

„Kommt mein Unterricht an?“ Wie schätzen Sportlehrkräfte ihre Motivierungsunterstützung ein und welche Motivationslage haben Schüler/innen im Sportunterricht?¹

Kinder und Jugendliche werden immer inaktiver (Graf et al., 2006)! Daher ist es insbesondere für Settings, in welchen Kinder mit körperlicher Aktivität in Berührung kommen von besonderem Interesse, auf die Bedürfnisse einzugehen und langfristig die Motivation für körperliche Aktivität zu steigern. Ein Setting stellt der Sportunterricht dar, wobei in Bezug auf die Motivation von Schüler/innen die Sportlehrkraft eine zentrale Rolle einnimmt. Sportlehrkräfte sollten Schüler/innen motivieren, in dem sie auf eine bedürfnisgerechte, den psychologischen Grundbedürfnissen von Autonomie, Kompetenz und Eingebundenheit entsprechenden (Ryan & Deci, 2002), Gestaltung des Unterrichts achten (Tessier, Sarrazin & Ntoumanis, 2008). Aber kommt der Unterricht in Bezug auf die Förderung dieser Faktoren so an, wie die Sportlehrkraft dies erwartet? Um die Frage zu beantworten, wird in der vorliegenden Studie die selbsteingeschätzte Autonomieunterstützung durch die Sportlehrkraft in Zusammenhang mit der tatsächlichen Motivationslage der Schüler/innen im Sportunterricht gebracht. Dabei soll zudem zwischen aktiveren und inaktiveren Schüler/innen unterschieden werden.

Bisherige Studien haben Autonomieunterstützung der Sportlehrkraft überwiegend aus Sicht der Schüler/innen untersucht (Vgl. Taylor & Ntoumanis, 2007; Lim & Wang, 2009). Demgegenüber ist es wichtig die Sicht der Sportlehrkraft bzgl. der selbsteingeschätzten Autonomieunterstützung in Zusammenhang zur Motivationslage der Schüler/innen zu betrachten, da die Sportlehrkraft Ausgangspunkt des Handelns ist und hier das Potential besteht, am Unterrichtsstil etwas zu ändern, wenn Selbsteinschätzung und Realität nicht im Zusammenhang stehen. Vor allem sollte zu erwarten sein, dass die selbsteingeschätzte Autonomieunterstützung mit der selbstbestimmten Motivationslage der inaktiveren Schüler/innen im Zusammenhang steht, da es vor allem diese Zielgruppe gilt zu unterstützen. Die eher aktiveren Schüler/innen sollten bereits im Ausgangsniveau selbstbestimmt reguliert sein, sodass ein Deckeneffekt und somit kein Zusammenhang zwischen den Angaben der Sportlehrkraft und die der Schüler/innen auftreten sollte.

Außerdem soll überprüft werden, ob der Zusammenhang zwischen Autonomieunterstützung (Sicht der Lehrkraft) und Motivationslage der Schüler/innen abhängig vom Geschlecht oder vom Alter der Schüler/innen ist.

METHODISCHE VORGEHENSWEISE

Untersuchungsgruppe

Es wurden insgesamt 471 Sportlehrer/innen weiterführender Schulen aus Nordrhein-Westfalen in die Auswertung einbezogen (54.2 % männlich, 44.5 % weiblich, 1.3 % fehlende Angabe). Die Altersspanne der Sportlehrkräfte reichte von 25 bis 64 Jahren (M = 39.10, SD = 11.35). Primär unterrichteten die Sportlehrkräfte in der Unterstufe (52.1 %), gefolgt von der Mittelstufe und der Oberstufe. Insgesamt stellten das Gymnasium (43.2 %) und die Gesamtschule (24.2 %) die Schulformen dar, an welchen die Sportlehrkräfte vorwiegend tätig waren.

Auf Schülerseite wurden 1431 Schüler/innen weiterführender Schulen aus Nordrhein-Westfalen befragt (49.8 % weiblich, 47.6 % männlich, 2.6 % fehlende Angabe). Die Altersspanne reichte von 11 bis 37 Jahre (M = 16.48, SD = 2.89), die Spanne der Klassenstufen von der 7. bis zur 13. Stufe (M = 9.97, SD = 1.80). Insgesamt 40.5 % der Schülerinnen und Schüler waren auf einem Gymnasium, 29.3 % auf einem Berufskolleg und 19.8 % auf einer Gesamtschule (9.4 % Realschule).

Messinstrumente

Die Erfassung der selbsteingeschätzten Autonomieunterstützung durch die Sportlehrkraft wurde mit einer Übersetzung der auf den Sportunterricht übertragbaren 6-Item-Kurzform (Standage & Ntoumanis, 2006) der Perceived Learning Climate Scale (PLC, Williams & Deci, 1996) erhoben (Antwortskala von 1 = stimme überhaupt nicht zu bis 7 = stimme sehr zu). Dabei wurde über alle Items hinweg ein Faktor berechnet (Cronbachs $\alpha = .958$). Die Motivationslagen der Schüler/innen wurden durch eine Kurzversion des BRSQ (Lonsdale et al. 2011) erfasst. Aus der 12-Item Kurzfassung (Antwortskala von 1 = trifft gar nicht zu bis 6 = trifft völlig zu) wurde ein Faktor Autonome Motivation (6 Items, Cronbachs $\alpha = .920$) und ein Faktor Kontrollierte Motivation (6 Items, Cronbachs $\alpha = .654$) berechnet. Angaben zur sportbezogenen Aktivität wurden mit dem BSA-Fragebogen (Messung der Bewegungs- und Sportaktivität; Fuchs et al., 2015) erhoben. Hierbei wurden die Variablen Sport im Verein, Sport in der Freizeit und keine sportliche Aktivität herangezogen.

¹Dieser Beitrag basiert zu großen Teilen aus einer Einreichung zum Kongress „Professionalisierung in der Sportlehrer(innen)bildung“ in Marburg, 07.-09.12.2017.



LITERATUR

Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225–242.

Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Briere, N.M., Senecal, C., & Vallieres, E.F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159 - 172.

Barkoukis, V., Ntoumanis, N., Thøgersen-Ntoumani, C. (2010). Developmental changes in achievement motivation and affect in physical education: Growth trajectories and demographic differences. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 83–90.

Spray, C. M., Stuart, J.H., Biddle, J.H. & Kenneth, R.F. (1999) Achievement goals, beliefs about the causes of success and reported emotion in post-16 physical education, *Journal of Sports Sciences*, 17, 213-219.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223–238.

Russell, J. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality & Social Psychology*. (39), 1161–1178.

Schallberger, U. (2005). Kurzskaalen zur Erfassung der Positiven Aktivierung, Negativen Aktivierung und Valenz in Experience Sampling Studien (PANAVA-KS): Theoretische und methodische Grundlagen, Konstruktvalidität und psychometrische Eigenschaften bei der Beschreibung intra- und interindividueller Unterschiede. Zürich: Psychologisches Institut. Baltmannsweiler: Schneider.



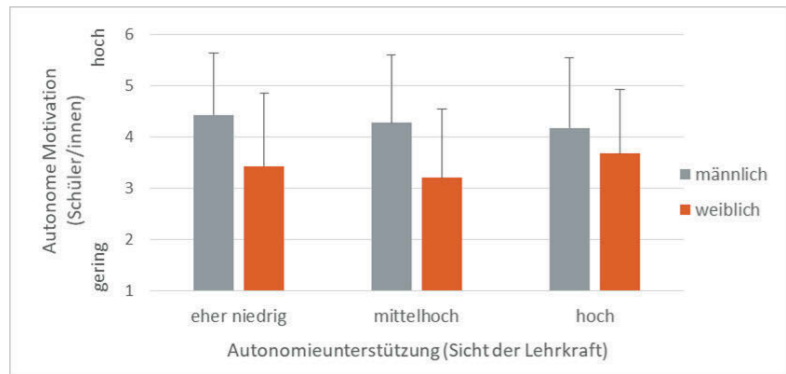
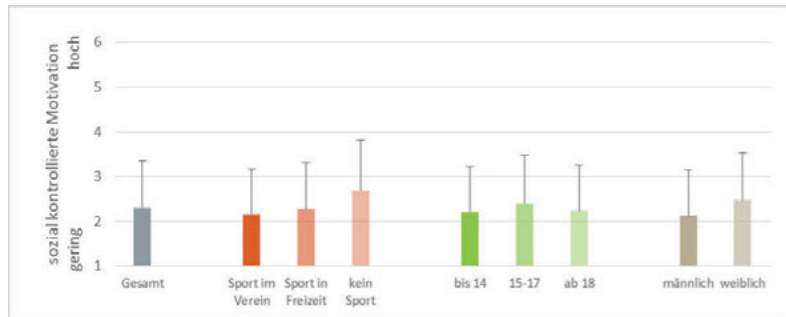
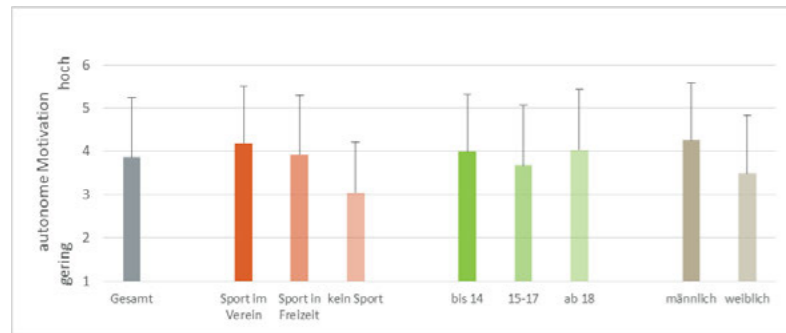


Abb. 1 (oben): Autonome Motivation der Schüler/innen.
 Abb. 2 (mitte): Sozial kontrollierte Motivation der Schüler/innen.
 Abb. 3 (unten): Autonomieunterstützung aus Sicht der Sportlehrkraft in Verbindung mit autonomer Motivation der Schüler/innen. Hierbei wurden 41 Sportlehrkräfte mit den entsprechenden Schüler/innen in Verbindung gebracht.

Analysen

Die Autonomieunterstützung durch die Lehrkraft sowie die Motivationslage der Schüler/innen wurden deskriptiv ausgewertet. Unterschiede in der Motivationslage zwischen Schülern und Schülerinnen sowie zwischen Schüler/innen mit unterschiedlichem Sportbezug sowie unterschiedlichem Alter wurden mit T-Tests für abhängige Stichproben bzw. ANOVAs geprüft. Schließlich wurde mit MANOVAs geprüft, ob zwischen Schüler/innen Motivationsunterschiede bestehen, die von Lehrkräften unterrichtet werden, die sich selbst als geringe, mittelhohe oder hohe Autonomieunterstützer einschätzen. Bei den zuletzt genannten Analysen wurde außerdem geprüft, ob Sportbezug, Geschlecht sowie unterschiedliches Alter einen zusätzlichen Einfluss haben (Interaktionseffekte).

Ergebnisse

Im Mittel gaben die Sportlehrkräfte eine selbsteingeschätzte Autonomieförderung von 5.25 (SD = 1.36; Spanne 1 - 7) an. Aufgrund der Angaben lassen sich drei Gruppen von Lehrkräften unterscheiden, nämlich solche, die ihre Autonomieförderung verhältnismäßig niedrig einschätzen (< 4.5; 15.3 %; M = 2.44), solche, die eine mittelhohe Autonomieförderung angeben (4.5 - 5.4; 23.9 %; M = 5.10) und solche, die sich als starke Autonomieförderer sehen (> 5.4; 60.8 %; M = 6.02). In der erstgenannten Gruppe sind überzufällig mehr Sportlehrer als Sportlehrerinnen vertreten.

Insgesamt liegt bei den Schüler/innen eine mittelhohe autonome Motivationslage vor (M = 3.87; SD = 1.38). Diese Ausprägung unterscheidet sich jedoch in Abhängigkeit von anderen Merkmalen (s. Abb. 1): Schüler/innen, die im Verein aktiv sind, zeigen leicht höhere Ausprägungen als solche, die in der Freizeit sportaktiv sind; beide genannten Gruppen sind deutlich autonom motivierter als Schüler/innen, die keinen Sport treiben. In Hinsicht auf das Alter unterscheidet sich die Gruppe der 15-17-Jährigen signifikant von der jüngeren Gruppe (bis 14 Jahre) und der älteren Gruppe (ab 18 Jahre). Im Geschlechtervergleich konnte herausgefunden werden, dass die Mädchen die eigene autonome Motivation signifikant niedriger einschätzen als die Jungen.

Bei der sozial kontrollierten Motivation zeigen diejenigen Schüler/innen, welche keinen Sport treiben, signifikant höhere Werte der sozial kontrollierten Motivation als diejenigen Schüler/innen, welche Sport im Verein oder in der Freizeit betreiben. Im Altersvergleich zeigte sich, dass sich die mittlere Altersgruppe (15-17-Jährige) signifikant von der jüngeren Altersgruppe (bis 14 Jahre) unterscheidet. Insgesamt besteht ein signifikanter Unterschied der Geschlechter (s. Abb. 2).

Es gab keine Unterschiede der Motivationslagen zwischen Schülern/innen, die von Lehrkräften unterrichtet wurden, welche ihre Autonomieunterstützung eher hoch, mittelhoch oder eher niedrig eingeschätzt haben. Allerdings zeigten sich Interaktionseffekte zwischen der Autonomieunterstützung durch die Sportlehrkraft und dem Geschlecht: Mädchen, die von Lehrkräften unterrichtet wurden, welche sich selbst als autonomieunterstützend einschätzten, sind signifikant autonomer motiviert, als Mädchen, die von Lehrkräften unterrichtet wurden, die sich hinsichtlich ihrer Autonomieunterstützung nur mittelhoch oder eher niedrig einschätzten. Bei Jungen zeigte sich dieser Effekt nicht (s. Abb. 3).

In Bezug auf die sozial kontrollierte Motivation der Schüler/innen konnten ebenfalls keine Unterschiede der Motivationslagen zwischen Schüler/innen, die von Lehrkräften unterrichtet wurden, welche ihre Autonomieunterstützung eher hoch, mittelhoch oder eher niedrig eingeschätzt haben, gefunden werden. Allerdings zeigten sich ebenfalls Interaktionseffekte zwischen der Autonomieunterstützung durch die Sportlehrkraft und dem Geschlecht: Mädchen, die von Lehrkräften unterrichtet wurden, welche sich selbst als mittelhoch oder eher niedrig autonomieunterstützend eingeschätzt haben, sind signifikant kontrollierter motiviert, als Mädchen, die von Lehrkräften unterrichtet wurden, die sich hinsichtlich ihrer Autonomieunterstützung hoch eingeschätzt haben. Bei Jungen zeigte sich ein entgegengesetzter Effekt: Jungen, die von hoch autonomie-

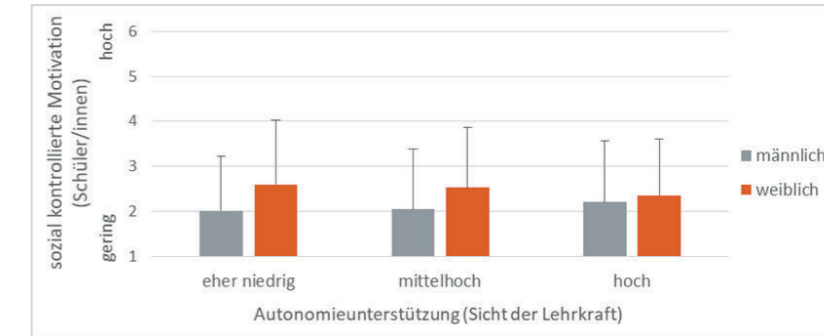


Abb. 4: Autonomieunterstützung aus Sicht der Sportlehrkraft in Verbindung mit sozial kontrollierter Motivation der Schüler/innen. Hierbei wurden 41 Sportlehrkräfte mit den entsprechenden Schüler/innen in Verbindung gebracht.

unterstützenden Lehrkräften unterrichtet werden, zeigten im Vergleich zu den anderen Jungen leicht erhöhte Werte an sozial kontrollierter Motivation (s. Abb. 4).

DISKUSSION UND AUSBLICK

Ziel der Studie war es, die Autonomieunterstützung aus Lehrkräftesicht, die Motivationslagen der Schüler/innen, sowie die Verbindung dieser Ergebnisse, nämlich zwischen der selbsteingeschätzten Autonomieunterstützung der Sportlehrkraft und den Motivationslagen bei Schüler/innen, zu untersuchen. Die selbsteingeschätzte Autonomieunterstützung der Sportlehrkräfte lag insgesamt in einem positiven Bereich, während bei den Schüler/innen insgesamt festgestellt werden konnte, dass die Aktiven (ob im Verein oder in der Freizeit) insgesamt mehr autonom motiviert sind im Vergleich zu den Inaktiveren (kein Sport). Im Geschlechtsvergleich konnte zudem festgestellt werden, dass Mädchen sich weniger autonom motiviert einschätzen als Jungen. Innerhalb der Gruppe der Mädchen lassen sich diejenigen mehr autonom motivieren, die von Lehrkräften unterrichtet werden, die sich selber autonomieunterstützend einschätzen. Bei den Jungen zeigte sich ein gegensätzliches Ergebnis: Diejenigen Jungen, die von Lehrkräften mit hoher selbsteingeschätzter Autonomieunterstützung unterrichtet werden, sehen sich selber eher sozial kontrolliert motiviert.

Wenn auch über alle Sportlehrkräfte betrachtet die selbsteingeschätzte Autonomieunterstützung eher hoch ist, zeigte sich trotzdem eine hohe Varianz der Angaben: Zwar lagen insgesamt Zweidrittel der Sportlehrkräfte im positiveren Bereich, allerdings schätzte jede siebte

bis achte Sportlehrkraft die eigene Autonomieunterstützung als niedrig ein. Dies könnte möglicherweise aufgrund mangelnder Motivation (Unlust) oder aber auch mangelnder Kompetenzen im Bereich der Autonomieunterstützung liegen. Eine mangelnde Motivation von Sportlehrkräften, die eigenen Schüler/innen zu motivieren, kann beispielsweise am aktuellen Stresserleben der Lehrkräfte liegen: Gestresste Sportlehrkräfte haben diesem Gedanken nach keine Energie, motivierend auf die Schüler/innen einzuwirken. Daher wäre es in diesem Fall notwendig, und in Hinblick auf zukünftige Forschung interessant, das aktuelle Stresserleben mit der selbsteingeschätzten Autonomieunterstützung im Zusammenhang zu untersuchen. Sollte dabei herausgefunden werden, dass eher gestresste Sportlehrkräfte weniger motivierend unterstützen, wofür Stressreduktionsstrategien speziell für den Beruf der Sportlehrkraft sehr gewinnbringend wären.

Anders sieht es im Bereich der fehlenden motivational unterstützenden Kompetenzen aus. Hier möchten Sportlehrkräfte möglicherweise zwar den Bedürfnissen der Schüler/innen entsprechen und sie motivierend unterstützen, können dies aber ggf. gar nicht, da ihnen die Kompetenzen dazu fehlen. Um Sportlehrkräfte in ihrem Kompetenzerwerb zur Autonomieunterstützung zu unterstützen, sollte von Beginn der Sportlehrer/innenbildung die Thematik der Autonomieunterstützung im Sportunterricht im Lehrplan verankert sein. Hierfür müssen Lehr- und Lernmaterialien entwickelt werden, die sich speziell auf die geforderten Kompetenzen beziehen. Zudem sollte früh auf mögliche geschlechtsspezifische Unterschiede in der Autonomieunterstützung eingegangen werden, da es auffällig war, dass im Bereich der niedrig eingeschätzten Autonomieunterstützung überwiegend männliche Sportlehrkräfte vertreten sind. Möglich ist es, dass männliche Sportlehrkräfte andere Ziel- und Wertvorstellungen von Sportunterricht haben, z. B. vorwiegend Wettkampf- oder Leistungsorientierung, welche nicht immer direkt mit Autonomieunterstützung zusammen passen. Hin-



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