nichts mehr zu tun.“*
- RGY5, 28: *„In Sport war es nicht so ganz transparent, da war die Rückmeldung teilweise nicht so ganz nachvollziehbar.“*
- RGY4, 49: *„Die Sportunterrichtsbesuche habe ich eigentlich immer als sehr angenehm empfunden, ein bisschen realitätsnaher als im Klassenraum.“*
- RGY7, 85: *„Kritik war sehr konstruktiv.“*

Von Fachleitern und Referendaren aus dem Grundschulbereich werden folgende Punkte zur Kategorie „Studienseminar“ und der Subkategorien „Ausbildungsstruktur“ besonders hervorgehoben.

Prinzipiell befürworten die meisten Fachleitungen im Grundschulbereich das duale Ausbildungskonzept mit der Idee des frühzeitigen Schulbezugs, allerdings mangelt es an der Umsetzung. *„Wir haben Sportlehrer, die mit dem Referendariat beginnen und noch keine einzige Stunde in ihrem Fach gehalten haben“* (FLGS3, 4), meint ein Fachleiter, der bereits lange in dem Bereich tätig ist. Diese Aussage verdeutlicht die Defizite in der universitären Ausbildung im Feld der Professionalisierung in fachdidaktischer und fachmethodischer Richtung sowie in der Gestaltung von Unterricht. Den Anwärtern fehlen wichtige Voraussetzungen. Daher sind die Aufgaben, die im Seminar geleistet werden müssen, um diese Schwächen aufzuarbeiten, aus Sicht der Fachleiter groß.

Ein Fachleiter für den Grundschulbereich fasst die derzeitige Ausbildungssituation in einem Statement folgendermaßen zusammen:

- FLGS3, 4: *„Also wir, ich kämpfe mit meinen Sportlern und Fachkollegen auch zunehmend mit unerfahrenen Studenten, da die Studenten in ihrer ersten Phase der Ausbildung in der Universität keine Unterrichtserfahrung mehr sammeln. Es gibt zwar Orientierende Praktika und Vertiefende Praktika, aber die sind nur in GB. Und das, was Menschen*

*meiner Generation früher noch hatten mit Fachpraktikum, also Unterrichtserfahrung sammeln während des Semesters also innerhalb einer Gruppe, findet nicht mehr statt, sodass wir jetzt Reli-, Musik-, Kunst- und Sportlehrer haben, die mit dem Referendariat beginnen und noch keine einzige Stunde in ihrem Fach gehalten haben. Das ist eine ganz große Misere, weil die jungen Menschen am Anfang ihrer Ausbildung Fehler machen müssen. Grundsätzliche Fehler, die man in der Turnhalle macht.*

*Wir haben das alles während des Studiums machen können und die müssen es in diesem dicht gedrängten Vorbereitungsdienst machen. Das ist eine ganz schlechte Kombination. Die Leute sind engagiert und idealistisch mit ihrer Arbeit, so wie wir das früher auch waren. Aber in diesem Bereich haben sie echt einen ganz großen Entwicklungsrückschritt. Was den Grundschulsport speziell betrifft, muss ich sagen, ist mit der Umstellung auf Bachelor und Master die Ausbildung im ersten Durchgang qualitativ stark abgesunken, weil mit der Bachelor- und Masterstruktur nicht mehr Platz genug ist für grundschulspezifische Inhalte. Und Grundschulsport ist eine ganz andere Schiene als Sekundarstufen-I-Sport.“*

### 10.3.2 Subkategorie „Verzahnung“

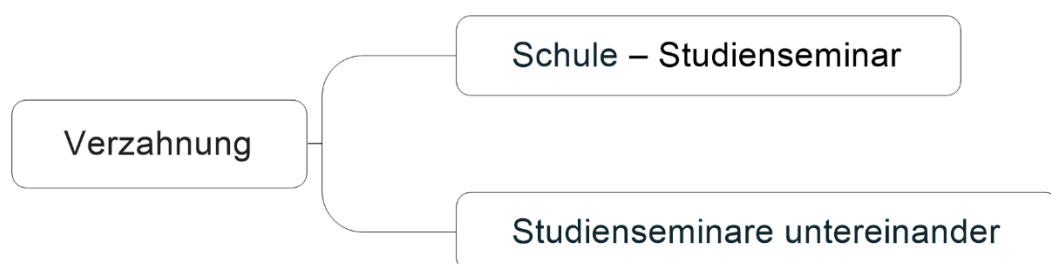


Abbildung 23: Codes der Subkategorie „Verzahnung“

Die Verzahnung zwischen Vertretern der Schule und des Studienseminars beschränken sich laut Aussagen der Befragten, bis auf wenige Ausnahmen, nicht nur auf die Nachbesprechungen der Unterrichtsbesuche. Vielmehr finden gemeinsame Dienstbesprechungen und Entwicklungsgespräche zwischen den schulischen Ausbil-



dungsleitungen und dem Studienseminar statt, um zusammen die Professionalisierung der Anwärter zu fördern. Die Einschränkungen beziehen sich auf die Sichtweise weniger Kollegen, die sich einen intensiveren Austausch wie auch bessere Absprachen zwischen den Studienseminaren wünschen. Die unterschiedlichen Herangehensweisen verdeutlichen, dass trotz gleicher LVO die staatlichen Seminare verschiedene Konzepte bei Unterrichtsbesuchen, Kontakten zu den Anwärtern und in den Ausbildungsplänen verfolgen (vgl. Punkte 3.2.4-3.2.6).

FLGS2, 41: *„Es gibt immer noch Unterschiede in der Sportlehrerausbildung, auch in der zweiten Ausbildungsphase.“*

FLGS2, 108: *„Austausch zwischen den einzelnen Seminaren wäre sinnvoll.“*

FLGY6, 49: *„Die Kooperation mit den Ausbildungsschulen funktioniert sehr gut.“*

FLRS5, 37 *„Der Kontakt müsste zu den Ausbildungsbeauftragten intensiviert werden. Dass man sich nicht nur an diesen Unterrichtsbesuchen austauscht, sondern dass regelmäßig ein Austausch stattfindet.“*

### 10.3.3 Subkategorie „Zeit“

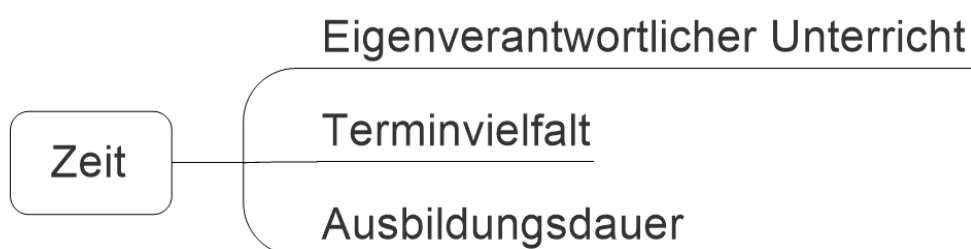


Abbildung 24: Codes der Subkategorie „Zeit“

Begriffe rund um das Wort „Zeit“ können in vielen Interviewsegmenten markiert werden und sind daher eine bedeutende Erkenntnis in der Kategorie „Studienseminar“. Ein großer Zeitdruck durch viele Termine lastet auf den Anwärtern, sodass für sie kaum Entwicklungsmöglichkeiten bestehen.

LGY1, 115: *„Es ist alles sehr knapp bemessen. Dann ist eine Unterrichtsmitschau, relativ knapp vor dem Unterrichtsbesuch angesetzt, weil der Fachleiter sich einen Eindruck verschaffen will. Insofern ist da immer ziemlich viel Zeitdruck vorhanden.“*

Die *„Verkürzung der Referendariatszeit ist die Ursache für viele Stellschrauben“* (FLGY5, 67) in der Qualität der Ausbildung, so beschrieb ein Gymnasialfachleiter sein derzeitiges Empfinden. Durch die Reform ist der Vorbereitungszeitraum auf 18 Monate gekürzt und die Zahl der Praktikumstage erhöht worden, die jedoch *„keinen adäquaten Ersatz“* (FLGY7, 4) darstellen. Die Aufgaben und Modulinhalte sind fast identisch geblieben. Die Anwärter müssen zusätzlich nun direkt eigenverantwortlichen Unterricht halten. Der angeleitete Unterricht und die Hospitationen sowie die Rückmeldung von Kollegen fehlen. Ihnen mangelt es gewiss an Erfahrung, nun alleine Unterricht zu planen und durchzuführen, da sie bisher wenig schulbezogene Veranstaltungen und eigenständig Unterricht gehalten hatten. Die Referendare haben dazu eine Fülle von weiteren Aufgaben zu erledigen.

FLGY9, 27: *„Durch den sofort einsetzenden und relativ umfangreichen eigenverantwortlichen Unterricht ist es den Referendarinnen und Referendaren eben sehr viel weniger möglich, als das früher war, im angeleiteten Unterricht Erfahrungen zu sammeln.“*

FLGY6, 123: *„Die Reduzierung der Ausbildungskontakte. Es ist die Reduzierung der Fachseminarsitzungen auf zwanzig.“*

Die Fachleiter beschreiben ihre Dienstaufgaben als wertvoll und motivierend. Allerdings auch als anstrengend, weil sie in der kurzen Ausbildungsdauer viele schulsportrelevante Kompetenzen nacharbeiten müssen, die in der ersten Ausbildungsphase nicht thematisiert werden. Dazu steht ihnen eine begrenzte Anzahl an Ausbildungstagen und an Unterrichtsbesuchen in der Schule zur Verfügung. Die Anwärter besitzen wenig Schulerfahrung. Der frühzeitige eigenverantwortliche Unterricht, die wenigen Hospitations- und angeleiteten Stunden erhöhen zusätzlich den Druck.

Wenig Erfahrungen besitzen die angehenden Sportlehrer zu den Rahmenbedingungen der Schule, dem Aufbau von Sportunterrichtsstunden und -reihen.

- FLGY6, 29: *„Durch die Verkürzung des Referendariats haben sie ja viel eigenständigen Unterricht. Und jetzt müssen sie viel unterrichten, viel vorbereiten, viel leisten an der Schule, und das mit ungünstigeren Ausgangsbedingungen.“*
- FLRS4, 108: *„Ich hätte gerne mehr Zeit. Wir dürfen es aber nicht. Ich hätte gerne mehr Ausbildungseinheiten.“*
- FLGS2, 103: *„Anzahl der Unterrichtsbesuche, das finde ich durch diese LVO sehr, sehr limitiert und eingeschränkt.“*
- FLGS3, 12: *„Sie können sich nicht richtig entwickeln in der Zeit, weil einfach das Fundament von der ersten Phase fehlt.“*

## 10.4 Kategorie „Schule“

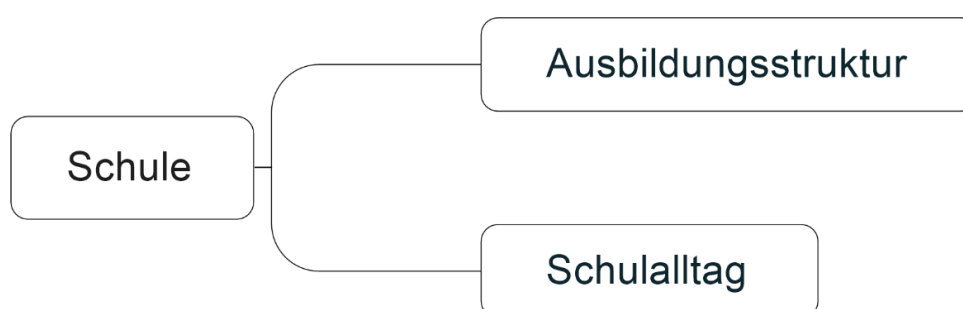


Abbildung 25: Kategorie „Schule“ und ihre Subkategorien

Die Kategorie „Schule“ setzt sich aus den Impulsen B (Ausbildungsstruktur in Rheinland-Pfalz) und C (Professionalisierung) der Leitfäden aller interviewten Personen zusammen. Aus den Äußerungen ergeben sich die Zweige „Ausbildungsstruktur“ und „Schulalltag“ als differenzierte Unterteilung für die Subkategorien.

Beide Subkategorien mit ihren Codes beeinflussen sich gegenseitig, sodass eine exakte Einteilung und eine differenzierte Betrachtung schwierig ist.

### 10.4.1 Subkategorien „Ausbildungsstruktur“

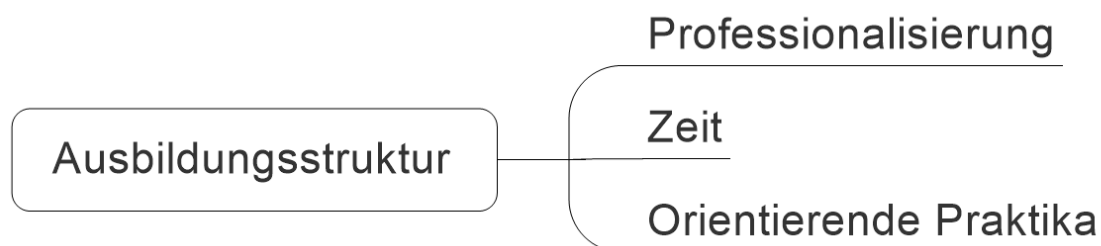


Abbildung 26: Codes der Subkategorie „Ausbildungsstruktur“

In der Subkategorie „Ausbildungsstruktur“ der Kategorie „Schule“ können vergleichbare, allgemeine Gesprächssegmente wie zu den vorherigen Kategorien zusammengetragen werden. Sie werden daher hier nicht erneut aufgeführt, stattdessen lediglich die Besonderheiten im Bereich Schule beschrieben.

In den Äußerungen sind zwei zentrale Aspekte zu erkennen, die sich gegenseitig beeinflussen: Zeit und fehlende Vorkenntnisse. Diese Defizite aus der universitären Ausbildung führen dazu, dass die Anwärter in der zweiten Phase fachdidaktische, fachwissenschaftliche und bildungswissenschaftliche Inhalte neben dem „normalen Studienseminaralltag“ zum Teil nacharbeiten müssen, um ihre Professionalisierung zu erweitern. Zusätzlich fehlt den Referendaren für den Sport teilweise fachspezifisches Wissen. Oftmals stehen sie vor einer großen Herausforderung und fühlen sich „ins kalte Wasser geworfen“.

RRS6, 3: *„Weil man ja quasi am Anfang ins kalte Wasser geschmissen wird.“*

RGY7, 11: *„Das ist schon eine ganz schöne Herausforderung.“*

LGS7, 51: *„Ich meine, die Zeiten, die vorhandenen sind, sind einfach begrenzt.“*

In den Praktika, die seit dem Bologna-Prozess intensiviert und stärker gewichtet werden, erhalten die Studierenden ersten Kontakt zur Schule und dem Schulalltag. Sportlehrkräfte, die Studierende in der Schule betreuen, berichten über ihre unterschiedlichen Erfahrungen zu den Orientierenden Praktika. Auf der einen Seite empfinden sie, dass Lernende in den Praktika einen guten, ersten Eindruck in das Schulsportleben erhalten. Dies entspricht den Vorstellungen und Aussagen des § 8 der LVO (Ministerium für Justiz, 2019) und des § 4(2) des IKFWBLehrG (Ministerium für Justiz, 2015b), dass die Schulpraktika den Studierenden einen Einblick in die

Berufswelt des Lehrers geben sollen. Auf der anderen Seite besteht die Meinung, dass die Erfahrungen des Orientierenden Praktikums den Lernenden nicht helfen, da die Betreuung und Unterstützung von Seiten der Sportlehrer fehlen.

- SRS2, 21: *„Ich habe erste Eindrücke gewinnen können.“*
- SGY7, 3: *„Sehr gute Erfahrung. Man lernt hier viele Sachen, die man im Studium nicht unbedingt lernt.“*
- SRS1, 61: *„Man kann sich ein bisschen selbst abchecken, wo möchte ich eigentlich hin, was ist mein Ziel.“*
- SGY8, 39: *„Keine Erfahrung gesammelt, nur so ein bisschen hospitiert.“*
- SGY9, 3: *„Zwei Katastrophen-Praktika.“*
- SGY1, 61 *„Die OP´s sind nicht zielführend, so ist mein Empfinden. Sie werden von den Lehrern nur als Last gesehen. Man läuft so ein bisschen mit und hat eigentlich keinen wirklichen, direkten Ansprechpartner.“*
- LGS1, 25: *„Man sitzt eigentlich dabei.“*
- LGS6, 60: *„Nicht wirklich sinnvoll.“*
- RGY5, 82: *„Man bekommt kaum Rückmeldung.“*

Ähnlich wie die Studierenden und Lehrer sehen es die Fachleiter der Studienseminare. Eine Sportfachleiterin vermutet, dass die Orientierenden Praktika trotz vorhandener Anleitungen (MBWWK, 2012b) nicht so durchgeführt werden, wie sie eigentlich sollten (vgl. FLGY9, 17).

Bestätigt wird diese Vermutung von den Sportlehrern selbst, die die Praktika ebenfalls als „wenig gewinnbringend“ ansehen. Zum einen hängt es von der Eigeninitiative der Studierenden ab, zum anderen sehen die Sportlehrer die Betreuung problematisch und selbstkritisch. Aufgrund des Berufsalltags fehlt den Lehrkräften oftmals die Zeit, den Praktikanten Sachverhalte zu erklären, ihnen kontinuierlich Rückmeldung zu den Unterrichtsstunden zu geben und ihre Defizite aufzuarbeiten. Dabei stellen die Sportkollegen fest, dass die Lernenden über das Anforderungsprofil des Sportlehrers überrascht sind. Die zu absolvierenden Orientierenden Praktika bringen lediglich einen kleinen Einblick in die Realität, so die Meinung der Ausbildungsleitungen.

- LRS14, 16: *„Meine Kritik an den Orientierenden Praktika ist, dass sehr, sehr viele Praktikanten an eine Schule gestopft werden und nicht genug personelle Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Es ist oft so, dass einfach die Studenten sich ein bisschen selbst überlassen sind, weil zu wenig Kollegen dafür abgestellt werden, die sich wirklich um die kümmern. Es wird zwar organisiert, dass die irgendwo mit in den Unterricht gehen, aber ein persönlicher Bezug, eine Rückmeldung zu ihrem Tun bleibt oft aus organisatorischen Gründen aus.“*
- LGY1, 62: *„Also das wandelt sich. Neunzig Prozent erziehen und zehn Prozent unterrichten.“*
- LGY1, 82: *„Es ist schwierig und vielschichtig geworden.“*

#### 10.4.2 Subkategorie „Schulalltag“

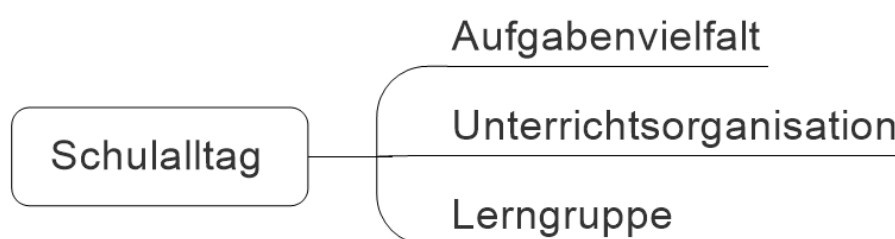


Abbildung 27: Codes der Subkategorie „Schulalltag“

In der Subkategorie „Schulalltag“ finden sich einige Äußerungen, die allgemeingültig und fächerübergreifend sind. Sie beschreiben die Aufgabenvielfalt eines Lehrers und zusätzlich eines Sportlehrers (vgl. Punkte 4.1 und 4.2), die den Anwärtern in der zweiten Phase bewusst wird. Die Vielschichtigkeit der Erziehungsaufgaben, die unterschiedlichen Fähigkeiten im motorischen und kognitiven Bereich der Kinder sind anspruchsvoll. Des Weiteren beeinflussen die Merkmale des Schulalltags (u. a. Erziehungsaufgaben, Absprachen, motorische Defizite) die Planung und Organisation des Sportunterrichts (vgl. Punkte 10.5.2). Die Sportlehrer, aber auch Fachleiter, stellen eine Überforderung der Referendare insbesondere zu Beginn der zweiten Ausbildungsphase fest. Es sind vergleichbare Äußerungen die Ziert (2012) zusammengetragen hat.

Zahlreiche Äußerungen der Grundschul- und Gymnasiallehrenden betreffen deren Sichtweisen zu der Lerngruppe. Den Grundschullernenden fehlen in der universitären Ausbildung der Bezug zu den Grundschulkindern und in der Ausbildung die entsprechenden schulspezifischen, motorischen Inhalte für diese Schulform, ebenso wie die spielerische Vermittlung der Technik und Berücksichtigung von Differenzierungsmaßnahmen. Die kindgemäße Motorik, der derzeitige Entwicklungsstand und die daraus resultierenden Handlungen sind den zukünftigen Sportgrundschullehrern oftmals nicht bekannt.

Für die Schulform Gymnasium fällt den schulischen Ausbildungsleitungen und Fachleitungen auf, dass es den Anwärtern Schwierigkeiten bereitet, einen Rhythmus zwischen Studienseminar und Schule zu finden. Eine regelmäßige Kontaktaufnahme zur Lerngruppe und zu den Kollegen der Schule sowie eine kontinuierliche Unterrichtsplanung sind zu Beginn des Referendariats schwierig. Begründet wird es mit dem sofortigen eigenverantwortlichen Unterricht, mit den wenigen Hospitationsstunden und der Fülle an Seminar- und Schulterminen (vgl. Kategorie „Studienseminar“).

LGY2, 24: *„Das Berufsfeld ist so vielschichtig geworden und so komplex.“*

LGS6, 32: *„Ich hatte in der einen Klasse einen Jungen mit einer Autismus-Spektrumsstörung. Das sind alles Dinge, von denen hört man im Referendariat beziehungsweise in der Schulpraxis, im Schulalltag das allererste Mal etwas. In der anderen Klasse hatte ich einen Jungen mit Förderschwerpunkt Lernen. Das hat sich auch auf seine Motorik ausgewirkt. Und der hatte eine starke Entwicklungsverzögerung, zum Beispiel eine Sehschwäche. Und das sind alles Dinge, die du dir dann im Referendariat oder auch später aneignest, wenn du solche Kinder hast. Ich finde, da fehlt auch diese Sonderpädagogische Ausbildung, auch im Bereich des Sports.“*

LRS10, 54: *„In Zukunft wird die Leistungsspanne in keinem Fach so weit auseinandergehen wie im Fach Sport.“*

LGY1, 119: *„Sie haben eigentlich ja auch gar nicht die Zeit dann, über einen längeren Zeitraum einzelne Lerngruppen besser kennenzulernen.“*

## 10.5 Kategorie „Schulfach Sport“

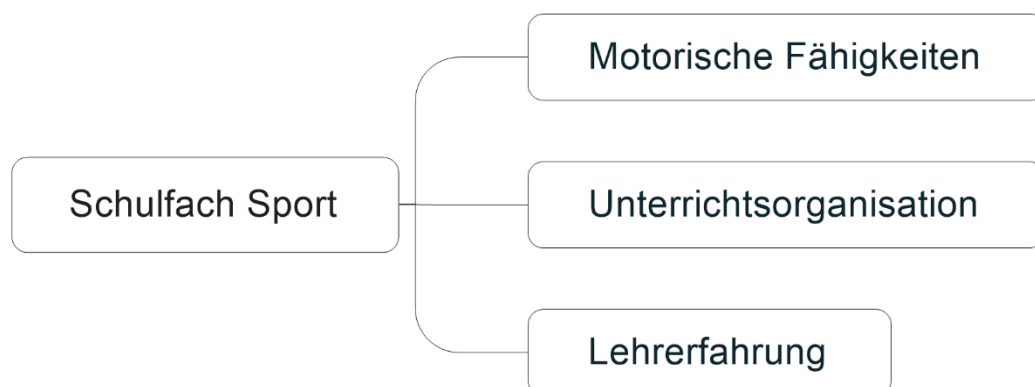


Abbildung 28: Kategorie „Schulfach Sport“ und ihre Subkategorien

Die Besonderheit des Faches Sport im Vergleich zu anderen Fächern wirkt sich auf verschiedene Felder aus. Das betrifft die allgemeinen Bedingungen im Zusammenhang mit der Professionalisierung zum Sportlehrer, aber auch spezielle Bereiche, die nur für das Fach Sport gelten. Die Segmente, die zur Kategorie „Schulfach Sport“ zusammengefasst werden, rekrutieren sich aus den Fragestellungen der Bereiche A bis C der Leitfäden aller interviewten Personen. Die Besonderheiten des Faches betreffen die „motorischen Fähigkeiten“ sowie die „Unterrichtsorganisation“ und formieren mit der „Lehrerfahrung“ die Subkategorien.

### 10.5.1 Subkategorie „Motorische Fähigkeiten“

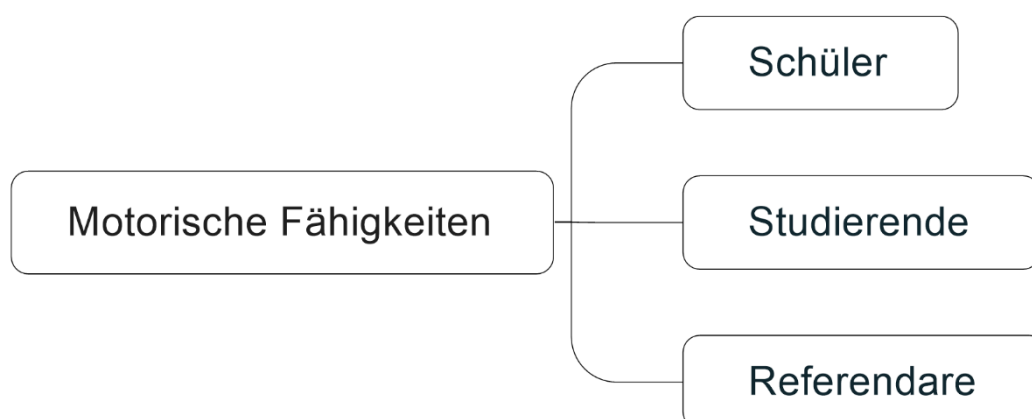


Abbildung 29: Codes der Subkategorie „Motorische Fähigkeiten“



Die Subkategorie „motorische Fähigkeiten“ bezieht sich zum einen auf Aussagen, die die Schüler betreffen, aber auch auf die der angehenden Sportlehrer.

Die Studierenden und Referendare sind bei ihren ersten Kontakten mit Schülern überrascht von deren mangelnden motorischen Fähigkeiten. Die Kinder sind nicht so fit, motorisch geschickt und bewegungsfreudig, wie sie es erwartet haben. Die sportlichen Unterschiede gehen ebenso auseinander wie die Vielfalt an motorischen Beeinträchtigungen, die bei den Kindern und Jugendlichen vorhanden sind und berücksichtigt werden müssen.

SGS2, 63: *„Die Kinder sind motorisch nicht so fit.“*

RRS3, 13: *„Es ist manchmal schon ein bisschen erschreckend.“*

RGY2, 21: *„In der Schule hat man da wirklich von leistungsschwächeren Schülern bis hin zu, Vereinssportlern, je nach Sportart, vielleicht alles dabei.“*

Ein Gymnasiallehrer erkennt bei den heutigen Schülern, dass die Tendenz dahingeht, dass „es immer mehr unsportliche Kinder gibt und dass der Bewegungsmangel an sich schon größer geworden ist. Daher auch die Heterogenität“ (LGY2, 11). Damit bestätigt er die Untersuchung der KiGGS Welle 2 (Finger et al., 2018) und zudem die Ergebnisse der WHO (2019).

Die motorischen Veränderungen sind ebenfalls bei den Studierenden und Referendaren zu beobachten. Erkennbar ist ein leichter Rückgang der allgemeinen motorischen Grundfertigkeiten (vgl. ULA2, 43). Es gibt weniger Anwarter, die mehrere Sportarten beherrschen und Allrounder sind, stattdessen kommen viele aus dem Fitnessbereich (vgl. UKL1, 53) und haben keine sportliche Spezialisierung (vgl. ULA, 57).

Die veränderten sportlichen Voraussetzungen der Studierenden bewirken, dass die sportmotorischen Inhalte der Module angepasst werden müssten, da die sportpraktische Ausübung einen Ausbildungsteil darstellt. Allerdings gehen die Meinungen der Befragten dazu und zu den Sportarten, die in einer universitären Ausbildung angeboten werden sollten, auseinander (vgl. Punkt 10.2). Im dvs-Positionspapier (2019, S. 1) wird die Bedeutung des Lehrangebotes „Theorie und Praxis der Sportarten und Bewegungsfelder“ aus mehreren Gründen als ein „zentraler Bestandteil eines sportwissenschaftlichen Studiums“ beschrieben und die

Notwendigkeit der Durchführung in der universitären Ausbildung bestätigt. Dabei befürworten die Autoren die praktische Aneignung diverser Bewegungsfelder und gleichzeitig die reflexive, wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesen, „um kompetent in sport- und bewegungsbezogenen Berufsfeldern nachhaltig, adressaten- und sachgerecht agieren zu können“ (dvs, 2019, S. 2).

Bei den Fachleitungen der einzelnen Schulstufen besteht zu diesem Punkt der motorischen Fähigkeiten Uneinigkeit, wie auch darüber, ob die momentanen sportlichen Voraussetzungen der Lernenden für den Schulalltag ausreichen. Den Grundschul- und Realschule-plus-Fachleitungen genügen die motorischen Fähigkeiten der Sportreferendare, da sie der Auffassung sind, dass der Fokus mehr auf der Vermittlung der sportlichen Inhalte liegen sollte. Die Gymnasialkollegen dahingegen vertreten den Standpunkt, dass eine gute Lehrerdemonstration und das Beherrschen vieler schulrelevanter Sportarten, besonders der Basissportarten, wichtig seien. Die universitäre Ausbildung müsste ebenso verpflichtend aktuelle Trends und Disziplinen in die Lehrerausbildung aufnehmen.

UKL2, 96: *„Die Tendenz sehe ich schon wirklich so, dass die Studierenden nicht so vielseitig begabt sind.“*

FLGY8, 9: *„Die eigenen motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten sind deutlich rückläufig. Das macht den Eingang für die Referendare in den Unterricht unglaublich schwer, weil sie selbst einfache Fertigkeiten oft selbst nicht beherrschen.“*

FLGY2, 11: *„Da fehlt eine grundlegende Demonstrationsfähigkeit.“*

### 10.5.2 Subkategorie „Unterrichtsorganisation“



Abbildung 30: Codes der Subkategorie „Unterrichtsorganisation“

Die veränderten motorischen Voraussetzungen der Lernenden haben Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung. Anwärter haben teilweise Schwierigkeiten beim Erlernen und Demonstrieren von Bewegungsfertigkeiten, sodass sie diese Sportarten im Sportunterricht meiden.

Die Organisation und Planung von Sportunterricht unterscheidet sich zudem von anderen Fächern. Zusätzliche sportrelevante Besonderheiten wie Material- und Hallensituation sowie Sicherheit sind neben dem Ordnungs- und Organisationsrahmen zu beachten. Das fällt den angehenden Sportlehrern oftmals schwer. Die Einstellung auf die Lerngruppe ist ein weiterer häufig genannter Aspekt in den Interviews. *Wie kann ich alle Kinder aktivieren? Was können die Kinder, welche Voraussetzungen bringen sie mit?* Dieses sind Beispiele für Fragen, die die Anwärter sich stellen, und die in der Planung von Sportunterricht zusätzlich zu beachten sind. Die Lehrversuche in der Universität halten die Studierenden meist nur mit ihren Kommilitonen:

LGS7, 91: *„Im Sportunterricht mit der Lautstärke in der Halle und der offenen Struktur ist das natürlich immer noch schwieriger.“*

LGS7, 95: *„In der Halle sitzen die Schüler nicht auf ihrem Platz, sondern da hat man immer unterschiedliche Aufstellungsformen und ein größeres Feld zu bewältigen.“*

SGY4, 38: *„Ein deutlicher Unterschied zur Uni ist festzustellen. In der Schule sind korpulentere Kinder oder einfach Kinder mit weniger Motivation, die Vielfalt ist viel breiter als an der Uni.“*

RRS5, 9: *Ich habe viele übergewichtige Kinder. Da merkt man auch ganz schnell, die Kinder habe Schwierigkeiten einen Ball zu fangen, Ball zu werfen, ganz viele koordinative Schwierigkeiten. Da muss man wirklich ganz weit unten anfangen bei der Planung.“*

Befürwortet wird daher von einigen Befragten die Betreuung der Referendare durch Sportkollegen. Bevorzugt wird das klassische Mentorensystem gegenüber dem Modell der schulischen Ausbildungsleitung.

### 10.5.3 Subkategorie „Lehrerfahrung“



Abbildung 31: Codes der Subkategorie „Lehrerfahrung“

Generell wird Sportstudierenden und Sportreferendaren bescheinigt, dass sie aufgrund ihrer Persönlichkeitsmerkmale „anders ticken“ und „aufgeschlossener“ als Lernende anderer Fachbereiche sind. Ihre Motivation zum Studium wird oftmals mit der eigenen Biographie und ihrem Bezug zum Sport begründet. Teilweise haben die Lernenden bereits Erkenntnisse als Übungsleiter in einem Verein gesammelt oder waren als PES-Kraft mit einem sportlichen Projekt an der Schule tätig. Diese Erfahrungen helfen ihnen bei der Entwicklung ihrer Lehrerpersönlichkeit, jedoch weniger bei der Organisation und Umsetzung der Kriterien qualitative hochwertigen Schulsportunterrichts, da sie im Verein meist homogene, motivierte Gruppen von Kindern und Jugendlichen betreuen und sich die Situation an der Schule anders darstellt.

FLRS6, 7: *„Sportler ticken anders.“*

FLRS3, 35: *„Ich erlebe Sportreferendare aufgrund der sozialen Fähigkeiten sehr häufig als besonders aufgeschlossen, als besonders kritikfähig und besonders kommunikativ.“*

FLGS1,73: *„Ich habe durchweg gute Erfahrungen gemacht, weil die Leute sehr belastbar sind, sehr engagiert sind, sehr aufgeschlossen sind, auch schon einiges mitbringen.“*

FLGSS, 11: *„Die Sportler machen schnellere Fortschritte, da sie oft schon als Übungsleiter vor einer Gruppe gestanden haben und dann schon ein besseres Klassenmanagement vorweisen können.“*

FLGYB, 69: *„Die Referendare, die im Verein als Übungsleiter tätig sind, die haben wahnsinnige Vorteile. Die sind da gar nicht so aufgeregt, wenn die dann auf einmal vor der Klasse stehen und was ansagen müssen.“*

FLGS3, 28: *„Die ganzen Leute mit Übungsleitererfahrungen, FSJ-Kräfte, Vertretungskräfte, PES-Kräfte oder Kolleginnen, die fachfremd unterrichten, die schon einen Übungsleiterschein in einer Sportart haben, sagen: Ich kann ganz viel von dem, was ich im Verein mache, nicht in der Schule anwenden, weil es eine ganz andere Herangehensweise ist.“*

## 10.6 Kategorie „Optimierungsvorschläge“

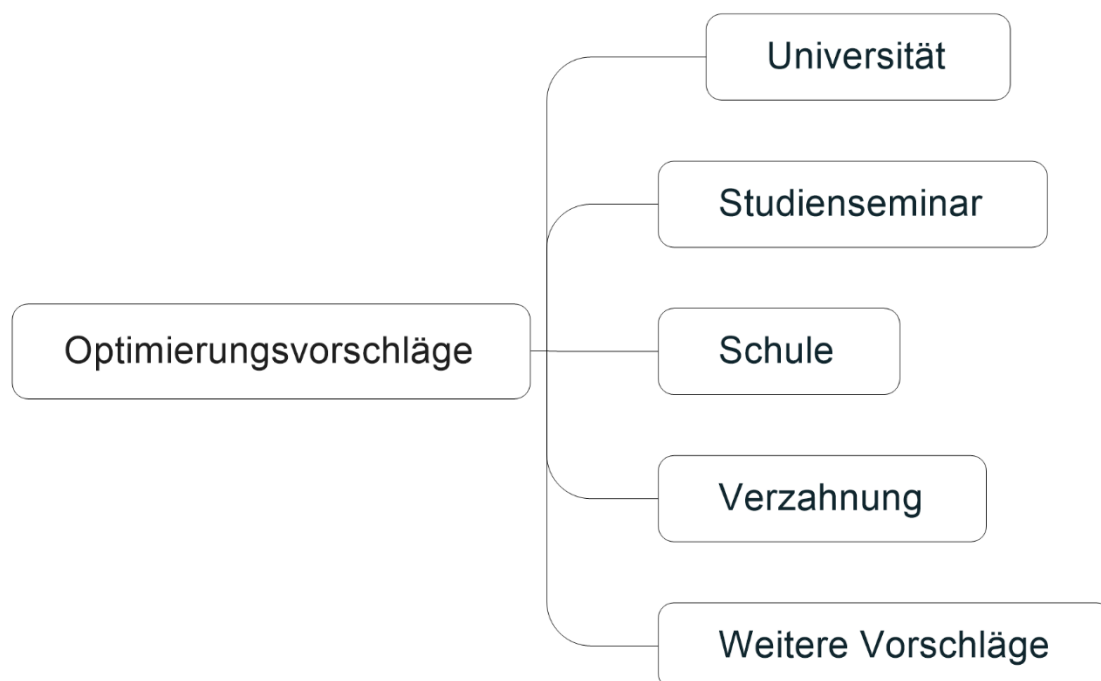


Abbildung 32: Kategorie „Optimierungsvorschläge“ und ihre Subkategorien

In der Kategorie „Optimierungsvorschläge“ werden die Interviewpassagen aus dem Bereich D der Leitfäden zu folgender Fragestellung zusammengefasst: *„Du hast die Möglichkeit, die Sportlehrerausbildung zu verbessern. Wie würde Dein Konzept aussehen?“* Es ergeben sich drei Subkategorien zu den Ausbildungsphasen („Universität“, „Studienseminar“ und „Schule“) sowie eine Subkategorie zur „Verzahnung“ zwischen den Phasen. In einem weiteren Zweig werden allgemeine „weitere Vorschläge“ gesammelt. Eine detaillierte Unterscheidung nach Personengruppen ist

für diese Kategorie nicht notwendig, da die Interviewten vergleichbare Schwerpunkte setzen. Einige Interviewpassagen wurden bereits in vorherigen Kategorien aufgeführt, da sie als Kritikpunkte gesehen werden. Eine positive Formulierung führt zu einem Verbesserungsansatz.

### 10.6.1 Subkategorie „Universität“



Abbildung 33: Subkategorie „Universität“ und deren Optimierungsvorschläge

Es sind zahlreiche Optimierungsvorschläge für die universitäre Ausbildungsphase genannt worden, die zum Teil auch fächerübergreifend Einsatz finden können.

Der Bezug zum Beruf in der ersten Ausbildungsphase ist ein häufig genannter Aspekt, der sich auf das fachdidaktische, fachwissenschaftliche und bildungswissenschaftliche Wissen bezieht. Die interviewten Personen wünschen sich unisono mehr Schulbezug in den Veranstaltungen, welcher unter anderem durch den Einsatz von Dozenten mit Schulerfahrung erreicht werden kann.

Die Verstärkung der schulsportlichen Praxis im Hinblick auf die didaktisch-metho-  
dische Ausbildung sowie auf die Vielfalt an schulrelevanten Sportarten ist ein weiterer  
Verbesserungsvorschlag der Interviewten. Aufgrund der großen Relevanz der  
genannten Vorschläge wird zu einem späteren Zeitpunkt näher und detaillierter darauf  
eingegangen (vgl. Punkt 11 Darstellung der Kernkategorie).

Eine Investition in die Lehrerbildung kann aus Sicht der Lehrenden zur Optimierung  
der Professionalisierung der Lernenden beitragen.

SGY3, 75: *„Was ich gerne machen würde: mehr mit den Schülern arbeiten – vor  
allem in die Schulen gehen, dass man wirklich den direkten Bezug zur  
Klasse hat.“*

UKO1, 70: *„Wenn man die Lehrerausbildung wirklich ernst nimmt, dann müsste  
man ordentlich in diese Lehrerausbildung investieren.“*

### 10.6.2 Subkategorie „Studienseminar“

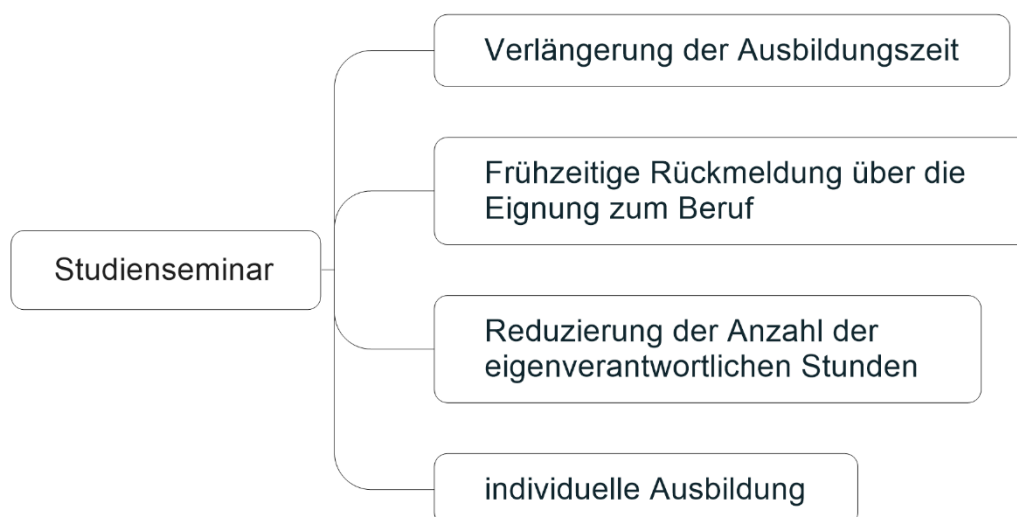


Abbildung 34: Subkategorie „Studienseminar“ und deren Optimierungsvorschläge

Ein häufig genannter Ansatzpunkt, wie sich die Ausbildung in den Studienseminaren  
optimieren ließe, ist die Verlängerung der Ausbildungszeit. Dadurch könnten zusätz-  
liche Beratungsmöglichkeiten von Seiten der Fachleiter, weniger eigenverant-  
wortlicher, dafür mehr angeleiteter Unterricht und eine individualisiertere Ausbildung  
realisiert werden.

Eine frühzeitige Rückmeldung und Feststellung zur Eignung zum Beruf wünschen sich sowohl Lehrende als auch Lernende. Studierende und Anwärter erleben aus ihrer Sicht zu spät den Alltag eines Sportlehrers und sind überrascht über die Aufgabenvielfalt durch die individuelle Förderung motorischer Fähigkeiten, Fertigkeiten sowie allgemeinbildender Schlüsselkompetenzen.

FLGY6, 85: *„Weniger Unterricht haben am Anfang. Dass das Referendariat verlängert wird wieder auf zwei Jahre – dass wir mehr Ausbildungseinheiten bekommen – dass wir sie mehr beraten können – dass ich Unterricht besuchen kann und sie im Unterricht beraten kann – dass sie Sicherheit bekommen – dass sie nicht das Gefühl haben, jeder Ausbildungskontakt, der zählt irgendwas.“*

FLGY5, 67: *„Ich würde die Referendare nicht so früh in den eigenen Unterricht gehen lassen. Längere Hospitationsphasen vor Ort in den Schulen fehlen völlig.“*

FLGS4, 62: *„Ich würde den Zeitfaktor immer oben hinsetzen, ob es das Seminar ist, ob das die Unterrichtsbesuche sind. Ich könnte mir die Ausbildung auf zwei Jahre ausgedehnt noch viel intensiver und entspannter vorstellen.“*

RGY2,131: *„Das Ref. länger. Dass man die ersten drei Monate erst mal hospitiert.“*



### 10.6.3 Subkategorie „Schule“

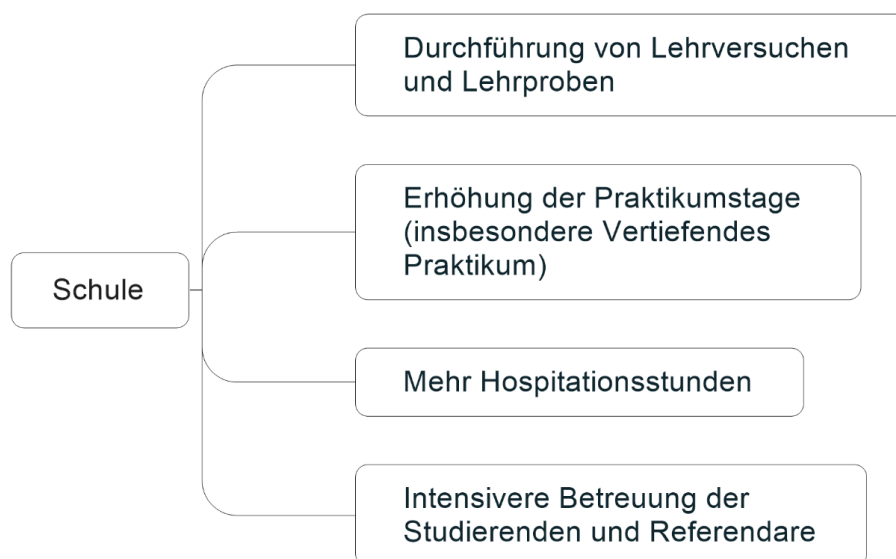


Abbildung 35: Subkategorie „Schule“ und deren Optimierungsvorschläge

Die Optimierungsvorschläge in der Subkategorie „Schule“ betreffen in erster Linie den realen Schulalltag und den Praxisbezug. Lernende können diesen aus der Sicht aller Befragten nur erreichen, wenn sie eine längere Zeitspanne in der Schule verbringen, Schulalltag und Sportunterricht erleben und intensiv von Sportkollegen betreut werden. Erfahrungen können aus der Sicht der Interviewten durch die vermehrte Durchführung von Lehrversuchen und Lehrproben an Schulen sowie durch Hospitationen gesammelt werden. Eine Erhöhung der Praktikumstage in Form des Vertiefenden Praktikums ist erwünscht, um Erfahrungen in der Planung und Umsetzung eines kompetenzorientierten Sportunterrichts zu erhalten.

SGY6, 85: *„Nicht einfach eins, zwei, drei Praktika verteilt auf Bachelor oder Master, sondern regelmäßige Praxisphasen in der Schule.“*

RRS4, 47: *„Ein Praktikum, wo man wirklich schon Unterrichtspraxis intensiver bespricht und auch schon die ersten begleiteten Versuche mit den Lehrern an der Schule macht.“*

LRS6, 29: *„Der Punkt ist die Betreuung an den Schulen. Das läuft so, dass die Studenten an die Schule kommen und dann kriegt Herr Meyer gesagt, 'könnten Sie nicht die Praktikanten betreuen'. Ich finde, da muss man auch ein bisschen Geld in die Hand nehmen, damit eine vernünftige*

*Betreuung stattfinden kann. Das kann man nicht alles noch so nebenbei machen. Und einfach sagen, die Schule macht das jetzt noch und irgendjemand wird sich schon kümmern.“*

#### 10.6.4 Subkategorie „Verzahnung“

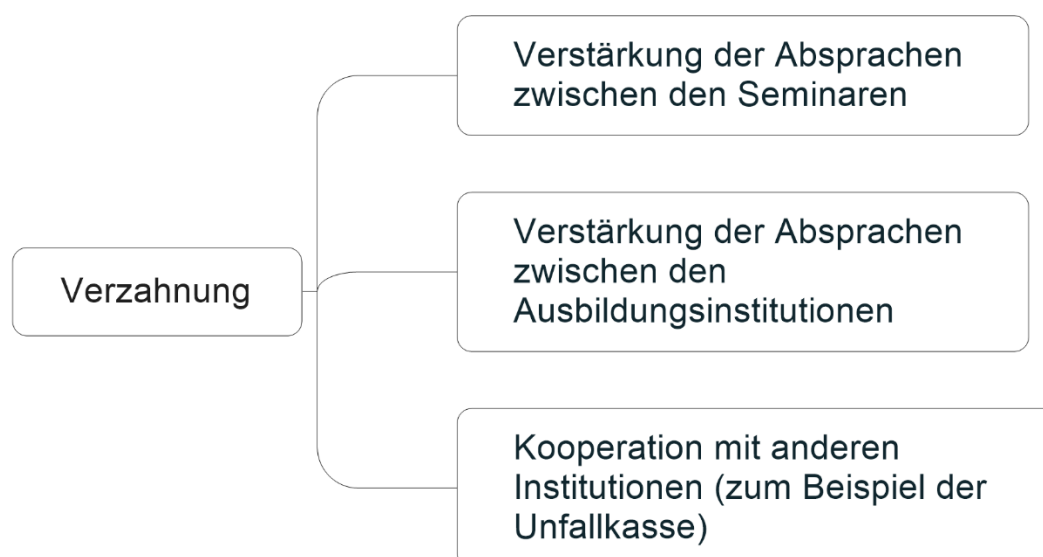


Abbildung 36: Subkategorie „Verzahnung“ und deren Optimierungsvorschläge

Den befragten Personen ist an einer gemeinsamen Ausbildung gelegen, die durch Kooperationen auf unterschiedlichen Ebenen geschehen kann. Die Verständigung zwischen den Studienseminaren sowie zwischen den Studienseminaren und Universitäten könnte aus Sicht der Lernenden verstärkt werden. Die interviewten Personen wünschen sich eine gemeinsame Struktur im Aufbau von Unterrichtseinheiten, vergleichbare Richtlinien, einheitliche Absprachen wie auch einen erkennbaren roten Faden durchgängig durch alle Ausbildungsphasen.

Insgesamt wird eine verbesserte Kommunikation, ebenso auch zu außerschulischen Partnern, gewünscht: Eine Zusammenarbeit bei Terminabsprachen und gemeinsame Feedbackgespräche bei der Betreuung von Praktikanten und Referendaren sind zwei der genannten Möglichkeiten.

LG3, 142: *„Schule und Ausbildung müssten eigentlich viel besser miteinander arbeiten.“*

- LRS10, 76: *„Das könnte man noch aufgreifen: Der Austausch untereinander, unter den Studierenden aber auch unter den Referendaren. Der wäre vielleicht sehr wertvoll. Ein Austausch im Referendariat zum Beispiel über Unterricht, über Unterrichtsstunden und über UBs.“*
- LRS14, 34: *„Absprachen! Das wäre eine Riesenhilfe oder eine Riesenverbesserung. Eine klare Linie und ein roter Faden für die Studenten, wenn man das hinbekommen könnte, dass es eine einheitliche Vorgehensweise gäbe, die sich durchzieht über Uni, Praktika, Referendariat.“*
- LRS8, 4: *„Die Vernetzung von Schule, Uni und Seminar könnte auch noch optimiert werden.“*
- FLRS2, 91: *„Wenn man diesem Wunsch folgt, so diese Verzahnung zwischen Theorie und Praxis durchgängig und intensiver auf stabile Füße zu stellen. Das bedeutet meines Erachtens auch, dass man die Lehrkräfte, die OP 1 und OP 2 betreuen, dass man die mit ins Boot nimmt.“*

### 10.6.5 Subkategorie „Weitere Vorschläge“

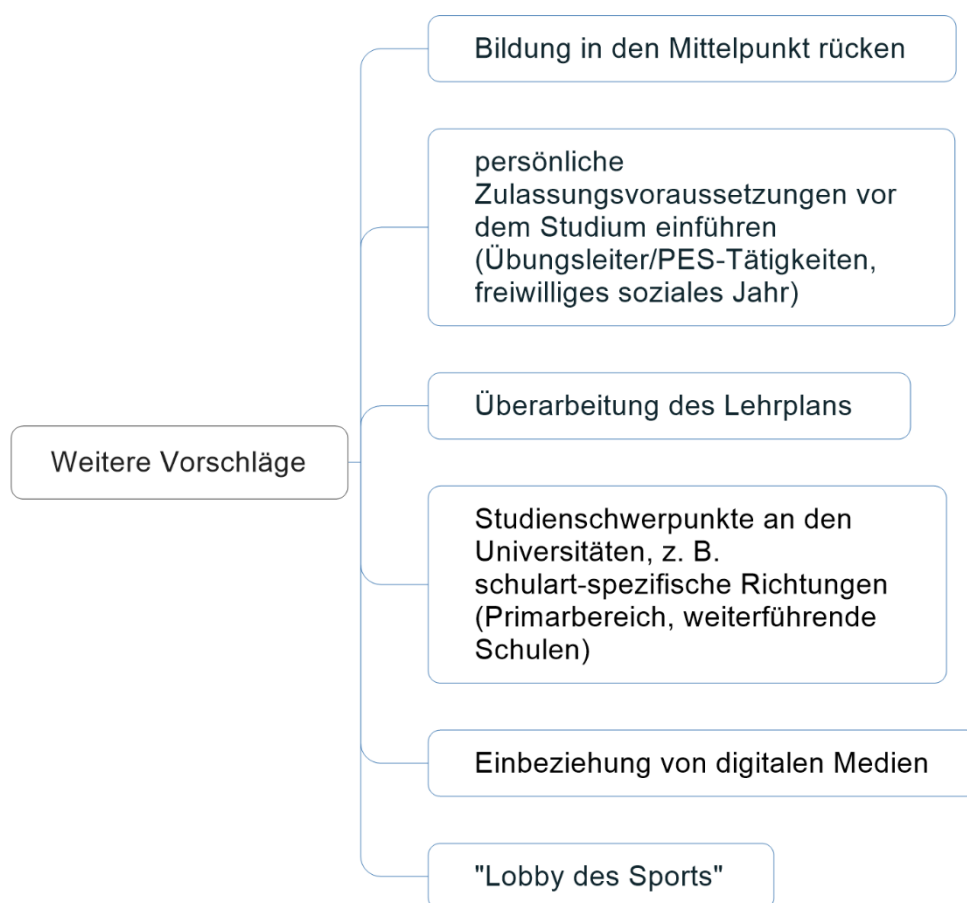


Abbildung 37: Subkategorie „Weitere Vorschläge“ und deren Optimierungsvorschlägen

Die befragten Personengruppen nennen zudem weitere Optimierungsvorschläge. Auf diese wird allerdings im Rahmen dieser Arbeit nicht näher eingegangen, da sie nicht im unmittelbaren Zusammenhang zur Ausbildung für Sport auf Lehramt stehen. Sie sind übertragbar auf andere Studienfächer und die gesamte Lehrerausbildung. Einige Lehrende wünschen sich, dass die Bildung mehr in den Fokus des gesellschaftlichen Interesses rückt.

Für das Lehramt empfehlen die Interviewten spezielle persönliche Eingangsvoraussetzungen, die einen späteren „Praxisschock“ verhindern und eine frühzeitige Eignung zum Beruf feststellen könnten. Eine Möglichkeit wäre die Verpflichtung zu einem Freiwilligen Sozialen Jahr (FSJ); für den Sport könnte das in Form einer Übungsleitertätigkeit in einem Verein umgesetzt werden (vgl. Punkt 10.5.3).

Ein weiterer übergeordneter Vorschlag ist die Reform des Studiums. An den Universitäten könnten Studienschwerpunkte für einzelne Schulformen gesetzt werden, um die Ausbildung entsprechend der Lerngruppe gezielt zu gestalten.

Die Einbeziehung von digitalen Medien und eine generelle Überarbeitung des Lehrplans, speziell für das Fach Sport, sind weitere Optimierungsvorschläge.

FLRS1, 106: *„Das Studium müsste sich komplett ändern. Man muss Leute für Fachwissenschaft ausbilden. Es müssten Leute für den Bereich Fachwissenschaft Sportwissenschaft sein, und es muss einen Studiengang schulartspezifisch geben.“*

UKL3, 4: *„Mit dem Zusammenschluss verschiedener Standorte könnte man so umstrukturieren, dass man sagt, man setzt an den Anfang einen bildungswissenschaftlichen Schwerpunkt, vier Semester. Dann hätten wir eine viersemestrige Bachelor-Phase. Im Anschluss daran das fachwissenschaftliche Studium mit sechs Semestern.“*

UMZ1, 99: *„Ich könnte tatsächlich einige sehr konkrete Inhalte aus den Sportarten, aus den Lehrplänen aussortieren.“*

UMZ2, 75: *„Eine Lehrplanrevision. Denn der Lehrplan im Sport in Rheinland-Pfalz, der hat sicherlich ganz gute Bausteine, aber er hat auch ein paar Sachen, kann man subjektiv sehen, die antiquiert sind und wo man schon ein bisschen mehr auf die Jugendkultur eingehen sollte.“*

FLGY3, 80: *„Wir müssen unseren Lehrplan komplett eigentlich ändern.“*

LGY2, 80: *„Ich wünsche mir, dass sich was tut. Also, dass einfach diese Sichtweise auf die Lehrer und Pädagogen sich in der Gesellschaft wieder wandelt und besser wird.“*

Diese Aussagen stoßen eine Erneuerung des seit vielen Jahrzehnten bestehenden Lehrplans Sport (MBWWK, 1998) in Rheinland-Pfalz an. Eine Veränderung zu kompetenzorientierten Lehrplänen und Richtlinien, somit zu einer „Output-Orientierung“, wäre aus der Sicht einiger Befragten notwendig. Daraus folgt als Konsequenz die Forderung nach professionell ausgestatteten Institutionen und entsprechend ausgebildeten Lehrkräften (Gissel, 2019, S. 182).

Besonders wichtig ist es einigen Interviewten, die Lobby des Faches Sport in den Mittelpunkt zu rücken. Wie im „Memorandum Sport“ (DSLVL, 2019) sowie in einem KMK-Beschluss (2017) verankert ist, müsste der bildungspolitische und gesellschaftliche Stellenwert mehr in den Fokus der Betrachtung gestellt werden. Oftmals wird das Fach als weniger wichtig bei Eltern, Kollegen oder der Schulleitung angesehen. Daher ist der Wunsch von vielen Beteiligten, den Stellenwert des Faches Sport zu erhöhen.

LGY3, 47: *„Aber das ist in den Köpfen noch nicht drin, dass Sport einen höheren Stellenwert als manch anderes Fach haben sollte.“*

ULA2, 263: *„Sportler haben ganz einfach nicht so die Lobby.“*

LRS10, 60: *„Ich finde, dass Sport halt schon einen hohen Stellenwert haben sollte.“*

LGY1, 45: *„Hätte Sport eine größere Lobby, wäre viel mehr möglich.“*

## 11 Darstellung der Kernkategorie

### 11.1 Entwicklung der Kernkategorie

Für die zu suchende Kernkategorie mittels selektiven Kodierens ist es wichtig, dass der Begriff passend und weit genug gefasst wird. Möglichst viele Kategorien sollen in der Kernkategorie zu finden sein (Strauss & Corbin, 1996). Die graphische Veranschaulichung (Abbildung 38) stellt als Grundlage die entwickelten Kategorien mit ihren Subkategorien nach dem axialen Kodieren dar.

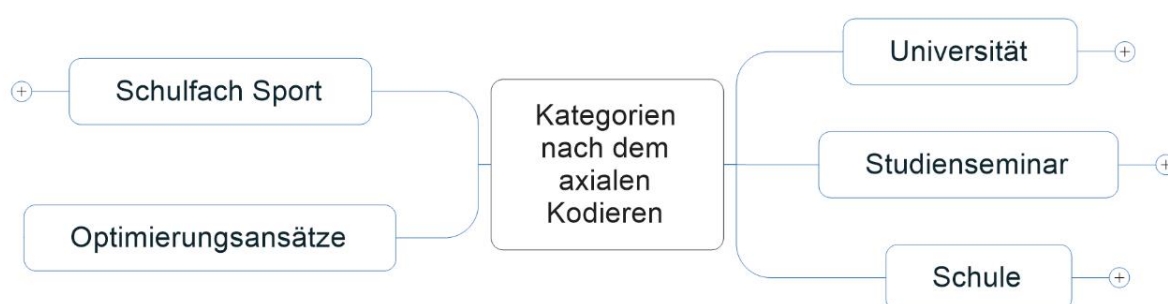


Abbildung 38: Überblick der Kategorien und Subkategorien nach dem axialen Kodieren

Die Verknüpfung der beschriebenen theoretischen Zusammenhänge mit den bisherigen Analysen der Kodierungsschritte führt zu folgenden Erkenntnissen und Überlegungen:

Die Kategorien „Universität“ – „Studienseminar“ – „Schule“, in denen jeweils die Subkategorie „Ausbildungsstruktur“ thematisiert wird, können zum Oberbegriff Ausbildung (gelb hinterlegt) zusammengefasst werden. An diesen drei Institutionen findet die Lehramtsausbildung mit dem Ziel statt, die Studierenden und Referendare auf den späteren Berufsalltag vorzubereiten. Der Studiengang Sport auf Lehramt mit seiner Besonderheit der Doppeldeutigkeit des Praxisbegriffs (zusätzliche Sportpraxis) soll thematisiert und somit in die Ausbildung integriert werden. Gemeinsam wird an der Professionalisierung der Lernenden durch Theorie- und Praxisveranstaltungen gefeilt.

Die Sportlehrkräfte werden in ihrer Ausbildung nach einheitlichen Richtlinien, die von der Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz in mehreren Beschlüssen festgelegt wurden (vgl. Punkt 3), auf ihre berufliche Tätigkeit vorbereitet.





Die Besonderheiten, die das Schulfach Sport mit sich bringt,<sup>78</sup> beeinflussen die Professionalisierung.

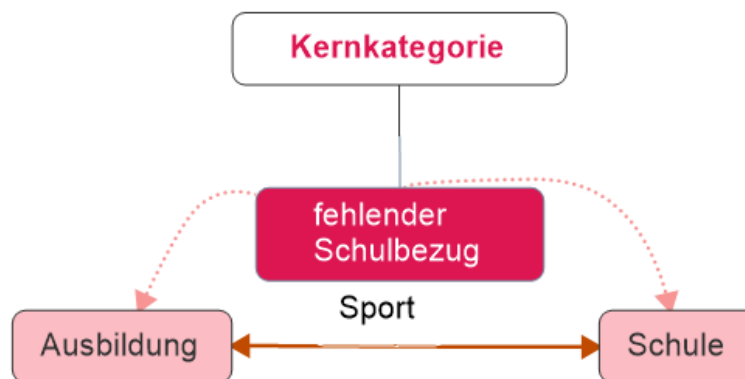


Abbildung 40: Aspekte zur Entwicklung der Kernkategorie

Die Lernenden können während der Ausbildungsphase Schulerfahrung in Praktika sammeln. Spezielle schulrelevante Projekte werden im Master-Studium angeboten (z. B. Lehramt am Gymnasium in Modul 8: Sportdidaktisches Projekt oder im Modul 10: Interdisziplinäres Projekt zur Schulsportforschung).<sup>79</sup> Einige Studierende haben ferner Unterrichtserfahrung durch Übungsleiter- oder PES-Tätigkeit. Diese Erkenntnisse beeinflussen die Professionalisierung im Zusammenhang mit dem Schulalltag. Besonders in den ersten schulpraktischen Phasen erhalten die Lernenden einen „Praxisschock.“ Sie erleben erstmals die vielfältigen Alltagsaufgaben eines (Sport-) Lehrers sowie die motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten von Kindern und Jugendlichen.

<sup>78</sup> Eine Beschreibung der Besonderheiten des Faches Sport ist im Punkt 4.2 nachzulesen. Weiterhin wird auf das vom DSLV 2019 erneuerte „Memorandum Schulsport“ (DSLV, 2019) sowie auf die Gemeinsame Handlungsempfehlungen der Kultusministerkonferenz und des Deutschen Olympischen Sportbundes zur Weiterentwicklung des Schulsports 2017 bis 2022 (KMK, 2017) verwiesen.

<sup>79</sup> Der genaue Aufbau und die Inhalte sind den jeweiligen Modulhandbüchern für die unterschiedlichen Schulformen zu entnehmen (vgl. Punkte 3.2-3.2.3).

Schwierigkeiten, die sie in der bisherigen Ausbildung nur wenig erlebt haben (u. a. motorische Defizite, inaktive und kranke Schüler) beeinflussen die Unterrichtsorganisation. Diverse Aspekte und Äußerungen sind unter dem Begriff „Schulfach Sport“ zusammengefasst und als gesonderte Kategorie aufgeführt. Die Lernenden entwickeln und professionalisieren sich in realen Schulalltagssituationen.

Eine Grundschulreferendarin meint dazu: „Im Referendariat und im Praktikum lernt man dann die eigentlich wichtigen Sachen für die Schule“ (RGS1, 97).

Aus den vorgestellten theoretischen Überlegungen mit den Oberbegriffen „Ausbildung“ und „Schulfach Sport“ kristallisiert sich der Begriff des „fehlenden Schulbezugs“ in der Sportlehrerausbildung als Kernkategorie heraus. „Den Schulalltag frühzeitig erleben“ ist ein zentraler Punkt, der in den Sichtweisen der Interviewten eine übergreifende und entscheidende Rolle eingenommen hat. Viel Wert legen die Interviewten auf einen frühzeitigen Bezug zur Schule, besonders im Hinblick auf das Fach Sport. Der „fehlende Schulbezug“ ist gleichbedeutend mit dem Wunsch nach einer verstärkten Verbindung zwischen Theorie- und Praxisveranstaltungen in den Ausbildungsphasen, um die Professionalisierung zu fördern.

Die komplette, komplexe Darstellung der Zusammenhänge zur Kernkategorie ist in der folgenden Abbildung verdeutlicht.

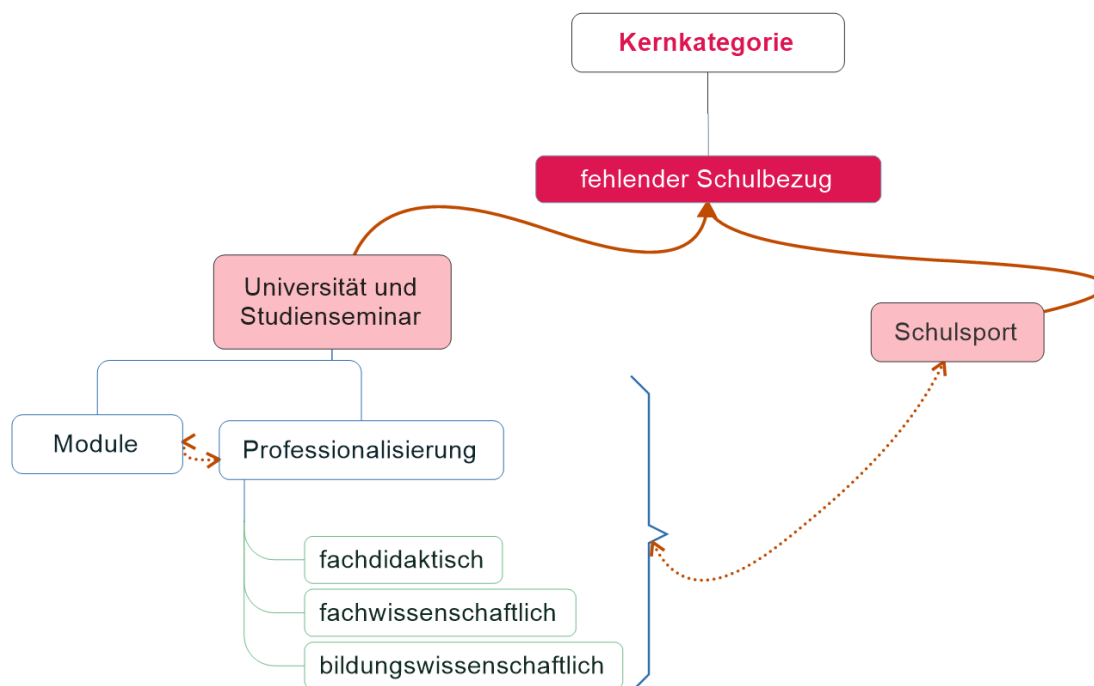


Abbildung 41: Kernkategorie nach dem selektiven Kodieren

## 11.2 Zusammenfassende Ergebnisdarstellung der Kernkategorie

Die Erkenntnisse aus dem axialen Kodieren werden nachfolgend im Hinblick auf die Kernkategorie<sup>80</sup> zielführend dargestellt. Zu Beginn steht ein schulartübergreifender Überblick zu den Aussagen der unterschiedlichen Personengruppen<sup>81</sup> zur Professionalisierung der Sportlehrerausbildung, bei dem im weiteren Verlauf die Schulformen einzeln beleuchtet werden. Unterschiede zu den zuvor vorgestellten allgemeinen Sichtweisen werden herausgearbeitet. Es folgt eine Ausführung aus Sicht der einzelnen Personengruppen. Wesentliche Unterschiede bei den Perspektiven der verschiedenen Schulformen werden anschließend diskutiert. Eine Grafik verdeutlicht jeweils zu Beginn die wichtigsten Erkenntnisse in Bezug auf den fehlenden

<sup>80</sup> Es gibt viele weitere interessante und wichtige Hinweise zur Sportlehrerausbildung, auf die in den Abschnitten nur punktuell eingegangen wird. Eine vollständige Ausarbeitung kann zu einem späteren Zeitpunkt erfolgen.

<sup>81</sup> Die Darstellung der Ergebnisse findet in der Reihenfolge Dozenten, Sportkollegen/schulische Ausbildungsleitungen und Fachleitungen statt, anschließend kommen die Lernenden – Referendare und Studierende – zu Wort. Eine Trennung nach den Schulformen ist bei den Dozenten nicht möglich, da in den universitären Veranstaltungen keine Unterscheidung vorgenommen wird.

Schulbezug aufgeteilt nach den Ausbildungsinstituten Universität und Studienseminar sowie dem Schulfach Sport (vgl. Abbildung 42). Schulartübergreifende Äußerungen werden im weiteren Verlauf ebenso dargestellt wie die gewonnenen Optimierungsansätze.

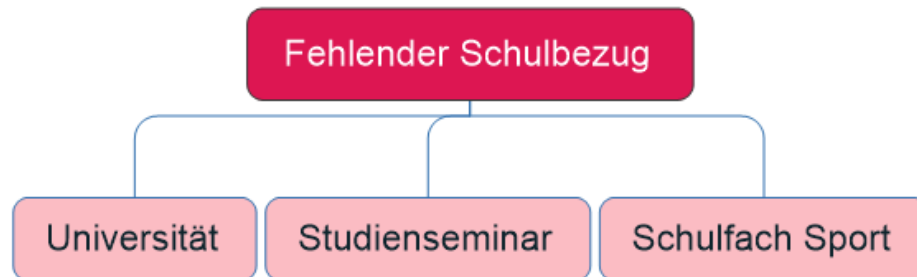


Abbildung 42: Gliederungspunkte der Kernkategorie

### 11.3 Sichtweisen der universitären Vertreter

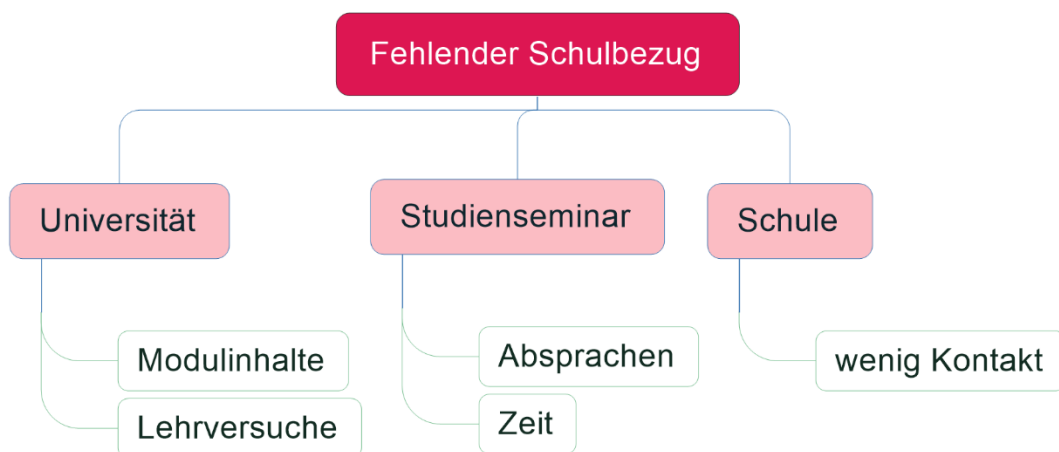


Abbildung 43: Sichtweise der universitären Vertreter zur Kernkategorie

Bei den Sichtweisen der Lehrenden aus dem universitären Bereich ist kein vollständiger Konsens zu der Kernkategorie „fehlender Schulbezug“ erkennbar. Die Hochschulprofessoren halten eine wissenschaftlich fundierte Grundlagenausbildung im Fach Sport in der Universität für die weitere berufliche Entwicklung als notwendig. Es muss ein Unterschied zu den schulischen Inhalten vorhanden sein, das Wissen sowie das motorische Können der Studierenden muss über dem der Schüler liegen.

Die universitären Dozenten mit dem Schwerpunkt Fachdidaktik wünschen sich eine intensivere und gezieltere schulsportbezogene Ausbildung nach einem grundlegenden

fachwissenschaftlichen Basisstudium. Die Module besitzen derzeit einen fachwissenschaftlichen Schwerpunkt. Fachdidaktische und -methodische Inhalte sind selten. Lehrversuche werden bei guten Voraussetzungen mit Mitstudierenden durchgeführt. Dozenten mit dem Schwerpunkt Sportdidaktik wünschen sich mehr Veranstaltungen, die gezielt auf die Schule und den Schulsportunterricht vorbereiten. Dazu wäre eine stärkere Verzahnung zwischen den Phasen sinnvoll, um die universitäre Theorie mit der Schulsportpraxis zu verbinden. Zurzeit haben lediglich wenige Universitäten regelmäßigen und intensiven Kontakt zu den Seminaren und Schulen, an denen die weitere Ausbildung stattfindet.

Diese Äußerungen spiegeln genau die typische Struktur an Universitäten wider. Es gibt Veranstaltungen zu den Fachwissenschaften, den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften und wenige interdisziplinäre Projekte. Den Fokus stärker auf die Fachdidaktik, Fachmethodik und die Unterrichtspraxis zu legen, ohne die Fachwissenschaft zu vernachlässigen, ist eine häufige Empfehlung zahlreicher Studien in unterschiedlichen Fachrichtungen, welche die Zusammenarbeit zwischen den drei Bereichen untersuchen (BMBF, 2016; Gawlitza & Perles, 2013).

Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“<sup>82</sup> widmet sich in vielen Projekten dem Schwerpunkt des verstärkten Theorie-Praxis- sowie Schulpraxisbezuges. Es ist eine große Herausforderung, eine Verbindung zwischen dem grundlegenden wissenschaftlichen Arbeiten und der Vorbereitung auf die Schulpraxis zu schaffen. Durch Abstimmung von Thematiken sollen die Kompetenzen der Studierenden erweitert und ebenso eine Kooperation zwischen den drei Ausbildungsphasen erreicht werden. Ein solches Projekt findet z. B. an der Universität Mainz mit dem LLF (Lehr-Lern-Forschungslabor) in unterschiedlichen Fachbereichen statt, jedoch nicht im Fach Sport<sup>83</sup>. Das Mainzer Projekt strebt eine kooperative Lehrerbildung und die intensivere Theorie-Praxis-Verbindung in den Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften an. Die positiven Ansätze zur Verbesserung in der Lehramtsausbildung in der ersten Förderphase der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ führten dazu, dass 2019 sich eine zweite anschloss, in der Projekte erweitert und intensiviert werden.

---

<sup>82</sup> Einen Überblick über die Ansätze und Modelle aus der ersten Förderphase sind zusammenfassend in der Broschüre „Profilbildung im Lehramtsstudium“ (BMBF, 2020) dargestellt und können aktuell auf der Homepage der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ nachgelesen werden.

<sup>83</sup> Projekte der Sporthochschule Köln befassen sich im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ „Schulsport 2030“ mit der Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen den Ausbildungsphasen und der Professionalisierung.

Die Umsetzung einiger Ideen ist teilweise schwierig. Die interviewten universitären Vertreter benennen die Ursachen:

- Stundenkürzungen nach der Bologna-Reform in den Fachdidaktiken
- personeller und zeitlicher Mangel, um die schulische Vielfalt anbieten zu können
- fehlendes Geld, um Investitionen zu tätigen

## 11.4 Sichtweisen der Sportlehrer und der schulischen Ausbildungsleitungen

### 11.4.1 Schulartübergreifende Sichtweise

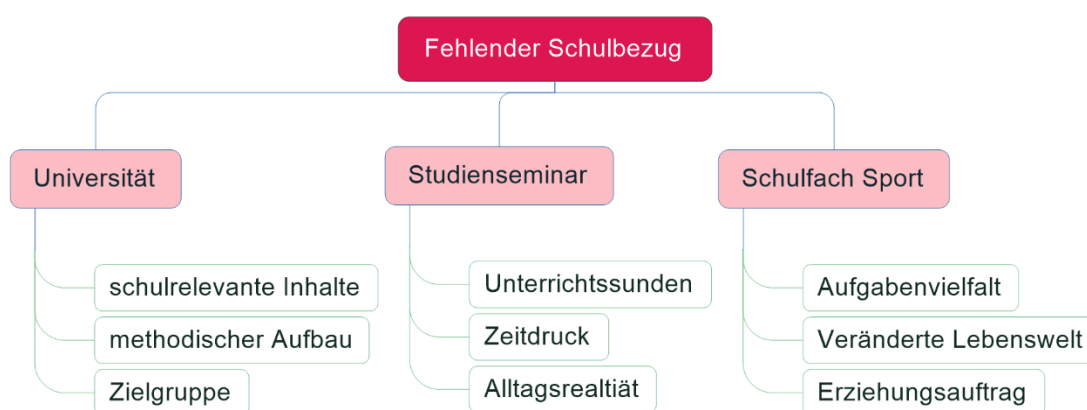


Abbildung 44: Sichtweise der Sportlehrer zur Kernkategorie

Die Sportlehrer sind der Meinung, dass die Ausbildung in der ersten Phase nicht zielführend, sondern realitäts- und alltagsfern im Hinblick auf den Schulsportunterricht ist. Die idealtypischen Vermittlungsmodelle, die die Anwärter in der Universität kennengelernt haben, können diese in der Praxis nicht anwenden. Schulspezifische Inhalte sowie Planung und Organisation von Sportunterricht fehlen während der universitären Ausbildung und werden erst im Vorbereitungsdienst genauer gelernt. Dies führt zu einer vermehrten Belastung und zu einem großen Zeitdruck, der zudem durch alltagsferne und unrealistische Schaustunden verstärkt wird.

Rückblickend auf ihre Ausbildung haben die Sportlehrer, die nach dem derzeitigen System ausgebildet wurden, vergleichbare Erfahrungen gemacht. Das Studium haben

sie positiv erlebt und begründen dies mit der Besonderheit des Faches Sport. Sportliche Aktivitäten wurden mit theoretischen Aspekten kombiniert. Allerdings stellten die Sportlehrer bereits in der zweiten Ausbildungsphase und besonders mit Beginn des regulären Schuldienstes fest, dass viele Elemente der universitären Ausbildung nicht angewendet werden konnten. Begründet wird dies mit dem fehlenden Schulbezug. Die Veranstaltungsinhalte sind nur teilweise für den Sportalltag nutzbar.

Alle Sportkollegen stimmen diesem Meinungsbild zu. Eine Professionalisierung im Bereich der Fachdidaktik und allgemeinen Sportpädagogik sollte mehr in den Blickpunkt gerückt werden als die Fachwissenschaft. Dazu sind Kenntnisse zu den motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Zielgruppe notwendig, um sie durch differenzierte Aufgabenstellungen gezielt zu fördern und zu fordern. Die veränderte Lebenswelt, u. a. durch ein mangelndes Bewegungsangebot, Übergewicht oder soziales Ungleichgewicht, führt zu einer zunehmenden Heterogenität in der Lerngruppe. Den Kindern und Jugendlichen die zahlreichen positiven Aspekte des Sports vorzuleben, halten Sportlehrer zudem für eine wichtige Eigenschaft, die die angehenden Sportlehrer weitergeben müssen.

„Schulsport bringt´s wirklich. Eine Lanze für den Schulsport“ titelt Heinz Frommel (2012, S. 27) in seinem Beitrag. Ihm geht es ebenso um die Stärkung des Faches wie auch KMK und DOSB, die in ihrem gemeinsamen Beschluss als Ziel formulieren: „Das übergeordnete Ziel der gemeinsamen Handlungsempfehlungen ist es, die Qualität des Schulsports nachhaltig und systematisch weiterzuentwickeln“ (KMK, 2017, S. 3). Erleichtert wird die Umsetzung durch gut professionalisierte Sportlehrkräfte, die sich in der Welt der heutigen Kinder auskennen. Dazu wurden passende Handlungsempfehlungen notiert (KMK, 2017, S. 13 ff).

### 11.4.2 Spezifische Sichtweise der Sportlehrer und der schulischen Ausbildungsleitungen der einzelnen Schulformen

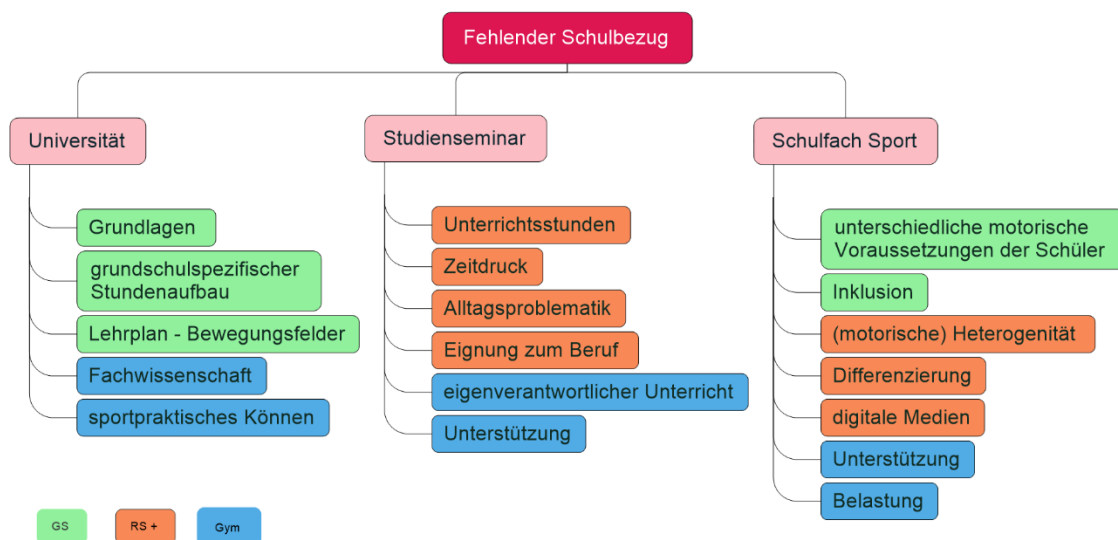


Abbildung 45: Sichtweise der Sportlehrer unterschiedlicher Schulformen zur Kernkategorie

Die Sichtweisen der Sportlehrer und schulischen Ausbildungsleitungen sind überwiegend einheitlich und es bestehen nur geringe Unterschiede innerhalb der einzelnen Schulstufen, die in der Abbildung zusammenfassend dargestellt sind<sup>84</sup>.

Alle Sportkollegen aus dem Grundschulbereich bemängeln, dass den Studierenden und Referendaren grundschulspezifische Grundlagen fehlen. Die Kenntnisse zu den Bewegungsfeldern, grundschulrelevanten sportlichen Inhalten und ein grundschulspezifischer, differenzierter Sportstundenaufbau, der den individuellen motorischen und kognitiven Stand der Kinder berücksichtigt, sind ihrer Meinung nach zu gering. Es sind Defizite vorhanden, die aufgearbeitet werden müssen. Somit entsteht eine zusätzliche Belastung für die Anwärter.

Der Umgang mit der motorischen Heterogenität der Schüler fällt den schulischen Ausbildungsleitungen und Sportlehrern aus dem Bereich der Realschule plus als Schwierigkeit bei den Anwärtern auf. Aus Sicht der Sportkollegen fehlt dieses Gebiet offenbar während der universitären Ausbildung, ebenso wie die Themen Inklusion, Differenzierung sowie die Handhabung digitaler Medien.

<sup>84</sup> Die farbliche Unterscheidung dient der Unterstützung bei der Betrachtung. Grün steht für die Vertreter der Grundschule, orange für die Personengruppe der Realschule plus und blau für die des Gymnasiums.



Die zweite Ausbildungsphase empfinden die schulischen Ausbildungsleitungen und Sportlehrer als sehr stressig für die Anwärter. Es herrscht ein großer Zeitdruck, der teilweise aus der notwendigen Aufarbeitung der Defizite aus der ersten Phase resultiert. Es kommen Anforderungen aus dem Seminar hinzu, die der Meinung der Sportkollegen nach nicht der Realität entsprechen. Es werden Schaustunden, die nichts mit dem wirklichen Schulalltag zu tun haben, vorbereitet und durchgeführt. Oftmals stellen die Anwärter im täglichen Schulalltag mit Schulsportunterricht fest, dass sie für den Beruf nicht geeignet sind.

Die gymnasialen Sportkollegen und schulischen Ausbildungsleitungen sehen den fehlenden schulischen Bezug besonders in den fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und sportlichen Bereichen. Fehlende Kenntnisse im Umgang mit den motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler sowie die dadurch entstehende Heterogenität in der Lerngruppe stellen die Anwärter vor große Schwierigkeiten. Die Umstellung des Ausbildungssystems auf einen Vorbereitungsdienst von 18 Monaten erschwert es den Sportkollegen, die Referendare entsprechend zu unterstützen und weiterzuentwickeln. Der zeitliche Druck, die Belastung und der Stress sind dadurch groß.

Die Anzahl der eigenverantwortlichen Stunden, die Reduzierung des angeleiteten Unterrichts und die geringe professionelle Vorbereitung auf den Schulalltag sind drei wesentliche Punkte, die aus den Interviewsegmenten als Hauptkritikpunkte entnommen werden können.

## 11.5 Sichtweisen der Fachleitungen an Studienseminaren

### 11.5.1 Schulartübergreifende Sichtweise

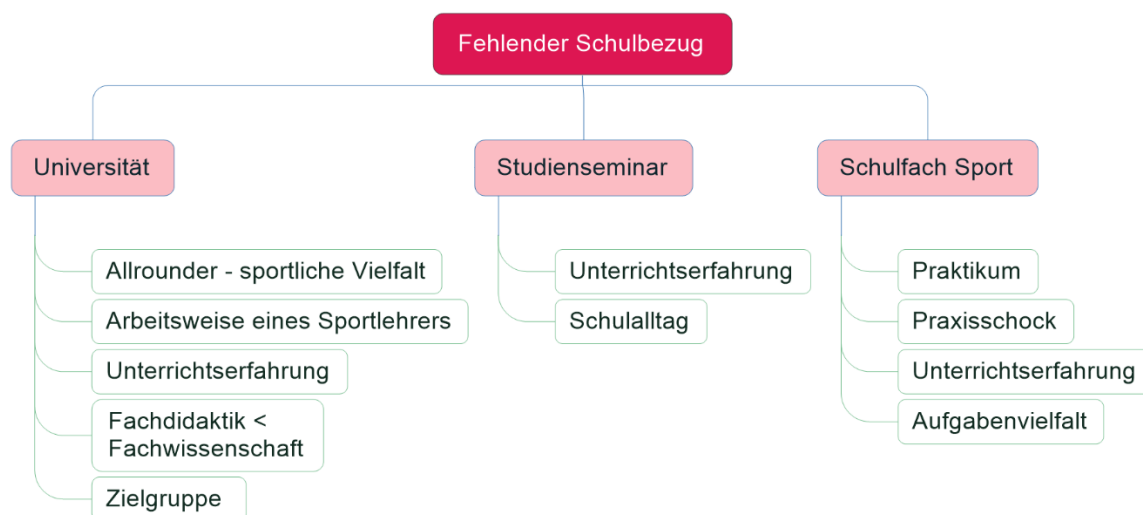


Abbildung 46: Sichtweise der Fachleiter zur Kernkategorie

Das derzeitige duale Ausbildungssystem wird von den Fachleitungen der staatlichen Studienseminare aller Schulformen als „suboptimal“ oder „kritisch“ betitelt. Gute Ansätze werden lediglich im Vertiefenden Praktikum gesehen. Dort wird der frühzeitige Praxisbezug als ein Ziel des Bologna-Prozesses erfolgreich umgesetzt. Trotzdem sollte dieser noch früher in der Ausbildung verankert sein. Daher besteht zwischen den Fachleitungen Einigkeit darüber, dass der Schulbezug in der universitären Phase einen wichtigeren Stellenwert bekommen und die Studierenden den Schulalltag frühzeitiger erleben sollten. Dadurch erhalten die angehenden Sportlehrkräfte Einblick in die Arbeitsweisen eines Lehrers, lernen eine Schülergruppe über einen längeren Zeitraum kennen und sehen bei Hospitationen verschiedene Lehrerpersönlichkeiten sowie Unterrichtsstile. Das fachwissenschaftliche Vorwissen wird im Gegensatz zu dem fachdidaktischen als ausreichend angesehen. Die fachdidaktischen Kenntnisse werden hingegen oftmals als sehr allgemein und nicht schulspezifisch bewertet. Folglich werden bei Unterrichtsversuchen idealtypische Reihen mit Kommilitonen gehalten, statt diese Unterrichtsversuche realitätsnah bzw. mit Schülergruppen durchzuführen. Dadurch resultiert häufig ein „Praxisschock“ der Anwärter. Der Schwerpunkt in der zweiten Ausbildungsphase der Fachseminare liegt daher auf der Umsetzung der schulrelevanten Sportarten in der Turnhalle unter Berücksichtigung von fachdidaktischen Elementen. Der Bezug zu den schulischen Anforderungen, der

Zielgruppe und den sportlichen Fähigkeiten der Schüler ist in der ersten Ausbildungsphase aus der Perspektive der Fachleiter zu gering.

Konsens bei allen Fachleitungen besteht darin, dass die Ausbildungszeit deutlich zu kurz ist. Durch die Reduzierung der Kontakte und die Beschränkung der Fachseminare erwächst die Schwierigkeit, die Vielfalt von Schule (veränderte Lebenswelt, motorische Defizite, Differenzierung, Inklusion ...) und deren Inhalte zu vermitteln. Zudem sind die Voraussetzungen und Ausgangsbedingungen der Referendare schlechter. Sowohl im Studium als auch im Vorbereitungsdienst werden mehr Veranstaltungen und Kontakte zu den Anwärtern gewünscht, um die Professionalisierung der Sportlehrer zu erreichen. Nur so können die Bandbreite an Sportarten erlebt und verschiedene Vermittlungskonzepte ausprobiert werden, die für den Unterricht mit Schülern relevant sind. Dieser Wunsch spiegelt ebenfalls wider, dass der fehlende Schulbezug ein Hauptproblem darstellt. Würden die Ausgangsbedingungen und Voraussetzungen besser sein, könnte man sich in der zweiten Ausbildungsphase stärker auf die Unterrichtspraxis konzentrieren und hätte dafür auch mehr Zeit zur Verfügung. Daher bieten die Fachleiter den Anwärtern in den Fachseminaren Sport zunächst an, *„ihre aktuellen Fragen, Sorgen, Probleme, Schwierigkeiten mit in das Seminar einzubringen. Da ist immer ein festes Zeitfenster mit eingeplant, dass konkrete Dinge, die aus dem Unterrichtsalltag entstehen, besprochen werden können“* (FLGS2, 57).

Die vorgestellten Ergebnisse sind die Darstellung aller Fachleitungen, die gleichzeitig bereits erste Verbesserungswünsche und Optimierungsansätze enthalten, die später weiter ausgeführt werden. Für einzelne Schulformen sehen die Fachleitungen noch besondere Schwerpunkte.

### 11.5.2 Spezifische Sichtweisen der Fachleiter unterschiedlicher Schulformen

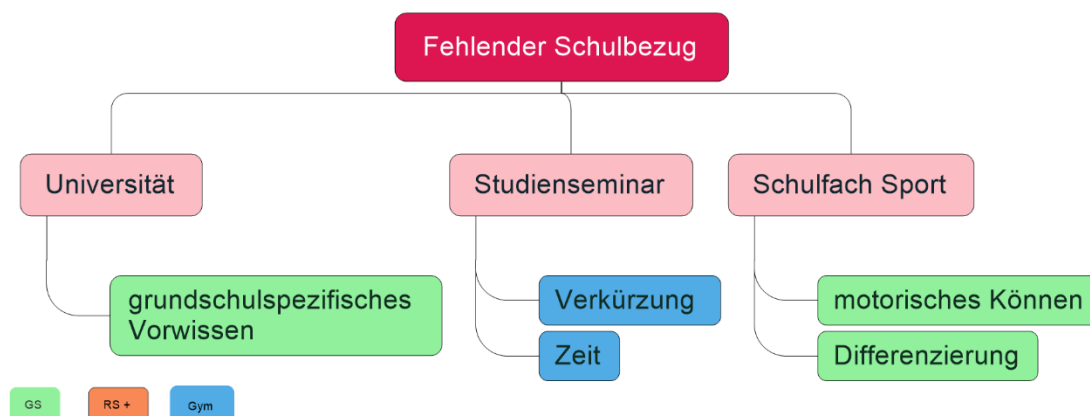


Abbildung 47: Sichtweise der Fachleiter unterschiedlicher Schulformen zur Kernkategorie

Die Grundschulfachleiter stellen in erster Linie fest, dass den Anwärtern der reale Bezug zur Zielgruppe fehlt. Das nötige Wissen zu den unterschiedlichen motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten von Kindern ist nur teilweise vorhanden. Um die Schüler individuell zu fördern, ist dies jedoch für eine differenzierte Planung und Durchführung von Sportunterricht notwendig. Die Ursache für die Defizite sehen die Fachleiter im Wegfall vieler grundschulspezifischer Inhalte seit der Umstrukturierung des Ausbildungssystems. Es gibt zu wenige verpflichtende schulrelevante Veranstaltungen, bei der die Zielgruppe im Mittelpunkt steht. Weiterhin kann es vorkommen, dass die Anwärter in den unterschiedlichen Praktika erst wenige Sportstunden von ausgebildeten Kollegen gesehen haben.

Die Aufarbeitung der Schwächen gelingt in den Fachseminaren aufgrund der mangelnden Zeit nicht vollständig.

Diese aktuelle Situation sehen die Befragten, obwohl in einer Erklärung der Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) zur Qualitätssicherung des Sportunterrichts im Primarbereich aus dem Jahr 2009 die Notwendigkeit des Grundschulsports durch qualifizierte Sportlehrkräfte betont wird (KMK, 2009). Zudem haben die Organisationen Fakultätentag Sportwissenschaft, Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft und Deutscher Sportlehrerverband im gleichen Jahr ein Positionspapier veröffentlicht, mit dem Ziel, das Lehramt der Primarstufe im Fach Sport zu stärken.

Die Meinung der Gymnasialfachleiter lautet zusammenfassend: Die Umstrukturierung durch die Bologna-Reform und die dadurch entstandene Verkürzung des Referendariats werden als Hauptproblem für die nachlassende Professionalisierung angesehen. Des Weiteren müssen die Referendare direkt eigenständigen Unterricht halten. In der universitären Ausbildung sind viele Inhalte mit Schulbezug gestrichen worden, das sportbezogene Fachwissen und die Fachdidaktik haben gelitten. Die Voraussetzungen für einen guten Start in den Vorbereitungsdienst sind gesunken.

Die Sichtweisen aller Lehrenden ähneln sich. Ein frühzeitiger Schulbezug wird von allen Seiten befürwortet. Im Folgenden werden die Eindrücke aus der Sicht der Lernenden beschrieben.

## 11.6 Sichtweisen der Studierenden

### 11.6.1 Schulartübergreifende Sichtweise

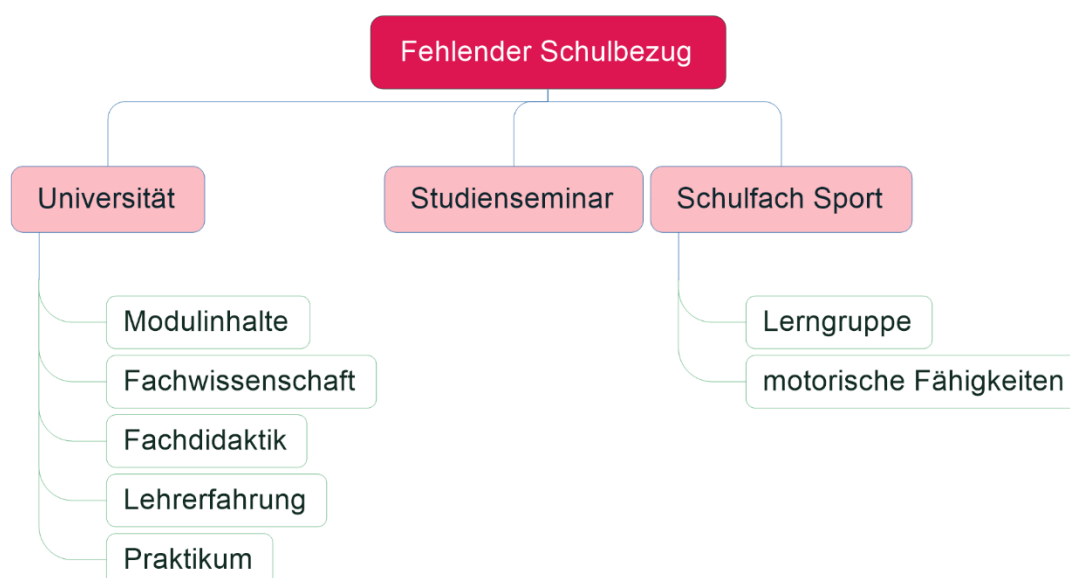


Abbildung 48: Sichtweise der Studierenden zur Kernkategorie

Alle interviewten Studierenden erleben das Sportstudium positiv und besonders im Vergleich zum zweiten Fach schulbezogener. Dennoch nennen sie Kritikpunkte, die ihnen in der ersten Ausbildungszeit aufgefallen sind.

Negative Stimmen betreffen vorwiegend die sportpraktischen Veranstaltungen, deren Modulinhalte den Studierenden oftmals zu sehr von der Theorie bestimmt sind. Die Frage

*„Wie vermittele ich eine Bewegung?“*

wird aus ihrer Sicht nicht zufriedenstellend beantwortet. Stattdessen wird nach ihrer Meinung der Fokus eher auf die eigene technische Ausführung und Demonstrationsfähigkeit gelegt. Wenige Lehrversuche werden mit Kommilitonen und unter guten Voraussetzungen durchgeführt, die allerdings kaum der Schulwirklichkeit entsprechen.

In den Praktika werden den Lernenden die Schwierigkeiten bewusst, da sie in dieser Zeit den realen Schulalltag und Sportunterricht erleben. Nach diesen Erfahrungen wünschen sie sich, dass die schulrelevanten Inhalte früher und stärker in die Ausbildung integriert werden, um die Professionalisierung in der Fachdidaktik zu stärken.

Kleinere unterschiedliche Wahrnehmungen von Seiten der Studierenden existieren für die einzelnen Schularten.

### 11.6.2 Spezifische Sichtweise der Studierenden verschiedener Schulformen

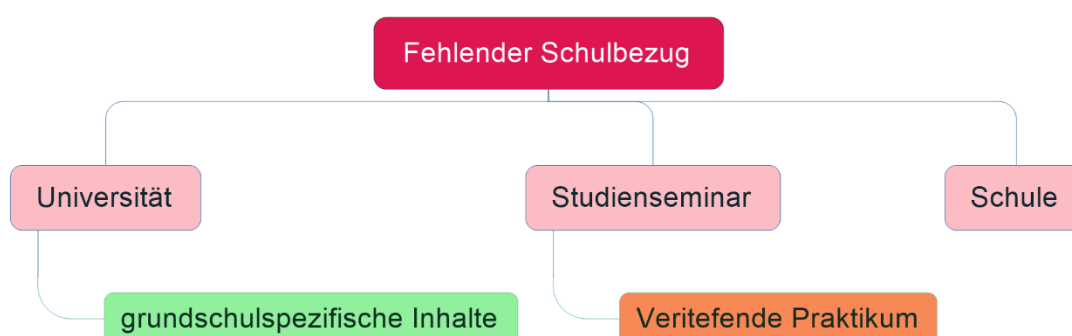


Abbildung 49: Sichtweise der Studierenden unterschiedlicher Schulformen zur Kernkategorie

Für den Bereich der Grundschule sehen die Studierenden Defizite in der Orientierung an der Zielgruppe. Nur wenige Module beschäftigen sich gezielt mit dem Feld des Grundschulsports und seinen Schwerpunkten. Lediglich das Vertiefungsmodul, das gewählt werden kann und daher nicht von allen besucht wird, wird als effektiv betrachtet. Teilweise unterrichten hier Dozenten oder Lehrer, die im

Grundschulbereich tätig sind und somit einen direkten Schulpraxisbezug herstellen können. Dies wird von den Studierenden als besonders gewinnbringend bewertet. Ansonsten fühlen sie sich sehr unsicher in der Sportdidaktik und -methodik und schildern einen Praxisschock, wenn sie den Schulsportalltag sehen und erfahren.

Die Praktika helfen den Lernenden nur begrenzt weiter, da es an der Betreuung durch qualifizierte und ausgebildete Sportlehrer oder Sportfachleiter fehlt. Die Professionalisierung im Bereich der Grundschule sehen die Studierenden aus nachfolgenden Gründen besonders ausbaufähig:

Die Sichtweisen der Studierenden für das Lehramt an Realschulen plus überschneiden sich in den meisten Punkten. Ein Unterschied besteht bzgl. des Vertiefenden Praktikums. Studierende, die es bereits absolviert haben, berichten positiv über diese Erfahrung und den Erkenntnisgewinn. In dieser Zeit erleben sie den wirklichen Schul- und Sportalltag, erhalten viele Informationen und können Unterrichtsstunden halten, die im Anschluss intensiv besprochen werden. Die Studierenden merken an, dass ihnen Veranstaltungen mit einem realen Schulbezug fehlen, die ihnen bei der Beantwortung folgender Fragen helfen könnten:

*„Wie gehe ich mit inaktiven Schülern um?“*,

*„Wie gehe ich mit Disziplinlosigkeit um?“*

Die Meinungen der Studierenden für das Lehramt Gymnasium sind gleichlautend. Ihnen fehlt ebenfalls ein konkreter Schulbezug im Hinblick auf die Zielgruppe. Die Fachdidaktik müsste ihrer Meinung nach stärker in den Mittelpunkt rücken, gleichwohl nicht zulasten der Fachwissenschaft. Studierende für das Lehramt an Gymnasien halten den fachwissenschaftlichen Bezug sowie die eigene Technik für fundamentale Kenntnisse, die sie insbesondere für die Sportleistungskurse benötigen. In jedem Fall sollte der Fokus auf dem Niveau der Schüler liegen.

Zusammenfassend sind die Studierenden für das Lehramt Gymnasium mit dem Sportstudium zufrieden.

## 11.7 Sichtweisen der Referendare

### 11.7.1 Schulartübergreifende Sichtweise

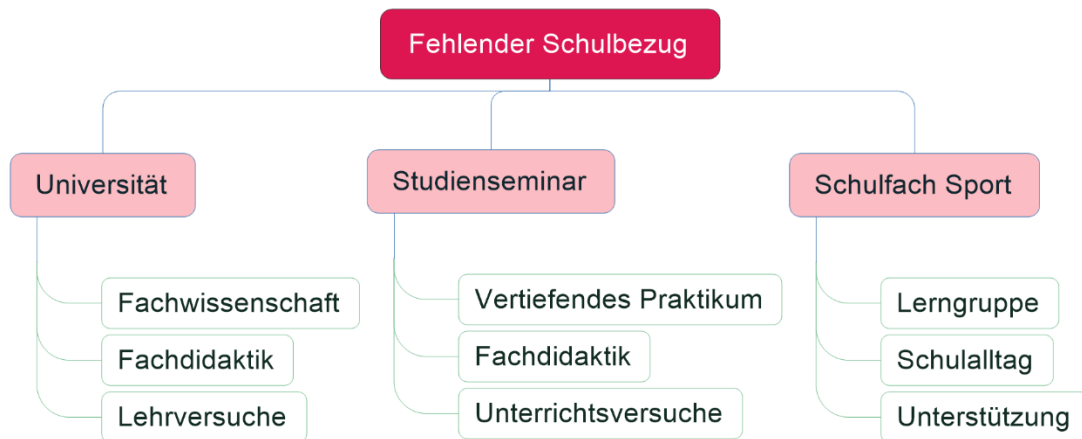


Abbildung 50: Sichtweise der Referendare zur Kernkategorie

Konsens besteht bei der Gruppe der Referendare darüber, dass der konkrete Schulbezug zu spät kommt. Teilweise erleben sie das richtige Schulleben erst mit Beginn des Vorbereitungsdienstes und stehen dann vor Schwierigkeiten bei der Bewältigung der vielfältigen Aufgaben. Die Anwärter fühlen sich nicht gezielt auf den eigenverantwortlichen Unterricht vorbereitet. Dabei empfinden sie die Ausbildung im Bereich Sport deutlich praxisorientierter, effektiver und positiver als in anderen Fächern, dennoch wünschen sie sich noch mehr Praxisbezug. Dieser Wunsch bezieht sich sowohl auf die erste als auch auf die zweite Ausbildungsphase. Pädagogische Grundlagen und fachdidaktisches Sportwissen bzgl. Heterogenität, Differenzierung, Schülermotivation und Umgang mit kranken und inaktiven Schülern im Sportunterricht fehlen ihnen. Die eigene Technik und die Fachwissenschaft stehen aus Sicht der Referendare während der universitären Phase mehr im Mittelpunkt der Ausbildung als die Vermittlung der Inhalte, sodass die Professionalisierung fächerübergreifend und fachbezogen optimiert werden sollte.

Die Kooperation zwischen Schule und Studienseminar empfinden die Anwärter als positiv. Die Betreuung von beiden Seiten ist wertschätzend und zielführend. Unterschiede gibt es zwischen Alltagsstunden und Unterrichtsbesuchen, Unterrichtsmitschauen sowie Lehrproben. Diese Unterrichtsversuche entsprechen nicht immer dem Schulsporthalltag. Daher wünschen sich die Referendare, dass dort mehr Realität und Schulalltag gezeigt werden könnte.



Der Aufbau und die Organisation der Veranstaltungen der Studienseminare unterscheiden sich trotz gemeinsamer LVO. Daher sind die Ansichten der Referendare der einzelnen Schulformen unterschiedlich und werden im Folgenden kurz erläutert.

### 11.7.2 Spezifische Sichtweise der Referendare verschiedener Schulformen

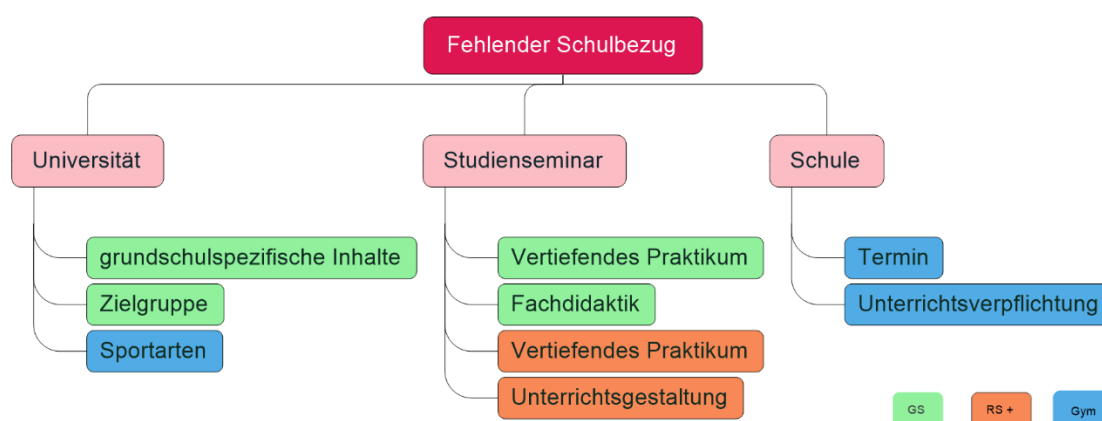


Abbildung 51: Sichtweise der Referendare unterschiedlicher Schulformen zur Kernkategorie

Die Referendare mit dem Schwerpunkt Grundschule vertreten die Auffassung, dass die Zielgruppe in der universitären Zeit zu wenig in den Fokus gerückt wird. Die theoretische Wissensvermittlung, d. h. die Fachwissenschaft, steht stärker im Mittelpunkt als die Fachdidaktik, die die Anwärter für den Grundschulbereich jedoch als besonders notwendig erachten. Die Zielgruppe und die daraus resultierenden Probleme, besonders im motorischen Bereich, werden zu wenig berücksichtigt.

Die Veranstaltungen, speziell in der Bachelorphase, sind für alle Studierenden gleich. Dies führt zur folgenden Auffassung eines Grundschulreferendars: Die Modul Inhalte sind für „Grundschule einfach schon zu weit, zu umfangreich und zu anspruchsvoll“ (RGS5, 36).

Als besonders gewinnbringend werden die Vertiefungsmodule angesehen, insbesondere, wenn sie von Lehrbeauftragten aus dem Grundschulbereich gestaltet werden. Dann ist der Schulbezug direkt da und sie können sich den Schulsportunterricht konkreter vorstellen. Die Anwärter stellen als positiv heraus, dass die universitären Defizite im Bereich des grundschulspezifischen Sportunterrichts in der zweiten Ausbildungsphase aufgearbeitet werden. Die Seminare sind praxisbezogen

aufgebaut, Beispiele aus unterschiedlichen Bewegungsfeldern mit konkretem Schulbezug werden erarbeitet und durchgesprochen.

Die unterschiedlichen motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder sowie deren ungleiche Motivation zum Sportunterricht stellen die Anwärter für Sport auf Lehramt Realschule plus bei der Unterrichtsdurchführung vor Probleme. Den Beginn des Vorbereitungsdienstes empfinden sie als „*Wurf ins kalte Wasser*“, den sie durch die Unterstützung der Sportfachleiter und Kollegen bewältigen. Die Fachpraxistage des Studienseminars mit Unterrichtsmitschau sowie der anschließenden Reflexion helfen ebenso bei der Planung des Sportunterrichts und geben Sicherheit für das eigene Handeln.

Die Anwärter des gymnasialen Bereichs empfinden die Vorbereitungszeit als besonders stressig. Insbesondere in der Anfangsphase sind viele Termine zu absolvieren, die teilweise miteinander kollidieren. Hospitationen und angeleiteter Unterricht fallen dadurch aus. Die Referendare bemerken, dass der Schulbezug in der zweiten Ausbildungsphase insgesamt besser ist. Jedoch stellen sie ebenfalls fest, dass fachwissenschaftliche und fachdidaktische Defizite aus der universitären Ausbildung bestehen. Dies setzt gymnasiale Lehramtsanwärter zusätzlich unter Druck.

## **11.8 Vergleich der Sichtweisen schulartsspezifisch**

Nachdem die Sichtweisen der einzelnen Personengruppen vorgestellt wurden, folgt nun der schulartsspezifische Vergleich. Die interviewten Personengruppen<sup>85</sup> der vorliegenden Studie unterrichten oder lernen an drei unterschiedlichen Schulformen. Die Darstellung findet separat aus Sicht der Befragten der Grundschule, der Realschule plus und des Gymnasiums statt. Die Meinungen von Studierenden, Referendaren, Sportkollegen und Fachleitungen einer Schulform werden zueinander in Beziehung gesetzt und mögliche Verbesserungs- und Optimierungsansätze formuliert. Dazu wird zunächst erläutert, was für die Betroffenen die Hauptproblematik in der Professionalisierung der Sportlehrerausbildung darstellt, um daraus im

---

<sup>85</sup> Die Personengruppe der Dozenten wird hier nicht mit in die Betrachtung eingeschlossen, da die universitären Vertreter keiner speziellen Schulform zugeordnet werden können.

folgenden Kapitel Ansatzmöglichkeiten zu entwickeln. Eine Dopplung zu den bereits vorgestellten Ergebnissen ist gegeben, daher fällt die Darstellung kurz aus.

Allen Aussagen ist gemeinsam, dass der fehlende Schulbezug die Hauptproblematik der Sportlehrerausbildung darstellt. Diese setzt an zwei Bereichen an, zum einen in der ersten und zum anderen in der zweiten Ausbildungsphase. Die Schule als späterer Arbeitsplatz wird zu spät in das Zentrum der Ausbildung gerückt. Die Aufgabenvielfalt als Lehrer, speziell als Sportlehrer, erleben die Lernenden erst durch einen regelmäßigen Kontakt zur Zielgruppe.

### **11.8.1 Grundschule**

Die Befragten aus dem Grundschulbereich sehen in vielen Punkten Probleme bei der Sportlehrerausbildung. Für das Sportstudium der Grundschule ist seit der Bologna-Reform eine gemeinsame Bachelorphase mit allen Lehramtsstudierenden verpflichtend. Dies wird von den Befragten als Problem gesehen, da in dieser Phase die grundschulspezifischen Inhalte fehlen. Die Modulinhalte thematisieren zu viele fachwissenschaftliche Komponenten, die für den Grundschulalltag wenig relevant sind. Diese Kritik bezieht sich zudem auf die sportpraktische Ausübung. Die Befragten sind der Ansicht, dass die exakte Demonstrationsfähigkeit in vielen Disziplinen für die Zielgruppe der Kinder von ca. sechs bis zehn Jahre nicht zielführend ist. Vielmehr wird fachdidaktisches, fachmethodisches und erzieherisches Wissen benötigt. Für den Sportunterricht ist eine Vielfalt an Sportarten gewinnbringender als die Beschränkung auf wenige Bewegungsangebote.

Die Vertiefungsmodule in der Masterphase sind im Hinblick auf den späteren Sportschulalltag zielführender, insbesondere, wenn sie von Lehrenden erteilt werden, die tägliche Schulerfahrung haben.

In der zweiten Ausbildungsphase finden zahlreiche sportpraktische Fachseminare statt, um das fehlende fachdidaktische Wissen und die geringe Unterrichtserfahrung aufzufangen. Hier wird von allen Seiten angemerkt, dass die Zeit fehlt, um die vielfältigen Punkte aufzuarbeiten. Im Schulalltag erleben die Anwärter selbst sowie Fachleiter und Mentoren, dass den zukünftigen Sportkräften grundlegende Erfahrungen im Umgang mit dem Mangel an sportlichen Kompetenzen der Kinder im Grundschulalter fehlen.

Viele positive Aspekte werden gesehen, sobald die Schulsportpraxis mit der Zielgruppe im Grundschulalter erfahren wird. Speziell für das Grundschullehramt werden die verpflichtende Teilnahme am Vertiefungsmodul Sport sowie eine vielfältige sportmotorische Ausbildung als Optimierungspunkt genannt.

Die genannten Äußerungen spiegeln sich im dvs-Positionspapier zur „Stärkung des Lehramtes Primarstufe in Fach Sport“ (FSW et al., 2019) im Zusammenhang mit der Sportlehrerausbildung wider. Die Autoren haben vergleichbare Probleme und Optimierungen für die Primarstufe zusammengetragen und wenden sich mit deutlichen Forderungen an die Verantwortlichen, um das Grundschullehramt zu stärken. Dazu gehören beispielsweise konkret (FSW et al., 2019, S. 4):

- „Ein sportwissenschaftliches Studium, das sich hinsichtlich Umfang und Inhalten am Kerncurriculum der dvs für BA-Studiengänge Sportwissenschaft sowie an den ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung orientiert.“
- „Eine angemessene personelle und sachliche Ausstattung der Institute für Sportwissenschaft für das Studium des Lehramts an Primarschulen.“
- „Eine Erweiterung der bildungswissenschaftlichen Studienanteile aller Studierenden um ein Pflichtmodul Bewegungsförderung.“

### 11.8.2 Realschule plus

Die interviewten Personen der Realschule plus stellen in erster Linie fest, dass der Schulbezug im Bereich der divergenten, motorischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler fehlt. Auf den Umgang mit heterogenen Lerngruppen werden sie sowohl in der ersten als auch in der zweiten Phase zu wenig vorbereitet. Hinzu kommen zahlreiche chronische oder psychische Erkrankungen der Kinder und Jugendlichen, auf die die Lernenden nicht hingewiesen werden. Die vielfältigen Aufgaben des Sportlehrers erschweren ebenso den Einstieg in das Berufsleben. In dieser Gruppe wird sowohl von Lehrenden als auch von Lernenden oftmals der Sportschulalltag beim ersten Kontakt mit den Schülern als „*überraschende Erfahrung*“ genannt, als „Praxisschock.“ Daher wünschen sich die Kollegen der Realschule plus mehr Veranstaltungen zu den Bereichen Heterogenität, Differenzierung und Inklusion, gleichzeitig eine unmittelbare Realisierung und Umsetzung mit der Schülergruppe.

### 11.8.3 Gymnasium

Aus Sicht der Interviewten aus dem gymnasialen Zweig ist neben dem fehlenden Schulbezug in der Ausbildung häufig der Faktor Zeit entscheidend. In der ersten Ausbildungsphase fehlt die Zeit, um die Modulinhalte tiefgründig und in der Breite zu erlernen. Dadurch bestehen Defizite im sportwissenschaftlichen, sportmotorischen Bereich und ebenso im Bezug zum Schulalltag. Für das Referendariat wird die Verkürzung der Vorbereitungszeit als Grund für die nachlassende Qualität in der Sportlehrerprofessionalisierung gesehen. Sportmotorische Kompetenzen müssen in dieser Phase ebenso nachgearbeitet werden wie fachdidaktisches und erzieherisches Wissen. Viele Termine, direkt eigenverantwortlicher Unterricht und wenig Gelegenheit zu Hospitationen erschweren den Einstieg in das Berufsleben.

Der Verbesserungs- und Optimierungsansatz liegt im gymnasialen Bereich in der Verlängerung des Vorbereitungsdienstes, um die Kontakt- und Ausbildungszeiten zu erhöhen. Für die erste Phase wird eine vielseitige, fachwissenschaftliche Sportpraxis mit Schulbezug gewünscht.

## 11.9 Optimierungsvorschläge in Bezug zur Kernkategorie

Die Kernkategorie „fehlender Schulbezug“ ist aus vielen Äußerungen der Teilnehmer ableitbar. Nicht immer wird dieser konkret genannt, kann aber aus den Statements herausgearbeitet werden. Die angeführten Passagen sind nicht nur als Kritik formuliert, sondern eher als Optimierungsvorschläge. Eine Äußerung bedingt oftmals die andere, sodass eine kausale Folge oder eine Spirale entsteht und sich dadurch unterschiedliche Ansatzmöglichkeiten ergeben.

Auffallend ist, dass vielen interviewten Personen an einer Optimierung oder Verbesserung der Qualität der Ausbildung gelegen ist. Auf die Leitfrage

*„Wie würdest du als Verantwortlicher die Sportlehrerausbildung gestalten?“*

kommen zahlreiche Anregungen.

Die Optimierungsvorschläge betreffen in erster Linie die erarbeitete Kernkategorie – die Professionalisierung der Sportlehrerausbildung durch einen Schulbezug zu verbessern.

Übergreifend wird häufig die Umstrukturierung der Ausbildung vorgeschlagen, mit dem Ziel, frühzeitig Erfahrungen mit Schule, Unterricht und Lerngruppe zu erhalten. Der zentrale fächerübergreifende, allgemeingültige Vorschlag ist die Kopplung von universitärer Ausbildung und schulpraktischen Phasen, um eine intensivere Zusammenarbeit zwischen den Ausbildungsphasen hervorzurufen. Mehr Vernetzung und Verzahnung durch regelmäßige Treffen, gegenseitige Besuche und fachlichen Austausch ist der Wunsch von den Lehrenden der Ausbildungsbereiche.

Diverse Modelle werden genannt, die sich lediglich durch den zeitlichen Umfang in der Präsenzzeit in der Schule unterscheiden:

- drei Tage Uni – zwei Tage Schule
- zwei Wochen Einstiegsphase, anschließend zweimal pro Woche in die Schule über ein halbes Jahr
- einmal in der Woche an die Schule
- Schulpraxis – Uni – Schulpraxis (Sandwich System, U-Prinzip)
- Pflichtpraktikum – Praxissemester (Dauer ½ Jahr)
- mehr Praktika in Form der Vertiefenden Praktika
- Studiengang fachspezifisch

Die vorgenannten Vorschläge sind in einigen Bundesländern (z. B. Nordrhein-Westfalen) teilweise in der Erprobung und werden von Projekten der Qualitätsoffensive Lehrerbildung begleitet, die jeweils die Verbesserung des Theorie-Praxis-Bezugs in den Mittelpunkt stellen (vgl. Punkt 5). Es werden verschiedene Ansätze zur Professionalisierung untersucht (BMBF, 2019). Das Modell des Praxissemesters findet zum Beispiel in Nordrhein-Westfalen seit einigen Jahren statt.

Mittlerweile liegen Zwischenergebnisse aus diversen Projekten zum Schulfach Sport vor. Ukley & Gröben (2018) haben in ihrem Werk Studien aus Sicht des Forschenden Lernens zusammengetragen. Insgesamt gibt es zahlreiche positive Ansätze, die die Handlungsfähigkeit, die Reflexionskompetenz und die Professionalisierung der angehenden Sportlehrkräfte während der schulpraktischen Zeit anstoßen und fördern. Allerdings müssen diese Punkte durch weitere Aufgabenstellungen und Untersuchungen zur Professionalisierung gestärkt werden, um das Praxissemester zu einem langfristig erfolgreichen Projekt zu etablieren. Dazu gehören u.a. der Einsatz verschiedener Methoden (Portfolio-Arbeit, Videographien, Beobachtungsbögen, o. Ä.),

die bei der Umsetzung des Forschenden Lernens helfen. Eine gezielte universitäre Vorbereitung (u.a. Vorbereitungsmodule, inhaltliche und methodische Verknüpfung der Projekte) sowie günstige Rahmenbedingungen an Universität und Schule (Zusammenarbeit zwischen den Institutionen) kann bei den Studierenden die Reflexionsfähigkeit des eigenen Handelns, das forschende Grundverständnis fördern und das individuelle Interesse wecken. Voraussetzungen, die notwendig sind, um einen gewinnbringenden Einsatz des Praxissemesters im Fach Sport zu erzielen (Ukley & Gröben, 2018).

Neuber (2018, S. 74) stellt zudem Probleme sowohl bei Lehrenden (z.B. hoher Betreuungsaufwand, mangelnde (Zeit)ressourcen) als auch bei Studierenden (fehlende forschende Grundhaltung, Festhalten an bekannten Methoden) fest. Daher führt er personen-, prozess- und umfeldbezogene Gelingensbedingungen auf, die zu einer Steigerung der Effektivität des Forschenden Lernens im Praxissemester beitragen können. Die Grundhaltung der Studierenden müsste zudem offener werden (Neuber, 2018). Für diese Zielgruppe haben Braksiek & Hettmann (2018) folgende zehn Bedingungen zusammengetragen, die zu einem gelungenen Praxissemester im Fach Sport beitragen können:

- Austausch mit anderen Praxissemesterstudierenden ritualisieren
- Timing und Zeitmanagement perfektionieren
- Dokumentation der Erfahrungen aus dem Praxissemester ernst nehmen
- Vorbereitung durch das Studium – Theorie und Methoden im Studium zu eigen machen
- Eigener Unterricht – der reflektierte Praktiker werden
- Reflexion(sprüfungen) gut vorbereiten
- Studienprojekte sinnvoll gestalten
- Expertise des Zentrums für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) für den Unterricht nutzen
- In der Schule alles mitnehmen, was geht
- Den Lernraum Universität im Praxissemester sinnvoll einbeziehen

Die Verbesserungsvorschläge zu den unterschiedlichen Ausbildungsphasen aus Sicht der Interviewten der Studie lauten zusammenfassend:

## Universität

- Dozenten mit Schulerfahrung in den universitären Veranstaltungen einsetzen, um direkte Rückmeldung aus dem Schulalltag zu bekommen.
- Lehrdeputat der Dozenten erhöhen, um die Ausbildungsvielfalt zu steigern, die Betreuung zu intensivieren und kleinere Gruppen bilden zu können.
- Studenten in die Schulklassen schicken, um frühzeitig den Kontakt zur Schülergruppe zu erhalten.
- Finanzielle Ressourcen erhöhen, um in die Ausbildungsqualität zu investieren.
- Schulartspezifische universitäre Veranstaltungen/Studiengänge anbieten.

In der aktuellen Studienlage betreffen die Ansätze zur Verbesserung des Schulbezugs in erster Linie die universitäre Phase. Darüber hinaus nennen die Befragten Optimierungsmöglichkeiten, die die zweite Phase oder den Schulalltag betreffen.

## Studienseminar

Für den Vorbereitungsdienst wird in erster Linie eine Verlängerung der Ausbildungszeit vorgeschlagen, um die Defizite des fehlenden Schulbezugs aufzuarbeiten. Die folgenden Grafiken verdeutlichen die komplexen, positiven Zusammenhänge, die ein längerer Vorbereitungsdienst insbesondere für Referendare und Fachleiter nach sich ziehen könnte.

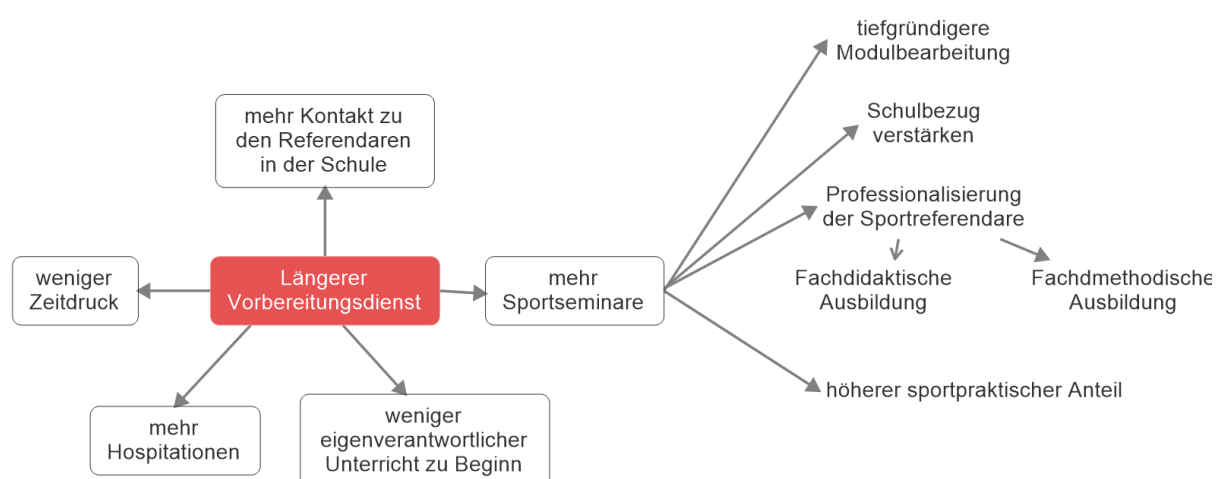


Abbildung 52: Auswirkungen der Verlängerung des Vorbereitungsdienstes



Die Verlängerung des Vorbereitungsdienstes, um den derzeitigen fehlenden Schulbezug fächerübergreifend und schulsportspezifisch zu kompensieren, hat zusammenfassend folgende Auswirkungen sowohl für die Studierenden als auch für die Referendare:

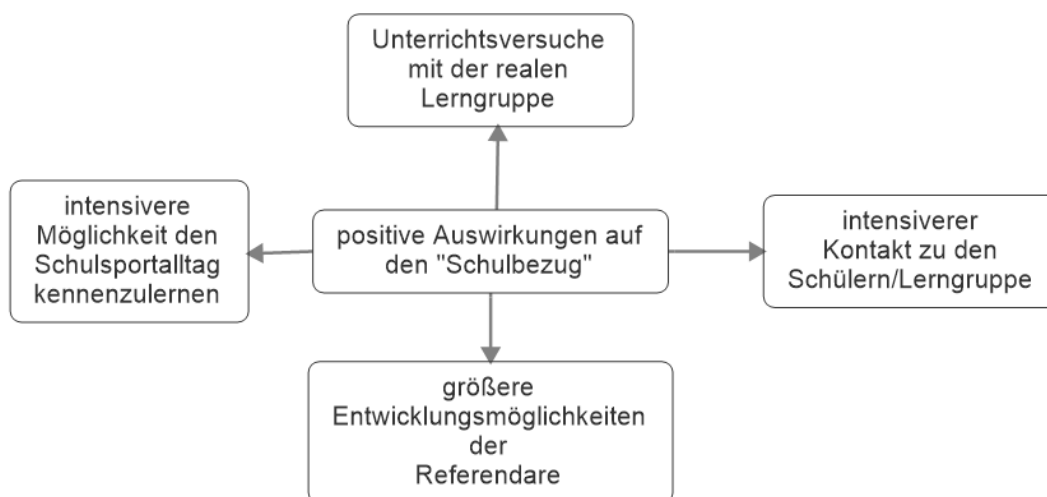


Abbildung 53: Positive Auswirkungen ausgehend vom Schulbezug

## Schule

- weniger eigenständiger Unterricht, dafür mehr Hospitationen im Referendariat
- Lehrdeputat oder Freistellung erhöhen, um die Betreuung der Praktikanten und Referendare zu optimieren
- Studenten früher in die Schule einbinden, kleine Lehrversuche von Studenten mit Schülergruppen
- häufigere Hospitationen in Schulen
- stärkere Zusammenarbeit mit umliegenden Schulen oder Kooperationsschulen

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der von vielen Befragten genannt wurde, ist die frühzeitige Feststellung, ob die Berufswahl passend ist und den eigenen Vorstellungen entspricht. Dieser Eignungstest lässt sich im Zusammenhang mit dem frühzeitigen Schulbezug und der Erprobung des Unterrichts realisieren.

Die befragten Sportreferenten des Ministeriums und der Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion befürworten gleichermaßen den verstärkten Bezug zum Schulalltag. Eine Verlängerung des Vorbereitungsdienstes oder mehr Vertiefende Praktika sind

zwei reale Vorschläge, die genannt wurden. Dabei sollte die Betreuung durch Seminarvertreter erfolgen, um eine Verbindung zwischen den Phasen zu intensivieren. Mehr Verzahnung und mehr Absprachen zwischen den Universitäten und den Seminaren sowie zwischen den einzelnen Studienseminaren und zwischen Studien-seminar und Schulen wären wünschenswert (Protokoll zum Interview mit SR 2, 03.05.2019). Ebenso wird der Ansatzpunkt vorgeschlagen, das Ausbildungsmodell im Sinne eines Sandwichsystems komplett umzustrukturieren. Konkret schlägt ein Interviewter eine wechselnde Ausbildung in folgender Form vor: Universitäre Phase – ein Jahr Referendariat – universitäre Phase – Schulpraxis. Dieses Modell hätte darüber hinaus den Vorteil, dass eine frühzeitigere Feststellung der Eignung zum Lehrerberuf möglich wäre (Protokoll zum Interview mit SR 2, 03.05.2019).

Im Moment, so meint ein anderer Referent, bestünde relativ wenig Spielraum, die Ausbildung nachhaltiger zu gestalten und begründet es mit dem Zeitdruck.

SR1, 51:       *„Was ich in den Gesprächen mit den Fachleitungen mitbekomme, ist, dass das Ganze unter einem extremen Zeitdruck steht.“*

Diese Aussage unterstreicht den allgemein von den Interviewten geäußerten Wunsch, die Sportlehrausbildung zu verlängern oder zu verändern. Das ist ein Punkt, den der Generalsekretär der Kultusministerkonferenz Udo Michallik in seinen Grußworten bei der Präsidentenübergabe (16.01.2020) ebenfalls anspricht. Er gibt in dieser Begrüßungsrede zu bedenken, ob *„eine zweiphasige Lehramtsausbildung noch zeitgemäß ist“*, um die fachliche und pädagogische Qualität der Lehrerbildung hochzuhalten (Michallik, 2020, S. 24).

Getrübt werden die Ideen und Erwartungen der Interviewten von der Tatsache, dass einige Personen durch frühere Erfahrungen negativ vorbelastet sind. Sie befürchten, dass die Umsetzung wahrscheinlich an den finanziellen Plänen der Regierung scheitern wird. Einige Statements dazu:

ULA2, 193:     *„Das Geld ist immer das Hauptproblem.“*

FLGY6, 88:     *„Geld wird das Problem.“*

LGY2, 24:      *„Da steckt keiner Geld rein. Bildung hat keine Lobby.“*

LRS8, 29:      *„Da muss man halt auch ein bisschen Geld in die Hand nehmen.“*

Alle interviewten Personen erhoffen sich dennoch eine Optimierung der Sportlehrer-  
ausbildung für die Kinder und Jugendlichen. Eine mögliche und gemeinsame  
Umsetzung aller Institutionen wäre für die Qualität der Sportlehrerausbildung in  
Rheinland-Pfalz wünschenswert. Denn wie ein Fachleiter meint (FLGY6, 88):

*„Eigentlich müsste es doch in aller Leute Sinne sein, dass die Bildung  
wieder mehr in den Mittelpunkt rückt und auch die Ausbildung. Und  
dass wir gute Leute brauchen!“*

## Schlussbetrachtung

### 12 Diskussion

*„Der Schulsport durch qualifizierte Sportpädagogen ist wichtig!“*

Diese bereits in der Einleitung zitierte Aussage (DSLIV, 2020, S. 7) ist durch die Resultate der Studie bestätigt worden. Die große Resonanz macht deutlich, dass es den betroffenen Personen ein Anliegen ist, die Ausbildung zu optimieren und diese mehr an die Schulpraxis anzugleichen. Den bildungspolitischen Auftrag des Faches Sport empfinden die Lehrenden in der heutigen Zeit mit den Themen Inklusion, Heterogenität und gesundheitliche Entwicklung als bedeutsam. Um die gestiegenen Erwartungen der Gesellschaft zu erfüllen und die Qualität des Sportunterrichts zu optimieren, ist der Meinung aller Befragten nach eine in allen Phasen qualitativ hochwertige Ausbildung der Sportlehrer mit einer Professionalisierung in fachdidaktischer, fachwissenschaftlicher und bildungswissenschaftlicher Richtung notwendig. Professionell ausgebildete Lehrkräfte können den Sportunterricht so gestaltet werden, dass er im Sinne der Kinder und Jugendlichen sowie der Gesellschaft ist. Ein kompetenzorientierter Sportunterricht fördert individuell und spricht den sportlichen sowie den allgemeinen Bildungsauftrag an (Gissel, 2019).

Für den neuseeländischen Lehr-Lernforscher John Hattie steht der Lehrer im Mittelpunkt des unterrichtlichen Handelns, wenn man die Ergebnisse seiner Metastudie mit dem Titel „visible learning“ als Grundlage nimmt. Dort fordert er, lehrerbezogene Maßnahmen zu ergreifen, um die Qualität der Schulentwicklung zu erhöhen. Dem steht gegenüber, dass Bildungspolitiker strukturelle Änderungen bevorzugen (Steffens & Höfer, 2014, S. 19). Die Erkenntnisse der Hattie-Studie spiegeln sich außerdem in den Resultaten der vorliegenden Befragung wider. Die strukturelle Reform der Lehrerausbildung durch den Bologna-Prozess hat für Rheinland-Pfalz zwei zentrale Ziele:

- Ausrichtung des Studiums auf die beruflichen Anforderungen in der Schule
- Verzahnung von Studium und schulpraktischer Ausbildung

Die Sichtweisen der Lehrenden und Lernenden in dieser Studie zeigen, dass besonders für das Fach Sport positive Ansätze der Reform zu erkennen sind.

Allerdings macht der große Redebedarf der Betroffenen deutlich, dass weiterhin eine Verbesserung der Sportlehrerausbildung nötig ist. Die Optimierungsvorschläge beziehen sich auf die Verzahnung der professionellen Inhalte (fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher) mit der schulischen Praxis in den einzelnen Phasen der Lehrerausbildung. Das ist eine Erkenntnis, die Streitenberger (2014, S. 13) in seinem Statement aus der Einleitung ebenfalls darstellt. Zwei weitere Feststellungen aus der Hattie-Studie, die den Ansätzen dieser Studie entsprechen, sind folgende:

*„Gute Lehrpersonen sind für guten Unterricht wichtig.“*

*„Das Handeln der Lehrperson ist entscheidend.“*

Um diese beiden Statements umsetzen zu können, ist eine gezielte professionalisierte Ausbildung der Lehrer mit dem Ziel der konkreten Vorbereitung auf die Schulpraxis notwendig. Dies gilt fächerübergreifend, aber ebenso schulsportspezifisch. Ein Wunsch, der sich in fast allen Äußerungen der Interviewten findet, lässt sich auf folgende drei Kernaussagen komprimieren:

- frühzeitig die Lerngruppe in den Blick nehmen
- den Schulalltag kennenlernen
- die unterschiedlichen motorischen Fähigkeiten der Kinder erfahren

Der frühzeitige Bezug zur Schulrealität könnte zugleich den „Praxisschock“ reduzieren oder verhindern, den einige Lernende empfinden, wenn sie nach der universitären Ausbildung in den Schuldienst eintreten. Neue Situationen, vielfältige Aufgaben und für den Sportunterricht zusätzliche unerwartete Belastungen kommen zunächst auf die Referendare zu, die Ziert (2012) bereits darstellte. Hinzu kommt bei den Lernenden der Rollen- und Perspektivwechsel vom sportlichen Akteur zum wissenschaftlichen, reflektierenden Arrangeur (Neuber, 2018). In der Vorbereitungsphase entsteht durch den eigenständigen Unterricht und die dazugehörige Verantwortung ein weiterer Belastungsdruck. Fehlende Hospitationen und zu wenig angeleiteter Unterricht erschweren den Einstieg in den Sportlehrerberuf. Als „Weltensprung“ bezeichnen Schierz & Miethling (2017, S. 56) diese Phase, in der „Lehrerfahrungen, im geschützten Erprobungszeitraum bei gleichzeitigem Bewährungsdruck“ im Mittelpunkt stehen. Die genannten Punkte sprechen sogar junge Kollegen an, die erst seit wenigen Jahren im Schuldienst sind. Sie bestätigen die Beschreibungen, die Theresa Weiß

(2019) in ihrem Beitrag darstellt, in dem sie von ihrem täglichen Schulalltag mit den vielfältigen Aufgaben neben dem Unterrichten berichtet.

Dieser Kreislauf verdeutlicht, dass eine Umstrukturierung der Ausbildung für alle Beteiligten einen Vorteil ergeben würde. Die (zukünftigen) Sportlehrer mit ihrer Professionalisierung müssen hierbei im Mittelpunkt stehen, um Schüler kompetenzorientiert unterrichten und zu einem lebenslangen Sporttreiben ermuntern zu können. *„Unser Grundziel als Sportlehrer ist ja immer, die Schüler zum lebenslangen Sporttreiben zu bringen, zu motivieren oder auch das Sportbetreiben zu erhalten“* (LRS10, 34), wie es im Beschluss der KMK (2017) verankert ist.

Das Fach Sport hat neben der Vermittlung von sportfachlichem und fachdidaktischem Wissen einen hohen erzieherischen, pädagogischen und gesellschaftlichen Stellenwert und wird mit dem „Doppelauftrag des Sports“ beschrieben: Erziehung durch und Erziehung zum Sport. Persönlichkeitsentwicklung, Selbstvertrauen und Werteerziehung werden ebenso vermittelt wie sportliche Fähigkeiten und Fertigkeiten. Zur Erfüllung des Doppelauftrags in einem erzieherischen Sportunterricht ist es notwendig, diesen zu erweitern, sodass neben der Bewegungsbildung (sportmotorische Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse) auch die allgemeine Bildung berücksichtigt wird. In einem kompetenzorientierten Sportunterricht erweitern die Schüler ihre sport- und bewegungskulturelle Kompetenz durch eine individuelle und verantwortungsvolle Reflektion der sportlichen Bewegung. Gleichzeitig werden die Schlüsselkompetenzen der Allgemeinbildung (Selbstbestimmung-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit) entwickelt, sodass der Bildungsauftrag erreicht werden kann (Gissel, 2019; Gogoll, 2011; Prohl, 2009).

Sport ist zudem ein Schulfach, bei dem sich die Kinder und Jugendlichen aktiv bewegen und das alle erreicht, da es in jeder Schulstufe und -form verpflichtend ist (DSLIV, 2019). Um den Schulsport zu stärken, müssen die Sportlehrerbildung gestärkt und die Schulsportforschung einbezogen werden (DSLIV, 2019, S. 7). Sportlehrer benötigen neben theoretischem Wissen gleichzeitig sportpraktische Kompetenzen. Das Sport-Lehramtsstudium beinhaltet demnach sportwissenschaftliche, sportpraktische und schulsportpraktische Bereiche, sodass der Begriff der Praxis doppeldeutig Verwendung findet (dvs, 2019).

Das Thema des Theorie-Praxis-Bezugs wird schon seit vielen Jahren diskutiert, wie beispielsweise im Heft 2 des Jahres 1996 der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft. Dort berichtet Reinhard Thierer (1996) in seinem Beitrag über ähnliche Schwierigkeiten für die universitäre Ausbildung im Hinblick auf die Sportlehrerausbildung, wie sie heute noch existieren und von den Interviewten geschildert werden. Köppe & Swoboda (1996, S. 17) beschreiben eine Distanz zwischen der Theorie und der Praxis der Sportarten in Bezug auf die unterrichtsrelevanten Aspekte. In einem Schaubild stellen sie übersichtlich den Zusammenhang zwischen den Theorie- und Praxisveranstaltungen dar. Die Pfeile deuten die Beziehungen an, die gestrichelten Linien zeigen die Defizite auf (vgl. Abbildung 54).

Der Schwerpunkt der universitären Ausbildung liegt auf der Sportwissenschaft sowie auf der eigenen sportlichen Leistung mit Demonstrationsfähigkeit. Defizite bestehen in der Verknüpfung zwischen Sportpädagogik und -didaktik zur Sportpraxis sowie in der Verbindung zur schulischen Sportpraxis.

Verbesserungs- und Optimierungsansätze der interviewten Personen betreffen in erster Linie eine Verschiebung der Ausbildungsinhalte in Richtung mehr schulischer Sportpraxis und fachdidaktischer Professionalisierung der Sportlehrkräfte (durchgezogene Pfeile der Abbildung 54), ohne die sportwissenschaftlichen Inhalte (gestrichelte Linien der Abbildung 54) zu vernachlässigen. Es sind ähnliche Konsequenzen, die Thierer bereits 1996 beschrieb.

In seinem Positionspapier stellt der dvs (2019) ebenfalls das wissenschaftliche Grundstudium als wichtiges Kernelement heraus. Die Autoren erweitern diese Aussage dadurch, dass das Lehrangebot „Theorie und Praxis der Sportarten und Bewegungsfelder“ so ausgerichtet sein müsste, dass Studierende durch reflexives, wissenschaftliches theoretisches Wissen und praktisches Handeln in unterschiedlichen Bewegungsfeldern auf den späteren Schulalltag vorbereitet werden müssten. Angepasst an die Sichtweisen der befragten Personen aus dieser Studie würde die Thierers Abbildung als Resultat folgendermaßen aussehen:

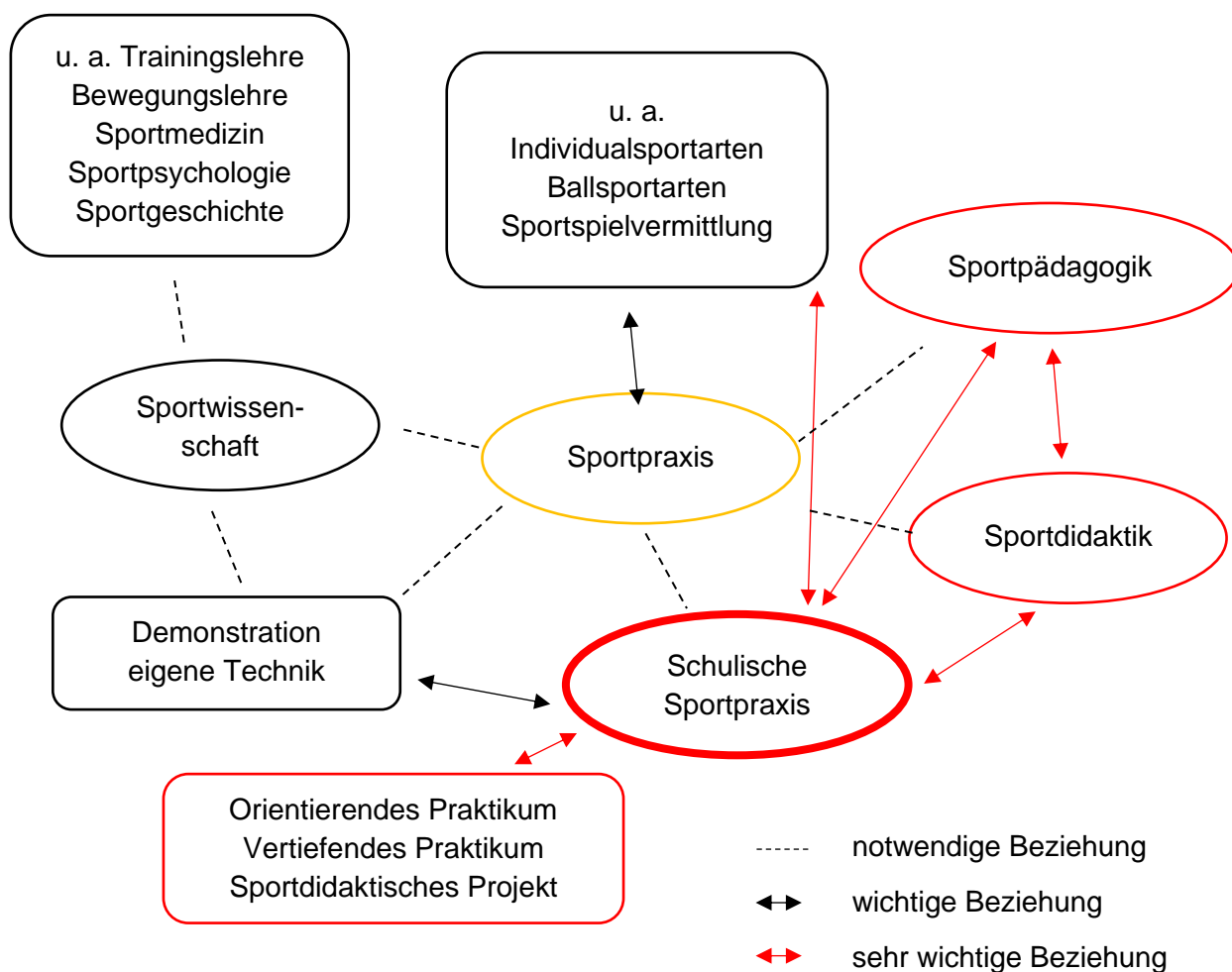


Abbildung 54: Gewünschte Zusammenhänge zwischen Theorie und Praxis (Anlehnung an Köppe & Swoboda, 1996)

Die Optimierungsansätze betreffen keineswegs nur die erste Phase. Einige wesentliche Punkte beziehen sich auf die zweite Phase, in der der Fokus mehr auf der Schulpraxis liegt. Dort ist ein verstärkter realitätsnaher Schulbezug Hauptansatzpunkt.

Die Projekte der „Qualitätsoffensiven Lehrerbildung“ setzen seit 2013 intensiv an der Problematik der Qualität der Lehrerbildung an. Die Verlängerung der Studienphase zeigt, dass zwischenzeitlich erkannt wurde, dass eine Veränderung und eine Anpassung des Studiums sowie des Referendariats sinnvoll sind. Im aktuellen Zwischenbericht mit dem Schwerpunktthema „Profilbildung im Lehramtsstudium“ (BMBF, 2019) werden Ergebnisse aus den Projekten zur Verbesserung des Schulpraxisbezugs vorgestellt. Es gibt einige Versuche, das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis mehr auf die Schulpraxis zu fokussieren. Bei den Aspekten des Professionswissens des Lehrers, wie sie im COACTIV-Modell von Baumert & Kunter (2006) dargestellt werden, wird der Schwerpunkt in Richtung des fachdidaktischen



Wissens verschoben. Die Rückmeldung zu den ersten Ansätzen mit Lehr-Lernlaboren, Lehrertandems o. Ä. sind durchweg positiv, allerdings mit einigen Schwierigkeiten in der Umsetzung verbunden.

*„In den vergangenen zwei Jahrzehnten sind zahlreiche Reformen initiiert und durchgeführt worden, die den Stellenwert der Lehrerbildung erhöht, ihre inhaltliche und institutionelle Struktur profiliert und ihre Forschungsbasis verbreitert haben. Gleichwohl bleibt viel zu tun“*, sagt Terhart (2014, S. 6). Dies gilt insbesondere für die Sportlehrerausbildung in Rheinland-Pfalz. Der große Redebedarf und die große Resonanz zu der durchgeführten Studie zeigt, dass vielen Betroffenen daran gelegen ist, dass das Ausbildungssystem an die derzeitigen Bedürfnisse angepasst wird.

Obwohl der Stellenwert des Faches Sport hoch ist und es damit seine Berechtigung im Fächerkanon hat, spielt es eine untergeordnete Rolle in aktuellen Forschungen. Die vorliegende Studie belegt, dass es auch bezüglich dieses Schulfaches Schwierigkeiten und Verbesserungsansätze in der Ausbildung gibt. Gemeinsam ist bei allen Beteiligten, dass sie einen frühzeitigen, schulpraktischen Bezug zur Lerngruppe als essentiell ansehen. Dieses Ergebnis ist fächerübergreifend, daher können zusätzlich zwei weitere fachspezifische Punkte herausgestellt werden, zu denen unterschiedliche Sichtweisen vorliegen (vgl. Punkt 10.5.1).

Zum einen betrifft es die eigenen motorischen Fähigkeiten der Lernenden und ihre Kenntnisse zu den verschiedenen Sportarten. Zum anderen handelt es sich um die Fähigkeit, Bewegungen zu demonstrieren und zu vermitteln. Die Sportpraxis stellt somit eine Besonderheit und gleichzeitig ebenso eine Problematik in der Professionalisierung der Sportlehrer dar, zu denen die Befragten eine Vielzahl von Optimierungsansätzen nannten (vgl. Punkt 10.6). Das Ziel ist, jeweils den Schulbezug frühzeitig herzustellen, um die Qualität der Sportlehrerausbildung zu erhöhen. Dazu ist es notwendig, dass die ausbildenden Institutionen professionell ausgestattet sind, um die Lehrkräfte gezielt auf den realen Schulalltag durch einen kompetenzorientierten Sportunterricht vorzubereiten (Gissel, 2019). Letztendlich sollen alle Kinder und Jugendlichen eine optimale Bewegungsfähigkeit erlangen, um damit einen wesentlichen gesellschaftlichen Auftrag zu erfüllen. Dies beinhaltet die Reflexion der sportlichen Aktivität und die Förderung der Schlüsselkompetenzen (Gissel, 2019; Gogoll, 2011).

Aus den dargestellten Ansatzmöglichkeiten, die Professionalisierung der Sportlehrerausbildung in den unterschiedlichen Phasen zu verbessern und zu optimieren, ergeben sich zusammenfassend folgende fächerübergreifende und fachspezifische, sportbezogene Punkte:

### **Universität**

- Modulinhalte auf die Lerngruppe ausrichten
- sportpraktische Vielfalt anbieten
- konkrete Unterrichtserfahrungen sammeln
- verstärkter Kontakt mit Schulen in Universitätsnähe aufnehmen
- zielführend für die Schule ausbilden

### **Seminar**

- realitätsnahe Stunden
- Einsatz von digitalen Medien im Sportunterricht
- verstärkter Kontakt mit der Universität

### **Schule**

- Betreuung der Praktikanten und Referendare durch Sportfachkollegen
- verstärkter Kontakt mit Universitäten und Seminaren

### **Vernetzung**

- gemeinsame Richtlinien, Rahmenbedingungen und Absprachen zwischen den staatlichen Studienseminaren
- gemeinsame Richtlinien, Rahmenbedingungen und Absprachen zwischen dem staatlichen Studienseminar und den Ausbildungsschulen
- regelmäßige Treffen von Vertretern der Schule, des staatlichen Studienseminars und der Universität

Ein Austausch zwischen den einzelnen Institutionen „Universität“, „Studienseminar“ und „Schule“ kann Schwierigkeiten und Unzufriedenheit reduzieren sowie ein Verständnis und eine Wertschätzung für die geleistete Arbeit hervorbringen. Ein Perspektivwechsel in die andere Ausbildungseinrichtung kann zu einem Umdenken

hinsichtlich des Aufbaus der Module führen. Eine Kooperation zwischen Universität, Studienseminar und Schule ist für alle hilfreich. Es hilft den Lernenden in ihrer Vorbereitung auf ihren späteren Beruf. Die Sportkollegen unterstützen ihrer zukünftigen Kollegen, mit denen sie gerne zusammenarbeiten möchten, in der beruflichen Vorbereitung.

Einige Optimierungsansätze, die von den interviewten Personen genannt werden, sind lediglich durch finanzielle Unterstützung des Landes umsetzbar. Ein größeres Lehrerdeputat für die Ausbildung in der ersten oder zweiten Phase oder zur intensiveren Betreuung in der Schule ist kostspielig. Eine Umstrukturierung der Ausbildung ist nur mit finanzieller Hilfe möglich. Einige Ansatzpunkte sind jedoch durch Maßnahmen der beteiligten Personen zu erreichen. Voraussetzung ist eine gemeinsame Initiative im Sinne der Lernenden und für die Zukunft der Kinder und Jugendlichen. Es bestätigen sich die Kieler Thesen (DSL, 2020, S. 6).

## 13 Zusammenfassung

Die zentrale Fragestellung der qualitativen Studie

*Bestehen Unterschiede in den Sichtweisen von Lehrenden und Lernenden zur Professionalisierung von Sportlehrkräften zu den einzelnen Ausbildungsphasen in Rheinland-Pfalz?*

kann mithilfe von Leitfadeninterviews und dem Forschungsstil der Grounded Theory gezielt beantwortet werden. Als Kernkategorie kristallisiert sich aus den Aussagen der an der Sportlehrerausbildung beteiligten Personen der „fehlende Schulbezug“ als Schlüsselement heraus. Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen, ihren sportlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die vielfältigen Sportarten und deren Vermittlung sowie die Aufgabenvielfalt eines Sportlehrers sind Punkte, die von zahlreichen Befragten genannt wurden und die aus ihrer Perspektive verbessert werden können. Dabei ist das Meinungsbild einheitlich zwischen den Personengruppen und unabhängig von ihrer zugehörigen Schulform.

Insgesamt zeigt sich, dass das derzeitige duale Ausbildungssystem für das Fach Sport bereits eine gute Struktur aufweist und die „*Uni hier nicht weltfremd*“ ist. Eine höhere Zufriedenheit im Vergleich zu anderen Fächern ist bei allen Personengruppen erkennbar. Im Hinblick auf die Kernkategorie wurden dennoch zahlreiche Optimierungsansätze formuliert, die das Ziel der Verbesserung der gesamten Ausbildung und der Professionalisierung der Lernenden haben. Die betreffenden Vorschläge sind oftmals allgemeingültig für die gesamte Lehramtsausbildung und können somit auf andere Fächer übertragen werden. Ein Ansatzpunkt ist dabei, die pädagogische und fachdidaktische Professionalisierung stärker durch den konkreten Schulbezug mit einer realen Schülersportgruppe herzustellen. Unterschiedliche Meinungen bei den Befragten existieren lediglich zwischen dem Anteil des fachwissenschaftlichen Wissens für Sport auf Lehramt. Aus der Sicht der Gymnasialkollegen soll dies noch mehr fokussiert werden und sie stimmen somit den Hochschuldozenten zu, die ein wissenschaftliches Basisstudium für notwendig erachten.

Die Vorschläge betreffen nicht nur die universitäre Phase, sondern genauso die Ausbildungszeit in den Studienseminaren und Schulen sowie die Vernetzungen und Absprachen der einzelnen Institutionen untereinander. Ein regelmäßiger persönlicher

Kontakt zwischen den Beteiligten der unterschiedlichen Institutionen ermöglicht eine schnelle Anpassung an aktuelle Situationen im Schulsportunterricht.

Wichtige Kernpunkte sind als Resultate für die Sportlehrerausbildung festzuhalten:

- frühzeitig die Lerngruppe mit ihren spezifischen unterschiedlichen motorischen Fähigkeiten in den Blick nehmen
- den Schulalltag kennenlernen
- Lehrende mit Unterrichtsbezug verstärkt in die Ausbildung integrieren

Mit der Beachtung dieser Punkte könnten die Lernenden frühzeitig den Schulalltag erleben und einen Einblick in das Berufsfeld des Sportlehrers gewinnen. Eine Verlängerung der Ausbildungszeit sowohl in der ersten als auch in der zweiten Phase würde der Professionalisierung der angehenden Sportlehrer zugutekommen. Zudem könnten so viele unterschiedliche klassische und aktuelle Sportarten kennengelernt werden, die sich dann didaktisch und methodisch für die entsprechende Zielgruppe vorbereiten und umsetzen ließen.

Alle Beteiligten wünschen sich insbesondere einen stärkeren Fokus auf die Fachdidaktik und die Bildungswissenschaften, ohne aber das sportwissenschaftliche Basiswissen und Können in unterschiedlichen Sportarten zu vernachlässigen. Die Schulsportvertreter des Ministeriums und der Schulaufsicht sind ähnlicher Meinung. Sie befürworten ebenso einen stärkeren und frühzeitigen Schulbezug sowie die Absprachen zwischen den Institutionen.

Eine Voraussetzung für die Umsetzung der Vorschläge ist eine Verlängerung der Ausbildungszeit sowohl der ersten als auch der zweiten Phase. Ein großes Interesse an einer Optimierung der Sportlehrerausbildung zu qualifizierten Fachkräften im Sinne der Stärkung des Fachs Sports mit seinen gesamtgesellschaftlichen Aufgaben ist von allen Seiten vorhanden. Gemeinsam kann eine Verbesserung erreicht werden.

## 14 Ausblick

Die große Resonanz zur aktiven Mitarbeit an der Studie zeigt das Interesse an der Thematik. Eingehend konnten die Sichtweisen der Befragten zur Professionalisierung der Sportlehrerausbildung erfragt werden und ergaben ein einheitliches Meinungsbild. Der fehlende realitätsnahe Schulbezug in beiden Ausbildungsphasen wird in erster Linie als Ursache für die Probleme gesehen.

An einigen Stellschrauben zur Verbesserung der Sportlehrerausbildung konnte bereits gedreht werden und an weiteren kann in Zukunft noch gearbeitet werden, um die Qualität der Ausbildung und die Professionalisierung der Sportlehrer weiter zu verbessern. Gesprächsbedarf und Ansatzmöglichkeiten ergeben sich aus folgenden Punkten:

- Sind eine verstärkte Verzahnung sowie Zusammenarbeit zwischen den ausbildenden Institutionen umsetzbar?
- Ist das derzeitige sportartbezogene Lehrplankonzept zeitgemäß?
- Wie sportwissenschaftlich sollte ein Sportlehramtsstudium aufgebaut sein?
- Wie kann ich Lernende frühzeitig in den Schulsportunterricht einbinden?
- Wie geht man mit Heterogenität in der Lerngruppe um (Bedingungsfeld)?
- Wie kann ich motorisch schwächer Begabte unterstützen (Differenzierung)?
- Wie kann ich den vielfältigen Beeinträchtigungen der Kinder und Jugendlichen entgegenwirken und alle einbeziehen (Inklusion)?
- ....

Das sind vielfältige Fragen, die sich aus der vorliegenden Studie ergeben und Ausgangspunkt für spätere wissenschaftliche Forschungen sein können. Ein Zusammenschluss aller Antworten kann zu einer weiteren Professionalisierung der Sportlehrerausbildung führen. Der Wunsch vieler Befragten ist, gemeinsam die bereits gute Ausbildungsstruktur für Sport auf Lehramt weiterzubringen und der aktuellen gesellschaftlichen Situation anzupassen, sich zusammen an einen Tisch zu setzen und die Ideen vorzutragen, um sie anschließend umzusetzen. Ein regelmäßiger Austausch kann dazu beitragen, dass alle an der Sportlehrerausbildung beteiligten Personen gehört werden: Lehrende, Lernende und die Vertreter der Schulbehörde sowie des Ministeriums.

## Literaturverzeichnis

- Allemann-Ghionda, C. & Terhart, E. (Hrsg.) (2006).** *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf* [elektronische Version]. Zeitschrift für Pädagogik Beiheft, 51. Weinheim, Basel: Beltz.
- Artmann, M., Berendonck, M., Herzmann, P. & Liegman, A. B. (2018).** *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020).** *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung* [elektronische Version]. Bielefeld: wbv Media. Online verfügbar unter <https://bildungsbericht.de>
- Balz, E., Bräutigam, M., Miethling, W. - D., Wolters, P. (2013).** *Empirie des Schulsports*. Edition Schulsport, Band 20 (2. Auflage). Aachen: Meyer & Meyer.
- Balz, E. (2009).** *Fachdidaktisches Konzept update oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren?* Sportpädagogik, 1, 25-32.
- Balz, E. (2010).** *Methodische Prinzipien mehrperspektivischen Sportunterrichts*. In **P. Neumann & E. Balz, Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiel** (2. Auflage, S. 86-103). Schorndorf: Hofmann.
- Bauer, J., Diercks, U., Rösler, L., Möller, J., Prenzel, M. (2012).** *Lehramtsstudium in Deutschland: Wie groß ist die strukturelle Vielfalt?* Unterrichtswissenschaft, 40 (2), 101–120.
- Bauer, K. - O. (1998).** *Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern*. Zeitschrift für Pädagogik, 44, Heft 3, 343–359.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006).** *Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jahrgang, Heft 4, 469–520.
- Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.) (2014).** *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Begall, M. (2018).** *Welches Fachwissen benötigen Sportlehrkräfte? Eine Analyse des Fachwissens in der Sportlehrkräfteausbildung*. Sportunterricht, 67, Heft 9, 2018, 398-402.
- Bildungsserver Rheinland-Pfalz.** *Ganztagsschulen*. Zugriff am 23. Dezember 2019 unter <https://ganztagsschule.bildung-rp.de/daten-und-fakten/gts-in-zahlen.html>
- Bildungsserver Rheinland-Pfalz.** *Schulpraktika*. Zugriff am 06. April 2020 <https://schulpraktika.rlp.de/praktika.html>

- Bildungsserver Rheinland-Pfalz.** *Studienseminare.* Zugriff am 06. April 2020  
<http://studienseminar.rlp.de/index.php?id=13466>
- Böing, U. (2012).** *Professionalisierung* [elektronische Version]. Zugriff am 08. April 2020 unter [http://www.inklusion-lexikon.de/Professionalisierung\\_Boeing.pdf](http://www.inklusion-lexikon.de/Professionalisierung_Boeing.pdf)
- Borowski, A., Neuhaus, B. J., Tepner, O., Wirth, J., Fischer, H. E., Leutner, D., Sandmann, A., Sumfleth, E. (2010).** *Professionswissen von Lehrkräften in den Naturwissenschaften (ProwiN) – Kurzdarstellung des BMBF-Projekts.* Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 16, 341-349.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006).** *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Auflage). Heidelberg: Springer.
- Bosbach, E. (2007).** *Von Bologna nach Quedlinburg – die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland. Diese Publikation dokumentiert die Tagung von Bologna nach Quedlinburg - Die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland* [elektronische Version]. Bonn: HRK (Beiträge zur Hochschulpolitik, 2007,1). Abgerufen von <https://www.hrk.de>. Zugriff am 04. April 2020 unter [https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Beitr-2007-01\\_Von\\_Bologna\\_nach\\_Quedlinburg.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Beitr-2007-01_Von_Bologna_nach_Quedlinburg.pdf)
- Braksiek, M. & Hettmann, M. (2018).** *How to Praxissemester. Zehn Bedingungen für ein gelungenes Praxissemester aus Sicht von Studierenden.* In **N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.),** *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport.* Schriftenreihe des Centrums für Bildungsforschung im Sport (CeBiS), Band 13 (S. 283-308). Wiesbaden: Springer VS.
- Brettschneider, W. & Becker, J. (Hrsg.) (2006).** *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland.* Ein Projekt unter Federführung der Deutschen Sportjugend. Aachen: Meyer & Meyer.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).** Zugriff am 04. April 2020 unter <https://www.bmbf.de/>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).** Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Zugriff am 04. April 2020 unter <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2009).** *Zur Entwicklung nationaler Standards.* Expertise [elektronische Version]. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016).** *Die Zusammenarbeit von Fachwissenschaften, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften stärken* [elektronische Version]. Bielefeld: W: Bertelsmann.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMMF) (2019).** *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Erkenntnisse aus Projekten der*



„Qualitätsoffensive Lehrerbildung.“ Frankfurt a. M: Druck- und Verlagshaus Zarbock.

**Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2020).** *Profilbildung im Lehramtsstudium. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zur individuellen Orientierung, curricularen Entwicklung und institutionellen Verankerung.* Frankfurt a. M: Druck- und Verlagshaus Zarbock.

**Cachay, K. & Kastrup, V. (2006).** *Professionalisierung und De-Professionalisierung der Sportlehrerrolle.* In **A. Thiel, H. Meier, H. Digel (Hrsg.) (2006),** *Der Sportlehrerberuf im Wandel: Jahrestagung der dvs-Sektion Sportsoziologie in Zusammenarbeit mit den Sektionen Sportpädagogik und Sportgeschichte vom 17.-19. November 2005 in Tübingen* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 161, S. 218-238). Hamburg: Czwalina.

**Combe, A. & Helsper, W. (2017).** *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (9. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

**Combe, A. & Kolbe, F. U. (2008).** *Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln.* In **W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.),** *Handbuch der Schulforschung.* (2., durchgesehene und erweiterte Auflage, S. 857–875). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Cramer, C., & Drahm, M. (2019).** Professionalität als Meta-Reflexivität. In **M. Syring & S. Weiß (Hrsg.),** *Lehrer(in) sein–Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S. 17–33). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

**Cramer, C. (2019).** *(Drei) Professionalisierungsstrategien. Differenzen, Gemeinsamkeiten und Implikationen für die Lehrerbildung.* Vortrag auf der Tagung „Flickenteppich Lehrerbildung?“ am 01. April 2019 an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen.

**Denner, L. (2018).** *Professionalisierung-ein übergangsspezifisches Langzeitprojekt.* Pädagogische Hochschule Karlsruhe. *Dialog. Bildungsjournal der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.* Heft 9 (5. Jahrgang), 11-15.

**Deutscher Bildungsserver.** Zugriff am 04. April 2020 unter <https://www.bildungsserver.de/>

**Deutscher Bildungsserver.** *Vorbereitungsdienst.* Zugriff am 04. April 2020 unter <https://www.bildungsserver.de/Vorbereitungsdienst-Referendariat-2521-de.html?empf=1>

**Deutsche Sporthochschule Köln:** *Schulsport 2030.* Zugriff am 09. April 2020 unter [www.dshs-koeln.de/schulsport2030](http://www.dshs-koeln.de/schulsport2030)

**Deutscher Sportlehrerverband (DSLVB) (2019).** *Memorandum Schulsport* beschlossen von DSLVB, dvs, DOSB und FSW im Herbst 2019. Aktualisierte Fortschreibung des „Memorandum zum Schulsport“ (2009).

- Deutscher Sportlehrerverband (DSLVB) Rheinland-Pfalz (2020).** *Verbandsnachrichten*. 67. Jahrgang. Mainz: www.pretty-print.de.
- Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs) (2019).** „*Theorie und Praxis der Sportarten und Bewegungsfelder.*“ *Positionspapier der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft* (6. März 2019) [elektronische Version].
- Dimbarth, O., Heidenreich, M. E. & Roche, M. (2018).** *Praxis und Theorie des Theoretical Sampling. Methodologische Überlegungen zum Verfahren einer verlaufsorientierten Fallauswahl* [elektronische Version]. Forum: Qualitative Sozialforschung. Volume 19, No. 3, Art. 34.
- Döbrich, P. & Frommelt, B. (Hrsg.) (2004).** *Europäisierung und Reform der Lehrerausbildung in Hessen und Rheinland-Pfalz*. Jahrestagung am 26. und 27. März 2003 [elektronische Version]. Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung; Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung; Jahrestagung. Frankfurt am Main: GPF (Materialien zur Bildungsforschung, 9).
- Döring, N. & Bortz, J. (2016).** *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage). Berlin: Springer.
- Europäische Union (2016).** *Verordnung (EU) 2016/679 des europäischen Parlaments und des Rates vom 27. April 2016 zum Schutz natürlicher Personen bei der Verarbeitung personenbezogener Daten, zum freien Datenverkehr und zur Aufhebung der Richtlinie 95/46/EG (Datenschutz-Grundverordnung)*. Amtsblatt der Europäischen Union vom 04.05.2016 L 119/1 [elektronische Version]. Abgerufen von <https://dsgvo-gesetz.de>. Zugriff am 08. April 2020 unter <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0679>
- Fast, N., Ukley, N., Kastup, V. & Gröben, B. (2018).** *Studienprojekte im Praxissemester als Beitrag zur Professionalisierung angehender Sportlehrkräfte?! Herausforderung Lehrer\_innenbildung*. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, Bd. 1, Nr. 2 (2018): Studienprojekte. Themenheft 1, 287-298.
- Fakultätentag Sportwissenschaft (FSW), Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs), Deutscher Sportlehrerverband (2019).** *Positionspapier zur Stärkung des Lehramts Primarstufe im Fach Sport* [elektronische Version].
- Finger, J., Varnaccia, A., Lange, C. & Mensink, G. (2018).** *Körperliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends* [elektronische Version]. In **Robert Koch-Institut, KiGGS Welle 2 – Erste Ergebnisse aus Querschnitt- und Kohortenanalysen** (Journal of Health Monitoring, 2018 3(1), 24-31). Berlin. Zugriff am 04 April 2020 unter [https://edoc.rki.de/bitstream/handle/176904/3032.2/JoHM\\_01\\_2018\\_koerperliche\\_Aktivitaet\\_KiGGS-Welle2-1.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://edoc.rki.de/bitstream/handle/176904/3032.2/JoHM_01_2018_koerperliche_Aktivitaet_KiGGS-Welle2-1.pdf?sequence=4&isAllowed=y)

- Flick, U., Kardoff, E. von, Keupp, H. Rosenstiel, L. von & Wolff, S. (2012).** *Handbuch Qualitativer Sozialforschung*. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen (3. Auflage). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Flick, U., Kardorff, E. von & Steinke, I. (Hrsg.) (2015).** *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 11. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, U. (2011).** *Triangulation*. Wiesbaden: Springer.
- Flick, U. (2015).** *Design und Prozess qualitativer Forschung*. In **U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.)**, *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. (11. Auflage, S. 252-264). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2010).** *Interviewformen und Interviewpraxis*. In **B. Friebertshäuser, A. Langer, A. Prengel (Hrsg.)**, *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Auflage, S. 437–455). Weinheim: Juventa- Verlag.
- Friebertshäuser, B., Langer, A., Prengel, A. (Hrsg.) (2010).** *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Auflage). Weinheim: Juventa-Verlag.
- Frommel, H. (2012).** *Schulsport bringt´s wirklich. Eine Lanze für den Schulsport*. DSLV. Info-Fachbereich Sport, 2/2012, 27-28.
- Gawlitza, G. & Perels, F. (2013).** *Überzeugungen, Berufsethos und Professionswissen von Studienreferendaren. Eine Studie zur Übertragung des COACTIV-Modells auf Studienreferendare*. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 6 (2013) 1, 7-31.
- Gebken, U. (2005).** *Gute Sportunterricht für alle!* In **A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.)**, *Qualität im Schulsport*. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 10.-12. Juni 2004 im Landesinstitut für Schule in Soest. Band 148 (S. 234-239) Hamburg: Czwalina.
- Gissel, N. (2019).** *Kritisch-konstruktive Sportpädagogik. Studien zu Bildungstheorie und Didaktik des Sports*. Schneider Verlag: Hohengehren.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2010).** *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Unter Mitarbeit von Bruno Hildenbrand. (3., unveränderte Auflage). Bern: Huber.
- Gogoll, A. (2011).** *Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz*. *Sportpädagogik*, 35(5), 46-51.
- Gogoll, A. (2012).** *Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz – ein Modellentwurf für das Fach Sport*. In **A.-C. Roth, E. Balz, J. Frohn & P. Neumann (Hrsg.)**, *Kompetenzorientiert Sport unterrichten* (S. 35-52) Aachen: Shaker.

- Gröben, B. & Ukley, N. (2018).** *Forschen im eigen(tlich)en Sinne. Begründung und Ansatzpunkte zur Förderung eines reflexiv-forschenden Habitus im Format der LehrerInnenbildung im Fach Sport.* In **N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.),** *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport.* Schriftenreihe des Centrums für Bildungsforschung im Sport (CeBiS), Band 13 (S. 47-63). Wiesbaden: Springer VS.
- Guardiera, P., Podlich, C. & Reimer, A. (2018).** *Zum Aufbau einer reflexiv-forschenden Grundhaltung mittels Fallarbeit–ausgewählte Ergebnisse eines Lehrkonzepts im Rahmen des Praxissemesters* [elektronische Version]. In **J. Kleinert, K. Fransen, N. Neuber, N. Schott & P. Wicker (2018),** *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft*, 1, 21-26. Zugriff am 09. April 2020 unter [https://www.dshs-koeln.de/fileadmin/redaktion/Aktuelles/Publikationen\\_und\\_Berichte/Publikationen/Zeitschrift\\_Studium\\_und\\_Lehre\\_in\\_der\\_Sportwissenschaft/Ausgabe\\_1\\_2018/DSHS-ZSLS-01-2018.pdf](https://www.dshs-koeln.de/fileadmin/redaktion/Aktuelles/Publikationen_und_Berichte/Publikationen/Zeitschrift_Studium_und_Lehre_in_der_Sportwissenschaft/Ausgabe_1_2018/DSHS-ZSLS-01-2018.pdf)
- Gudjons, H. (2006).** *Neue Unterrichtskultur-veränderte Lehrerrolle.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, T. & Rihm, T. (2005).** *Professionelles Lehrer(innen)handeln – Plädoyer für eine situationsbezogene Wende.* In **G. B. von Carlsburg & I. Musteikiené (Hrsg.),** *Bildungsreform als Lebensreform* (S. 359-380.) Frankfurt am Main u. a.: Lang.
- Hapke, J. (2016).** *Erziehender Sportunterricht zwischen Anspruch und Wirklichkeit – eine differenzanalytische Untersuchung zur Umsetzung pädagogischer Perspektiven* [elektronische Version]. Zugriff am 07. April 2020 unter [https://opus4.kobv.de/opus4-fau/files/8646/Julia+Hapke\\_Erziehender+Sportunterricht+zwischen+Anspruch+und+Wirklichkeit.pdf](https://opus4.kobv.de/opus4-fau/files/8646/Julia+Hapke_Erziehender+Sportunterricht+zwischen+Anspruch+und+Wirklichkeit.pdf)
- Hattie, J. (2017).** *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen.* Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for teachers“ besorgt von Beywl, W. & Zierer, K. (3. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider.
- Heemsoth, T. (2016).** *Fachspezifisches Wissen von Sportlehrkräften. Ein Überblick über fachübergreifende und fachfremde Ansätze und Perspektiven für die Professionsforschung von Sportlehrkräften.* *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 4 (2016) 2, 41-60.
- Helfferich, C. (2011).** *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helfferich, C. (2014).** *Leitfaden- und Experteninterviews.* In **N. Baur & J. Blasius (Hrsg.),** *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559-574). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Helsper, W. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2011).** *Pädagogische Professionalität*. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57. Weinheim u. a.: Beltz.
- Helsper, W. (2001).** *Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers*. Journal für die Lehrerbildung, 1 (3), 7-15.
- Helsper, W. (2014).** *Lehrerprofessionalität-der strukturtheoretische Professionsansatz im Lehrerberuf*. In **E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.)**, Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Band 13. (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 216-240). Münster, New York: Waxmann.
- Heinrich, F. J. (2003).** „Konzept zur Neuordnung der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz“: *Duales Studien- und Ausbildungskonzept*. In **P. Döbrich & B. Frommelt (Hrsg.)**, *Europäisierung und Reform der Lehrerausbildung in Hessen und Rheinland-Pfalz. Jahrestagung am 26. und 27. März 2003*. Frankfurt, Main: GPF.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (1998).** *Empfehlungen zur Lehrerbildung. 186. Plenum der HRK vom 2. November 1998*. Abgerufen von <https://www.hrk.de>. Zugriff am 04. April 2020 unter <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/empfehlungen-zur-lehrerbildung-1/>
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2006).** *Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen. HRK Entschließung des 206. Plenums am 21.2.2006*. Abgerufen von <https://www.hrk.de>. Zugriff am 04. April 2020 unter [https://www.hrk.de/uploads/media/HRK\\_Beschluss\\_Lehrerbildung\\_2006.pdf](https://www.hrk.de/uploads/media/HRK_Beschluss_Lehrerbildung_2006.pdf)
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2014).** *Lehrerbildung heute. Impulse für Studium und Lehre. Projekt nexus. Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre*. Abgerufen vom <https://www.hrk.de>. Zugriff am 04. April 2020 unter [https://www.hrk.de/uploads/media/270626\\_HRK\\_Lehrerbildung\\_web\\_02.pdf](https://www.hrk.de/uploads/media/270626_HRK_Lehrerbildung_web_02.pdf)
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2015a).** *Europäische Studienreform. Gemeinsame Erklärung von Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz. Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 10.11.2015 sowie der Kultusministerkonferenz vom 08.07.2016*. Abgerufen von <https://www.kmk.org>. Zugriff am 04. April 2020 unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2016/2016\\_07\\_08-Europaeische-Studienreform.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_07_08-Europaeische-Studienreform.pdf)
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2015b).** *Empfehlungen zur Lehrerbildung. Hochschulrektorenkonferenz. Beiträge zur Hochschulpolitik. 1, 2015*: Bonn: HRK.
- Hülst, D. (2010).** *Grounded Theory*. Online Fallarchiv Schulpädagogik [elektronische Version]. Abgerufen von <http://www.fallarchi.uni-kassel.de>. Zugriff am 08. April 2020 unter [http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins.old/lbg\\_chameleon\\_videoplayer/lbg\\_vp2/videos/huelst\\_grounded\\_theory.pdf](http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins.old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos/huelst_grounded_theory.pdf)

- Kastrup, V. & Lohre, J. (2016).** *Sportlehrkräfte in der „Grafitationskrise“ – Eine empirische Studie zur wahrgenommen beruflichen Verausgabung und Belohnung von Sportlehrkräften.* Zeitschrift für sportpädagogische Forschung (4) 2016, 1, 41-60.
- Kastrup, V. & Kleindienst-Cachay, C. (o. J.).** *Sportlehrer/Sportlehrerin-von wegen Traumjob!* [elektronische Version]. Zugriff am 08. April 2020 unter [https://www.uni-bielefeld.de/sport/events/pdf/Kleindienst-Cachay\\_Kastrup\\_2008text.pdf](https://www.uni-bielefeld.de/sport/events/pdf/Kleindienst-Cachay_Kastrup_2008text.pdf)
- Kastrup, V. (2009).** *Der Sportlehrerberuf als Profession.* Eine empirische Studie zur Bedeutung des Sportlehrerberufs (Reihe Sportsoziologie, 14). Schorndorf: Hofmann.
- KiGGS Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland.** Zugriff am 06. April 2020 unter <https://www.kiggs-studie.de/deutsch/home.html>
- Kirschner, S., Sczudlek, M., Tepner, O., Borowski, A., Fischer, H., Lenske, G., Leutner, D., Neuhaus, B., Sumfleth, E., Thillmann, H., Wirth, J. (2017).** *Professionswissen in den Naturwissenschaften (ProwiN).* In C. Gräsel & K. Treppe (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals* (S. 113-130). Wiesbaden: Springer VS.
- Klaes, I., Cosler, D., Rommel, A. & Zens, Y. C. K. (2000).** *WIAD-Studie. Bewegungsstatus von Kindern und Jugendlichen in Deutschland* [elektronische Version]. Bonn. Zugriff am 04. April 2020 unter <https://www.isb.bayern.de/download/1374/wiadstudie2000.pdf>
- Kleinert, J. & Wolf, J. (Hrsg.) (2018).** *Schulsport 2020. Aktuelle Forschung und Perspektiven in der Sportlehrerbildung* (Brennpunkte der Sportwissenschaft, Band 40). Baden-Baden: Academia Verlag.
- Köppe, G. & Swoboda, J. (1996).** „*Theorie und Praxis der Sportarten*“ zwischen *Sportwissenschaft und Schulpraxis* [elektronische Version]. dvs-Informationen (2), 16-23.
- Kowal, S. & O’Connell, D. C. (2000).** Zur Transkription von Gesprächen. In U. Flick, Kardorff, E. von & Steinke, I. (Hrsg.) (2000), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 437–447). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Krauss, S. & Bruckmaier, G. (2014).** *Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf.* In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf.* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 241-261). Münster, New York: Waxmann.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2014).** *Datenaufbereitung und Datenbereinigung in der qualitativen Sozialforschung.* In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 383-396). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

**Kuckartz, U. (2007).** *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten.* Lehrbuch (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.

**Kultusministerkonferenz (KMK).** Zugriff am 04. April 2020 unter <https://www.kmk.org/>

**Kultusministerkonferenz (KMK) (2000).** *Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB-Beamtenbund und Tarifunion. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.10.2000.* Abgerufen von <https://www.kmk.org>. Zugriff am 07. April 2020 unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2000/2000\\_10\\_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf)

**Kultusministerkonferenz (KMK) (2002).** *Realisierung der Ziele der „Bologna-Erklärung“ in Deutschland. Sachstandsdarstellung und Ausblick auf Berlin 2003. Gemeinsamer Bericht von KMK, HRK und BMBF. Stand: 25.04.2002.* Abgerufen von <https://www.kmk.org>. Zugriff am 04. April 2020 unter [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2002/2002\\_04\\_25-Realisierung-Ziele-Bologna-Sachdarstellung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_04_25-Realisierung-Ziele-Bologna-Sachdarstellung.pdf)

**Kultusministerkonferenz (KMK) (2004a).** *Perspektiven des Schulsports vor dem Hintergrund der allgemeinen Schulentwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.09.2004.* Abgerufen von <https://www.kmk.org>. Zugriff am 06. April 2020 unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_09\\_16-Schulsport-Schulentwicklung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_09_16-Schulsport-Schulentwicklung.pdf)

**Kultusministerkonferenz (KMK) (2004b).** *Standards für die Lehrerbildung. Bericht der Arbeitsgruppe.* Abgerufen von <https://www.kmk.org>. Zugriff am 06.04.2020 unter [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards\\_Lehrerbildung-Bericht\\_der\\_AG.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards_Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf)

**Kultusministerkonferenz (KMK) (2005a).** *Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005.* Abgerufen von <https://www.kmk.org>. Zugriff am 04. April 2020 unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2005/2005\\_06\\_02-Bachelor-Master-Lehramt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_06_02-Bachelor-Master-Lehramt.pdf)

**Kultusministerkonferenz (KMK) (2005b).** *Die Bedeutung des Schulsports für lebenslanges Sporttreiben. Gemeinsame Erklärung der Präsidentin der Kultusministerkonferenz, des Präsidenten des Deutschen Sportbundes und des Vorsitzenden der Sportministerkonferenz. Beschluss vom 12.12.2005.* Abgerufen von <https://www.kmk.org>. Zugriff am 06. April 2020 unter <https://www.k>

mk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\_beschluesse/2005/2005\_12\_12-Schulsport-lebenslanges-Sporttreiben.pdf

**Kultusministerkonferenz (KMK) (2008).** *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019.* Abgerufen von <https://www.kmk.org>. Zugriff am 06. April.2020 unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf)

**Kultusministerkonferenz (KMK) (2009).** *Bewegung, Spiel und Sport als Chance nutzen. Erklärung der Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) zur Qualitätssicherung des Sportunterrichts im Primarbereich, Beschluss vom 16.04.2009.* Abgerufen von <https://www.kmk.org>. Zugriff am 08. April 2020 unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_04\\_16-Bewegung-Spiel-Sport.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_04_16-Bewegung-Spiel-Sport.pdf)

**Kultusministerkonferenz (KMK) (2003).** *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010.* Abgerufen von [www.kmk.org](http://www.kmk.org). Zugriff am 04.04.2020 unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_10\\_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf)

**Kultusministerkonferenz (KMK) (2012).** *Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.12.2012.* Abgerufen von <https://www.kmk.org>. Zugriff am 04. April 2020 unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_12\\_06-Vorbereitungsdienst.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_12_06-Vorbereitungsdienst.pdf)

**Kultusministerkonferenz (KMK) (2013).** *Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22.10.1999 i. d. F. vom 07.03.2013.* Abgerufen von <https://www.kmk.org>. Zugriff am 04. April 2020 unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1999/1999\\_10\\_22-Gegens-Anerkennung-Lehramtspruefungen.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1999/1999_10_22-Gegens-Anerkennung-Lehramtspruefungen.pdf)

**Kultusministerkonferenz (2014).** *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung.* Luchterhand.

**Kultusministerkonferenz (KMK) (2015).** *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015 / Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015.* Abgerufen von <https://www.kmk.org>. Zugriff am 07. April 2020 unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf)



- Kultusministerkonferenz (KMK) (2017).** *Gemeinsame Handlungsempfehlungen der Kultusministerkonferenz und des Deutschen Sportbundes zur Weiterentwicklung des Schulsports 2017 bis 2022. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.02.2017, Beschluss des Deutschen Olympischen Sportbundes vom 31.01.2017.* Abgerufen von <https://www.kmk.org>. Zugriff am 04. April 2020 unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2017/2017\\_02\\_16-Schulsport.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_16-Schulsport.pdf)
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2019a).** *Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019.* Abgerufen von <https://www.kmk.org>. Zugriff am 04. April 2020 unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf) Zitiert aus durch den Zugriff am 04.04.2020 unter [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf)
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2019b).** *PISA 2018: Deutschland stabil über OECD-Durchschnitt. Pressemitteilung 149/2019.* Abgerufen von <https://www.kmk.org>. Zugriff am 04. April 2020 unter <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/pisa-2018-deutschland-stabil-ueber-oecd-durchschnitt-unser-anspruch-muss-mehr-sein-zukuenftig-weit.html>
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2019c).** *Sachstand in der Lehrerbildung. II A/Allgemeinbildendes Schulwesen. 05.11.2019.* Abgerufen von <https://www.kmk.org>. Zugriff am 04. April 2020 unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2019-11-05-Sachstand\\_LB-veroeff.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2019-11-05-Sachstand_LB-veroeff.pdf)
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M. (Hrsg.) (2011).** *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV.* Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Kunina-Habenicht, O., Baumert, J., Dicke, T., Holzberger, D., Lohse-Bossenz, H., Leutner, D., Schulze-Socker, F., Terhart, E. (2017).** *Bildungswissenschaftliches Wissen und professionelle Kompetenz in der Lehramtsausbildung. Ergebnisse des Projekts BilWiss.* In C. Gräsel & K. Trepel (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals* (S. 37-54). Wiesbaden: Springer VS.
- Kurz, D. (1977).** *Elemente des Schulsports. Grundlagen einer pragmatischen Fachdidaktik* (Reihe Sportwissenschaft, 8). Schorndorf: Hofmann.
- Kurz D. (2010).** *Von der Vielfalt sportlichen Sinns zu den pädagogischen Perspektiven im Schulsport.* In P. Neumann & E. Balz, *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele* (2. Auflagen, S. 57-70). Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (2009a).** *Der Auftrag des Schulsports.* In P. Brandl-Bredenbeck & M. Stefani (Hrsg.), *Schulen in Bewegung–Schulsport in Bewegung* (S. 36–51). Hamburg: Czwalina.

- Kurz, D. (2009b).** *Zwischen Sportartenkonzept und Doppelauftrag. Empirische Implikationen fachdidaktischer Konzepte.* In **E. Balz (Hrsg.), Sollen und Sein in der Sportpädagogik. Beziehungen zwischen Normativem und Empirischem** (Forum Sportpädagogik, 1, S. 37–47). Aachen: Shaker.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016).** *Qualitative Sozialforschung.* Weinheim: Beltz-Verlag.
- Landesprüfungsamt für die Lehrämter an Schulen in Rheinland-Pfalz (2012).** *Ausbildungslinien im Fach Sport. Gymnasialer Vorbereitungsdienst Rheinland-Pfalz.* Abgerufen von <https://studienseminar.rlp.de>. Zugriff am 07. April 2020 unter [https://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user\\_upload/studienseminar.rlp.de/sem-gy/Ausbildungslinien/AL\\_Sport.pdf](https://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/sem-gy/Ausbildungslinien/AL_Sport.pdf)
- Langer, A. (2010).** *Transkribieren–Grundlagen und Regeln.* In **B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft** (3. Auflage, S. 515-528). Weinheim: Juventa-Verlag.
- Lüsebrink, I., Krieger, C. & Wolters, P. (2009):** *Sportunterricht reflektieren. Ein Arbeitsbuch zur theoriegeleiteten Unterrichtsauswertung.* Köln: Sportverlag Strauß.
- Lüsebrink, I. (2010):** *Sportlehrer/innenausbildung im Gang von Beispiel zu Beispiel.* Schriftenreihe Fachdidaktische Forschung, Nr. 2. Universität Hildesheim.
- Mayring, P. (2016).** *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6., überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Meyer, H. (2011).** *Was ist guter Unterricht?* (7. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Michallik, U. (2020).** *Grußwort des Generalsekretärs der Kultusministerkonferenz Udo Michallik anlässlich der Präsidenschaftsübergabe 2020 im Bundesrat am 16.01.2020.* Abgerufen von <https://www.kmk.org>. Zugriff am 13. April 2020 unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2020/2020-01-16\\_PraesiUebergabeGS\\_final.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2020/2020-01-16_PraesiUebergabeGS_final.pdf)
- Mieg, H. A. & Näf, M. (2005).** *Experteninterviews in der Umwelt- und Planungswissenschaften. Eine Einführung und Anleitung.* Skript Fachhochschule Potsdam.
- Mieg, H. A. (2016).** *Profession: Begriff, Merkmale, gesellschaftliche Bedeutung.* In **M. Dick, W. Marotzki & H. A. Mieg (Hrsg.), Handbuch Professionsentwicklung** (S. 27–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mieg, H. A. (2018).** *Professionalisierung. Essays zu Expertentum, Verberuflichung und professionellem Handeln.* Potsdam: Verlag der Fachhochschule Potsdam.
- Miethling, W.-D. & Gieß-Stüber, P. (Hrsg.) (2007).** *Beruf: Sportlehrer/in. Über Persönlichkeit, Kompetenzen und professionelles Selbst von Sport- und Bewegungslehrern.* Basiswissen Didaktik des Bewegungs- und Sportunterrichts, 6. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Miethling, W. - D. & Schierz, M. (Hrsg.) (2008).** *Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik.* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 163). Schorndorf: Hofmann.
- Miethling, W.-D. (2008).** *Triangulation-Kompositionsformen von Perspektiven- und Methodenvielfalt.* In **W. - D. Miethling & M. Schierz (Hrsg.),** *Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik* (S. 209-232). Schorndorf: Hofmann.
- Miethling, W.-D. (2018).** *Werde, der du bist! Zur berufsbiographischen Entwicklung von Sportlehrenden.* In **N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.),** *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport.* Schriftenreihe des Centrums für Bildungsforschung im Sport (CeBiS), Band 13 (S. 27-46). Wiesbaden: Springer VS.
- Ministerium für Bildung (bm.rlp).** Zugriff am 04. April 2020 unter <https://bm.rlp.de/de/startseite/>
- Ministerium für Bildung (bm.rlp). (2008).** *Schulrecht Rheinland-Pfalz.* Landesgesetz zur Einführung der neuen Schulstruktur im Bereich der Sekundarstufe I (SchulstrukturEinfG) vom 22. Dezember 2008. Abgerufen von <https://www.schulrecht-rlp.de> Zugriff am 04. April 2020 unter [https://www.schulrecht-rlp.de/index.php/Landesgesetz\\_zur\\_Einf%C3%BChrung\\_der\\_neuen\\_Schulstruktur\\_im\\_Bereich\\_der\\_Sekundarstufe\\_I\\_\(SchulstrukturEinfG\)\\_vom\\_22.\\_Dezember\\_2008](https://www.schulrecht-rlp.de/index.php/Landesgesetz_zur_Einf%C3%BChrung_der_neuen_Schulstruktur_im_Bereich_der_Sekundarstufe_I_(SchulstrukturEinfG)_vom_22._Dezember_2008)
- Ministerium für Bildung (bm.rlp) (2017).** *Orientierungsrahmen Schulqualität.* Februar 2017. Mainz.
- Ministerium für Bildung (bm.rlp) (2019).** *Dienstordnung für Lehrkräfte, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung vom 22. Juni 2019.* Abgerufen von <https://www.schulrecht-rlp.de>. Zugriff am 07. April 2019 unter [https://www.schulrecht-rlp.de/index.php/DO-Schulen\\_2019](https://www.schulrecht-rlp.de/index.php/DO-Schulen_2019)
- Ministerium für Bildung (bm.rlp). (o. J.).** *Das Schulsystem in Rheinland-Pfalz* [elektronische Version]. Abgerufen von <http://bm.rlp.de>. Zugriff am 04. April 2020 unter [https://bm.rlp.de/fileadmin/mbwwk/1\\_Bildung/Bildungswege/Schulsystem\\_RLP\\_II.pdf](https://bm.rlp.de/fileadmin/mbwwk/1_Bildung/Bildungswege/Schulsystem_RLP_II.pdf)
- Ministerium für Bildung (bm.rlp). (o. J.).** *Strukturschema Lehramtsausbildung* [elektronische Version]. Abgerufen von <http://bm.rlp.de>. Zugriff am 06. April 2020 unter [https://bm.rlp.de/fileadmin/mbwwk/1\\_Bildung/Lehrer\\_werden/Strukturschema.pdf](https://bm.rlp.de/fileadmin/mbwwk/1_Bildung/Lehrer_werden/Strukturschema.pdf)
- Minister für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz (2012).** *Schulpraktika in den neuen lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengängen.* Abgerufen von [www.mbwwk.rlp](http://www.mbwwk.rlp) Zugriff am 04. April 2020 unter <https://mbwwk.rlp.de/fileadmin/mbwwk/Publikationen/Bildung/Schulpraktika.pdf>

- Minister für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz (o. J.).** *Curriculare Struktur der Lehrerinnen und Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst. Konkretisierung für das Lehramt an Grundschulen* [elektronische Version]. Abgerufen von <https://studienseminar.rlp.de>. Zugriff am 06. April 2020 unter [https://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user\\_upload/studienseminar.rlp.de/gs-rb/Materialien/2012Dateien/MatrixSport.pdf](https://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/gs-rb/Materialien/2012Dateien/MatrixSport.pdf)
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (MBWWK) (1998).** *Lehrplan Sport. Sekundarstufe I (Klassen 5-9 / 19)*. Grünstadt: Sommer Druck und Verlag.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (MBWWK) (2012a).** *Schulpraktika in den neuen lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengängen. Flyer. Mainz.*
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (MBWWK) (2012b).** *Praktikumsanleitungen für Studierende. Orientierende Praktika. Gestaltung und Organisation der Schulpraktika*. Abgerufen von <https://www.mbwwk.rlp.de>. Zugriff am 06. April 2020 unter [https://mbwwk.rlp.de/fileadmin/mbwwk/1\\_Bildung/Lehrer\\_werden/Anleitungen\\_und\\_Handreichungen/Praktikumsanleitung\\_Orientierende\\_Praktika1\\_und\\_2\\_-\\_15-taegig.pdf](https://mbwwk.rlp.de/fileadmin/mbwwk/1_Bildung/Lehrer_werden/Anleitungen_und_Handreichungen/Praktikumsanleitung_Orientierende_Praktika1_und_2_-_15-taegig.pdf)
- Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (MBWWK) (2013a).** *Dienst- und Konferenzordnung der staatlichen Studienseminare in Rheinland-Pfalz. Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur vom 18. Februar 2013*. Abgerufen von <https://www.schulrecht-rlp.de>. Zugriff am 09.04.2020 unter [https://www.schulrecht-rlp.de/index.php/Dienst-\\_und\\_Konferenzordnung\\_der\\_staatlichen\\_Studienseminare\\_in\\_Rheinland-Pfalz](https://www.schulrecht-rlp.de/index.php/Dienst-_und_Konferenzordnung_der_staatlichen_Studienseminare_in_Rheinland-Pfalz)
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (MBWWK) (2013b).** *Curriculare Struktur der Lehrerinnen- Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst*. Zugriff am 06. April 2020 unter [https://studienseminar.rlp.de/fileadmin/\\_migrated/content\\_uploads/Curriculare\\_Struktur\\_des\\_Vorbereitungsdienstes\\_02.pdf](https://studienseminar.rlp.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Curriculare_Struktur_des_Vorbereitungsdienstes_02.pdf)
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (MBWWK) (o. J.).** *Curriculare Struktur der Lehrerinnen- Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst. Konkretisierung für das Lehramt an Grundschulen* Zugriff am 06. April 2020 unter [https://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user\\_upload/studienseminar.rlp.de/gs-rb/Materialien/2012Dateien/MatrixSport.pdf](https://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/gs-rb/Materialien/2012Dateien/MatrixSport.pdf)
- Ministerium für Justiz Rheinland-Pfalz (2007).** *Landesverordnung für die Zentren der Lehrerbildung. In Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Rheinland-Pfalz (17.09.2007)*. Abgerufen von <http://landesrecht.rlp.de>. Zugriff unter [http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/cyf/page/bsrlpprod.psm1?pid=Dokumente&showdoccase=1&js\\_peid=Trefferliste&documentnumber=6&numberofre](http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/cyf/page/bsrlpprod.psm1?pid=Dokumente&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=6&numberofre)

sults=17&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-LehrBiZVRPrahmen:juris-lr00&doc.part=X&doc.price=0.0&doc.hl=1

**Ministerium für Justiz Rheinland-Pfalz (2010).** *Hochschulgesetz (HochSchG) in der Fassung vom 19. November 2010.* Zuletzt geändert durch Artikel 4 des Gesetzes vom 18.06.2019. Abgerufen von <http://landesrecht.rlp.de>. Zugriff am 04. April 2020 unter <http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/y4p/page/bsrlpprod.psml?doc.hl=1&doc.id=jlr-HSchulGRP2010rahmen:juris-lr00&documentnumber=1&numberofresults=167&showdoccase=1&doc.part=X&paramfromHL=true>

**Ministerium für Justiz Rheinland-Pfalz (2015a).** *Landesverordnung (LVO) Landesverordnung über die Ausbildung und Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen, an Realschulen plus, an Gymnasien, an berufsbildenden Schulen und an Förderschulen vom 3. Januar 2012, zuletzt geändert am 27.11.2015.* Abgerufen von <http://landesrecht.rlp.de>. Zugriff am 06. April 2020 unter <http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/ycl/page/bsrlpprod.psml?doc.hl=1&doc.id=jlr-SchulLehr2StPrVRPrahmen%3Ajuris-lr00&documentnumber=1&numberofresults=217&showdoccase=1&doc.part=X&paramfromHL=true>

**Ministerium für Justiz Rheinland-Pfalz (2015b).** *Landesgesetz zur Stärkung der inklusiven Kompetenz und der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften (IKFWBLEhrG) [elektronische Version].* Abgerufen von <http://landesrecht.rlp.de>. Zugriff am 13. April 2020 unter <http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/qtr/page/bsrlpprod.psml?doc.hl=1&doc.id=jlr-InklKLehrWeitBiGRPpIVZ&documentnumber=6&numberofresults=19&doctyp=Norm&showdoccase=1&doc.part=S&paramfromHL=true>

**Ministerium für Justiz Rheinland-Pfalz (2019).** *Landesverordnung (LVO). Landesverordnung über die Anerkennung von Hochschulprüfungen lehramtsbezogener Bachelor- und Masterstudiengänge als Erste Staatsprüfung für Lehrämter vom 12. September 2007 i. d. Fassung vom 14.09.2019.* Abgerufen von <http://landesrecht.rlp.de>. Zugriff am 13. April 2020 unter <http://landesrecht.rlp.de/jportal/?quelle=jlink&query=BaMaV+RP&psml=bsrlpprod.psml>

**Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (MWWK).** Zugriff am 04. April 2020 unter <https://mwwk.rlp.de/de/startseite/>

**Muckel, P. (2007).** *Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory.* Historical Social Research, Supplement, 19, 211-231.

**Neuber, N. (2018).** *Forschendes Lernen im Praxissemester. Eine Chance für die professionsorientierte Selbsterkundung im Unterrichtsfach Sport.* In **N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.),** *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport.* Schriftenreihe des Centrums für Bildungsforschung im Sport (CeBiS), Band 13 (S. 47-63). Wiesbaden: Springer VS.

- Neumann, P. & Balz, E. (2010).** *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiel* (2. Auflage). Schorndorf: Hofmann.
- Neumann, P. & Balz, E. (Hrsg.) (2017).** *Sportlehrerausbildung heute - Ideen und Innovationen* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Band 263). Hamburg: Feldhaus Edition Czwalina.
- Neumann, P. (2013).** *Kompetenzorientierung im Sportunterricht an Grundschulen zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Neuweg, G. H. (2014).** *Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen*. In **E. Terhart H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.)**, *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 583-614). Münster, New York: Waxmann.
- Niermann, A. (2017).** *Professionswissen von Lehrerinnen und Lehrern des Mathematik- und Sachunterrichts." ...man muss schon von der Sache wissen."* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- OECD (2019).** *Bildung auf einen Blick 2019. OECD-Indikatoren* [elektronische Version]. Zugriff am 04. April 2020 unter [https://www.wbv.de/openaccess/themenbereiche/bildungs-und-sozialforschung/shop/detail/name/\\_/0/1/6001821mw/facet/6001821mw////////nb/0/category/1146.html](https://www.wbv.de/openaccess/themenbereiche/bildungs-und-sozialforschung/shop/detail/name/_/0/1/6001821mw/facet/6001821mw////////nb/0/category/1146.html)
- Oesterhelt, V. (2018).** *Förderung der Beobachtungskompetenz in der Sportlehrerbildung. Eine theoriebezogene hochschuldidaktische Konzeption im Kontext Forschendes Lernen*. In **N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.)**, *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport*. Schriftenreihe des Centrums für Bildungsforschung im Sport (CeBiS), Band 13 (S. 81-100). Wiesbaden: Springer VS.
- Oesterhelt, V. (2018).** *Das Praxissemester in Thüringen im „Jenaer Modell der Lehrerbildung“ aus Sicht des Faches Sport*. In **N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.)**, *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport*. Schriftenreihe des Centrums für Bildungsforschung im Sport (CeBiS), Band 13 (S. 81-100). Wiesbaden: Springer VS.
- Oevermann, U. (2016).** *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns*. In **A. Combe & W. Helsper (Hrsg.)**, *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (9. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pädagogische Hochschule Karlsruhe (2018).** *Dialog. Bildungsjournal der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Heft 9. 5. Jahrgang 2018* [elektronische Version]. Abgerufen von <https://www.ph-karlsruhe.de>. Zugriff am 08. April 2020 unter <https://www.ph-karlsruhe.de/hochschule/publikationen>

- PONS GmbH (2016).** *PONS Wörterbuch für Schule und Studium: Latein. Latein - Deutsch.* Stuttgart: PONS.
- Prohl, R. (2009).** *Erziehung mit dem Ziel der Bildung: Der Doppelauftrag des Sportunterrichts.* In **H. Lange & S. Sinning (Hrsg.)**, Handbuch Sportdidaktik. (2., durchgesehene Auflage). (S. 40-53). Balingen: Spitta.
- Prohl, R. (2012).** *Der Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts.* In **V. Scheid, R. & Prohl, R. (Hrsg.)**, Sportdidaktik. Grundlagen-Vermittlungsformen-Bewegungsfelder (S. 70-91). Wiebelsheim: Limpert.
- Qualitätsoffensive Lehrerbildung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung.** Zugriff am 09. April 2020 unter <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/>
- Radtke, F.- O. (2000).** *Professionalisierung der Lehrerbildung durch Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung* [elektronische Version]. *sowi-onlinejournals* 0/2000. Zugriff am 08. April 2020 unter [https://www.sowi-online.de/journal/2000\\_0/radtke\\_professionalisierung\\_lehrerbildung.html](https://www.sowi-online.de/journal/2000_0/radtke_professionalisierung_lehrerbildung.html)
- Reiss, K., Weis, M., Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.) (2019a).** *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Zusammenfassung.* München: Waxmann.
- Reiss, K. Weis, M., Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.) (2019b).** *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich.* München: Waxmann.
- Ruf, C. (2018).** *Zu wenig in Bewegung* [elektronische Version]. **Gewerkschaft Bildung und Erziehung (GEW).** *Erziehung und Wissenschaft* ,11/2018. 6-9.
- Rütten, A. & Peifer, K. (2016).** *Nationale Empfehlungen für Bewegung und Bewegungsförderung.* Sonderheft 3. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Köln.
- Saterdag, H. (2005).** *Bachelor, Master und die Reform der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz. Impulsreferat 07. Oktober 2005* [elektronische Version]. Zugriff am 04. April 2020 unter [https://www.uni-mainz.de/downloads/Referat\\_Saterdag.pdf](https://www.uni-mainz.de/downloads/Referat_Saterdag.pdf)
- Saterdag, H. (2008).** *Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz.* Seminar: Lehrerbildung und Schule, 14 (2008), Heft 40, 33-44.
- Saterdag (o. J.).** *Gestaltung und Durchführung der Schulpraktika im Dualen Studien- und Ausbildungskonzept der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz* [elektronische Version]. Zugriff am 06. April 2020 unter [https://cct.bildung-p.de/fileadmin/\\_migrated/content\\_uploads/Konzept\\_Schulpraktika\\_Lehrerbildung\\_02.pdf](https://cct.bildung-p.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Konzept_Schulpraktika_Lehrerbildung_02.pdf)
- Schienkiewitz, A., Brettschneider, A. - K., Damerow, S. & Schaffrath-Rosario, A. (2018a).** *Übergewicht und Adipositas im Kindes- und Jugendalter in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends.* In **Robert Koch-**

**Institut, KiGGS Welle 2 – Erste Ergebnisse aus Querschnitt- und Kohortenanalysen** (Journal of Health Monitoring, 2018 3(1), 16-23). Berlin. [elektronische Version] Zugriff am 04. April 2020 unter [https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloadsJ/FactSheets/JoHM\\_01\\_2018\\_Adipositas\\_KiGGS-Welle2.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloadsJ/FactSheets/JoHM_01_2018_Adipositas_KiGGS-Welle2.pdf?__blob=publicationFile)

**Schienkiewitz, A., Damerow, S. & Schaffrath Rosario, A. (2018b).** *Prävalenz von Untergewicht, Übergewicht und Adipositas bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Einordnung der Ergebnisse aus KiGGS Welle 2 nach internationalen Referenzsystemen.* In **Robert Koch-Institut, KiGGS Welle 2 – Erste Ergebnisse aus Querschnitt- und Kohortenanalysen** (Journal of Health Monitoring, 2018 3(3), S.60-73). Berlin. [elektronische Version]. Zugriff am 04. April 2020 unter [https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloadsJ/JoHM\\_03\\_2018\\_KiGGS-Welle2\\_Gesundheitliche\\_Lage.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloadsJ/JoHM_03_2018_KiGGS-Welle2_Gesundheitliche_Lage.pdf?__blob=publicationFile)

**Schierz, M. & Miethling, W.-D. (2017).** *Sportlehrerprofessionalität: Ende einer Misere oder Misere ohne Ende?* German Journal of Exercise and Sport Research; 47(1), 51–61.

**Schumacher, K. & Lind, G. (2000).** *Praxisbezug im Lehramtsstudium.* Bericht einer Befragung von Konstanzer LehrerInnen und Lehramtsstudierenden. Konstanz.

**Schulz, M. & Ruddat, M. (2012).** "Let's talk about sex!" *Über die Eignung von Telefoninterviews in der qualitativen Sozialforschung.* Forum Qualitativer Sozialforschung, Volumen 13, No. 3.

**Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2017).** *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2016/2017. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa* [elektronische Version]. Abgerufen von <https://www.kmk.org>. Zugriff am 04. April 2020 unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesendtd-pdfs/dossier\\_de\\_ebook.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesendtd-pdfs/dossier_de_ebook.pdf)

**Shulmann L. (1986).** *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching.* Educational Reseracher, Vol. 15 No.2 (Feb., 1984), pp. 4 –14.

**Sportuniversität Mainz (2014):** *Modulhandbuch Bachelor of Education Sport. Mit Änderung der Modulbeauftragten: Stand 29.Oktober 2014.* Abgerufen von <https://sport.uni-mainz.de>. Zugriff am 06. April 2020 unter [https://sport.uni-mainz.de/files/2015/07/MH-BEd-Reakkreditierung\\_29-10-2014\\_%C3%84nde-rung-Modulbeauftragte.pdf](https://sport.uni-mainz.de/files/2015/07/MH-BEd-Reakkreditierung_29-10-2014_%C3%84nde-rung-Modulbeauftragte.pdf)

**Staatliche Studienseminare.** Zugriff am 04. April 2020 unter <https://studienseminar.rlp.de>



- Staatliches Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien in Koblenz für (2004).** *Standards für das Fach Sport*. Stand: 25.02.2004 [elektronische Version]. Abgerufen von <http://studienseminar.rlp.de>. Zugriff am 06. April 2020 unter [http://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user\\_upload/studienseminar.rlp.de/gy-ko/Standards/25.\\_Sport.pdf](http://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/gy-ko/Standards/25._Sport.pdf)
- Staatliches Studienseminar für das Lehramt an Realschulen plus Trier (o.J.).** *Themenplan des Fachseminars Sport* [elektronische Version]. Abgerufen von <http://studienseminar.rlp.de>. Zugriff am 06. April 2020 unter [https://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user\\_upload/studienseminar.rlp.de/rs-tr/Ausbildung/Faecher/Sport/FS\\_Sport\\_Themenplan\\_modulbezogen.pdf](https://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/rs-tr/Ausbildung/Faecher/Sport/FS_Sport_Themenplan_modulbezogen.pdf)
- Steffens, U. & Höfer, D. (2014).** *Die Hattie-Studie. Hintergrundartikel* von Ulrich Steffens und Dieter Höfer zur Studie von John Hattie („Visible Learning“, 2009). Mit freundlicher Genehmigung des Instituts für Qualitätsentwicklung, Wiesbaden. Stand: 05.05.2014. Institut für Qualitätsentwicklung Wiesbaden. Bundesministerium für Bildung und Frauen.
- Steinke, I. (2000):** *Gütekriterien qualitativer Forschung*. In **U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.)**, *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319-331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1990).** *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage. (deutsch 1996, *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz).
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996).** *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim. Beltz.
- Strauss, A. (1991).** *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Wilhelm Fink Verlag.
- Streitenberger, E. (2014).** *Wer aussitzt, hat verloren. Herausforderungen der Lehrerbildung in Deutschland und Chancen der Qualitätsoffensive von Bund und Ländern* [elektronische Version]. In **Hochschulrektorenkonferenz, Lehrerbildung heute. Impulse für Studium und Lehre. Projekt nexus. Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre (S. 12-14). Abgerufen von <http://www.hrk.de>. Zugriff am 04. April 2020 unter [https://www.hrk.de/uploads/media/270626\\_HRK\\_Lehrerbildung\\_web\\_02.pdf](https://www.hrk.de/uploads/media/270626_HRK_Lehrerbildung_web_02.pdf)**
- Strübing, J., Hirschauer, S., Ayaß, R., Krähnke, U. & Scheffer, T. (2018).** *Gütekriterien qualitativer Sozialforschung*. Ein Diskussionsanstoß. *Zeitschrift für Soziologie* 2018; 47(2), 83–100.
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.) (2014).** *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Münster, New York: Waxmann.

- Terhart, E. (Hrsg.) (2000).** *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland.* Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim/Basel.
- Terhart, E. (2011).** *Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis und Herausforderung.* In **W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.)**, Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, 202-224. Weinheim u. a.: Beltz.
- Terhart, E. (2014).** *Bestandaufnahme.* [elektronische Version]. In **Hochschulrektorenkonferenz, Lehrerbildung heute. Impulse für Studium und Lehre. Projekt nexus. Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre** (S. 6 sowie S. 12-14). Abgerufen von <http://www.hrk.de>. Zugriff am 04. April 2020 unter [https://www.hrk.de/uploads/media/270626\\_HRK\\_Lehrerbildung\\_web\\_02.pdf](https://www.hrk.de/uploads/media/270626_HRK_Lehrerbildung_web_02.pdf)
- Theis, R. (2010).** *Sportunterricht aus Schülerperspektive. Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport.* Band 174. Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Thierer, R. (1996).** *Schwerpunktthema: Theorie und Praxis der Sportarten. Theorie und Praxis der Sportarten in der Sportlehrerausbildung* [elektronische Version]. dvs-Informationen, 2, 5-15.
- Truschkat, I., Kaiser, M. & Reinartz, V. (2005).** *Forschen nach Rezept? Anregungen zum praktischen Umgang mit der Grounded Theory in Qualifikationsarbeiten* [elektronische Version]. Forum: Qualitative Sozialforschung. Volume 6, No. 2.
- TU Darmstadt: MINTplus bzw. MINTplus2.** Zugriff am 09. April 2020 unter [https://www.zfl.tu-darmstadt.de/projects/mint\\_plus2/index.de.jsp](https://www.zfl.tu-darmstadt.de/projects/mint_plus2/index.de.jsp)
- Ukley, N. & Gröben, B. (Hrsg.) (2018).** *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport.* Schriftenreihe des Centrums für Bildungsforschung im Sport (CeBiS), Band 13. Wiesbaden: Springer VS.
- Ukley, N., Fast, N., Gröben, B. & Kastrup, V. (2019).** *Doppelte Professionalisierung von Lehrkräften? Wie Forschendes Lernen im Sportstudium einen Beitrag zu diesem theoretischen Anspruch leisten kann.* HLZ, 2 (2), 88-104.
- Universität Bremen: SPP (Studien-Praxis-Projekt).** Zugriff am 18. März 2020 unter <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/projekte-38.php>
- Universität Duisburg-Essen: ProwiN (Professionswissen in den Naturwissenschaften).** Zugriff am 03. September 2020 unter <https://www.uni-due.de/prowin/>
- Universität Gießen: GOL 2.0 (Gießener Offensive Lehrerbildung).** Zugriff am 09. April 2020 unter <http://www.uni-giessen.de/gol>

- Universität Jena:** PROFJL<sup>2</sup> (*Professionalisierung von Anfang an im Jenaer Modell der Lehrerbildung*). Zugriff am 09. April.2020 unter <https://www.profjl.uni-jena.de/>
- Universität Kaiserslautern:** U.EDU (*Unified Education: Medienbildung entlang der Lehrerbildungskette*). Zugriff am 09. April 2020 unter <https://www.uni-kl.de/uedu/home/>
- Universität Kassel:** PRONET (*Professionalisierung durch Vernetzung*). Zugriff am 09. April 2020 unter <http://www.uni-kassel.de/themen/pronet2/startseite.html>
- Universität Koblenz-Landau:** Mosaik (*Modulare Schulpraxiseinbindung als Ausgangspunkt zur individuellen Kompetenzentwicklung*). Zugriff am 09. April 2020 unter <http://mosaik.uni-koblenz-landau.de>
- Universität Koblenz-Landau (2009).** *Eignungsprüfungsordnung Sport für die Bachelorstudiengänge an der Universität Koblenz-Landau vom 15. Mai 2009.* Abgerufen von <https://uni-koblenz-landau.de>. Zugriff am 06. April.2020 unter <https://www.uni-koblenz-landau.de/de/landau/fb7/sportwissenschaft/medien/EignungsprüfungSportLandau.pdf>
- Universität Mainz:** LLF (*Lehr-Lern- Forschungslabore als Orte vertieften Lernens*). Zugriff am 09 April2020. unter <https://llf.uni-mainz.de/>
- Universität Mainz (2019).** *Ordnung für die Prüfung im lehramtsbezogenen Bachelorstudiengang der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz vom 9. Juli 2010. Veröffentlichungsblatt der Johannes Gutenberg Universität-Mainz, Nr. 10/2019, S. 533 unter 22. Oktober 2019.* Abgerufen von <https://download.uni-mainz.de>. Zugriff am 06. April 2020 unter [https://download.uni-mainz.de/verwaltung-sl/ordnungen/PO\\_BEEd\\_aktuell.pdf](https://download.uni-mainz.de/verwaltung-sl/ordnungen/PO_BEEd_aktuell.pdf)
- Uzerli, U. (2004).** *Der Bologna-Prozess in der Lehrerbildung.* In **P. Döbrich & B. Frommelt (Hrsg.),** *Europäisierung und Reform der Lehrerausbildung in Hessen und Rheinland-Pfalz.* Jahrestagung am 26. und 27. März 2003. Frankfurt, Main: GPF.
- Vereinte Nationen (1948).** *Resolution der Generalversammlung.* 217 a (III). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte vom 10.12.1948 [elektronische Version]. Abgerufen von <https://www.un.org> Zugriff am 04 April 2020 unter <https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf>
- Vogler, J., Messmer, R. & Allemann, D. (2017).** *Das fachdidaktische Wissen und Können von Sportlehrern (PCK-Sport).* German Journal of Exercise and Sport Research, 47, 335–347.
- Vogt, S. & Werner, M. (2014).** *Forschen mit Leitfadeninterviews und qualitativer Inhaltsanalyse.* Skript. Fachhochschule Köln. Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften. Soziale Arbeit. Zugriff am 09. April 2020 unter <https://www.th->

koeln.de/mam/bilder/hochschule/fakultaeten/f01/skript\_interviewsqualinhaltssanalyse-fertig-05-08-2014.pdf

- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M. (2015).** *Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde.* Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 18, June 2015. Springer Wiesbaden. 187–223.
- Wagner, I., Leineweber, H., Odipo, T., Thomas, M., Bartsch, F. Abel, T. & Rulofs, B. (2017).** *Zur Heterogenität von Schüler/innen und zur Förderung von Inklusion im Schulsport-erste Ergebnisse des Teilprojekts.* In **J. Kleinert & J. Wolf (Hrsg.), Schulsport 2020: Erste Ergebnisse des Projekts und Ausblicke auf eine Weiterentwicklung der Sportlehrer/innenbildung** (S. 10-19). Deutsche Sporthochschule Köln.
- Weiß, T. (03.12.2019).** *Von der Uni in den Burn-out: Warum so viele junge Lehrer scheitern.* Frankfurter Allgemeine Zeitung. Abgerufen von: <http://www.faz.net>. Zugriff am 04. April 2020 unter <https://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/menschen/von-der-uni-in-den-burnout-warum-junge-lehrer-scheitern-16512510.html?GEPC=s3&premium=0x1fdd17dd2b0a9e172135b9cae599eaf4>
- Weltgesundheitsorganisation (WHO) (22.11.2019).** *Jugendliche bewegen sich zu wenig.* Zeit online. Abgerufen von <https://www.zeit.de>. Zugriff am 06. April 2020 unter <https://www.zeit.de/wissen/gesundheit/2019-11/weltgesundheitsorganisation-jugendliche-sport-bewegungsmangel-digitalisierung?>
- Wiater, W. (2012).** *Theorie der Schule* (5., überarbeitete Auflage). Donauwörth: Auer.
- Wiessner, E. (2015).** *Sportlehrerprofessionalität. Merkmale und Kompetenzentwicklung.* München: Grin Verlag.
- Wilbrand-Donzelli, N. (27.01.2017).** *Schule im Wandel. Das hat sich seit den 70er-Jahren verändert.* Abgerufen von <https://www.t-online.de>. Zugriff am 07. April 2020 unter [https://www.t-online.de/leben/familie/schulkind-und-jugendliche/id\\_80021818/schule-frueher-und-heute-das-hat-sich-veraendert.html](https://www.t-online.de/leben/familie/schulkind-und-jugendliche/id_80021818/schule-frueher-und-heute-das-hat-sich-veraendert.html)
- Wissenschaftsrat (2001).** *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung.* Berlin, 16.11.2001 [elektronische Version]. Abgerufen von <https://www.wissenschaftsrat.de>. Zugriff am 04. April 2020 unter [https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf;jsessionid=12CE03CCC894306853F40A2E88FC6024.delivery1-master?\\_\\_blob=publicationFile&v=3](https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf;jsessionid=12CE03CCC894306853F40A2E88FC6024.delivery1-master?__blob=publicationFile&v=3)
- World Health Organization (WHO) (22.11.2019).** *New WHO-led study says majority of adolescents worldwide are not sufficiently physically active, putting their current and future health at risk* [elektronische Version]. Abgerufen von <https://www.who.int>. Zugriff am 06. April 2020 unter <https://www.who.int/news-room/detail/22-11-2019-new-who-led-study-says-majority-of-adolescents-world>

wide-are-not-sufficiently-physically-active-putting-their-current-and-future-health-at-riskZare

**Zaremba, G. (2014).** *Makrinus, Livia: Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium* (Reihe Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 43). Wiesbaden: Springer

**Zentrum für Lehrerbildung (ZFL) (2019).** *Universität Koblenz-Landau. Studieninformationen. Bachelor/Master of Education.*

**Ziert, J. (2012).** *Stressphase Sportreferendariat?! Eine qualitative Studie zu Belastungen und ihrer Bewältigung* (Forum Sportwissenschaft, Band 24). Hamburg: Feldhaus Edition Czwalina.

## Anhang

### Anhang A: Leitfaden und Impulse zum Interview

#### Leitfaden zum Interview mit den Vertretern der Universität

A Wie erleben Sie die duale Ausbildungsstruktur für das Sportlehramt vom Studium bis zur Schule in Rheinland-Pfalz?

1. Ausbildungsstruktur: Universität – Seminar – Schule  
=> Vernetzung? Übergang?
2. Schulrelevante Veranstaltungen
3. Praktika
4. Sichtweise zum aktuellen Ausbildungskonzept

B Wie ist die zweite Phase der Lehramtsausbildung in Ihrer Universität aufgebaut?

1. Ausbildungskonzept: Anzahl und Aufbau der Theorie- und der Praxisveranstaltungen
2. Sportpraktische Veranstaltungen

C Erzählen Sie, wie Sie die Studierende auf ihren späteren Schulalltag vorbereiten und professionalisieren.

1. Ansatzpunkte der Professionalisierung: fachdidaktisch, fachmethodisch, erzieherisch (bildungswissenschaftlich/pädagogisch)
2. Motorisches Vorwissen der Studierenden
3. Schulsportalltag: sportpraktische Phasen, aktive Sportausübung, Berücksichtigung der Gegebenheiten (z. B. inaktive Schüler, Halle)

D Sie haben die Möglichkeit, die Sportlehrerausbildung als Verantwortlicher zu optimieren. Wie sieht Ihr Konzept von der Universität bis zur Schule/Referendariat aus?

1. Ausbildungsstruktur an der Universität – Seminar
2. Sportpraktische Phasen
3. Professionalisierung

E Wie sieht Ihre persönliche Berufsbiographie aus?

1. Berufsjahre an der Universität
2. Schulerfahrung
3. Sportliche Aktivitäten

## Leitfaden zum Interview mit den Fachleitern

A Wie erleben Sie die duale Ausbildungsstruktur für das Sportlehramt vom Studium bis zur Schule in Rheinland-Pfalz?

1. Ausbildungsstruktur: Universität – Seminar – Schule  
=> Vernetzung? Übergang?
2. Schulrelevante Veranstaltungen
3. Praktika
4. Sichtweise zum aktuellen Ausbildungskonzept

B Wie ist die zweite Phase der Lehramtsausbildung in ihrem Seminar aufgebaut?

1. Ausbildungskonzept: Anzahl und Aufbau der Fachseminartage
2. Belastungssituation im Seminar/in der Schule

C Erzählen Sie, wie Sie die Sportreferendare auf ihren Schulalltag vorbereiten und professionalisieren.

1. Ansatzpunkte der Professionalisierung: fachdidaktisch, fachmethodisch, erzieherisch (bildungswissenschaftlich/pädagogisch)
2. Vorwissen der Referendare  
fachdidaktisch: Heterogenität - Differenzierung  
fachwissenschaftlich: eigene Bewegungserfahrung  
bildungswissenschaftlich: Lehrerpersönlichkeit
3. Schulsportalltag: sportpraktische Phasen, aktive Sportausübung, Berücksichtigung der Gegebenheiten (z. B. inaktive Schüler, Halle)

D Sie haben die Möglichkeit, die Sportlehrausbildung als Verantwortlicher zu optimieren. Wie sieht Ihr Konzept von der Universität bis zur Schule/Referendariat aus?

1. Ausbildungsstruktur an der Universität – Seminar
2. Sportpraktische Phasen
3. Professionalisierung

E Wie sieht Ihre persönliche Berufsbiographie aus?

1. Berufsjahre am Seminar
2. Stundenanzahl in der Schule
3. Lehramt mit zweitem Fach?
4. Sportliche Aktivitäten

## Leitfaden zum Interview mit den Sportlehrern und schulischen Ausbildungsleitungen

A Wie erleben Sie die duale Ausbildungsstruktur für das Sportlehramt vom Studium bis zur Schule in Rheinland-Pfalz?

1. Ausbildungsstruktur: Universität – Seminar – Schule  
=> Vernetzung? Übergang?
2. Schulrelevante Veranstaltungen
3. Praktika
4. Sichtweise zum aktuellen Ausbildungskonzept

B Wie ist Ihre derzeitige Sicht auf das Ausbildungskonzept der Universität und des Seminars?

1. Ausbildungskonzept: Anzahl und Aufbau der Fachseminartage
2. Belastungssituation im Seminar/in der Schule

C Erzählen Sie, wie Sie die Sportreferendare auf ihren Schulalltag vorbereiten und professionalisieren.

1. Ansatzpunkte der Professionalisierung: fachdidaktisch, fachmethodisch, erzieherisch (bildungswissenschaftlich/pädagogisch)
2. Vorwissen der Referendare  
fachdidaktisch: Heterogenität - Differenzierung  
fachwissenschaftlich: eigene Bewegungserfahrung  
bildungswissenschaftlich: Lehrerpersönlichkeit
3. Schulsportalltag: motorische Fähigkeiten, aktive Sportausübung, Berücksichtigung der Gegebenheiten (z. B. inaktive Schüler, Halle)

D Sie haben die Möglichkeit, die Sportlehrausbildung als Verantwortlicher zu optimieren. Wie sieht Ihr Konzept von der Universität bis zur Schule aus?

1. Ausbildungsstruktur an der Universität – Seminar
2. Sportpraktische Phasen
3. Professionalisierung

E Wie sieht Ihre persönliche Berufsbiographie aus?

1. Berufsjahre am Seminar
2. Stundenanzahl in der Schule
3. Lehramt mit zweitem Fach?
4. Sportliche Aktivitäten



## Leitfaden zum Interview mit den Studierenden

B Berichten Sie von einer typischen Woche an der Universität mit besonderem Fokus auf den Sportveranstaltungen.

1. Veranstaltungen
2. Schulrelevante Veranstaltungen

C Erzählen Sie von einer typischen Sportpraxisveranstaltung.

1. Praktischer Anteil
2. Schwerpunkte der Veranstaltungen
3. Schulrelevante Inhalte

C Beschreiben Sie den Aufbau und Inhalte des Sportstudiums.

1. Ansatzpunkte der Professionalisierung: fachdidaktisch, fachmethodisch, erzieherisch (bildungswissenschaftlich/pädagogisch)
2. Verhältnis Theorie - Praxis
4. Schulsportalltag: sportpraktische Phasen, aktive Sportausübung, Berücksichtigung der Gegebenheiten (z. B. inaktive Schüler, Halle)

D Sie haben die Möglichkeit, die Sportlehrerausbildung als Verantwortlicher zu optimieren. Wie sieht Ihr Konzept von der Universität bis zur Schule/Referendariat aus?

1. Ausbildungsstruktur an der Uni
2. Sportpraktische Phasen
3. Praktikum

E Wie sieht Ihre persönliche Berufsbiographie aus?

1. Lehrerfahrung
2. Schulerfahrung
3. Sportliche Aktivitäten

## Leitfaden zum Interview mit den Referendaren

B Berichten Sie von Ihren Erfahrungen zur Sportlehrerausbildung.

1. Praxisschock
2. Vorbereitung auf den Schulalltag

A Erzählen Sie von Ihren bisherigen Erfahrungen zur Sportlehrerausbildung an der Universität und im Studienseminar.

1. Theorie - Praxis
2. Vorbereitung auf den Sportalltag
3. Praktikum

C Beschreiben Sie Ihr Gefühl bei der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Schulsportunterricht.

1. Professionalisierung: fachdidaktisch, fachmethodisch, erzieherisch (bildungswissenschaftlich/pädagogisch)
2. Schulsportalltag
3. Motorische Fähigkeiten

D Sie haben die Möglichkeit, die Sportlehrerausbildung als Verantwortlicher zu optimieren. Wie sieht Ihr Konzept von der Uni bis zur Schule /Referendariat aus?

1. Ausbildungsstruktur an der Uni
2. Sportpraktische Phasen
3. Praktikum

E Wie sieht Ihre persönliche Berufsbiographie aus?

1. Lehrerfahrung
2. Schulerfahrung
3. Sportliche Aktivitäten

## **Anhang B: Leitfaden zum Interview**

### **Leitfaden zum Interview mit den Professoren<sup>86</sup> / Dozenten der Universitäten**

1. Beschreiben Sie die Struktur und die Inhalte der Sportlehrerausbildung an Ihrem Institut.
2. Wie sehen Sie das duale Ausbildungskonzept in Rheinland – Pfalz?
3. Erzählen Sie, wie Sie die Sportstudenten gezielt auf ihren Beruf vorbereiten und professionalisieren.
4. In welchen Bereichen und Phasen sehen Sie Optimierungsmöglichkeiten in der Sportlehrerausbildung?
5. Wie sieht Ihre persönliche Berufsbiographie aus?

### **Leitfaden zum Interview mit Seminarleitungen und Fachleitungen**

1. Beschreiben Sie das Ausbildungskonzept und die Inhalte der Sportlehrerausbildung an Ihrem Seminar.
2. Wie sehen Sie das duale Ausbildungskonzept in Rheinland – Pfalz?
3. Erzählen Sie, wie Sie die Sportreferendare auf ihren Beruf vorbereiten und professionalisieren.
4. In welchen Bereichen und Phasen sehen Sie Optimierungsmöglichkeiten in der Sportlehrerausbildung?
5. Wie sieht Ihre persönliche Berufsbiographie aus?

---

<sup>86</sup> Es sind stets Personen männlichen und weiblichen Geschlechts gleichermaßen gemeint; aus Gründen der einfacheren Lesbarkeit wird im Folgenden nur die männliche Form verwendet.

### **Leitfaden zum Interview mit den Sportlehrern und schulischen Ausbildungsleitungen**

1. Beschreiben Sie, wie Sie die Sportlehrerausbildung von Studium und Seminar erleben.
2. Wie sehen Sie das duale Ausbildungskonzept in Rheinland – Pfalz?
3. Erzählen Sie, wie Sie junge Sportkollegen in der Ausbildung unterstützen und ihnen bei der Professionalisierung helfen.
4. In welchen Bereichen sehen Sie Optimierungsmöglichkeiten in der Sportlehrerausbildung?
5. Wie sieht Ihre persönliche Berufsbiographie aus?

### **Leitfaden zum Interview mit den Sportstudenten**

1. Erzählen Sie von Ihren Sportveranstaltungen an der Universität.
2. Berichten Sie von Ihren bisherigen Erfahrungen im Schulsportunterricht.
3. Gibt es aus Ihrer Sicht bereits Optimierungsmöglichkeiten in der Sportlehrerausbildung?
4. Wie sieht Ihre persönliche Berufsbiographie aus?

### **Leitfaden zum Interview mit den Sportreferendaren**

1. Erzählen Sie von Ihren Sportveranstaltungen an der Universität und im Studienseminar.
2. Berichten Sie von Ihren bisherigen Erfahrungen im Schulsportunterricht.
3. Beschreiben Sie Ihr Gefühl bei der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Schulsportunterricht.
4. Gibt es aus Ihrer Sicht Optimierungsmöglichkeiten in der Sportlehrerausbildung?
5. Wie sieht Ihre persönliche Berufsbiographie aus?

## Anhang C: Leitfaden und Protokollvorlage zum Interview

### Leitfaden und Protokoll zum Interview mit den curricularen Entscheidungsträgern

Name:

Datum:

Protokollnr.:

Funktion:

A Schildern Sie Ihren Eindruck von der Sportlehrerausbildung von der Universität bis zur Schule.

C Wie sehen Sie das duale Ausbildungskonzept in Rheinland-Pfalz mit dem Ziel „Vorbereitung auf den Schulalltag“?

Ein Punkt, der immer wieder von den unterschiedlichen Personengruppen angesprochen wird, ist die Anzahl von praktischen Phasen während des Studiums in der Schule. Wie sehen Sie diesen Sachverhalt?

Waren Sie an der Entwicklung der aktuellen curricularen Standards im Fach Sport beteiligt?

Wenn ja, berichten Sie von der Entstehung der Standards.

D Sie haben die Möglichkeit die Sportlehrerausbildung als Verantwortlicher zu optimieren. Wo würden Sie ansetzen?

E Wie sieht Ihre persönliche Berufsbiographie aus?

Berufsjahre:

Bezug zur Schule:

Schulerfahrung:

Sportliche Aktivitäten:

**Leitfaden und Protokoll zum Interview mit Dozenten der Universität**

Name:

Datum:

Protokollnr.:

Universität:

Funktion:

- A Berichten Sie über Ihre Sichtweise zur dualen Ausbildungsstruktur für das Sportlehreramt in Rheinland-Pfalz vom Studium bis zur Schule.
- B Beschreiben Sie, wie Sie das derzeitige Ausbildungskonzept und dessen Inhalte speziell an Ihrer Universität sehen.
- C Erzählen Sie, wie Sie die Sportstudierenden auf den späteren Schulalltag vorbereiten.
- D Sie haben die Möglichkeit, die Sportlehrausbildung als Verantwortlicher zu optimieren. Wie sieht Ihr Konzept von der Universität bis zur Schule aus?
- E Wie sieht Ihre persönliche Berufsbiographie aus?

Berufsjahre:

Schulerfahrung:

Bezug zur Schule:

**Leitfaden und Protokoll zum Interview mit den Fachleitern**

Name:

Datum:

Protokollnr.:

Seminar:

Funktion:

- A Berichten Sie über Ihre Sichtweise zur dualen Ausbildungsstruktur für das Sportlehreramt in Rheinland-Pfalz vom Studium bis zur Schule.
- B Beschreiben Sie, wie Sie das derzeitige Ausbildungskonzept und dessen Inhalte in der Universität und speziell in Ihrem Seminar wahrnehmen.
- C Erzählen Sie, wie Sie die Sportreferendare im Schulalltag erleben und wie Sie sie in ihrer Ausbildung unterstützen.
- D Sie haben die Möglichkeit, die Sportlehrerausbildung als Verantwortlicher zu optimieren. Wie sieht Ihr Konzept von der Universität bis zur Schule aus?
- E Wie sieht Ihre persönliche Berufsbiographie aus?

Zweifach:

Dienstjahre:

Referendariat:

Universität:

## **Leitfaden und Protokoll zum Interview mit den Sportlehrern und schulischen Ausbildungsleitungen**

Name:

Datum:

Protokollnr.:

Schule:

Funktion:

- A Berichten Sie über Ihre Sichtweise zur dualen Ausbildungsstruktur für das Sportlehreramt in Rheinland-Pfalz vom Studium bis zur Schule.
- B Beschreiben Sie, wie Sie das derzeitige Ausbildungskonzept und dessen Inhalte in der Universität und im Seminar wahrnehmen.
- C Erzählen Sie, wie Sie die Sportreferendare im Schulalltag erleben und wie Sie sie in ihrer Ausbildung unterstützen.
- D Sie haben die Möglichkeit, die Sportlehrerausbildung als Verantwortlicher zu optimieren. Wie sieht Ihr Konzept von der Universität bis zur Schule aus?
- E Wie sieht Ihre persönliche Berufsbiographie aus?

Zweifach:

Dienstjahre:

Referendariat:

Universität:



**Protokoll zum Interview mit den Sportstudenten**

Name: Uni: Semester:

Protokollnr.: Datum:

Zweifach: PES: ÜL:

OP 1 OP 2 VP1 VP2

B Berichten Sie von einer typischen Woche an der Universität mit besonderem Fokus auf die Sportveranstaltungen.

C Erzählen Sie von einer typischen Sportpraxisveranstaltung.

A Beschreiben Sie den Aufbau des Sportstudiums.

D Sie haben die Möglichkeit, die Sportlehrerausbildung als Verantwortlicher zu optimieren. Wie sieht Ihr Konzept von der Universität bis zur Schule aus?

E Wie sieht Ihre persönliche Berufsbiographie aus?

Sportliche Aktivitäten:

Lehrerfahrung (Schule/Verein):

**Protokoll zum Interview mit den Sportreferendaren**Name: Schule:Referendariat: Datum:

Protokollnr.:

- B Berichten Sie von Ihren derzeitigen Erfahrungen zur Sportlehrerausbildung.
- A Erzählen Sie von Ihren bisherigen Erfahrungen zur Sportlehrerausbildung an der Universität und im Studienseminar.
- C Beschreiben Sie Ihr Gefühl bei der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Schulsportunterricht.
- D Sie haben die Möglichkeit, die Sportlehrerausbildung als Verantwortlicher zu optimieren. Wie sieht Ihr Konzept von der Universität bis zur Schule aus?
- E Wie sieht Ihre persönliche Berufsbiographie aus?

Ausbildungsphase:

Lehrerfahrung (Schule/Verein):

Sportliche Aktivitäten:

## Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass ich

- die eingereichte Dissertation selbständig und ohne unzulässige fremde Hilfe verfasst habe. Alle für die Arbeit benutzten Hilfsmittel, Quellen, Graphiken, Tabellen und Auswertungsprogramme und Literatur habe ich angegeben, kenntlich gemacht und die übernommenen Anteile beteiligter Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie anderer Autorinnen und Autoren klar gekennzeichnet.
- keine entgeltliche Hilfe von Vermittlungs- und Beratungsdiensten (Promotionsberater und andere Personen) in Anspruch genommen habe.
- die Dissertation nicht in gleicher oder ähnlicher Form als Prüfungsarbeit für eine staatliche oder andere wissenschaftliche Prüfung im In- oder Ausland eingereicht habe.
- die gleiche oder eine andere Abhandlung nicht in einem anderen Fachbereich oder in einer anderen wissenschaftlichen Hochschule als Dissertation eingereicht habe.
- die vorgelegte elektronische mit der schriftlichen Version der Dissertation übereinstimmt und die Abhandlung in dieser oder ähnlicher Form noch nicht anderweitig als Promotionsleistung vorgelegt und bewertet wurde.

Mir ist bewusst, dass ein Verstoß gegen einen der vorgenannten Punkte der Entzug des Dokortitels bedeutet und ggf. auch weitere rechtliche Konsequenzen hat.