

BASISKOMPETENZEN BASISQUALIFIZIERTER SPORTLEHRKRÄFTE AN GRUNDSCHULEN

von Sebastian Liebl und Ralf Sygusch

ZUSAMMENFASSUNG | An Grundschulen unterrichtet etwa jede zweite Sportlehrkraft das Fach Sport fachfremd. Für fachfremde Sportlehrkräfte existieren daher in mehreren Bundesländern Aus- und/oder Weiterbildungen zum Erwerb sportunterrichtsbezogener Basiskompetenzen. Es fehlen jedoch Konzepte, die aufzeigen, welche Kompetenzen fachfremde Sportlehrkräfte besitzen sollen. In vorliegendem Beitrag werden u. a. anhand einer *Delphi-Studie* sportunterrichtsbezogene Basiskompetenzen formuliert. Demnach sollen fachfremde Sportlehrkräfte an Grundschulen zwar einen sicheren und abwechslungsreichen Sportunterricht umsetzen und Schüler*innen für die Bedeutung von Bewegung im Alltag sensibilisieren. Im Gegensatz zu ihren fachqualifizierten Kolleg*innen müssen sie jedoch keine eigenen Unterrichtsentwürfe konzipieren können. Auch die Demonstrationsfähigkeit motorischer Bewegungsabläufe spielt keine wesentliche Rolle.

Schlüsselwörter: Fachfremde Sportlehrkräfte, Sportlehrkräftebildung, Kompetenzorientierung, Anforderungssituationen, Delphi-Studie

BASIC COMPETENCIES OF BASIC QUALIFIED PHYSICAL EDUCATION TEACHERS AT PRIMARY SCHOOLS

ABSTRACT | About every second physical education (PE) teacher works out-of-field at primary schools. For this reason, several federal states provide training and/or further education for out-of-field PE teachers to acquire basic skills related to PE. However, there is a lack of concepts that show which competences out-of-field PE teachers should have. This article uses a delphi study to formulate basic competences related to PE. According to this study, out-of-field PE teachers should implement a safe and diverse PE at primary schools and sensitise pupils to the importance of exercise in everyday life. However, in contrast to their colleagues with specialist qualifications, they do not have to be able to design their own PE lesson plans. Also the demonstration ability of movement sequences does not play an important role.

Key Words: out-of-field physical education teachers, physical education teacher education, competence orientation, requirement situations, delphi study

BASISKOMPETENZEN BASISQUALIFIZIERTER SPORTLEHRKRÄFTE AN GRUNDSCHULEN

1 | EINLEITUNG

Seit der *Sprint-Studie* (DSB, 2006) wissen wir, dass an Grundschulen im Durchschnitt etwa jede zweite Sportlehrkraft das Fach Sport fachfremd unterrichtet. Eine Forderung der Studie lautete, dass (künftig) fachfremd Sport unterrichtende Grundschullehrkräfte eine Art sportunterrichtsbezogene Grundausbildung erwerben sollen – entweder als fester Bestandteil des Grundschulstudiums oder in Form einer verpflichtenden Fortbildung.

Mittlerweile existieren in mehreren Bundesländern entsprechende Regelungen (Brandl-Bredenbeck, Kroll, Scholz & Liebl, in Druck). Diese unterscheiden sich hinsichtlich Verbindlichkeit und Umfang zum Teil erheblich. Sie reichen von universitär verankerten, obligatorischen Qualifizierungsmaßnahmen (z. B. in Bayern die *Basisqualifikation Sport* [2-3 SWS]) bis hin zu verschiedenen Formen der Nachqualifikation (z. B. in Nordrhein-Westfalen die *Qualifikationserweiterung Sport QUES* [ca. 11 SWS]). Ob diese Maßnahmen tatsächlich dazu führen, dass Grundschullehrkräfte das Fach Sport nicht mehr fachfremd unterrichten, darüber darf spekuliert werden. Genauso wenig wissen wir, ob einer Grundschullehrkraft, die bspw. seit zehn Jahren Sport fachfremd unterrichtet, dieses Fach überhaupt noch *fremd* ist.

Diese Überlegungen verdeutlichen, dass der Begriff der *Fachfremdheit* unpräzise ist und zuweilen wertend gemeint sein kann. Im vorliegenden Beitrag werden daher in Anlehnung an Porsch (2016) drei Gruppen unterschieden. Es wird (1) 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 (2) *formal nicht qualifizierte Sportlehrkräfte* ohne jegliche sportunterrichtsbezogene Aus- und/oder Weiterbildung sowie (3) *nebenfach- bzw. hauptfachqualifizierte Sportlehrkräfte*, wenn Sport als Neben- bzw. Hauptfach studiert wurde und Bestandteil im Referendariat war (Liebl, 2018).

Inwiefern unterscheiden sich formal nicht bzw. basisqualifizierte Sportlehrkräfte von nebenfach- bzw. hauptfachqualifizierten Sportlehrkräften? Fasst man den Forschungsstand zu dieser grundlegenden Frage zusammen, zeigt sich: Sie lesen weniger sportunterrichtsbezogene Fachliteratur (Oesterreich & Heim, 2006), besuchen seltener sportunterrichtsbezogene Fortbildungen (Friedrich & Wagner, 2005; 2006; Oesterreich & Heim, 2006; Wagner, 2006), zeigen weniger sportunterrichtsbezogenes Engagement (Pontvianne, 1983; zitiert nach Knörzer & Treutlein, 2007), verbinden mit dem Sportunterricht tendenziell weniger anspruchsvolle Ziele (Oesterreich & Heim, 2006; Schmitt, 2006) und besitzen geringere selbstbezogene Überzeugungen zum Fach Sport (Pontvianne, 1983; zitiert nach Knörzer & Treutlein, 2007; Liebl, 2018). Hinsichtlich der Akzeptanz von Kompetenzorientierung im Sportunterricht zeigen sich offenbar kaum Unterschiede – die Umsetzungsqualität kompetenzorientierten Sportunterrichts scheint jedoch bei ihnen geringer zu sein (Balz, Frohn, Neumann & Roth, 2013). Außerdem setzen sie offenbar seltener Formen des Gruppenunterrichts ein (Bähr & Fassbeck, 2007).

Dass sportunterrichtsbezogene Kompetenzen von formal nicht bzw. basisqualifizierten Sportlehrkräften niedriger ausfallen als diejenigen ihrer fachqualifizierten Kolleg*innen, ist u. a. aufgrund des geringeren sportfachlichen Ausbildungsumfangs zu vermuten. Für eine fundierte Bewertung derartiger Befunde fehlen allerdings Standards, die aufzeigen, welche Kompetenzen basisqualifizierte Sportlehrkräfte besitzen sollen. Für das Fach Sport fehlt ein Orientierungsrahmen für die Qualifikation basisqualifizierter Sportlehrkräfte, wie er – für alle Fächer – von der Gesellschaft für Fachdidaktik gefordert wird (GFD, 2018). Die vorliegende Studie möchte hierzu einen Beitrag leisten und – mit Fokus auf die erste Phase der Lehrkräftebildung – die Frage beantworten: *Welche Basiskompetenzen sollen basisqualifizierte Sportlehrkräfte an Grundschulen besitzen?*

Theoretische Ausgangspunkte zur Bearbeitung der Fragestellung werden in den Professionalisierungsverläufen von Sportlehrkräften (Kap. 2.1), im eigenen *Entwurf zur Kompetenzorientierung im Sport* (Kap. 2.2) und in Standards zu Sportlehrkräften an Grundschulen (Kap. 2.3) gesehen. Der darauf aufbauende empirische Teil umfasst einen Pretest zu den ausgewählten Standards von Valkanover, Oswald, Blum und Conzelmann (2014) (Kap. 3.1) sowie eine Delphi-Studie am Beispiel der in Bayern für alle Grundschullehramt-Studierenden, die Sport weder als Haupt- noch als Nebenfach studieren, obligatorischen Lehrveranstaltung *Basisqualifikation Sport* (KM Bayern, 2013) (Kap. 3.2). Diese Lehrveranstaltung kann – auch im Vergleich mit entsprechenden Regelungen anderer Bundesländer (Brand-Bredenbeck, Kroll, Scholz & Liebl, i. V.) – als exemplarische sportunterrichtsbezogene Qualifizierungsmaßnahme innerhalb der ersten Phase der Lehrkräftebildung angesehen werden. Sie ist mit der o. g. Definition zu basisqualifizierten Sportlehrkräften kompatibel, fokussiert explizit das Bildungssetting Sportunterricht (im Gegensatz z. B. zum Übungsleiterschein, der in einigen Bundesländern auch als Qualifikationsnachweis gilt), ist eine eigenständige Qualifizierungsmaßnahme und potenzielles Einstiegsmodul für eine Nachqualifikation, besitzt mit 2-3 SWS wie viele dieser Maßnahmen einen geringen Umfang und existiert bereits seit WS 2008/09, wodurch zahlreiche Erfahrungswerte vorliegen. Die Beantwortung der o. g. Fragestellung soll die Konzeption einer kompetenzorientierten, sportunterrichtsbezogenen Sportlehrkräftebildung (im Beitrag auch als *Basisqualifikation* bezeichnet) ermöglichen.

2 | AUSGANGSPUNKTE

2.1 | PROFESSIONALISIERUNGSVERLÄUFE VON SPORTEHRKRÄFTEN

Die Diskussion um Professionalisierungsverläufe von Lehrkräften zielt darauf, ein „Stützsystem“ (Terhart, 2001, S. 61) zu schaffen, das die Kompetenzentwicklung von (angehenden) Lehrkräften phasenspezifisch fördert. Die Kompetenzentwicklung von Sportlehrkräften lässt sich mithilfe des heuristischen Modells von Schierz und Miethling (2017) beschreiben. Die Autoren unterscheiden darin u. a. folgende Entwicklungsphasen, die hier mit Bezug zur *Basisqualifikation* ausgedeutet werden:

- *Kindheit und Jugend*: Erziehungs- und Sporterfahrungen können einen förderlichen, aber auch hinderlichen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung haben. Bei *basisqualifizierten Sportlehrkräften* ist – trotz dünner Studienlage – davon auszugehen, dass sie oftmals weniger positive Sporterfahrungen als ihre fachqualifizierten Kolleg*innen gesammelt haben.

- *Studium*: Bei *basisqualifizierten Sportlehrkräften* ist der sportbezogene Studienumfang und -aufwand deutlich geringer als bei fachqualifizierten Sportlehrkräften. Beispielsweise bleibt innerhalb der 2-3 SWS umfassenden *Basisqualifikation Sport* in Bayern wenig Raum für die Entwicklung von Basiskompetenzen.
- *Referendariat*: Auch hier spielt das Fach Sport bei *basisqualifizierten Sportlehrkräften* keine wesentliche Rolle.
- *Berufsanfangsphase*: Es ist anzunehmen, dass der Unterschied zum Studium auch von *basisqualifizierten Sportlehrkräften* als herausfordernder „Weltensprung“ (Schierz & Miethling, 2017, S. 56) erlebt wird. Die GFD (2018) regt für diese Phase die Gestaltung anpassbarer Weiterbildungsmodule zur individualisierten Förderung fachbezogener Lehrkompetenzen an.

Für die im Beitrag entscheidende erste Phase der Lehrkräftebildung (Studium) heben professionstheoretische Ansätze die Entwicklung von *Professionswissen* als zentralen Bestandteil professioneller Kompetenz hervor (Krauss et al., 2017). Domänenübergreifend zeigen empirische Belege, dass „ein stark ausgeprägtes Professionswissen ... als erklärungsstärkster Faktor identifiziert wurde“ (Heemsoth, 2016, S. 44). Professionswissen kann dabei *deklarativen* (Wissen über Sachverhalte) und *prozeduralen* (implizites und explizites Handlungswissen) Charakter haben und ist „als notwendige Voraussetzung für professionelles Handeln im Unterricht zu verstehen“ (Krauss et al., 2017, S. 38). Man kann davon ausgehen, dass ein Mangel an Professionswissen zu einer Einschränkung der Handlungsfähigkeit im Unterricht führt.

Im Modell professioneller Lehrkompetenzen von Baumert und Kunter (2011) wird Professionswissen – angelehnt an Shulman (1986) – u. a. unterschieden in *pädagogisches Wissen*, *Fachwissen* und *fachdidaktisches Wissen*. Dabei gelten *Fachwissen* (vertieftes Hintergrundwissen zu schulcurricularen Fachinhalten) und *fachdidaktisches Wissen* (Wissensbestandteile, die für das Unterrichten schulcurricularer Fachinhalte benötigt werden) als die zentralen Kategorien eines Fachs (Krauss et al., 2017).

Das Baumert-und-Kunter-Modell (2011) wird in verschiedenen Fachdidaktiken zur Kompetenzmodellierung herangezogen (u. a. Krauss et al., 2017), so auch im Bereich der Sportlehrkräftebildung (u. a. Ahns, 2019; Heemsoth, 2016; Kehne, Seifert & Schaper, 2013; Meier, 2018; Messmer & Brea, 2015). Hierbei zeigen sich sowohl Übereinstimmungen als auch Unterschiede hinsichtlich der Konzeptualisierung von fachbezogenem Professionswissen. Differenzen liegen insbesondere in der Frage, ob der Bereich *Theorie und Praxis der Sportarten und Bewegungsfelder* dem Fachwissen oder dem fachdidaktischen Wissen zuzuordnen ist (Heemsoth, 2016). Meier (2018) identifiziert eine ähnliche Abgrenzungsproblematik auch beim Thema *Sicherheit im Sportunterricht*. In seiner Analyse vorliegender Kompetenzansätze gelangt Heemsoth zum Resümee, dass sowohl in konzeptionellen wie in empirischen Ansätzen, „eine klare Trennung von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen und eine Abgrenzung zu einem allgemein pädagogischen Wissen von Sportlehrkräften nicht beabsichtigt ist bzw. noch nicht zufriedenstellend gelingt“ (2016, S. 50).

Die vorliegenden Kompetenzansätze zur Sportlehrkräftebildung (u. a. Kehne et al., 2013; Messmer & Brea, 2015; Miethling & Gieß-Stüber, 2007) schließen in unterschiedlicher Weise an bil-

dungswissenschaftliche Entwicklungen an, greifen diese bislang aber nur isoliert auf. Ein umfassendes, bildungswissenschaftlich anschlussfähiges Kompetenzmodell, das eine theoriegeleitete Basis für die Gestaltung von Sportlehrkräftebildung und deren empirische Analyse bietet, liegt gegenwärtig nicht vor. Genauso wenig finden wir *integrative Ansätze*, die den oftmals höheren Praxisbezug von Standardformulierungen mit dem oftmals höheren Theoriebezug von Kompetenzmodellen verbinden (Frey & Jung, 2011, S. 542 & S. 569). Anknüpfend an diesen Theorie-Praxis-Anspruch, wird für die vorliegende Arbeit der im Folgenden zu erläuternde *Entwurf zur Kompetenzorientierung im Sport* als modelltheoretische Grundlage gewählt. Dieser Entwurf bietet ein bildungswissenschaftlich anschlussfähiges Rahmenkonzept, das die Integration praxisrelevanter Standardformulierungen ermöglicht.

2.2 | ENTWURF ZUR KOMPETENZORIENTIERUNG IM SPORT

In laufenden Projekten¹ wird in systematischen kooperativen Planungsprozessen (Rütten, 1997) mit Expert*innen der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung der *Entwurf zur Kompetenzorientierung im Sport* entwickelt (EKSpO; Ahns, 2019; Brandl-Bredenbeck & Sygusch, 2017; Sygusch, Jäger, Brandl-Bredenbeck & Lutz, 2017). In Anschluss an den bildungswissenschaftlichen Diskurs wird mit diesem Kompetenzentwurf versucht, folgende Merkmale aufzugreifen:

EKSpO ...

- ist in doppelter Weise *domänenspezifisch*; folgt – auf der Inhaltsdimension – Kompetenzstrukturmodellen der Lehrkräftebildung (v. a. Baumert & Kunter, 2011) und greift entsprechende Bezüge der Sportlehrkräftebildung auf (v. a. Heemsoth, 2016; Meier, 2018);
- verknüpft *Wissen* und *Können* zu ganzheitlicher Handlungskompetenz; baut auf kognitionstheoretischen Modellen auf (u. a. Anderson & Krathwohl, 2001; Gogoll, 2013²) und modelliert – auf der Prozessdimension – das Zusammenspiel von Aktivitäten des *Wissenserwerbs* und der *Wissensnutzung* (Können);
- bezieht sich auf konkrete *Anforderungssituationen* von Sportlehrkräften, deren Bewältigung die Anwendung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten „anfordert“ (in Anlehnung an Rupp, 2011; Bürig-Heinze, Rösener, Schaper, Stoebe & Wenzel, 2014, S. 8).

Anforderungssituationen sind der zentrale Ausgangspunkt von *EKSpO* und ein konstituierendes Gestaltungsmerkmal. Damit schließt *EKSpO* daran an, was in der allgemeinen Kompetenzdiskussion mit „kontextspezifische(n) kognitive(n) Leistungsdispositionen ... [für] Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen“ (Klieme & Leutner, 2006, S. 879) umschrieben wird. Die Grundidee, von Anforderungssituationen aus zu denken, findet sich auch in der EKSpO-Taxonomie zur Formulierung kompetenzorientierter Lernziele wieder. Diese besteht aus drei Dimensionen: *Inhalte, Prozesse* und *Anforderungsniveaus* (Abb. 1).

1 U. a. im Rahmen des *BMBF-Projekts „Health.edu“* (2015–2021; Förderkennzeichen: 01EL1421A; Brandl-Bredenbeck, Tittlbach, Sygusch, Ptack & Töpfer, 2020)

2 Die Orientierung an Gogoll (2013) bezieht sich nicht auf das Handlungsfeld „Schüler*innenbildung“, sondern auf dessen kognitionstheoretische Grundlagen und strukturelle Modellkonzeption.

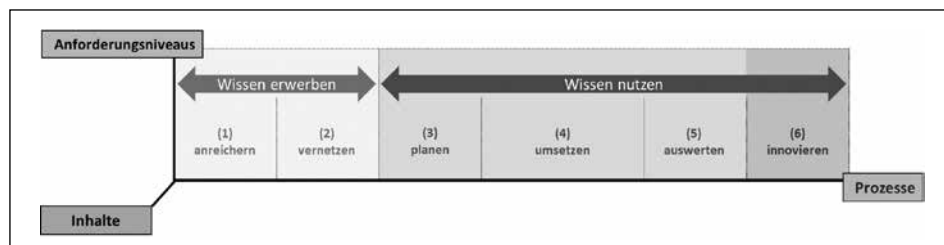


Abb. 1.: Taxonomie des Entwurfs zur Kompetenzorientierung im Sport (vereinfachte Darstellung)

Die *Inhaltsdimension* orientiert sich an der Frage, welches Wissen Sportlehrkräfte zur Bewältigung beruflicher Anforderungssituationen benötigen. Die Kategorisierung dieser Wissensinhalte erfolgt in Anlehnung an Baumert und Kunter (2011). Die in bisherigen Kompetenzmodellen zur Sportlehrkräftebildung unklare Zuordnung des Bereichs *Theorie und Praxis der Sportarten und Bewegungsfelder* – aber auch des Themas *Sicherheit im Sportunterricht* – zu Fachwissen bzw. fachdidaktischem Wissen (Kap. 2.1), kann aus Sicht von *EKSpO* über die Anforderungssituation geklärt werden. Handelt es sich etwa um eine didaktische Anforderungssituation im Setting Grundschule (z. B. die Vermittlung grundlegender Spiel- oder Sicherheitsregeln), sind die hierfür nötigen Wissensinhalte (grundlegende Spiel- oder Sicherheitsregeln sowie entsprechende Vermittlungskonzepte) dem fachdidaktischen Bereich zuzuordnen. Vertieftes Hintergrundwissen, welches für die didaktische Anforderungssituation nicht unmittelbar gebraucht wird (z. B. Regelwerkdetails eines Sportspielverbandes oder statistische Eckdaten zu Sportunfällen), kann hingegen dem Fachwissen zugeordnet werden (Shulman, 1986). Dieses Hintergrundwissen ist für Lehrkräfte dienlich, um etwa das didaktische Vorgehen fundieren und gegenüber Dritten begründen zu können.

Die *Prozessdimension* beschreibt Aktivitätsschritte des Wissenserwerbs und der Wissensnutzung. Als Kernaktivität bildet der Aktivitätsschritt (4) *umsetzen* typische Anforderungssituationen des Sportlehrkräftealltags ab, zu deren Bewältigung Kompetenzen erworben werden sollen (bspw. „setzen mehrperspektivischen Sportunterricht konzeptgemäß, adressaten- und situationsorientiert um“; Ahns, 2019, S. 186). Ausgehend von diesem zentralen Aktivitätsschritt, werden für die Formulierung kompetenzorientierter Lernziele die umliegenden Aktivitäten des *Erwerbs* (1, 2) sowie der *Nutzung* (3, 5, 6) relevanter Wissensinhalte modelliert:

- (1) *anreichern* umfasst den Erwerb von neuen, bislang nicht repräsentierten Informationen bzw. Fakten.
- (2) *vernetzen* meint die Einordnung dieser Fakten in vorhandene Wissensstrukturen.
- (3) *planen* bezieht sich auf den Transfer vernetzten Wissens auf konkrete Handlungssituationen (bspw. Sportunterrichtsplanung).
- (4) *umsetzen* bildet als zentraler Aktivitätsschritt „vereinfachte Wirklichkeit“ ab. Hier wird die wissensbasierte Planung in konkreten Anforderungssituationen praktisch umgesetzt.
- (5) *auswerten* meint die wissensbasierte und kriteriengeleitete Auseinandersetzung mit der eigenen Umsetzung.

- (6) *innovieren* umfasst insbesondere den Transfer erworbenen und genutzten Wissens auf neue Anforderungssituationen sowie die reflexive Ausgestaltung der eigenen Rolle als Sportlehrkraft.

Auch die *Anforderungsdimension* orientiert sich an Anforderungssituationen, wobei wir davon ausgehen, dass diese unterschiedlich komplex sein können. Je komplexer Anforderungssituationen sind, umso mehr und umso stärker vernetzte Wissensinhalte müssen für deren Bewältigung genutzt werden.

Die EKSpö-Taxonomie zur Formulierung kompetenzorientierter Lernziele bildet u. E. ein tragfähiges Rahmenkonzept, wobei für die Anpassung konkrete, zielgruppenspezifische Anforderungssituationen benötigt werden. Da bis dato keine Übersicht an Anforderungssituationen für basisqualifizierte Grundschulsportlehrkräfte existiert, wird der dritte Ausgangspunkt in praxisbezogenen Standards zu Sportlehrkräften an Grundschulen gesehen.

2.3 | STANDARDS ZU SPORTEHRKRÄFTEN AN GRUNDSCHULEN

Es sind bereits zahlreiche Standardansätze und Empfehlungen zur (Sport-)Lehrkräftebildung vorhanden (z. B. KMK, 2014; 2019; Valkanover, Oswald, Blum & Conzelmann, 2014). Die KMK-Standards bzw. -Empfehlungen für den Grundschulbereich (KMK, 2015), für die Bildungswissenschaften (KMK, 2014) und das Fachprofil Sport der ländergemeinsamen Standards zur Lehrkräftebildung (KMK, 2019) fokussieren jedoch entweder (Sport-)Lehrkräfte ohne expliziten Bezug zur Grundschule oder Grundschullehrkräfte ohne expliziten Bezug zum Fach Sport. Empirisch ermittelte Standardformulierungen mit Fokus auf (neben- und hauptfachqualifizierte) Sportlehrkräften an Grundschulen stammen von Valkanover, Oswald, Blum und Conzelmann (2014). Deren *Kompetenzprofile von Sport unterrichtenden Lehrpersonen der Vorschul- und Primarstufe* (kurz: KopS-Standards) kommen der eigenen Zielgruppe (basisqualifizierte Sportlehrkräfte an Grundschulen) am nächsten. Die KopS-Standards fokussieren den Grundschulsportunterricht, beziehen den Professionalisierungsdiskurs ein und basieren auf Interviews mit n = 16 erfahrenen (Primar-)Sportlehrkräften sowie einer Delphi-Befragung mit n = 10 an Hochschulen lehrenden Sportdidaktiker*innen.

Insgesamt wurden 30 fachspezifische und fachübergreifende Standards (Tab. 1 in Kap. 3.2) für die Schweizer Unterstufe (Sieben- bis Neunjährige) entwickelt. Diese 30 Standards ordnen Valkanover et al. (2014) der Shulman-Heuristik (1986) zu, wobei sie neben den drei Bereichen des Professionswissens (Kap. 2.1) auch den Bereich *Bereitschaften und Überzeugungen* berücksichtigen:

- *Pädagogischen Wissen*: Sechs Standards (bspw. ... gestalten ein lernförderliches Unterrichtsklima).
- *Fachwissen*: Sieben Standards (bspw. ...haben Ideenrepertoire an Spielformen, Übungen und Bewegungsaufgaben).
- *Fachdidaktisches Wissen*: Neun Standards (bspw. ... setzen methodische Verfahren zielorientiert ein).
- *Bereitschaften und Überzeugungen*: Acht Standards (bspw. ... sind von der Wichtigkeit des Sport- und Bewegungsunterrichts überzeugt).

Die vier Kategorien *pädagogisches Wissen*, *Fachwissen*, *fachdidaktisches Wissen* sowie *Bereitschaften und Überzeugungen* geben eine nachvollziehbare und zum Professionalisierungsdiskurs anschlussfähige Struktur wieder. Dennoch scheint das von Heemsoth formulierte Resümee, dass in der Sportlehrkräfteforschung, „eine klare Trennung von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen ... noch nicht zufriedenstellend gelingt“ (2016, S. 50), möglicherweise auch hier zuzutreffen. So könnte man in enger Anlehnung an Shulman (1986) alle fachwissenschaftlichen KopS-Standards auch dem fachdidaktischen Wissensbereich zuordnen, da diese didaktische Anforderungssituationen des Sportunterrichts fokussieren und damit Wissensbestandteile beinhalten, die für das Unterrichten schulcurricularer Fachinhalte benötigt werden. Außerdem erscheint es wenig nachvollziehbar, warum bspw. einerseits der Standard „... *arbeiten kooperativ mit Lehrerkollegen/innen zusammen*“ fachspezifisch und andererseits der Standard „... *werten den Sportunterricht/ die Bewegungssequenzen aus*“ fachübergreifend sein soll (Tab. 1 in Kap. 3.2). Insgesamt stellen die KopS-Standards aber einen Ausgangspunkt dar, der mit *EKSpO* aus zwei Gründen kompatibel ist:

- Sie formulieren zentrale Aufgaben einer Grundschulsportlehrkraft und besitzen einen hohen *settingspezifischen und domänenspezifischen* Praxisbezug.
- Außerdem verbinden die Formulierungen – im Sinne von *Handlungskompetenz* – Wissensinhalte (Objekte; z. B. Sportunterricht) mit Prozessen der Wissensnutzung (Verben/Operatoren; z. B. auswerten).

Vor diesem Hintergrund scheint eine Verknüpfung der praxisbezogenen KopS-Standards mit dem herangezogenen Rahmenkonzept *EKSpO* im Sinne eines *integrativen Ansatzes* (Frey & Jung, 2011) denkbar. Auch eine gegenseitige Ergänzung beider Ansätze scheint möglich:

1. Um *EKSpO* setting- und domänenspezifisch konkretisieren zu können, werden *Anforderungssituationen* benötigt; die in den KopS-Formulierungen enthaltenen zentralen Aufgaben einer Grundschulsportlehrkraft bilden eine hilfreiche Grundlage für die Ableitung konkreter Anforderungssituationen.
2. Die KopS-Formulierungen verbinden zwar Wissensinhalte mit Prozessen der Wissensnutzung, für die Formulierung kompetenzorientierter Lernziele fehlen jedoch insbesondere Prozesse des Wissenserwerbs; für die Ausdifferenzierung der in den KopS-Formulierungen enthaltenen Prozesse und Ergänzung von Prozessen des Wissenserwerbs stellen die *EKSpO*-Aktivitätsschritte (Kap. 2.2) eine konkrete Hilfestellung dar.

Bevor in Kap. 4 auf Grundlage der KopS-Standards konkrete Anforderungssituationen abgeleitet und mithilfe der *EKSpO*-Aktivitätsschritte Prozesse ausdifferenziert werden, erscheinen noch folgende Fragen klärungsbedürftig:

- a) Sind die 30 KopS-Standards zur Schweizer Unterstufe auf die deutsche Grundschule übertragbar? und
- b) welche der Standards sind für *basisqualifizierte* Grundschulsportlehrkräfte im Rahmen der ersten Phase der Lehrkräftebildung elementar?

Zur Beantwortung der ersten Frage wurde ein Pretest durchgeführt (Kap. 3.1). Die zweite Frage wurde über eine Dephi-Studie beantwortet (Kap. 3.2).

3 | EIGENE UNTERSUCHUNG

3.1 | PRETEST

Vorgehen: Zu Frage (a) wurde eine qualitative schriftliche Befragung mit anschließendem Expert*innengespräch durchgeführt.

Stichprobe: Zwei erfahrene (Grundschul-)Sportlehrkräfte sowie zwei an deutschen Hochschulen lehrende Sportdidaktiker (n = 4).

Befragung: Die Expert*innen schätzten ein, ob die 30 KopS-Standards der Schweizer Unterstufe auch auf Sportlehrkräfte an deutschen Grundschulen übertragen werden können. Bei Bedenken verfassten sie entsprechende Notizen.

Ergebnis: Die Übertragbarkeit der KopS-Standards wurde von allen Befragten bestätigt. Mit Blick auf basisqualifizierte Grundschulsportlehrkräfte wurden im Expert*innengespräch zwei fachdidaktische Standards ergänzt (... *kennen qualitativ hochwertige, praxisbezogene Zeitschriften und Lehrhilfen für den Sportunterricht; ... können Stundenbilder von Kollegen/innen oder Verlagen zielorientiert auswählen, anpassen und umsetzen*). Außerdem wurde ein fachübergreifender KopS-Standard der Bereitschaften und Überzeugungen (... *ermöglichen allen Schüler/innen Lernfortschritte*) als zu unspezifisch angesehen und aussortiert (Tab. 1 in Kap. 3.2). Auf dieser Basis wurden 31 Standards als relevant für deutsche Grundschulen angesehen und in der folgenden Delphi-Studie berücksichtigt.

3.2 | DELPHI-STUDIE

Vorgehen: Zu Frage (b) wurde eine schriftliche Delphi-Befragung durchgeführt. Dies ist eine anonymisierte Expert*innenbefragung, die meist in zwei aufeinander aufbauenden Runden erfolgt. Durch dieses Vorgehen soll die erste Einschätzung reflektiert und die zweite Einschätzung präzisiert werden (Häder, 2013). Es wurden zwei Befragungsrunden zwischen Oktober und November 2016 durchgeführt.

Stichprobe: Insgesamt wurden n = 15 Expert*innen (neun weiblich) aus sieben von acht bayerischen sportwissenschaftlichen Instituten mit *Basisqualifikation Sport* befragt, darunter

- sieben Studienfachkoordinator*innen;
- fünf erfahrene Dozierende der *Basisqualifikation Sport* (Kap. 1);
- zwei Fachdidaktiker*innen mit Expertise im Bereich der Sportlehrkräftebildung;
- ein Professor für Sportpädagogik/-didaktik mit Expertise in Grundschuldidaktik.

Auch wenn die KopS-Standards bereits auf Aussagen erfahrener (Grundschul-)Sportlehrkräfte basieren, wurde bei der Auswahl der Expert*innen zusätzlich auf schulpraktische Unterrichtserfahrung geachtet. 12 der 15 Personen besitzen eine mindestens dreijährige Sportunterrichtserfahrung, die zudem überwiegend an Grundschulen erworben wurde.

Erste Befragung: Den Expert*innen wurde eine Liste der 31 Standards³ mit folgender Frage vorgelegt: Welche dieser Standards sollen Studierende am Ende der Lehrveranstaltung *Basisqualifikation Sport* erfüllen? Die Einschätzung erfolgte quantitativ (1 = nein; 2 = eher nein; 3 = eher ja; 4 = ja). Ergänzend konnten die Expert*innen ihre Einschätzung qualitativ begründen.

Nach der ersten Befragungsrunde erhielten alle Expert*innen ein anonymisiertes *Zwischenergebnis*: Dieses enthielt zu jedem Standard die Mittelwerte und Standardabweichungen der quantitativen Einschätzungen. Zusätzlich wurden die qualitativen Begründungen in Form einer inhaltsanalytischen Zusammenfassung sowie als Originaltext zurückgemeldet.

Zweite Befragung: Unter Berücksichtigung der Zwischenergebnisse sollten die Expert*innen die o. g. Frage erneut wie in der ersten Befragungsrunde bewerten.

Ergebnis: Quantitativ wurden 16 Standards im Durchschnitt eindeutig mit „ja“ oder „eher ja“ bewertet (Tab. 1). Die qualitativen Anmerkungen von n = 4 Expert*innen verwiesen darauf, dass viele Standards nicht allein über die *Basisqualifikation Sport* erreicht werden können, sondern nur im Zusammenspiel mit anderen Studienfächern und Entwicklungsphasen. Mit den Expert*innen dieser Anmerkungen wurden – wie von Häder (2013) empfohlen – abschließende Expert*innengespräche geführt. Diese hatten das Ziel, Standards auszuwählen, die allein durch die *Basisqualifikation Sport* erfüllt werden sollen. Hierbei wurde der Professionalisierungsdiskurs (Kap. 2.1) und die daraus ableitbare Empfehlung, v. a. deklaratives und prozedurales Fachwissen und fachdidaktisches Wissen zu fokussieren, einbezogen. Dies führte zur finalen Auswahl folgender acht Standards:

- S1) ... treffen bei Gefahren Sicherheitsvorkehrungen;
- S2) ... haben ein Ideenrepertoire an Spielformen, Übungen und Bewegungsaufgaben;
- S3) ... können Stundenbilder von Kollegen/innen oder Verlagen zielorientiert auswählen, anpassen und umsetzen;
- S4) ... gestalten den Sport- und Bewegungsunterricht abwechslungsreich;
- S5) ... kennen qualitativ hochwertige praxisbezogene Zeitschriften und Lehrhilfen für den Sportunterricht;
- S6) ... setzen Rituale ein;
- S7) ... setzen methodische Verfahren zielorientiert ein;
- S8) ... sensibilisieren Schüler/innen für die Wichtigkeit von Bewegung im Alltag.

3 Mit Bezug auf den Professionalisierungsdiskurs (Kap. 2.1) wäre eine Einschränkung auf KopS-Standards zu Fachwissen und fachdidaktischem Wissen denkbar gewesen. Da neben der Zuordnung von Valkanover, Oswald, Blum und Conzelmann (2014) in die Shulman-Heuristik (1986) auch mindestens eine andere Zuordnungsmöglichkeit denkbar ist (Kap. 2.3), haben wir auf diesen deduktiven Schritt verzichtet und zunächst alle Standards aufgrund ihrer potenziellen Praxisrelevanz in die Delphi-Studie einfließen lassen, ohne dabei den Expert*innen zu sagen, welche der Standards laut Valkanover et al. (2014) welchem Bereich der Shulman-Heuristik (1986) entsprechen.

Diskussion: Die ausgewählten acht Standards entsprechen überwiegend (S1, S3⁴, S4, S6, S7, S8) der EKSpO-Kernaktivität *umsetzen*⁵. Diese Aktivität fokussiert Anforderungssituationen des Sportlehrkräftealltags, zu deren Bewältigung Kompetenzen erworben werden sollen (Kap. 2.2). Damit ist eine wichtige Grundlage für die Verknüpfung der praxisbezogenen KopS-Standards mit dem herangezogenen Rahmenkonzept *EKSpO* gegeben: die Möglichkeit, konkrete Anforderungssituationen abzuleiten.

Tab. 1: Dokumentation der ausgewählten und aussortierten (KopS-)Standards

| KopS-Standards | Pretest | Delphi (quantitativ) | | Delphi (qualitativ) |
|--|--|----------------------|-------------|--|
| | | (1) | M (SD) | (0) |
| Pädagogisches Wissen (6) | (6) | (1) | M (SD) | (0) |
| Gestalten ein lernförderliches Unterrichtsklima | Ausgewählt | Ausgewählt | 3,20 (0,68) | Aussortiert, weil fachübergreifend |
| Instruieren Verhaltensregeln | Ausgewählt | Aussortiert | 2,87 (0,64) | |
| Machen Lernziele transparent | Ausgewählt | Aussortiert | 2,67 (0,82) | |
| Arbeiten kooperativ mit Lehrerkollegen/innen zusammen | Ausgewählt (u. E. auch fachübergreifend) | Aussortiert | 2,33 (0,82) | |
| Machen Beurteilungskriterien transparent | Ausgewählt | Aussortiert | 2,33 (0,90) | |
| Setzen disziplinarische Maßnahmen im Umgang mit Störungen ein | Ausgewählt | Aussortiert | 2,20 (0,86) | |
| Fachwissen (7) | (7) | (3) | M (SD) | (3) |
| Treffen bei Gefahren Sicherheitsvorkehrungen | Ausgewählt (u. E. fachdidaktisch) | Ausgewählt | 3,67 (0,49) | Ausgewählt (S1) |
| Haben ein Ideenrepertoire an Spielformen, Übungen und Bewegungsaufgaben | Ausgewählt (u. E. fachdidaktisch) | Ausgewählt | 3,67 (0,49) | Ausgewählt (S2) |
| Sensibilisieren Schüler/innen für die Wichtigkeit von Bewegung im Alltag | Ausgewählt (u. E. fachdidaktisch) | Ausgewählt | 3,00 (1,01) | Ausgewählt |
| Sensibilisieren Schüler/innen im Umgang mit dem eigenen Körper | Ausgewählt (u. E. fachdidaktisch) | Aussortiert | 2,93 (0,96) | (S*) |
| Bauen im Sport- und Bewegungsunterricht Ängste von Schüler/innen ab | Ausgewählt (u. E. fachdidaktisch) | Aussortiert | 2,73 (0,88) | |
| Integrieren Bewegungsförderung in den Schulalltag | Ausgewählt (u. E. fachdidaktisch) | Aussortiert | 2,40 (1,18) | |
| Sensibilisieren Eltern für die Wichtigkeit von Bewegung im Alltag | Ausgewählt (u. E. fachdidaktisch) | Aussortiert | 2,07 (1,10) | |
| Fachdidaktisches Wissen (9) | (11) | (7) | M (SD) | (5) |
| Planen die einzelnen Sportunterrichtslektionen/ Bewegungssequenzen | Ausgewählt | Ausgewählt | 3,33 (0,62) | Aussortiert, weil Anforderung mit fachübergreifendem Bezug |

4 Der Standard S3 enthält drei Operatoren. Die Verben „auswählen“ und „anpassen“ können dem Aktivitätsschritt 3 und „umsetzen“ dem Aktivitätsschritt 4 zugeordnet werden.

5 Lediglich die Standards S2 und S5 entsprechen nicht der EKSpO-Kernaktivität *umsetzen*, sondern Aktivitätsschritten des Wissenserwerbs. Wie in Kap. 4 zu sehen ist, sind auch diese in konkreten Anforderungssituationen subsumierbar.

| | | | | |
|---|--|---------------------|-------------|--|
| | <i>Ergänzt:</i> können Stundenbilder zum Sport von Kollegen oder Verlagen zielorientiert auswählen, anpassen und umsetzen. | Ausgewählt | 3,27 (0,88) | Ausgewählt (S3) |
| Gestalten den Sport- und Bewegungsunterricht abwechslungsreich | Ausgewählt | Ausgewählt | 3,20 (0,68) | Ausgewählt (S4) |
| | <i>Ergänzt:</i> kennen qualitativ hochwertige praxisbezogene Zeitschriften und Lehrhilfen für den Sportunterricht. | Ausgewählt | 3,13 (0,91) | Ausgewählt (S5) |
| Strukturieren die Sportunterrichtslektion/ Bewegungssequenzen | Ausgewählt | Ausgewählt | 3,13 (0,74) | Aussortiert, weil Anforderung mit fachübergreifendem Bezug |
| Setzen Rituale ein | Ausgewählt | Ausgewählt | 3,07 (0,79) | Ausgewählt (S6) |
| Setzen methodische Verfahren zielorientiert ein | Ausgewählt | Ausgewählt | 3,00 (0,84) | Ausgewählt (S7) |
| Gestalten den Einsatz von Unterrichtsmaterialien effizient | Ausgewählt | Aussortiert | 2,93 (0,59) | |
| Wenden aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler/innen Erschwerungs- und Erleichterungsformen an | Ausgewählt | Aussortiert | 2,93 (0,88) | |
| Werten den Sportunterricht/ die Bewegungssequenzen aus | Ausgewählt | Aussortiert | 2,47 (0,91) | |
| Planen den Sportunterricht/ die Bewegungssequenzen langfristig | Ausgewählt | Aussortiert | 2,40 (0,91) | |
| Bereitschaften & Überzeugungen (8) | (7) | (5) | M (SD) | (0) |
| Ermöglichen den Schüler/innen freudvolle Sport-/ Bewegungserfahrungen | Ausgewählt | Ausgewählt | 3,80 (0,41) | Aussortiert, weil kein Professionswissen |
| Fördern motorische Fertigkeiten der Schüler/innen | Ausgewählt | Ausgewählt | 3,20 (0,68) | Aussortiert, weil kein Professionswissen |
| Sind von der Wichtigkeit des Sport- und Bewegungsunterrichts überzeugt | Ausgewählt | Ausgewählt | 3,13 (0,99) | Aussortiert, weil kein Professionswissen |
| Haben Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten als Lehrperson von Sport- und Bewegungsunterricht | Ausgewählt | Ausgewählt | 3,07 (0,88) | Aussortiert, weil kein Professionswissen |
| Wollen sich in Sport und Bewegung weiterbilden | Ausgewählt | Ausgewählt | 3,00 (0,76) | Aussortiert, weil kein Professionswissen |
| Haben Freude am Unterrichten von Sport und Bewegung | Ausgewählt | Aussortiert | 2,73 (1,03) | |
| Wollen sich für die Belange des Sport- und Bewegungsunterrichts engagieren | Ausgewählt | Aussortiert | 2,47 (1,06) | |
| Ermöglichen allen Schüler/innen Lernfortschritte | Aussortiert | | | |
| 30 Standards | 31 Standards | 16 Standards | | 8 Standards |

Legende: schwarz = fachspezifische KopS-Standards; grau = KopS-Standards mit fachübergreifendem Bezug laut Valkanover et al. (2014).

4 | BASISKOMPETENZEN BASISQUALIFIZIERTER SPORTEHRKRÄFTE AN GRUNDSCHULEN

Wie in Kapitel 2.2 gezeigt wurde, bilden Anforderungssituationen den zentralen Bestandteil in Definitionen zur Kompetenzorientierung und im *EKSpO*. Die acht o. g. Standards und die darin enthaltenen Aufgaben von Sportlehrkräften lassen sich zu vier Anforderungssituationen bündeln:

- (A) Stundenbilder zum Sportunterricht (S3, S5, S6⁶, S7);
- (B) Sicherheit im Sportunterricht (S1);
- (C) Abwechslung im Sportunterricht (S2, S4);
- (D) Relevanz von Bewegung im Alltag (S8, S*⁷).

Zu den Anforderungssituationen können auf Grundlage der KopS-Standards und mithilfe der EKSpO-Aktivitätsschritte Prozesse des Wissenserwerbs und der Wissensnutzung ausdifferenziert werden. Tab. 2 zeigt dies beispielhaft für die Anforderungssituationen (A) und (B).⁸

Tab. 2: Basiskompetenzen basisqualifizierter Sportlehrkräfte an Grundschulen

| Anforderungssituation: Stundenbilder zum Sportunterricht | |
|--|--|
| Du bist Grundschullehrkraft und unterrichtest deine Klasse erstmalig auch ein Schuljahr im Fach Sport. Eine bereits seit längerem fachfremd Sport unterrichtende Lehrkraft rät dir, mit bereits vorhandenen, qualitativ hochwertigen Stundenbildern zu arbeiten. | |
| Basisqualifizierte Grundschulsportlehrkräfte ... | |
| 1) Anreichern | - zählen hochwertige Informationsquellen für Stundenbilder zum Sportunterricht auf (z. B. praxisbezogenen Zeitschriften, erfahrene Kolleg*innen; S5) und - geben Ziele, Inhalte und Methoden eines ausgewählten Stundenbildes wieder. |
| 2) Vernetzen | - erklären den Zusammenhang der im Stundenbild angegebenen Ziele, Inhalte und Methoden. |
| 3) Planen | - passen die Ziele, Inhalte und Methoden des Stundenbildes spezifischen Ausgangs-/Rahmenbedingungen der zu unterrichtenden Klasse an (S3). |
| 4) Umsetzen | - setzen das angepasste Stundenbild um (S3) und - wenden dabei die geplanten methodischen Verfahren zielorientiert an (S7). |
| 5) Auswerten | - bewerten ihre Umsetzung durch Vergleich mit dem angepassten Stundenbild. |
| 6) Innovieren | - erstellen im Austausch mit Kolleg*innen eine strukturierte und auf die eigenen Bedarfe angepasste <i>Good-Practice</i> -Auswahl an Stundenbildern. |
| Anforderungssituation: Sicherheit im Sportunterricht | |
| Du bist Grundschullehrkraft und unterrichtest deine Klasse erstmalig auch ein Schuljahr im Fach Sport. Von einer erfahrenen Sportlehrkraft bekommst du eine fertige Doppelstunde zum Inhalt „Hindernisturnen“. Auf deine Frage, was du bei der Umsetzung beachten musst, damit möglichst keine Unfälle passieren, gibt dir die Kollegin den Tipp, eine pädagogische Gefahrenbeurteilung durchzuführen. | |

6 Der Inhalt des Standards S6 (... *setzen Rituale ein*) wird als methodisches Verfahren verstanden. S6 wird daher dem Standards S7 (... *setzen methodische Verfahren zielorientiert ein*) subsummiert.

7 Der im Rahmen der Delphi-Studie aussortierte Standard S* (... *sensibilisieren Schüler/innen im Umgang mit dem eigenen Körper*) wurde aufgrund seiner inhaltlichen Nähe zu S8 und seiner relativ hohen Bewertung (M = 2,93) dem Thema 4 zugeordnet.

8 Die Ausführungen zu den beiden anderen Anforderungssituationen können beim Erstautor angefragt werden.

| Basisqualifizierte Grundschulsportlehrkräfte ... | |
|--|--|
| 1) Anreichern | - nennen qualitativ hochwertige Informationsquellen für Sicherheit im Sportunterricht (bspw. schulsport-kuvb.de), - geben Kriterien einer pädagogischen Gefahrenbeurteilung wieder (bspw. laspo, 2018). |
| 2) Vernetzen | - erläutern relevante Informationen zu Sicherheit im Sportunterricht sowie Merkmale einer pädagogischen Gefahrenbeurteilung. |
| 3) Planen | - fertigen eine pädagogische Gefährdungsbeurteilung zu einem vorliegenden Stundenbild zum Inhalt „Hindernisturnen“ an und treffen entsprechende Sicherheitsvorkehrungen (S1). |
| 4) Umsetzen | - setzen diese Sicherheitsvorkehrungen im Rahmen der Durchführung des Stundenbildes um (S1). |
| 5) Auswerten | - bewerten ihre Umsetzung der Sicherheitsvorkehrungen anhand der angefertigten pädagogischen Gefährdungsbeurteilung. |
| 6) Innovieren | - übertragen dieses Vorgehen auf weitere Stundenbilder mit erhöhtem Gefährdungspotenzial. |

Anmerkung: Die Original-Formulierungen der KopS-Standards von Valkanover et al. (2014) wurden sprachlich leicht modifiziert.

Die formulierten Anforderungssituationen beschreiben grundlegende Herausforderungen basisqualifizierter Grundschulsportlehrkräfte, deren Bewältigung den Erwerb und die Anwendung sportunterrichtsbezogener Basiskompetenzen erfordern. Die ausdifferenzierten Prozesse des Wissenserwerbs und der Wissensnutzung benennen Aktivitäten zur Bewältigung dieser Anforderungssituationen. Sie stellen damit auch kompetenz- bzw. outputorientierte Lernziele für die *Basisqualifikation Sport* oder vergleichbare Aus- bzw. Fortbildungsmaßnahmen dar und beantworten die eingangs formulierte Fragestellung, welche Basiskompetenzen basisqualifizierte Sportlehrkräfte an Grundschulen besitzen sollen.

5 | DISKUSSION

Ausgehend vom hohen Anteil fachfremd Sport unterrichtender Grundschullehrkräfte, fokussiert die vorliegende Arbeit Ausbildungen für basisqualifizierte Sportlehrkräfte an Grundschulen. Mit Blick auf die erste Phase der Lehrkräftebildung wird die Frage gestellt, *welche Basiskompetenzen basisqualifizierte Sportlehrkräfte an Grundschulen besitzen sollen*. Zur Beantwortung der Fragestellung wurden Professionalisierungsverläufe von Sportlehrkräften mit Bezug zu fachfremd Sport unterrichtenden Lehrkräften ausgedeutet (Kap. 2.1) und der eigene *Entwurf zur Kompetenzorientierung im Sport* (EKSpO) mit den sogenannten *KopS-Standards* für Sportlehrkräfte an Grundschulen (Valkanover et al., 2014) verknüpft. Das Vorhaben, den KopS- und EKSpO-Ansatz miteinander zu verknüpfen, greift den Theorie-Praxis-Anspruch *integrativer Ansätze* (Frey & Jung, 2011) auf, welche den oftmals höheren Praxisbezug von Standardformulierungen mit dem oftmals höheren Theoriebezug von Kompetenzmodellen verbinden. Vor der Verknüpfung wurden im empirischen Teil der Arbeit die Schweizer KopS-Standards aufbereitet, indem deren Übertragbarkeit auf die deutsche Grundschule anhand eines Pretests überprüft wurde (Kap. 3.1) und die für basisqualifizierte Grundschullehrkräfte relevanten Standards mithilfe einer Delphi-Studie selektiert wurden (Kap. 3.2).

Die auf diese Weise entwickelten und in Tab. 2 aufgeführten Basiskompetenzen basisqualifizierter Sportlehrkräfte an Grundschulen erfüllen u. E. den von Frey und Jung (2011) formulierten

Anspruch eines *integrativen Ansatzes* (Kap. 2.1). Inhaltlich basieren die Basiskompetenzen auf den praxisbezogenen KopS-Standards – strukturell auf dem Rahmenkonzept *EKSpO*.

Mit Blick auf die im empirischen Teil der Arbeit selektierten KopS-Standards müssen basisqualifizierte Grundschulsportlehrkräfte keine Expert*innen für den Sportunterricht sein. Auf Basis der Befunde der Delphi-Studie sollen sie zwar einen sicheren (Anforderungssituation [AS]: B) und abwechslungsreichen (AS: C) Sportunterricht umsetzen und Schüler*innen für die Bedeutung von Bewegung im Alltag (AS: D) sensibilisieren. An die Stelle der Konzeption eigener Unterrichtsentwürfe tritt jedoch die Auswahl, Anpassung und Umsetzung vorhandener Stundenbilder (AS: A). Dies stellt eine deutliche Abweichung im Vergleich zu neben- und v. a. hauptfachqualifizierten Sportlehrkräften dar, von denen in Studien- und Prüfungsordnungen eine eigenständige Entwicklung qualitativ hochwertiger Unterrichtsentwürfe gefordert wird. Auch die Demonstrationsfähigkeit motorischer Bewegungsabläufe, die im Rahmen der Qualifikation von neben- und hauptfachqualifizierten Sportlehrkräften einen nicht unerheblichen Raum einnimmt, spielt weder in den KopS-Standards noch im Rahmen des Pretests oder der Delphi-Studie eine Rolle.

Damit scheint sich insgesamt eine professionell agierende, basisqualifizierte Sportlehrkraft an Grundschulen weniger durch fachspezifische Sportlehrkräfteprofessionalität auszuzeichnen, als vielmehr durch eine Klassenlehrkräfteprofessionalität, die sportunterrichtsbezogene Basiskompetenzen bestmöglich einschließt. Ein „Stützsystem“ (Terhart, 2001, S. 61), das diese Art von Kompetenzentwicklung sukzessive fördert, sollte

- sich am Professionalisierungsverlauf basisqualifizierter Sportlehrkraft an Grundschulen orientieren (Kap. 2.1);
- bestenfalls an allen drei Phasen der Lehrkräftebildung (Studium, Referendariat, Fort- und Weiterbildung) in Form von aufeinander abgestimmten Qualifizierungsmaßnahmen ansetzen und
- insbesondere in der dritten Phase individualisierte Fort- und Bildungsangebote anbieten (GFD, 2018).

Die in Tab. 2 aufgeführten Basiskompetenzen eignen sich v. a. für die erste Phase der Lehrkräftebildung und gegebenenfalls als Einstiegsmodul für Fort- und Weiterbildungsangebote der dritten Phase.

Die Allgemeingültigkeit der hier abgeleiteten Basiskompetenzen unterliegt jedoch gewissen Limitationen. Methodenkritik kann etwa an der relativ kleinen Stichprobe des Pretests ($n = 4$) geübt werden. Auch das Vorgehen, in der eigenen Delphi-Studie nicht ausschließlich mit Standards zu fachbezogenem Professionswissen gearbeitet zu haben, wie es der Professionalisierungsdiskurs nahelegen würde (Kap. 2.1), kann kritisiert werden. Darüber hinaus könnte die Auswahl der Expert*innen für die eigene Delphi-Studie als einseitig bewertet werden, da 12 der 15 Befragten einen direkten Bezug zur ‚bayerischen‘ Lehrveranstaltung *Basisqualifikation Sport* besitzen. Es ist daher nicht auszuschließen, dass deren Antworten durch (landes-)spezifische Besonderheiten der *Basisqualifikation Sport* beeinflusst wurden – z. B. die vielfach unzureichende personelle und räumliche Ausstattung zur Umsetzung der *Basisqualifikation Sport* und die meist im Vergleich zum grundständigen Lehramtsportstudium geringere Wertigkeit dieser Ausbildung

(Richter, Kroll & Brandl-Bredenbeck, 2014). Zentral für die Auswahl der Befragten erschien uns aber, dass diese eine hohe fachliche Expertise und eine praxisrelevante Aussagekraft gewährleisten.

Insgesamt kann die vorliegende Arbeit sowohl praxisrelevante als auch empirische Perspektiven eröffnen. Betrachtet man die vorliegenden „bayerischen Befunde“ vor dem Hintergrund der Regelungen und Qualifizierungsmaßnahmen anderer Bundesländer (Brandl-Bredenbeck et al., in Druck), dann kann durchaus davon ausgegangen werden, dass die formulierten Basiskompetenzen auch „grenzüberschreitend“ eine Orientierungsgrundlage für die künftige Qualifizierung von angehenden basisqualifizierten Grundschulsportlehrkräften bieten können. Betrachtet man den insgesamt defizitären Forschungsstand zu fachfremden (Sport-)Lehrkräften, dann ermöglicht die vorgelegte Delphi-Studie und der herangezogene EKSpO-Ansatz einen bildungswissenschaftlichen Zugang zur weiteren empirischen Unterfütterung von Basiskompetenzen basisqualifizierter Sportlehrkräfte.

LITERATUR

- Ahns, M. (2019). *Fachbezogene Inhaltsbestimmung und Kompetenzmodellierung: Ein partizipativer Ansatz zur Qualitätsentwicklung der Sportlehrerinnen- und Sportlehrerbildung*. Hamburg: Kovač.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing*. New York: Longman.
- Bähr, I. & Fassbeck, G. (2007). Vom Stellenwert des Gruppenunterrichts als methodisches Konzept im Schulsport. In M. Kolb (Hrsg.), *Empirische Schulsportforschung* (S. 92-106). Baltmannsweiler: Schneider.
- Balz, E. Frohn, J., Neumann, P. & Roth, A.-C. (2013). Nach Kompetenzerwartungen Sport unterrichten. Befunde einer länderübergreifenden Differenzstudie. *sportunterricht*, 62 (9), 258-263.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften* (S. 29-54). Münster: Waxmann.
- Brandl-Bredenbeck, H. P., Kroll, L., Scholz, M. & Liebl, S. (in Druck). *Sport in der Primarstufe – eine Synopse der Lehrkräftebildung*. *sportunterricht*.
- Brandl-Bredenbeck, H. P. & Sygusch, R. (2017). Highway to Health – an innovative Way to address Health in Physical Education Teacher Education (PETE). *Retos*, 31, 321-327.
- Bürig-Heinze, S., Rösener, C., Schaper, C., Stoebe, K. & Wenzel, B. (2014). *Anforderungssituationen im kompetenzorientierten Religionsunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Deutscher Sportbund (DSB). (2006). *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Frey, A. & Jung, C. (2011). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 540-572). Münster: Waxmann.
- Friedrich, G. & Wagner, A. (2005). Ressourcen regionaler Schulsportentwicklung – Die Münsteraner Erhebung zur Situation im Schulsport (MESS). In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Qualität im Schulsport* (S. 240-244). Hamburg: Czwalina 2005.
- 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.
- Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD). (2018). *Ergänzende Wege der Professionalisierung von Lehrkräften. Positionspapier der GFD zur Problematik des Quer- und Seiteneinstiegs*. Zugriff am 16. Juli 2019 unter: <https://www.fachdidaktik.org/wordpress/wp-content/uploads/2015/09/PP-20-Positionspapier-der-GFD-2018-Erg%C3%A4nzende-Wege-der-Professionalisierung-von-Lehrkr%C3%A4ften.pdf>
- Gogoll, A. (2013). Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz. Zur Begründung und Modellierung eines Teils handlungsbezogener Bildung im Fach Sport. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 1 (2), 5-24.
- Häder, M. (2013). *Delphi-Befragungen: Ein Arbeitsbuch*. Wiesbaden: Springer VS.
- 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.
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), 876-903.
- Knörzer, W. & Treutlein, G. (2007). Problemstellungen der Implementation von „Bewegtem Lernen“ durch (sport-)fachfremde Lehrer. In V. Scheid (Hrsg.), *Sport und Bewegung vermitteln* (S. 226-230). Hamburg: Feldhaus.
- Krauss, S., Lindl, A., Schilcher, A., Fricke, M., Göhring, A., Hofmann, B., Kirchoff, P. & Mulder, R. H. (2017). *FALKO – Fachspezifische Lehrerkompetenzen*. Münster: Waxmann.
- 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.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014). Bonn: KMK-Sekretariat.

- Kultusministerkonferenz (KMK). (2015). *Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.07.1970 i. d. F. vom 11.06.2015). Bonn: KMK-Sekretariat.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* (Beschluss vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019). Bonn: KMK-Sekretariat.
- Landestelle für Schulsport in Bayern (laspo). (2018). *Pädagogische Gefährdungsbeurteilung* (Formular von Birgit Klawitter). Zugriff am 12. Juli 2018 unter: http://www.laspo.de/index.asp?k_id=8509
- Liebl, S. (2018). Selbstwirksamkeitserwartungen angehender basisqualifizierter Sportlehrkräfte an Grund- und Hauptschulen. *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft*, 1 (2), 43-49.
- Meier, S. (2018). Fachdidaktisches Wissen angehender Sportlehrkräfte. Ein Konzeptionalisierungsvorschlag. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 6 (1), 70-84.
- 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.
- Miethling, W.-D. & Gieß-Stüber, P. (2007). Persönlichkeit, Kompetenzen und Professionelles Selbst des Sport- und Bewegungslehrers. In W.-D. Miethling & P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Beruf: Sportlehrer/in – Über Persönlichkeit, Kompetenzen und Professionelles Selbst von Sport- und Bewegungslehrern*. (S. 1-25). Baltmannsweiler: Schneider.
- Oesterreich, C. & Heim, R. (2006). Der Sportunterricht in der Wahrnehmung der Lehrer. In Deutscher Sportbund (Hrsg.), *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 145-172). Aachen: Meyer & Meyer.
- Pontvianne, J. P. (1983). L'instituteur et l'éducation physique. *Personnalité de l'enseignant et pratique pédagogique. Motricité Humaine*, 34-46.
- Porsch, R. (2016). Fachfremd unterrichten in Deutschland. Definition – Verbreitung – Auswirkungen. *Die Deutsche Schule*, 108 (1), 9-32.
- Richter, D., Kroll, L. & Brandl-Bredenbeck, H. P. (2014). Das ungeliebte Kind – Die „Basisqualifikation Sport“ in Bayern. *sportunterricht*, 63 (3), 73-78.
- Rupp, H. (2011). *Worin zeigt sich kompetenzorientierter Religionsunterricht?* Zugriff am 4. November 2019 unter: <https://www.ekiba.de/html/media/dl.html?i=15415>
- Rütten, A. (1997). Kooperative Planung und Gesundheitsförderung: ein Implementationsansatz. *Zeitschrift für Gesundheitswissenschaften*, 5 (3), 257-272.
- 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.
- 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* (S. 243-248). Hamburg: Feldhaus.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Sygusch, R., Brandl-Bredenbeck, H. P., Tittlbach, S., Ptack, K. & Töpfer, C. (Hrsg.). (2020). *Gesundheit in Sportunterricht und Sportlehrerbildung. Bestandsaufnahme, Intervention und Evaluation im Projekt „Health.edu“*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sygusch, R., Jäger, J., Brandl-Bredenbeck, H. P. & Lutz, M. (2017). Highway to health. Das Thema Gesundheit in der Sportlehrerbildung. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Sportlehrerausbildung heute* (S. 36-49). Hamburg: Feldhaus.
- Terhart, E. (2001). Lehrerprofessionalität: Ein Literaturbericht. In E. Terhart (Hrsg.), *Lehrerberuf und Lehrerbildung* (S. 40-89). Weinheim und Basel: Beltz.
- Valkanover, S., Oswald, E., Blum, M. & Conzelmann, A. (2014). *Kompetenzprofile von Sport unterrichtenden Lehrpersonen der Vorschul- und Primarschulstufe (KopS)*. Bern: Universität. Zugriff am 22. Dezember 2019 unter: <https://pdfs.semanticscholar.org/795f/be07bb814275648dbaaa5063f193498b25cd.pdf>
- Wagner, A. (2006). Fachfremd und fachqualifizierte Sportlehrkräfte der Grundschule. In W.-D. Miethling & C. Krieger (Hrsg.), *Zum Umgang mit Vielfalt als sportpädagogische Herausforderung* (S. 249-254). Hamburg: Feldhaus.