

Selbstwirksamkeitserwartungen angehender basisqualifizierter Sportlehrkräfte an Grund- und Hauptschulen

Sebastian Liebl

AR Dr. Sebastian Liebl

FAU Erlangen-Nürnberg
Department für Sportwissenschaft
und Sport
Gebbertstr. 123b
91058 Erlangen
E-Mail: sebastian.liebl@fau.de

Schlüsselwörter

fachfremd, Sportlehrerbildung, Selbstwirksamkeit, Längsschnittstudie

Keywords

non-specialist, sport-teacher-education, self-efficacy, longitudinal study

Zitieren Sie diesen Beitrag wie folgt:

Liebl, S. (2018). Selbstwirksamkeitserwartungen angehender basisqualifizierter Sportlehrkräfte an Grund und Hauptschulen. *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft* 1 (2), 43-49.
DOI: 10.25847/zsls. 2018.001

ZUSAMMENFASSUNG

An deutschen Grundschulen unterrichten im Fach Sport knapp 50 Prozent der Lehrkräfte fachfremd. An Hauptschulen sind es etwa 30 Prozent. In einigen Bundesländern werden daher für Lehramt-Studierende, die Sport nicht als Haupt- oder Nebenfach gewählt haben, Lehrveranstaltungen mit geringem Umfang zum Fach Sport angeboten. Anknüpfend an die Diskussion um Lehrkraftprofessionalität kann hierbei als ein übergreifendes Ziel die Förderung sportunterrichtsbezogener Selbstwirksamkeitserwartungen angesehen werden. Die aktuelle Forschung zu Selbstwirksamkeitserwartungen bei fachfremd unterrichtenden Sportlehrkräften erlaubt keine Rückschlüsse darüber, ob bei diesen eine solche Förderung gelingen kann. In der vorliegenden Studie wurde diese Frage mit Hilfe einer quantitativen Online-Befragung im Pre-Posttest-Design überprüft. Dabei wurden künftig fachfremd unterrichtende Sportlehrkräfte, die eine Lehrveranstaltung zum Fach Sport absolvieren (Untersuchungsgruppe: $n = 68$), mit Sportstudierenden (Vergleichsgruppe: $n = 42$) verglichen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Untersuchungsgruppe zu Beginn der Lehrveranstaltung geringere Selbstwirksamkeitswerte besitzt als die Vergleichsgruppe, und, dass die Selbstwirksamkeitswerte der Untersuchungsgruppe im Laufe der Lehrveranstaltung gesteigert werden können. Entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen scheinen damit einen Effekt auf sportunterrichtsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen zu haben. Die anfänglich geringeren Selbstwirksamkeitserwartungen sollten bei der Gestaltung der Lehrveranstaltungen Beachtung finden.

Self-efficacy expectations of prospective, non-specialist sports teachers at primary and secondary modern schools

Abstract: At German primary schools, nearly 50 percent of sports teachers teach outside the subject area. At secondary modern schools it is about 30 percent. Some federal states therefore offered sports courses of low number of hours for students who have not chosen sport as a major or minor subject. Regarding the discussion about teacher professionalism, the promotion of self-efficacy expectations related to physical education can be considered as an overarching goal. The current research on self-efficacy expectations of non-specialist sports teachers does not allow any conclusions as to whether such promotion can succeed. In the present study, this question was examined with the help of a quantitative online survey in pre-post-test design. Prospective non-specialist sports teachers attending a sports course (study group: $n = 68$) were compared with sports students (comparison group: $n = 42$). The results show that at the beginning of the course the self-efficacy values of the study group are lower than those of the comparison group, and that the self-efficacy values of the study group can be increased during the course. Suchlike qualification measures thus seem to have an effect on self-efficacy expectations related to physical education. The initially lower self-efficacy expectations should be taken into account when designing those courses.

1 EINLEITUNG

Lehrkräfte² haben nicht immer studiert, was sie unterrichten. Seit der SPRINT-Studie (DSB, 2006) wissen wir, dass der Sportunterricht an Grundschulen zu knapp 50 Prozent und an Hauptschulen zu etwa 30 Prozent fachfremd unterrichtet wird. Im Memorandum zum Schulsport wird dies als „untragbare Situation“ (DOSB, DLSV & dvs, 2009, S. 8) bezeichnet, die nur durch vermehrte Einstellung fachqualifizierter Sportlehrkräfte und deren erhöhten Einsatz im Sport entschärft werden kann. Andererseits muss davon ausgegangen werden, dass es gerade an diesen Schulformen auf Grund des Klassenlehrer/innenprinzips immer auch fachfremden Sportunterricht geben wird.

Der oft genutzte Begriff *fachfremd* ist unpräzise und wertend (Porsch, 2016) und wird daher im Beitrag weitgehend vermieden. Stattdessen wird mit Fokus auf die formal erworbene Qualifikation von *basisqualifizierten Sportlehrkräften* gesprochen, wenn Sport nicht studiert wurde und kein wesentlicher Bestandteil im Referendariat war, aber eine gering-umfängliche Aus- und/oder Weiterbildung zum Fach Sport besucht wurde. Davon abgegrenzt werden *formal nicht-qualifizierte Sportlehrkräfte* ohne jegliche sportunterrichtsbezogene Aus- und/oder Weiterbildung sowie *nebenfach- bzw. hauptfachqualifizierte Sportlehrkräfte*, wenn Sport als Neben- bzw. Hauptfach studiert wurde und wesentlicher Bestandteil im Referendariat war.

In einigen Bundesländern existieren für angehende basisqualifizierte Sportlehrkräfte, gering-umfängliche, basisqualifizierende Lehrveranstaltungen. Eine Diskussion über Professionalisierungsverläufe (angehender) basisqualifizierter Sportlehrkräfte sowie eine evidenzbasierte Begleitforschung entsprechender Lehrveranstaltungen ist hingegen kaum vorhanden (Friedrich & Wagner, 2006). An dieser Stelle setzt der vorliegende Beitrag an und legt ausgehend vom Modell professioneller Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2011) den Fokus auf Selbstwirksamkeitserwartungen. Diese werden im Modell – im Gegensatz zu Professionswissen – nicht als Kernkompetenz konzipiert, können aber ebenfalls eine handlungsleitende Funktion einnehmen (ebd.). Außerdem werden Selbstwirksamkeitserwartungen als bedeutsam für die Unterrichtsqualität angesehen (Schwarzer & Jerusalem, 2002) und „zahlreiche Studien belegen den positiven Einfluss hoher Selbstwirksamkeitserwartungen von (angehenden) Lehrkräften auf ihr unterrichtliches Handeln, ihre Zufriedenheit bzw. ihr Wohlbefinden und ihre Bereitschaft, sich außerhalb des Unterrichts zu engagieren“ (Porsch, 2015, S. 11). Gerade der positive Einfluss auf Zufriedenheit und Wohlbefinden erscheint für basisqualifizierte Sportlehrkräfte wünschenswert, da bei dieser Zielgruppe vermehrt Hemmnisse und Ängste gegenüber dem Unterrichten des Faches Sport vorliegen (Knörzer & Treutlein, 2007).

Die aktuelle Forschung erlaubt jedoch keine Rückschlüsse zur Ausprägung sportunterrichtsbezogener Selbstwirksamkeitserwartungen und deren Beeinflussbarkeit innerhalb einer gering-umfänglichen, basisqualifizierenden Lehrveranstaltung. Der Beitrag will daher am Beispiel der in Bayern für Grund- und Hauptschul-Studierende, die Sport nicht als Haupt- oder Nebenfach gewählt haben, verbindlichen *Basisqualifikation Sport* (KM Bayern, 2013;

¹ Wenn möglich werden geschlechtsneutrale Formulierungen genutzt oder beide Geschlechter aufgeführt. In Ausnahmefällen wird auf Grund der besseren Lesbarkeit das generische Maskulinum verwendet.

Dauer: 1 Semester, Umfang: 3 SWS³) folgende Fragen beantworten:

Unterscheiden sich die Teilnehmenden der Basisqualifikation Sport (Nicht-Sportstudierende ab 3. Semester) zu Beginn der Lehrveranstaltung hinsichtlich ihrer sportunterrichtsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramt-Studierenden (ab 3. Semester), die Sport als Haupt- oder Nebenfach gewählt haben?

Können innerhalb der Basisqualifikation Sport die sportunterrichtsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen der Teilnehmenden (Nicht-Sportstudierende ab 3. Semester) beeinflusst werden?

2 THEORIE UND FORSCHUNGSSTAND

2.1 Theoretische Grundlagen

Das gegenwärtig einflussreichste Modell professioneller Handlungskompetenz entstammt der COACTIV-Studie (Baumert & Kunter, 2011). Es wird in verschiedenen Fachdidaktiken zur Kompetenzmodellierung herangezogen (Krauss et al., 2017), so auch im Bereich der Sportlehrer/innenbildung (u. a. Heemsoth, 2016; Kehne, Seifert & Schaper, 2013; Messmer & Brea, 2015). In diesem Modell bilden unterrichts- und selbstbezogene Überzeugungen zusammen mit Werthaltungen einen von vier Kompetenzbereichen. Die Selbstwirksamkeitserwartung, also „die Einschätzung einer Lehrkraft (...), wie gut es ihr gelingen kann, das Lernen und Verhalten ihrer Schülerinnen und Schüler zu unterstützen und zu fördern, und zwar auch bei vermeintlich schwierigen oder unmotivierten Schülerinnen und Schülern“ (Kunter, 2011, S. 261f), nimmt dabei neben dem Professionswissen eine bedeutende Rolle ein (Baumert & Kunter, 2011). Die Forschung zu Wissen und die Forschung zu Überzeugungen von Lehrkräften eint eine klare kognitive Ausrichtung und „die Annahme, dass sich mit zunehmendem Erfahrungsgrad Wissens- und Überzeugungssysteme stärker ausdifferenzieren und dass stärker ausdifferenzierte Schemata mit der Fähigkeit, adaptiv und flexibel zu handeln, einhergehen“ (ebd., S. 45).

Für den Auf- bzw. Abbau von Selbstwirksamkeitserwartungen sind – in absteigender Priorität – insbesondere folgende Quellen entscheidend (Bandura, 1977; Köller & Möller, 2006, S. 693): Bewältigungserfahrungen; stellvertretende Erfahrungen; Rückmeldungen; sowie physiologische und affektive Zustände. Ihre Bedeutung entfaltet sich meist in einem *temporalen Bezugsrahmen* („Ich habe schon einmal eine ähnlich schwierige Situation erfolgreich/-los abgeschlossen, also werde ich auch diesmal...“). Neben diesem hat – mit geringerer Priorität (Pohlmann & Möller, 2006) – u. a. noch der *dimensionale Bezugsrahmen* Einfluss auf Selbstwirksamkeitserwartungen („Eine solche Unterrichtssituation ist für mich im Klassenzimmerunterricht leichter/schwerer zu bewältigen als im Sportunterricht“).

2.2 Empirische Grundlagen

Im Folgenden werden

- Studien zu Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften,
- Studien zu formal nicht- bzw. basisqualifizierten Lehrkräften ohne direktem Bezug zu Selbstwirksamkeitserwartungen,
- Studien, die (näherungsweise) beide erstgenannten Kriterien (a und b) integrieren, sowie

³ Die Angaben stammen von der Universität Regensburg (WS 2016/17). Die Basisqualifikation muss dort vor der Anmeldung zum ersten Staatsexamen absolviert werden. Das genaue Semester ist nicht festgelegt.

d. Studien zu formal nicht- bzw. basisqualifizierten Sportlehrkräften ohne und mit Bezug zu Selbstwirksamkeitserwartungen dar gestellt.

Zu a): Es existieren zahlreiche Studien zu Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften (z. B. Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006; Morris-Rothschild & Brassard, 2006; Schmitz & Schwarzer, 2000; Wolters & Daugherty, 2007). Kunter (2011) fasst den Forschungsstand hierzu wie folgt zusammen:

Diverse Studien weisen darauf hin, dass hohe Selbstwirksamkeitserwartungen einen förderlichen Faktor zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen darstellen können. So setzen Lehrkräfte mit hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen innovativere und effektivere Methoden ein, weisen höhere Unterrichtsqualität auf und zeigen langfristig geringere Stresssymptome und mehr Bereitschaft, sich auch außerhalb des Unterrichts beruflich zu engagieren. (S. 262)

Zu b): Es liegen nationale (z. B. Richter, Kuhl, Reimers & Pant, 2012; Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2007) und internationale Studien (z. B. Dee & Cohodes, 2008; Goldhaber & Brewer, 2000) zu formal nicht- bzw. basisqualifizierten Lehrkräften vor. Bei diesen werden jedoch überwiegend die Auswirkung „fachfremden Unterrichts“ auf Schülerleistungen untersucht, wobei offenbar ein negativer Zusammenhang insbesondere für das Fach Mathematik in höheren Jahrgangsstufen besteht.

Zu c): Deutlich weniger Studien untersuchen Unterschiede in unterrichts- (Oettinghaus et al., 2016) und/oder selbstbezogenen Überzeugungen (Porsch, 2015) bei formal nicht- bzw. basisqualifizierten und neben- bzw. hauptfachqualifizierten Lehrkräften. Letztere erfasste u. a. Selbstwirksamkeitserwartungen von Mathematik-Lehrkräften an Grundschulen. Dabei zeigte sich, dass „fachfremd unterrichtende Mathematiklehrer“ (ebd., S. 26) ihre Handlungsfähigkeit in einem von drei mathematischen Inhaltsbereichen signifikant geringer einschätzen. Bereichsspezifische, unterrichtsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen sind damit zumindest bei fachfremd unterrichtenden Mathematiklehrkräften geringer als bei fachqualifizierten Mathematiklehrkräften.

Zu d): Ob Entsprechendes auch auf das Fach Sport zutrifft ist unklar. Es existieren zwar einige Studien zu formal nicht- bzw. basisqualifizierten Sportlehrkräften (u. a. Friedrich & Wagner, 2006; Knörzer & Treutlein, 2007; Neumann, 2013; Schmitt, 2006; Voltmann-Hummel, 2008; Wagner, 2006), ein Bezug zu Selbstwirksamkeitserwartungen weist aber nur die Arbeit von Voltmann-Hummel (2008) auf. Sie verglich in ihrer Querschnittstudie u. a. die Selbstwirksamkeitserwartungen von

- » formal nicht-qualifizierten Grundschul-Sportlehrkräften ($n = 74$)
- » basisqualifizierten Grundschul-Sportlehrkräften ($n = 62$) und
- » neben- bzw. hauptfachqualifizierten Grundschul-Sportlehrkräften ($n = 179$).
- » Dabei zeigten die drei Gruppen keine signifikanten Unterschiede (ebd., S. 252).

Für dieses Ergebnis können neben psychologischen Faktoren möglicherweise auch testbedingte Aspekte eine Rolle gespielt haben – insbesondere Fehlerquellen bei der Item-Beantwortung (Moosbrugger & Kelavar, 2012) wie etwa *Item-Mehrdeutigkeit* (unspezifische Item-Formulierungen), unerwünschte *Aktualisierungseffekte* (Items aktivieren bestimmte Kognitionen) oder *Akquieszenz* (unkritische Zustimmungstendenz). Dass Personen mit geringen fachspezifischen Kompetenzen bspw. dazu neigen, Items zur Selbsteinschätzung unrealistisch hoch zu bewerten, zeigt sich etwa bei Baumgartner (2017). Begründet wird diese Verzerrung im Ant-

wortverhalten damit, dass noch nicht die für eine realistische Einschätzung nötigen Metakognitionen vorliegen (Kruger & Dunning, 1999). Gerade bei (angehenden) basisqualifizierten Sportlehrkräften sollten daher kognitive Prozesse bei der Item-Beantwortung unterstützt werden.

2.3 Eigene Untersuchung

Hypothesen

Vor diesem Hintergrund lässt sich folgende Hypothese aufstellen:

Hypothese H1: Die Untersuchungsgruppe (UG: Teilnehmende der Basisqualifikation Sport) besitzt zu Beginn der Lehrveranstaltung ($t1$) eine größere Differenz aus „KSW minus SSW“ als am Ende der einsemestrigen Lehrveranstaltung ($t2$). Begründung: Im direkten dimensional Vergleich (Klassen- vs. Sportunterricht) schätzt die UG zu $t1$ ihre Lehr-Kompetenzen im Klassenunterricht höher ein als im Sportunterricht. Auf Grund von in der Lehrveranstaltung erworbenen Bewältigungs- und stellvertretenden Erfahrungen sowie erhaltenen Rückmeldungen (Bandura, 1977) sollte dieser Unterschied zu $t2$ kleiner sein.

Zu den eingangs formulierten Fragestellungen lassen sich folgende Hypothesen aufstellen:

Hypothese H2: Die UG besitzt zu $t1$ eine geringere SSW als die Vergleichsgruppe (VG: Lehramt-Studierenden, die Sport als Haupt- oder Nebenfach gewählt haben). Begründung: Es wird davon ausgegangen, dass die SSW der UG geringer ausfällt als bei der VG und dies – anders als bei Voltmann-Hummel (2008) – durch den dimensional Vergleich auch empirisch feststellbar wird.

Hypothese H3: UG und VG unterscheiden sich in der Entwicklung ihrer SSW. Die SSW der UG steigt von $t1$ zu $t2$ stärker als die SSW der VG. Begründung: Auch wenn hierzu keine theoretischen oder empirischen Grundlagen vorliegen, erscheint es plausibel, dass der Effekt zwischen $t1$ und $t2$ für die UG größer ist als für die VG. Denn während die Basisqualifikation Sport für die UG ‚Interventionscharakter‘ besitzt (erste und einzige Lehrveranstaltung zum Fach Sport), ist dies für die VG nicht der Fall, da hier die Studierenden auch außerhalb des einsemestrigen Messzeitraum Lehrveranstaltungen zum Fach Sport besuchen.

Studiendesign und Stichprobe

Die Hypothesen H1-3 werden anhand einer schriftlichen Online-Befragung im Pre-Posttest-Design beantwortet. Die UG bilden Lehramt-Studierende für Grund- und Hauptschulen der Universität Regensburg, die im WS 2016/17 an der einsemestrigen Lehrveranstaltung Basisqualifikation Sport (3 SWS) teilnahmen. Die VG bilden – angelehnt an Voltmann-Hummel (2008) – Lehramt-Studierende für Grund-, Haupt-, Realschulen und Gymnasien derselben Universität, die Sport als Neben- oder Hauptfach gewählt haben. Dies ermöglicht einen Vergleich der Qualifikationsstufen (basis- vs. neben- bzw. hauptfachqualifiziert). Studierende des ersten und zweiten Semesters werden von der Untersuchung ausgeschlossen, um ein Mindestmaß an im Studium erworbenen Kompetenzen sicherzustellen.

Die Basisqualifikation Sport bestand im WS 2016/17 aus Praxis-Kursen (2 SWS; pro Kurs max. 20 Teilnehmende) zu den Handlungsfeldern Mit- und gegeneinander Spielen, Bewegung gestalten und Gesundheit fördern (KM Bayern, 2013) sowie aus einer begleitenden Theorie-Veranstaltung zu Sportdidaktik (1 SWS; Vorlesung mit Blended-Learning-Elementen zur Vertiefung ausgewählter In-

halte). In den ersten 2/3 der Praxis-Kurse wurden von Dozierenden – unter aktiver Beteiligung der Studierenden – Inszenierungsmöglichkeiten zu den Handlungsfeldern vorgestellt und reflektiert. Im letzten Drittel erprobten die Studierenden im Rahmen eines Micro-Teaching selbst verschiedene Inszenierungsmöglichkeiten und erhielten anschließend ein konstruktives Peer- und Dozierenden-Feedback.

Die Vorher-Befragung (t_1) fand in der zweiten Semesterwoche statt. Die Nachher-Befragung (t_2) fand 13 Wochen später in der vorletzten Semesterwoche statt. Bei der UG beantworteten zu t_1 und zu t_2 jeweils $n=86$ (zum Teil unterschiedliche) Studierende den Fragebogen. An beiden Messzeitpunkten beteiligten sich $n=68$ Studierende. Bei der VG nahmen zu t_1 $n=109$ und zu t_2 $n=98$ Studierende teil. Hier beteiligten sich an beiden Messzeitpunkten $n=42$ Studierende. Während sich die Geschlechterverteilung bei UG und VG deutlich (Tab. 1), jedoch nicht signifikant unterscheidet ($p=.06$ [Chi-Quadrat-Test]), ist das Durchschnittsalter (Tab. 1) in beiden Gruppen vergleichbar. Auch das durchschnittliche Hochschulsemester ist vergleichbar (Tab. 1), wenn man berücksichtigt, dass in der VG auch Studierende für ein Lehramt an Gymnasien enthalten sind und hier eine höhere Regelstudienzeit gilt (9 statt 7 Semester). Weitere Eckdaten zur Stichprobe siehe Tabelle 1.

Tab. 1: Angaben zur Stichprobe

Merkmale	Untersuchungsgruppe (UG)	Vergleichsgruppe (VG)
Rücklauf zu t_1	$n = 86$ von 98^* (88%)	$n = 109$ von 1085^{**} (10%)
Rücklauf zu t_2	$n = 86$ von 92^* (93%)	$n = 98$ von 1085^{**} (9%)
Verbundene Stichprobe (t_1 und t_2)	$n = 68$ (82% weiblich)	$n = 42$ (66% weiblich)
Alter zu t_1	$M = 23.3$ ($SD = 3.6$)	$M = 23.0$ ($SD = 2.3$)
Hochschulsemester zu t_1	$M = 6.3$ ($SD = 2.8$)	$M = 7.8$ ($SD = 3.6$)

Legende: * = Anzahl der Studierenden, die im WS 2016/17 die Lehrveranstaltung Basisqualifikation Sport begonnen bzw. abgeschlossen haben; ** = Anzahl der Studierenden, die im WS 2016/17 für Sport als Neben- (616) oder Hauptfach (469) eingeschrieben waren.

Hinweis: Die sehr hohen Rücklaufquoten der UG lassen sich darauf zurückführen, dass die beiden Online-Befragungen direkt in die Lehrveranstaltung Basisqualifikation Sport eingebettet waren.

2.4 Erhebungsmethode

Der Online-Fragebogen basiert auf der Skala zur Lehrkraft-Selbstwirksamkeitserwartung von Schmitz und Schwarzer (2000), die auch von Voltmann-Hummel (2008; Kap. 2) eingesetzt wurde. Die interne Konsistenz der Skala liegt zwischen $\alpha=.76$ und $\alpha=.81$ (Schmitz & Schwarzer, 2000), die Reliabilität kann damit als gut bezeichnet werden.

Als wesentliche Ursache für Fehlerquellen bei der Item-Beantwortung identifizieren Moosbrugger und Kelavar (2012) die oftmals zu geringe Berücksichtigung der Probanden-Perspektive. Ein besseres Verständnis hierfür liefert das Modell von Podsakoff, MacKenzie, Lee und Podsakoff (2003). Dieses beschreibt fünf kognitive Stadien der Item-Beantwortung:

comprehension: Verstehen von Aufgabeninhalt und Instruktion; Fehlerquelle: Item-Mehrdeutigkeit

retrieval: Abruf von Informationen aus dem Langzeitgedächtnis durch Schlüsselreize; Fehlerquelle: Stimmung, Zugriffsmöglichkeit auf Erinnerungen

judgement: Bewertung der abgerufenen Informationen und Treffen einer Entscheidung; Fehlerquelle: unerwünschte Aktualisierungseffekte

response selection: Auswahl einer Antwortmöglichkeit; Fehlerquelle: Tendenz zur Mitte, Akquieszenz

response reporting: Konsistenzprüfung (getroffene Entscheidung vs. Auswahl der Antwortmöglichkeit) und finale Antwortabgabe; Fehlerquelle: soziale Erwünschtheit

Ausgehend von der Annahme, dass für das o. g. Ergebnis von Voltmann-Hummel (2008) auch testbedingte Fehlerquellen in Frage kommen, werden – angelehnt an Podsakoff, MacKenzie, Lee und Podsakoff (2003) – bei der eigenen Befragung insbesondere die Fehlerquelle Item-Mehrdeutigkeit berücksichtigt, indem die Items mit Fokus auf Sportunterricht präzisiert werden, und erwünschte statt unerwünschte Aktualisierungseffekte intendiert, indem jedes Item zu sportunterrichtsbezogener Selbstwirksamkeit (SSW) einem Item zu klassenunterrichtsbezogener Selbstwirksamkeit (KSW) gegenübergestellt wird.

Durch den dimensionalen Bezugsrahmen (Klassen- vs. Sportunterricht) soll eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Items angeregt und eine differenziertere Selbsteinschätzung ermöglicht werden.

Die Original-Items wurden in diesem Sinne dahingehend konkretisiert, dass jeweils eine Version mit Fokus auf Klassenunterricht und eine Version mit Fokus auf Sportunterricht direkt hintereinander präsentiert wurden (Tab. 2; weitere Modifikationen siehe Hinweise unter der Tabelle). Das vierstufige Antwortformat (1 = stimmt nicht; 2 = stimmt eher nicht; 3 = stimmt eher; 4 = stimmt genau) wurde beibehalten.

Tab. 2: Item-Übersicht

Item 1a	<i>Fokus auf Klassenunterricht:</i> Ich weiß, dass ich es im Unterricht schaffen werde, selbst den problematischsten Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.
Item 1b	<i>Fokus auf Sportunterricht:</i> Ich weiß, dass ich es im Sportunterricht schaffen werde, selbst den problematischsten Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.
Item 2a	<i>Fokus auf Klassenunterricht:</i> Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.
Item 2b	<i>Fokus auf Sportunterricht:</i> Ich bin mir sicher, dass ich im Sportunterricht auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.

Item 3a	<i>Fokus auf Klassenunterricht:</i> Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann.
Item 3b	<i>Fokus auf Sportunterricht:</i> Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle sportunterrichtsbezogene Probleme der Schüler noch besser einstellen kann.
Item 4a	<i>Fokus auf Klassenunterricht:</i> Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.
Item 4b	<i>Fokus auf Sportunterricht:</i> Selbst wenn mein Sportunterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.
Item 5a	<i>Fokus auf Klassenunterricht:</i> Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, werde ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler eingehen können.
Item 5b	<i>Fokus auf Sportunterricht:</i> Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, werde ich doch im Sportunterricht immer noch gut auf die Schüler eingehen können.
Item 6a (negativ)	<i>Fokus auf Klassenunterricht:</i> Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler engagieren werde, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann.
Item 6b (negativ)	<i>Fokus auf Sportunterricht:</i> Auch wenn ich mich noch so sehr im Sportunterricht für die Entwicklung meiner Schüler engagieren werde, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann.
Item 7a	<i>Fokus auf Klassenzimmerunterricht:</i> Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.
Item 7b	<i>Fokus auf Sportunterricht:</i> Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen im Fach Sport verändere.

Hinweise: Im Vergleich zu Schmitz und Schwarzer (2000) wurden drei Items aus inhaltlichen Gründen gestrichen: (a) Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen; (b) Ich traue mir zu, die Schüler für neue Projekte zu begeistern; (c) Ich kann Innovationen auch gegenüber skeptischen Kollegen durchsetzen.

2.5 Auswertungsmethoden

Die Hypothesen wurden anhand folgender Methoden mit Hilfe der Software SPSS überprüft:

- H1: T-Tests bei abhängigen Stichproben (UG zu t_1 und t_2) mit Testvariable „KSW minus SSW“ zu t_1 und t_2 .
- H2: T-Test bei unabhängigen Stichproben (UG vs. VG) mit Testvariable SSW zu t_1 .
- H3: Univariate, zweifaktorielle Varianzanalyse (ANOVA) mit Messwiederholung. Test auf Interaktionseffekt mit Gruppe (UG vs. VG) als unabhängige Variable und SSW zu t_1 und t_2 als abhängige Variable; T-Tests bei abhängigen Stichproben (UG zu t_1 und t_2) mit Testvariable SSW zu t_1 und t_2 ; T-Tests bei abhängigen Stichproben (VG zu t_1 und t_2) mit Testvariable SSW zu t_1 und t_2 .

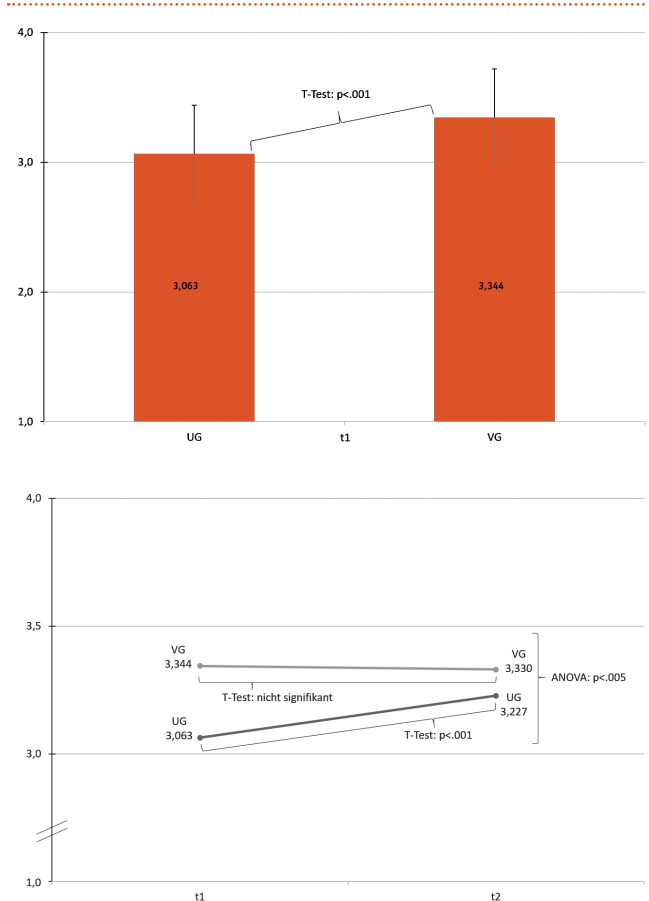


Abbildung 1: (oben) Sportunterrichtsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen der Untersuchungs- und Vergleichsgruppe zu t_1 (Vorher-Befragung) Abbildung 2: (unten) Sportunterrichtsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen der Untersuchungs- und Vergleichsgruppe zu t_1 und t_2 (Vorher- und Nachher-Befragung)

Die Voraussetzungen Normalverteilung und Varianzhomogenität wurden mit Hilfe des Kolmogorov-Smirnov- und Levene-Tests überprüft und bestätigt.

3 ERGEBNISSE

Zu H1: Die Differenz aus „KSW minus SSW“ der UG ist zu t_1 im Durchschnitt um 0.158 Punkte größer als zu t_2 (t_1 : $M_{\text{Differenz}} = 0.227$, $SD = 0.362$; t_2 : $M_{\text{Differenz}} = 0.069$, $SD = 0.366$). Dieser Unterschied ist laut T-Test hoch signifikant ($n = 68$, $T(67) = 3.870$, $p < .001$ [1-seitig]). Die gerichtete Alternativ-Hypothese kann damit angenommen werden. Der Effekt ($h^2 = .052$) ist laut Cohen (1988) klein.

Zu H2 (Abb. 1): Die SSW der UG ist zu t_1 im Durchschnitt um 0.281 Punkte niedriger als die SSW der VG (UG: $M = 3.063$, $SD = 0.390$; VG: $M = 3.344$, $SD = 0.364$). Dieser Unterschied ist laut T-Test hoch signifikant (UG: $n = 68$, VG: $n = 42$, $T(108) = 3.760$, $p < .001$ [1-seitig]). Die gerichtete Alternativ-Hypothese kann damit angenommen werden. Der Effekt ($\eta^2 = .119$) ist laut Cohen (1988) mittel.

Zu H3 (Abb. 2): Während bei der UG zwischen t_1 und t_2 ein leichter Anstieg der SSW um 0.164 Punkte zu beobachten ist, zeigt sich bei der VG deskriptiv ein minimaler Rückgang um -0.014 Punk-

te. Laut ANOVA mit Messwiederholung ist der Interaktionseffekt sehr signifikant (UG: $n = 68$, KG: $n = 42$, $F(1,41) = 7.333$, $p = .004$ [1-seitig]) und die Effektgröße ($\eta^2 = .064$) laut Cohen (1988) mittel. Der leichte Anstieg der SSW in der UG ($t1: M = 3.063$, $SD = 0.390$; $t2: M = 3.227$, $SD = 0.373$) ist laut T-Test hoch signifikant ($n = 68$; $T(67) = 3.697$; $p < .001$ [1-seitig]) – der Effekt ($\eta^2 = .044$) laut Cohen (1988) klein. Der minimale Rückgang der SSW in der VG ($t1: M = 3.344$, $SD = 0.364$; $t2: M = 3.330$, $SD = 0.338$) ist laut T-Test nicht signifikant ($n = 42$; $T(41) = 0.321$; $p = .750$ [2-seitig]). Insgesamt kann damit die Hypothese H3 angenommen werden.

4 DISKUSSION

Die Ergebnisse zeigen, dass die UG zu Beginn der Basisqualifikation Sport geringere sportunterrichtsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen besitzt als die VG, und dass die Selbstwirksamkeitserwartungen der UG im Laufe der Basisqualifikation Sport gesteigert werden können. Der festgestellte Unterschied zwischen UG und VG zu $t1$ steht damit im Widerspruch zur zentralen empirischen Vergleichsquelle von Voltmann-Hummes (2008), die ihrerseits keinen Gruppenunterschied feststellen konnte (Kap. 2). Aus der beobachteten Steigerung der UG zwischen $t1$ und $t2$ kann abgeleitet werden, dass entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen einen – wenn auch kleinen – Effekt auf sportunterrichtsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen haben können.

Als mögliche Ursache für den festgestellten Effekt kommt u. a. das didaktisch-methodische Konzept in Frage. Vor allem das durchgeführte Micro-Teaching (Kap. 3) beinhaltet zentrale Selbstwirksamkeitsquellen wie etwa Bewältigungs- und stellvertretende Erfahrungen oder Rückmeldungen (Bandura, 1977). In diesem Zusammenhang muss aber kritisch angemerkt werden, dass die Steigerung der sportunterrichtsbezogenen Selbstwirksamkeit zwar ein plausibles und begründbares Ziel entsprechender Lehrveranstaltungen darstellt (Kap. 1). Es können aber auch weitere beispielsweise fachdidaktische Ziele als relevant angesehen werden. Für eine belastbare Ableitung von Zielen fehlt ein fundiertes und konsensfähiges Kompetenzprofil für basisqualifizierte Sportlehrkräfte. Das im Beitrag genutzte Modell professioneller Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2011) bietet eine fundierte Orientierungsgrundlage, wird den spezifischen Voraussetzungen und Besonderheiten basisqualifizierter Sportlehrkräfte jedoch nicht hinreichend gerecht.

Die Entwicklung eines spezifischen Kompetenzprofils für basisqualifizierte Sportlehrkräfte stellt damit innerhalb der Diskussion um fachfremden Sportunterricht ein bedeutsames Desiderat dar. Eine weitere aus den Daten ableitbare Forschungsimplication betrifft das eingesetzte methodische Verfahren. Anders als bei Voltmann-Hummes (2008) wurde in der vorliegenden Studie versucht, durch einen dimensional Vergleich (Klassen- vs. Sportunterricht) mögliche Fehlerquellen der Item-Beantwortung zu reduzieren (Kap. 3). Inwieweit dies tatsächlich gelang und der Grund für die unterschiedliche Ergebnislage ist, kann nicht abschließend geklärt werden. Das Vorgehen „dimensionaler Vergleich“ erscheint jedoch vielversprechend und eine künftige Überprüfung lohnenswert. Gewinnbringend erscheinen auch Replikationen der vorliegenden Studie mit verschiedenen Dozierenden und an anderen Hochschulen

sowie eine systematische Variation der didaktisch-methodischen Konzepte und eine stärkere Kontrolle soziodemografischer Aspekte.

Aus praxisorientierter Perspektive sollten insbesondere die anfänglich geringeren Selbstwirksamkeitserwartungen bei der Gestaltung von Lehrveranstaltungen Beachtung finden, indem sportbezogene Vorerfahrungen bzw. Bewegungsbiographien berücksichtigt (Knörzer & Treutlein, 2007, S. 229) und zielgruppenspezifische Inhalte ausgewählt werden (Porsch, 2015, S. 7). So sollten beispielsweise negativ konnotierte Erinnerungen an den erlebten Sportunterricht sowie Ängste und Vorbehalte gegenüber dem Unterrichten des Faches Sport explizit thematisiert werden. Dies setzt einen vertrauensvollen Rahmen sowie eine flache Hierarchie zwischen Dozierenden und Studierenden voraus. Die Lehrveranstaltungsinhalte sollten zudem möglichst frei von sportmotorischen Voraussetzungen sein.

Die Aussagekraft der vorliegenden Studie ist insbesondere dadurch limitiert, dass das didaktisch-methodische Konzept nicht als alleinige Hauptursache für die festgestellte Steigerung der sportunterrichtsbezogenen Selbstwirksamkeit in Frage kommt. Es können beispielsweise auch die Bedingungen des Jahrgangs und der Einrichtung Einflüsse auf die Ergebnisse gehabt haben. Unklar ist auch ob und inwiefern soziodemografische Aspekte wie z. B. Alter, Geschlecht, Fächerkombination oder außeruniversitäre Lehr-Erfahrungen eine Rolle gespielt haben. Die erfassten Selbsteinschätzungen lassen zudem keine direkten Rückschlüsse auf die tatsächlichen Lehrkompetenzen zu, die sich bei unterschiedlichen Qualifikationsstufen trotz gleicher Selbsteinschätzung deutlich unterscheiden können.

Damit kann abschließend festgehalten werden, dass innerhalb der evidenzbasierten Begleitforschung von Lehrveranstaltungen für angehende basisqualifizierte Sportlehrkräfte weiterhin ein erheblicher Forschungsbedarf existiert. Dieser sollte mit dem Ziel einer möglichst hochwertigen Ausbildung basisqualifizierter Sportlehrkräfte aufgearbeitet werden und Konzept-, Prozess- sowie Wirkungsevaluation einschließen. Solange das Klassenlehrer/innenprinzip an Grund- und Hauptschulen gilt, kann den mit fachfremdem Sportunterricht einhergehenden Herausforderungen (bspw. Sicherheit oder Qualität von Sportunterricht) nicht – wie im Memorandum zum Schulsport (DOSB, DLSV & dvs, 2009) gefordert – allein durch mehr fachqualifizierte Sportlehrkräften begegnet werden. Es bedarf zusätzlich professionell agierender Klassenlehrkräfte, die über möglichst gut ausgebildete sportunterrichtsbezogene Basis-Kompetenzen verfügen.

5 LITERATUR

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Baumgartner, M. (2017). „Denn sie wissen nicht, was sie können ...!“ *German Journal of Exercise and Sport Research*, (47) 3, 246-254.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das mathematische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften* (S. 163-192). Münster u. a.: Waxmann.

- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology, 44* (6), 473-490.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dee, T. S. & Cohodes, S. R. (2008). Out-of-field teachers and student achievement. Evidence from matched-pairs comparisons. *Public finance review, 36* (1), 7-32.
- Deutscher Olympischer Sportbund (DOSB), Deutscher Sportlehrerverband (DLSV) & Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs) (2009). *Memorandum zum Schulsport*. Frankfurt a. M.: DOSB.
- Deutscher Sportbund (DSB) (2006). DSB-SPRINT-Studie. *Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Friedrich, G. & Wagner, A. (2006). Fachfremder Sportunterricht in der Grundschule: ein vernachlässigtes Thema der Schulsportentwicklung. In A. Hummel & M. Schierz (Hrsg.), *Studien zur Schulsportentwicklung in Deutschland* (S. 185-200). Schorndorf: Hofmann.
- Goldhaber, D. D. & Brewer, D. J. (2000). Does teacher certification matter? High school certification status and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 22*, 129-146.
- Heemsoth, T. (2016). Fachspezifisches Wissen von Sportlehrkräften. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, 4* (2), 41-60.
- Kehne, M., Seifert, A. & Schaper, N. (2013). Struktur eines Instruments zur Kompetenzerfassung in der Sportlehrerausbildung. *sportunterricht, 62* (2), 53-57.
- Knörzer, W. & Treutlein, G. (2007). Problemstellungen der Implementation von ‚Bewegtem Lernen‘ durch (sport-)fachfremde Lehrer. In V. Scheid (Hrsg.), *Sport und Bewegung vermitteln. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik* (S. 226-230). Hamburg: Feldhaus.
- Köller, O. & Möller, J. (2006). Selbstwirksamkeit. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 693-699). Weinheim: Beltz.
- Krauss, S., Lindl, A., Schilcher, A., Fricke, M., Göhring, A., Hofmann, B., Kirchoff, P. & Mulder, R. H. (2017). *FALKO – Fachspezifische Lehrerkompetenzen*. Münster: Waxmann.
- Kruger, J. & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology, 77* (6), 1121-1134.
- Kultusministerium Bayern (KM Bayern) (2013). *Basisqualifikationen für die Zulassung zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Mittelschulen*. München: Kultusministerium Bayern.
- Kunter, M. (2011). Motivation als Teil der professionellen Kompetenz – Forschungsbefunde zum Enthusiasmus von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften* (S. 259-275). Münster: Waxmann.
- Messmer, R. & Brea, N. (2015). Fachdidaktisches Können von Sportlehrpersonen – ein Kompetenzmodell. In U. Riegel, S. Schubert, G. Siebert-Ott & K. Macha (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung in den Fachdidaktiken* (S. 79-94). Münster: Waxmann.
- Moosbrugger, H. & Kelavar, A. (2012). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Heidelberg: Springer.
- Morris-Rothschild, B. K., & Brassard, M. R. (2006). Teachers' conflict management styles: The role of attachment styles and classroom management efficacy. *Journal of School Psychology, 44* (2), 105-121.
- Neumann, P. (2013). *Kompetenzorientierung im Sportunterricht an Grundschulen*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Oettinghaus, L., Korneck, F., Krüger, M. & Lamprecht, J. (2016). Lehrerüberzeugungen von Quereinsteigern und Lehramtsabsolventen im Physikreferendariat. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 9* (1), 76-96.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee J.-Y. & Podsakoff, N. P. (2003). Common Method Biases in Behavioral Research: A Critical Review of the Literature and Recommended Remedies. *Journal of Applied Psychology, 88* (5), 879-903.
- Pohlmann, B. & Möller, J. (2006). Vergleichseffekte auf kognitive, affektive und motivationale Variablen. Eine experimentelle Überprüfung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 38* (2), 79-87.
- Porsch, R. (2016). Fachfremd unterrichten in Deutschland. Definition – Verbreitung – Auswirkungen. *Die Deutsche Schule, 108* (1), 9-32.
- Porsch, R. (2015). Are there differences between primary mathematics teachers with and without a subject-specific teaching qualification with regard to their professional beliefs? Results from TIMSS 2007. *mathematica didactica, 38*, 5-36.
- Richter, D., Kuhl, P., Reimers, H. & Pant, H. A. (2012). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften in der Primarstufe. In P. Stanat, H. A. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011* (S. 237-250). Münster: Waxmann.
- Schmitt, K. (2006). Individuelle Unterrichtstheorien über Sportunterricht – Ein Vergleich zwischen ausgebildeten und fachfremden Sportlehrkräften der Primarstufe. In W.-D. Miethling & C. Krieger (Hrsg.), *Zum Umgang mit Vielfalt als sportpädagogische Herausforderung. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik* (S. 243-248). Hamburg: Feldhaus.
- Schmitz, G. S., & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 14* (1), 12-25.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28-53) (44. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim und Basel: Beltz.
- Tiedemann, J. & Billmann-Mahecha, E. (2007). Macht das Fachstudium einen Unterschied? Zur Rolle der Lehrerexpertise für Lernerfolg und Motivation in der Grundschule. *Zeitschrift für Pädagogik, 53*, 58-73.
- Voltmann-Hummes, I. (2008). *Traumjob Sportlehrer-in? Belastungserleben und Selbstwirksamkeitserwartung von Schulsportlehrkräften*. Göttingen: Cuvillier.
- Wagner, A. (2006). Fachfremde und fachqualifizierte Sportlehrkräfte der Grundschule. In W.-D. Miethling & C. Krieger (Hrsg.), *Zum Umgang mit Vielfalt als sportpädagogische Herausforderung. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik* (S. 249-254). Hamburg: Feldhaus.
- Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology, 99* (1), 181-193.