



sichtlich der Motivationslagen auf Schüler/innenseite zeigte sich, dass sowohl bei sportlicher Aktivität im Verein, als auch außerhalb des Vereins (z. B. selbstorganisiert) die autonome Motivation höher war, als bei Inaktiven und es demnach nur eine geringe Rolle zu spielen scheint, in welchem Setting die sportliche Aktivität ausgeübt wird um im Sportunterricht autonomer motiviert zu sein. Die Ergebnisse in Bezug auf die inaktiveren Schüler/innen begründen sich möglicherweise durch die oftmals hohen leistungsorientierten Ansprüche im Sportunterricht, welche durch eher inaktivere Schüler/innen möglicherweise nicht in dem Maße erfüllbar sind, wie dies gefordert wird. Dadurch können dementsprechend auch die psychologischen Grundbedürfnisse (vor allem das Bedürfnis nach Kompetenz) nicht vollends befriedigt werden, welche aber wichtig für eine autonome Motivationslage sind. Hier sollten Sportlehrkräfte ein größeres Augenmerk auf die individuellen Leistungen und Leistungsanstiege legen, als auf normative Bezugsgrößen. Ebenfalls sollten Sportlehrkräfte beispielsweise individuelle Anforderungen stellen, damit alle Schüler/innen sich dem eigenen Leistungsniveau entsprechend entwickeln können. Empfehlungen und Tipps dieser Art könnten in Form von Handlungsempfehlungen praktizierenden Sportlehrkräften zugänglich gemacht werden. Hierbei sollte zudem das Alter der Schüler/innen mitbedacht werden, da vor allem die Altersklasse der 15-17-Jährigen in Bezug auf die geringere autonome Motivation im Sportunterricht auffällt.

Nach Betrachtung der Angaben der Sportlehrkräfte in Verbindung mit den Motivationslagen der Schüler/innen konnten interessante Tendenzen ermittelt werden: Diejenigen Mädchen deren Lehrkräfte sich selber autonomieunterstützend einschätzen profitierten signifikant deutlicher von der Autonomieunterstützung in Bezug auf die eigene autonome Motivationslage. Jungen hingegen scheinen von der eingeschätzten hohen Autonomieunterstützung der Lehrkraft selber eher sozial kontrolliert motiviert zu werden. Begründen lässt sich dies möglicherweise aufgrund der Tatsache, dass Jungen sich generell gerne in ihrem Leistungsniveau mit anderen Kindern messen möchten und daher beispielsweise ein zu individuelles Eingehen auf Wünsche (wie bei Autonomieunterstützung) sich eher negativ auf die autonome Motivationslage auswirkt. Mädchen, die autonomiefördernd unterrichtet werden, scheinen dieses positiv für die eigene autonome Motivation aufzunehmen, da sie ggf. mehr Spielräume ohne Leistungsdruck als positiv empfinden.

Diese Überlegungen sollten in der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden und Aufgabenstellungen oder Anleitungen von Aufgaben auch geschlechtsspezifisch angepasst werden.

Auf Basis der Ergebnisse der vorliegenden Studie sollen für die Sportpraxis konkrete Handlungsempfehlungen und praktische Fallarbeiten anhand von Videosequenzen entwickelt werden, in welchen die Bedürfnisse und motivationalen Regulationsformen aus der Praxis thematisiert sind. Zudem sollten Analyseverfahren an die Möglichkeiten der Sportpraxis angepasst werden, damit Sportlehrkräfte bedürfnisgerecht und individuell Schüler/innen im Sportunterricht motivational unterstützen können. Zu prüfen ist auch, inwieweit virtuelle Realitäten in die Ausbildung von Sportlehrkräften eingebettet werden können, damit bereits Studierende so früh wie möglich praxis- und realitätsnah Kompetenzen im Bereich der Autonomieunterstützung erwerben können.



LITERATUR

Graf, C., Dordel, S., Koch, B. & Predel, H. G. (2006). Bewegungsmangel und Übergewicht bei Kindern und Jugendlichen. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin* 57 (9), S. 220-225.

Lim, C. & Wang, J. (2009). Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention. *Journal of Psychology of Sport and Exercise* 10 (2009), S. 52-60.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester.

Taylor, I. M.; Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology* 99 (4), S. 747-760.

Tessier, D., Sarrazin, P. and Ntoumanis, N. (2008) The effect of an experimental program to support students' autonomy on the overt behaviours of physical education teachers. *European Journal of Psychology of Education* 23: 239-53.

Die Sportlehrkraft im Mittelpunkt – Koordination der Bewegungsförderung im System Schule



HINTERGRUND

Die körperliche Aktivität ist für Kinder und Jugendliche wichtig. Der WHO zufolge liegt die Bewegungsempfehlung für Kinder und Jugendliche am Tag bei 60 Minuten körperlicher Aktivität.

Die Zeit, die Kinder und Jugendliche in der Schule verbringen, wird immer länger. Durch den Ausbau von Ganztagschulen und der Umstrukturierungen der Schulzeiten von 13 auf 12 Jahre werden vermehrt auch die Nachmittagsstunden in der Schule verbracht. Damit bildet die Schule derzeit das zentrale Setting, in dem Kinder und Jugendliche einen Großteil ihrer Zeit verbringen.

Die zentrale Bedeutung dieses Settings macht deutlich, dass die Gesundheit der Kinder und Jugendlichen in diesem System nicht vernachlässigt werden darf. Neben den meist knapp zwei Stunden Schulsport als Unterrichtsfach können weitere Bewegungsangebote das Erreichen eines gesundheitsförderlichen Bewegungsverhaltens begünstigen.

Die Kinder und Jugendlichen sollen zudem Freude an der Bewegung erfahren und diese nicht mit dem häufig im Unterrichtsfach verbundenen Leistungsdruck in Verbindung bringen.

Die Sportlehrkraft hat mit ihrer Ausbildung das notwendige spezialisierte Wissen, um fachlich Bewegungsförderung einzuschätzen, anzuleiten oder grundsätzlich zu fördern. Ergänzend zu der Person der Sportlehrkraft können im Setting Schule jedoch auch weitere Partner und Institutionen in Bezug auf Bewegungsförderung mit eingebunden werden. Im Sinne eines Change Agents könnte die Sportlehrkraft die Kontakte nach innen und nach außen initiieren und die Bewegungsförderung im System Schule koordinieren.

Ob diese Rolle der Sportlehrkraft zugeordnet werden kann und soll, soll in einer Studie untersucht werden.

Welche Bedingungen für Bewegungsförderung in Schulen derzeit in NRW vorliegen, ist noch unklar. Zudem soll in Bezug auf die Person der Sportlehrkraft untersucht werden, 1. inwiefern bei den Sportlehrkräften die Bereitschaft dazu besteht, eine koordinierende Funktion für Bewegungsförderung in dem System Schule einzunehmen und 2. welche Kompetenzen sie dafür als notwendig erachtet. 3. Ob die derzeitige Sportlehrkräfteausbildung auf diese Funktion bereits ausreichend vorbereitet, oder an welchen Stellen die Sportlehrkräfte sich weitere spezifische Inhalte wünschen, soll als dritter Aspekt betrachtet werden.

Koordination von Bewegungsförderung als Aufgabe von Sportlehrkräften untersuchen

METHODIK

Die Erhebung der Studie wurde mit kombinierten quantitativen und qualitativen Methoden durchgeführt und an die jeweils untergliederten Teilfragestellungen und -zielgruppen angepasst. Neben einer als Grundlage dienenden Analyse bestehender Studien und wissenschaftlicher Texte wurde eine Dokumentenanalyse ausbildungsbezogener Schriften angesetzt. Empirisch wurden eine NRW-weite Fragebogenstudie mit Sportlehrkräften, sowie eine leitfragengestützte Interviewstudie mit Schulleitungen in NRW durchgeführt.

1. Literaturanalyse

Zunächst wurde eine Literaturanalyse durchgeführt, um die derzeitige Situation von Bewegungsförderung und die Rolle der

Sportlehrkraft in Bezug auf Koordination von Bewegungsförderung in den Schulen in Deutschland zu betrachten. Zusätzlich wurde das für eine koordinierende Funktion notwendige Kompetenzprofil der Sportlehrkräfte aus der Literatur abgeleitet. Das Ergebnis der Literaturanalyse diente als inhaltliche Grundlage für die folgenden Erhebungen.

2. Dokumentenanalyse

In einer Dokumentenanalyse werden universitäre sowie außeruniversitäre Aus- und Weiterbildungskonzepte anhand einer Begriffsanalyse daraufhin überprüft, inwiefern Wissens- und Kompetenzbereiche gefördert werden, welche die Sportlehrkraft in ihrer Funktion als „Koordination von Bewegungsförderung im System Schule“ vorbereiten.

3. Fragebogenstudie

NRW-weit wurde eine schriftliche Befragung von Sportlehrkräften und angehenden Sportlehrkräften (Referendare/innen) durchgeführt. Die Teilnehmenden wurden zu ihrer Einstellung und ihren Handlungskompetenzen in Bezug auf Bewegungsförderung im System Schule und ihrer Funktion diesbezüglich befragt. Das Erhebungsinstrument wurde auf Grundlage der Literaturanalyse entwickelt und enthielt zudem Auszüge des smk72 von Frey und Balzer (2012) zur Abfrage der Kooperations- und Kommunikationskompetenz. Zur Vereinfachung des Gesamtprojektverfahrens wurden die Inhalte des Teilprojekts „Motivation und Bewegungsförderung“ und „SportlehrerInnenstress“ in dem eingesetzten Fragebogen nacheinander abgefragt.

4. Interviewstudie

In Anlehnung an den konzeptionierten Fragebogen wird ergänzend eine leitfragengestützte Interviewstudie mit Schulleitungen aus NRW durchgeführt. Die Studie wird derzeit noch umgesetzt. Ziel ist die exemplarische Abbildung der Perspektive der Schulleitungen zur Funktion der Sportlehrkraft im schulischen System.

UNTERSUCHUNGSGRUPPE

Zwischenergebnis zur Fragebogenstudie

386 Sportlehrkräfte gaben eine Rückmeldung (Stand Juli 2017: N=386 Lehrkräfte und Referendare/innen; männl.: n=219, weibl.: n=163, k.A.: n=4). Das Alter der Befragten reichte von 25 bis 65 Jahre (Alter: M=39,87 Jahre, SD=11,27).

Beinahe alle Befragten hatten die deutsche Staatsangehörigkeit (97,9%). Bei nur fünf Personen war dies nicht der Fall, drei weitere machten hierzu keine Angaben. Die meisten Lehrkräfte unterrichteten auf einem Gymnasium (43,6%), jede/r

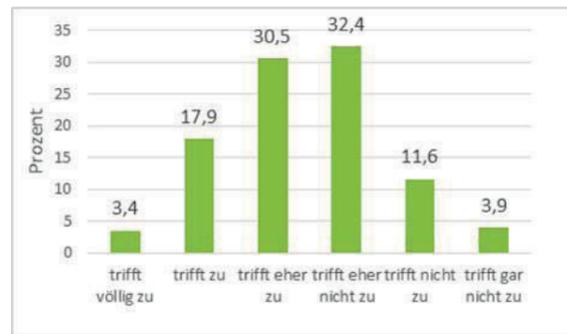


Abb. 1: „Im Kollegium tauschen wir uns über das Thema Bewegungsförderung aus.“ (n=380)

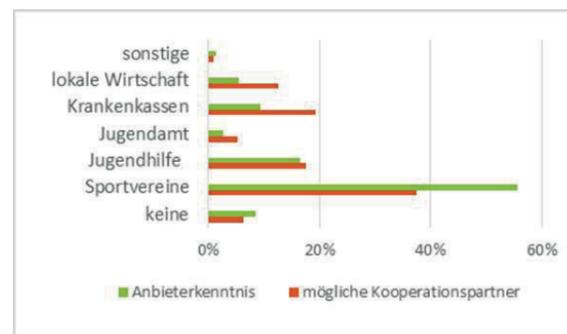


Abb. 2: Anbieterkenntnis und Einschätzung über eine mögliche Kooperation (n=380)

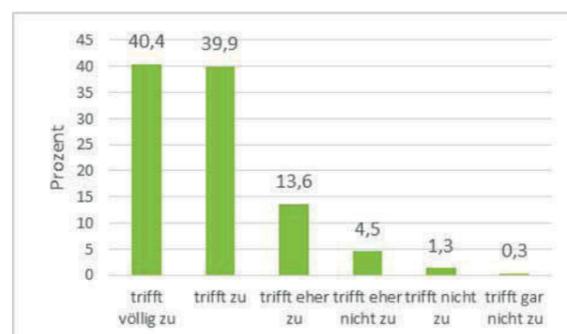


Abb. 3: Ich würde mich in meiner Schule für die Förderung von Bewegung außerhalb des Schulsports einsetzen. (n=381)

vierte auf einer Gesamtschule (25,6%), jede/r achte auf einer Realschule (12,8%). Des Weiteren antworteten Sportlehrkräfte aus Berufs- (8,4%), Haupt- (5,2%), Sekundarschulen (3,9%) und sonstigen Schulformen (0,5%).

ERSTE ERGEBNISSE

Die folgenden Zwischenergebnisse beziehen sich auf den empirischen Teil der Fragebogenstudie mit den praktizierenden und angehenden Sportlehrkräften aus NRW (3. Fragebogenstudie). Die angeführten Ergebnisse stellen selektierte, deskriptive Zwischenergebnisse dar (Stand Juni 2017).

Häufigkeit von Bewegungsförderung im Schulkontext außerhalb des Sportunterrichts

Die Bewegungsförderung außerhalb des Sportunterrichts wurde bereits bei 75,6% der Befragten gefördert (N=377). 15,3% verneinten dies und 6,7% gaben keine Angabe darüber oder wussten dies nicht. Als Bewegungsräume ihrer Schulen beschrieben die Sportlehrkräfte z. B. Turnhallen, Sportplätze, Schwimmbäder und Spielplätze. Diese Bewegungsräume können die Schüler/innen jedoch meist nicht frei zugänglich nutzen (N=374; 53,5%). In 36,9% sind diese als frei zugänglich beschrieben, 9,6% gaben keine Angabe bzw. hatten darüber keine Kenntnis. In Schulgremien wird derzeit die Bewegungsförderung als Aufgabenfeld nur teilweise thematisiert. Ebenfalls wurde der Austausch im Kollegium über das Thema Bewegungsförderung auf einer 6-stufigen Skala von den meisten Befragten als ein Thema eingestuft, das nicht immer präsent ist (N=379) (Abb. 1).

Mögliche Partner der Bewegungsförderung für Schule im Quartier

Nach bestehenden Kooperationen und Partnerschaften mit Anbietern der Bewegungsförderung befragt, gaben 52,9% an, dass bereits Kooperationen bestünden (N=380). 24,2% wussten dies



nicht oder konnten keine Angaben dazu machen, 22,9% verneinten diese Aussage. Zu gemeinsamen Aktivitäten führe dies in 35,6% der Fälle (N=376, keine Angabe/Unkenntnis 35,3%, verneint 30,1%). Während als Partner der Bewegungsförderung den Befragten z. B. Sportvereine, Einrichtungen der Jugendhilfe, Krankenkassen und die lokale Wirtschaft bekannt sind, unterscheiden sich die Einschätzung über die Kooperationsmöglichkeiten mit diesen (Abb. 2). Die Kenntnis über Anbieter weicht von den Vorstellungen über eine mögliche Kooperation ab. So wird die Möglichkeit einer Kooperation bspw. mit Krankenkassen und der lokalen Wirtschaft als höher eingeschätzt, als es zunächst die Kenntnis der Partner vor Ort widerspiegelt. Über die regionalen Sportvereine besteht häufig Kenntnis, dennoch werden sie dadurch nicht immer als mögliche Kooperationspartner eingeschätzt.

Häufigkeit der Bereitschaft, als Koordination der Bewegungsförderung zu agieren

Die Sportlehrkräfte und Referendare gaben bei der Befragung mit deutlicher Mehrheit an, dass sie durchaus bereit wären, sich für die Förderung von Bewegung auch außerhalb des Schulsports einzusetzen (Abb. 3). Betrachtet man die gegebenen Antworten, so verneinten dies nur 6,1%, während 93,9% dazu grundsätzlich bereit sind. Um diese Funktion im System Schule als Koordination von Bewegungsförderung zu übernehmen, sind soziale und kommunikative Kompetenzen notwendig. Neben der Frage nach bestehenden Kompetenzen wurden die Sportlehrkräfte gefragt, welche Kompetenzen aus diesen Bereichen sie gerne besser können würden. Insgesamt zeigte sich dabei, dass insbesondere rhetorische Kompetenzen und Kompetenzen der Gruppenmoderation immer wieder in den Vordergrund gestellt wurden. Die Aussagen beziehen sich auf außerunterrichtliche Situationen (Abb. 4).

Stress und Stress-Bewältigungsstrategien bei Sportlehramtsstudierenden der Deutschen Sporthochschule Köln

Abb. 4: Prozentuale Ergebnisse zur Aussage: „Diese Kompetenzen würde ich gerne besser können.“



DISKUSSION UND SCHLUSSFOLGERUNGEN

Bedeutung der Ergebnisse

Die selektierten, deskriptiven Zwischenergebnisse zeigen, dass Bewegungsförderung in der Schule außerhalb des Sportunterrichts noch nicht systematisch gefördert wird. Nach derzeitigem Stand sind die Rahmenstrukturen in der Schule hinsichtlich der Förderung von Bewegung noch ausbaufähig. Zwar wird an einigen Schulen bereits Bewegungsförderung betrieben, doch scheinen die Räumlichkeiten hierzu den Schülern zum einen nicht zugänglich zu sein, zum anderen mangelt es an einem Austausch über das Themenfeld Bewegung in schulischen Gremien und dem Kollegium.

Aus den bestehenden Kooperationen im Bereich der Bewegungsförderung mit externen Partnern resultieren nur teilweise gemeinsame bewegungsförderliche Aktivitäten. Die Sportlehrkräfte kennen regionale Sportvereine, jedoch weniger Partner aus der lokalen Wirtschaft oder Krankenkassenvertretungen, mit denen sie dennoch eine Kooperation in Bezug auf Bewegungsförderung für denkbar halten.

Mit ihrem Wissen und ihren Kompetenzen sind die Sportlehrkräfte bereit und scheinen motiviert, sich für die Bewegungsförderung im Schulalltag einzusetzen. Um die Aufgabe der Koordination von Bewegung im System Schule erfüllen zu können, benötigen sie soziale und kommunikative Kompetenzen. In diesem Bereich wünschen sich die Sportlehrkräfte, mehr rhetorische Kompetenzen sowie Moderationskompetenzen zu besitzen.

Ausblick

Die abschließenden Ergebnisse der Lehrkräftebefragung werden voraussichtlich im Herbst 2017 unter Berücksichtigung der Befragung von Schulleitungen und einer Dokumentenanalyse derzeitiger universitärer Lehrpläne ausgewertet. Anschließend sollen Tools für die Aus- und Weiterbildung entwickelt werden, die die Vermittlung der geforderten Koordinationskompetenzen berücksichtigen und die Sportlehrkräfte befähigen, als Koordinator für Bewegung im System Schule zu agieren.

Sportlehrkräfte sind mit besonderen Belastungen und Beanspruchungen konfrontiert: Sie sollen einerseits Schülerinnen und Schüler an einen aktiven Lebensstil heranführen und mit ihrem Unterricht die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler fördern (DOSB, DSLV & dvs, 2009), müssen dies aber andererseits unter spezifischen organisatorischen Bedingungen (z.B. in kleinen Sporthallen oder lauten Schwimmbädern) bei stark divergierenden Voraussetzungen der Schülerinnen und Schülern und gleichzeitig hohen Ansprüchen von außen (z.B. Eltern, Kollegium) realisieren. Diese einfachen Beispiele veranschaulichen, weshalb Sportlehrkräfte nicht selten in hohem Maße Stress erleben (Oesterreich, 2015). Insbesondere beim Berufsstart stellen die komplexen Anforderungen an Sportlehrkräfte eine große Herausforderung dar und machen eine rasche Anwendung von im Studium erworbenen Kompetenzen zum Umgang mit Stress notwendig (Keller-Schneider & Hericks, 2011). Da Stress langfristig mit zahlreichen negativen gesundheitlichen Folgen verbunden ist (Johnson, 2005), besteht eine Aufgabe der universitären Ausbildung von angehenden Sportlehrkräften in einer Vorbereitung auf den angemessenen Umgang mit Stress im Berufsleben. Ziel der vorliegenden Studie war es daher, das momentane Stresserleben und bisherige Strategien zum Umgang mit Stress bei Sportlehramtsstudierenden zu untersuchen, um hieraus im Projekt „Schulsport2020“ mögliche Konsequenzen für die universitäre Ausbildung als Vorbereitung auf den Sportlehrerberuf ableiten zu können.

Stress ist besonders beim Berufsstart relevant

Beispiele veranschaulichen, weshalb Sportlehrkräfte nicht selten in hohem Maße Stress erleben (Oesterreich, 2015).

Dass angehende Sportlehrkräfte den Umgang mit Stress lernen, ist Aufgabe der universitären Ausbildung

Stress entsteht durch eine Reihe von Bewertungsprozessen in der Interaktion eines Individuums mit seiner Umwelt (Lazarus & Folkman, 1987). Wird eine Situation in einem ersten Bewertungsprozess als potentiell bedrohlich bewertet (z.B. freies Reden vor einer Gruppe), findet ein zweiter Bewertungsprozess statt. In dem zweiten Bewertungsprozess wird die potentiell bedrohliche Situation daraufhin bewertet, welche Ressourcen zur Verfügung stehen, um mit der Situation umzugehen (z.B. soziale Unterstützung). Fällt diese Bewertung ungünstig aus, kommt es zum Erleben von Stress. Stress ist somit eine Folge aus der Interaktion einer Person mit ihrer Umwelt.

Der Umgang mit Stress zeigt sich demzufolge in Bestrebungen und Bemühungen, Situationen zu bewältigen, die als bedrohlich eingeschätzt werden (Lazarus & Folkman, 1984). Diese Bestrebungen und Bemühungen werden auch als Copingstrategien bezeichnet. Copingstrategien sind in der Vergangenheit unterschiedlich konzeptualisiert worden.

Während manche Autoren (z.B. Admiraal, Korthagen & Wubbels, 2000) nur zwischen problem-fokussierten (z.B. Informationen einholen, wie freies Reden vor einer Gruppe geübt werden kann) und emotions-fokussierten (z.B. akzeptieren, dass es zum Studium/zum Beruf dazugehört, vor einer Gruppe frei zu reden) Strategien unterscheiden, differenzieren andere Autoren (z.B. Knoll, Rieckmann & Schwarzer, 2005) zwischen evasivem Coping (z.B. vermeiden von Situationen, in denen man vor einer Gruppe freireden muss), aktivem Coping (z.B. einen Plan machen, wie man sich auf das Reden vor einer Gruppe vorbereiten kann), Fokussieren auf das Positive (z.B. positiv umbewerten, dass das freie Reden vor Gruppen Selbstsicherheit geben kann) und Unterstützung (z.B. Erfahrungsaustausch im Kommilitonenkreis oder im Kollegium).

Bisherige Studien bei Lehramtsstudierenden im Allgemeinen haben herausgefunden, dass aktive Copingstrategien negativ, evasive Copingstrategien hingegen positiv mit Stress assoziiert sind (Gustems-Carnicer & Calderón, 2013). Dies bedeutet einerseits, dass Lehramtsstudierende, die beispielsweise Problemlösungsstrategien (aktives Coping) anwenden, eher weniger Stress erleben. Andererseits erleben diejenigen Lehramtsstudierenden, die zum Beispiel eher vermeidende Strategien (evasives Coping) anwenden, mehr Stress.

Eine systematische Erforschung des Einsatzes von Copingstrategien bei Studierenden des Lehramts Sport im Speziellen ist bislang nicht erfolgt. Angesichts der Bedeutung von Copingstrategien nicht nur für den Umgang mit Stress im Studium, sondern auch für den Umgang mit Stress im Beruf als Sportlehrkraft, ist dies umso erstaunlicher. Daher stellen sich im Rahmen des Projekts „Schulsport2020“ die Fragen, (1) wie stark das Stresserleben bei Studierenden des Lehramts Sport ausgeprägt ist, (2) welche Copingstrategien von Studierenden des Lehramts Sport bislang genutzt werden und (3) wie die Copingstrategien mit dem Stresserleben bei Studierenden des Lehramts Sport assoziiert sind. Diese Fragen sollten mit der vorliegenden Studie beantwortet werden.

Copingstrategien bei Studierenden des Lehramts Sport sind kaum erforscht



LITERATUR

Frey, A. & Balzer, L. (2012). Beurteilungsbogen zu sozialen und methodischen Kompetenzen - smk72.

Naul, R., Schmelt, D. & Hoffmann, D. (2012). Bewegungsförderung in der Schule - was wirkt? In G. Geuter & A. Holleederer (Hrsg.), Handbuch Bewegungsförderung und Gesundheit (S. 229-246). Bern: Huber.

Senior, E. Joyce, A. & Batras D. (2015). Becoming a Health Promoting School: Using a 'Change Agent' to Influence School Structure, Ethos and Ensure Sustainability. In: Simovska, V. & Mannix-McNamara, P. (Hrsg.): Schools for Health and Sustainability. Heidelberg, New York, London, 131-154.