

**Matthias Baumgartner**

## **Professionelle Kompetenzprofile von Sportlehrpersonen. Zur empirischen Generierung eines kompetenzorientierten Referenzsystems für die Ausbildung von Sportlehrpersonen der Berufsschule**

PROFESSIONAL COMPETENCY PROFILES OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS. THE EMPIRICAL CONSTRUCTION OF COMPETENCY PROFILES FOR A COMPETENCY BASED EDUCATION OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS AT VOCATIONAL SCHOOLS

### Zusammenfassung

In den vergangenen zwei Dekaden hat sich die Datenlage stark verdichtet, die den erheblichen Einfluss von Lehrpersonen auf die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler bestätigt. Trotz dieser Erkenntnis blieb im Fach Sport bis anhin die Erforschung professioneller (Handlungs-) Kompetenzen von Sportlehrpersonen weitgehend aus. In Anlehnung an dieses Forschungsdesiderat wird in diesem Beitrag der forschungsleitenden Frage nachgegangen, welche professionellen Kompetenzprofile Sportlehrpersonen der Berufsschule benötigen, um relevante und/oder schwierige Anforderungssituationen zielgerichtet, effektiv und ethisch gerechtfertigt bewältigen zu können. Aus einer Quasi-Delphi-Studie resultieren 46 professionelle Kompetenzprofile, welche von den befragten Sportlehrpersonen ( $n = 145$ ) im Durchschnitt als wichtig erachtet werden (4-stufige Ratingskala 0-3;  $M = 2.45$ ;  $SD = .74$ ), häufig zur Anwendung kommen ( $M = 2.23$ ;  $SD = .69$ ) und für die Ausbildung von Sportlehrpersonen einen relevanten Stellenwert einnehmen sollten ( $M = 2.15$ ;  $SD = .74$ ). Einzelne Kompetenzprofile wie Sicherheit im Unterricht, Organisation und Anweisungen oder Rückmeldung gelten nach der Meinung der befragten Sportlehrpersonen als besonders bedeutsam. Die empirisch generierten Kompetenzprofile stellen Steuerungswissen für eine kompetenzorientierte Sportlehrerinnen- und Sportlehrerbildung dar.

Schlagworte: Sportlehrer – Kompetenzen – Professionalisierung

### Abstract

In the past two decades, a strong body of literature has emerged confirming the considerable relevance of professional competences of teachers with regards to students' learning achievements. However, research on these competences has received little attention in the field of physical education. This paper describes a professional competency model that provides insight into the professional competencies required by physical education teachers at vocational schools to tackle relevant and/or challenging professional situations in a purposeful, effective, and ethically responsible manner. Applying a bottom-up quasi-Delphi study design, 46 competency profiles were generated and validated by 145 physical education teachers. Data analysis revealed that the competency profiles were considered particularly important for teaching (rating-scale 0-3,  $M = 2.45$ ;  $SD = .74$ ), are frequently used by the teachers ( $M = 2.23$ ;  $SD = .69$ ) and are relevant to the training of voca-

tional physical education teachers ( $M = 2.15$ ;  $SD = .74$ ). Other competency profiles such as safety in class, organization and instruction or feedback were also reported as particularly meaningful by the physical education teachers. The empirically established competency profiles contribute to an output-oriented reference system for physical teacher education and training.

Key words: physical education teacher – competences – professionalism

## 1 Einleitung

Aus der Analyse internationaler Schülerinnen- und Schülerleistungsvergleichsstudien wie TIMSS (Baumert et al., 1997), PISA (OECD, 2004) oder IGLU (Bos et al., 2003) wird deutlich, dass die Leistungsdifferenzen zwischen den Schülerinnen und Schülern innerhalb der untersuchten Länder größer sind als jene zwischen den Ländern. Dabei sind diese Differenzen weniger auf die Schultypen oder die einzelnen Schulen zurückzuführen, sondern finden ihre Erklärungskraft in den jeweiligen Klassen, das heißt in den Lehrpersonen (Hattie, 2009). Nach Blomberg, Seidel und Prenzel (2011) ist aufgrund dieser Verdichtung der Datenlage ein „shift“ (ebd., S. 98) der empirischen Bildungsforschung zur empirischen Lehrerbildungsforschung festzustellen. Im Zuge dieser Entwicklung geht in der internationalen empirischen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung eine kompetenzorientierte Wende einher. Standen vor dieser Wende eher die Benennung, die Typisierung und die Entwicklung von Professionswissen und die Förderung der Reflexionsqualität von Lehrpersonen im Zentrum der empirischen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung (Sabers, Cushing & Berliner, 1991; Sherin & van Es, 2009; Shulman, 1986), wird nun in dieser Forschungsströmung unter Berücksichtigung der verschiedenen Kompetenzaspekte (Baumert & Kunter, 2011) zunehmend gefordert, das konkrete Handeln von Lehrpersonen zu fokussieren (Ingvarson & Hattie, 2008; Oser, 2013a; Seidel & Shavelson, 2007). Vor diesem Hintergrund wurde die Erforschung und die Entwicklung professioneller (Handlungs-)Kompetenzen sowie die Einführung von Professionsstandards von Lehrpersonen zum zentralen Thema der empirischen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung.

Im Fach Sport stößt dieser Diskurs bislang auf wenig Resonanz. Zwar existieren vielfältige Forschungsarbeiten zur Professionsentwicklung von Sportlehrpersonen (Kastrup, 2009; Lüsebrink, 2006; Messmer, 2011; Miethling & Gieß-Stüber, 2007; Richartz & Zoller, 2011), jedoch bleibt die Frage, welche professionellen (Handlungs-)Kompetenzen Sportlehrpersonen in ihrem beruflichen Alltag benötigen, um konkrete Anforderungssituationen erfolgreich bewältigen zu können, bislang unbeantwortet. Vorliegender Beitrag setzt an dieser Forschungslücke an.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Die vorliegende Studie geht aus dem Leading House „Qualität der beruflichen Bildung“ (Leitung Fritz Oser) aus dem Projekt *Professional Minds* der Universität Freiburg (CH) in Zusammenarbeit mit der Eidg. Hochschule für Sport Magglingen (EHSM) hervor. In einem Herausgeberband (Oser, Bauder, Salzmann & Heinzer, 2013) erschien der Artikel *Kompetenzprofile von Sportlehrpersonen der Berufsfachschule*, in welchem der forschungsleitenden Fragestellung nachgegangen wurde, inwiefern sich die Kompetenzprofile von Sportlehrpersonen der Berufsschule im Vergleich zu den allgemeinen Kompetenzprofilen berufsbildender Personen unterscheiden (Baumgartner, 2013).

Es soll ermittelt werden, über welche *professionellen Kompetenzprofile* Sportlehrpersonen der Berufsschule<sup>2</sup> für die Bewältigung von relevanten und/oder schwierigen Anforderungssituationen verfügen sollten. Mit der empirischen Generierung von Kompetenzprofilen soll ein outputorientiertes Referenzsystem für die Ausbildung von Sportlehrpersonen entwickelt werden, durch welches angehende Sportlehrpersonen auf die spätere Berufstätigkeit vorbereitet werden sollten.

## 2 Begriffsbestimmungen und aktueller Forschungsstand

### 2.1 Professionelle (Handlungs-)Kompetenzen

*Professionelle Kompetenzen* sind professionsbezogene Dispositionen, welche das professionelle Handeln in einem spezifischen Kontext ermöglichen. Professionelle Kompetenzen sind nicht als stabile Persönlichkeitseigenschaften zu deuten (Asendorpf, 2004). Vielmehr stellen sie erwerbbarere individuelle Merkmale dar, die funktional auf berufliche Anforderungssituationen bezogen sind (Baumert & Kunter, 2011; Oser, 2013b; Oser, Bauder, Salzmann & Heinzer, 2013).<sup>3</sup> Professionelle Kompetenzen sind als latente *Erklärungskonstrukte* professionellen Handelns zu verstehen (Hager & Hasselhorn, 2000). In Abgrenzung dazu sind *professionelle Handlungskompetenzen* manifeste *Beschreibungskonstrukte* (ebd.), die aus der Transformation professioneller Kompetenzen resultieren. Professionelle Handlungskompetenzen beschreiben, was Lehrpersonen in einer konkreten Situation können sollten, und sind letzten Endes nur auf performativer Ebene als Leistungen diagnostizierbar (ebd.). In der empirischen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung wird dazu häufig der Begriff der Performanz verwendet (Biedermann, 2010; Hager & Hasselhorn, 2000). Da der Performanzbegriff aus behavioristischer Forschungstradition hervorgeht und um hier den wissenspsychologischen Akzent stärker integrieren zu können, wird in vorliegender Arbeit der Ausdruck der professionellen Handlungskompetenz verwendet. *Professionsstandards* stellen ihrerseits die Artikulation eines Qualitätsmaßstabs professioneller (Handlungs-)Kompetenzen dar, über welche Lehramtsstudierende, berufseinsteigende oder -tätige Lehrpersonen zu einem bestimmten Zeitpunkt verfügen sollten (Keller, 2002; Terhart, 2002). Professionsstandards geben darüber Auskunft, was in einem bestimmten Kompetenzbereich als „Standard“ (Terhart, 2005, S. 276) gilt. Professionsstandards gelten als outputorientierte Steuerungsinstrumente, durch welche die Qualität des professionellen Lehrer-

---

<sup>2</sup> Durchschnittlich entschieden sich in der Schweiz in den vergangenen zehn Jahren rund zwei Drittel der Schulabgängerinnen und Schulabgänger für eine berufliche Grundbildung (Berufslehre), die sich erstens aus der betrieblichen Grundbildung, zweitens aus der Ausbildung in und durch überbetriebliche Kurse und drittens aus der obligatorischen schulischen Bildung konstituiert. Die obligatorische schulische Bildung besteht aus dem allgemeinbildenden, dem fachlichen Unterricht sowie dem Sportunterricht. Im Fach Sport werden die Lernenden 1-2 Lektionen pro Woche unterrichtet.

<sup>3</sup> Eine zusammenfassende Analyse des Kompetenzbegriffs bieten die Arbeiten von Müller-Ruckwitt (2008) oder die Arbeiten im Herausgeberband von Lüders und Wissinger (2007).

handelns gesichert und entwickelt werden soll (National Board of Professional Teaching Standards (NBPTS), 2002; Terhart, 2002).

## **2.2 Klassischer und pragmatischer Ansatz der Kompetenzmodellierung**

Im *klassischen Ansatz der Kompetenzmodellierung* (Frey & Jung, 2011) werden relevante Kompetenzaspekte wie beispielsweise Professionswissen, motivationale Orientierungen, selbstregulative Fähigkeiten oder professionsbezogene Überzeugungen von Probanden in geschlossenen Testverfahren (z. B. Fragebogen, computerbasierte Leistungstests etc.) diagnostiziert (Baumert & Kunter, 2006). Mit diesem methodischen Vorgehen können aufgrund des eher geringen Datenerhebungsaufwands große Stichproben angesteuert werden, wodurch internationale Leistungsvergleichsstudien von Lehrpersonen ermöglicht werden (Ingvarson et al., 2013). Mit diesem klassischen Ansatz werden folglich die dem Lehrerinnen- und Lehrerhandeln zugrundeliegenden Dispositionen erhoben. Eine Sportlehrperson bezeichnen wir jedoch kaum als kompetent, wenn sie – hier am Beispiel des Kompetenzaspekts Professionswissen – nur über das notwendige Professionswissen verfügt, wie sie Schülerinnen und Schülern z. B. eine fördernde Rückmeldung geben kann. Als kompetent bezeichnen wir die Sportlehrperson erst dann, wenn sie das Professionswissen in einer je spezifischen und komplexen Unterrichtssituation (Doyle, 2006) lernwirksam einsetzen kann. So stellen nach Oser (2013a) verschiedene Wissensformen „noch lange keine Kompetenz“ (S. 7) dar, da Professionswissen als notwendiges, jedoch kaum hinreichendes Kriterium guten Lehrerinnen- und Lehrerhandelns gilt (Shulman, 2005). Inwiefern beispielsweise das Professionswissen in der situativen Komplexität von Unterricht umgesetzt werden kann, was unbestritten als relevante Dimension der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gilt (Biedermann, 2010; Shulman, 2005; Tenorth, 2006), bleibt im klassischen Ansatz weitgehend unberücksichtigt. Konsequenterweise kann auch die Summe der verschiedenen Kompetenzaspekte (z. B. Professionswissen, motivationale Orientierungen etc.) nicht als professionelle Handlungskompetenz bezeichnet werden, da Handlungskompetenzen zusätzlicher Handlungserfahrungen in einem spezifischen Kontext bedürfen (Oser, 2013b).

Im *pragmatischen Ansatz der Kompetenzmodellierung* (Frey & Jung, 2011) wird der Fokus folglich stärker auf die Benennung von professionellen Handlungskompetenzen gelegt (NBPTS, 2002; Oser et al., 2013). Bereits in der Kompetenzmodellierung kommt dieser Akzent zum Ausdruck, wenn Lehrpersonen, Expertengruppen und Forschungsteams in einem diskursiven Verfahren benennen, über welche professionellen Handlungskompetenzen Lehrpersonen zur erfolgreichen Lösung von komplexen und beruflichen Anforderungssituationen verfügen sollten. Dieser Ansatz zielt damit stärker auf die Diagnose professioneller Handlungskompetenzen von Lehrpersonen, die gewissermaßen einzig auf performativer Ebene durch Beobachtung – also den „Königsweg zur Beschreibung und Bewertung des Unterrichts“ (Helmke, 2009, S. 288) – in konkreten Handlungssituationen *und* unter Berücksichtigung relevanter Kompetenzaspekte (Professionswissen, motivationale Orientierungen etc.) erhoben werden können (Ingvarson & Hattie, 2008; NBPTS, 2002). So werden in diesem Ansatz über die Diagnose von als relevant erachteten Kompetenzaspekten hinaus Instrumente entwickelt, welche auf die Erhebung professioneller Handlungs-

kompetenzen in Unterrichtssituationen abzielen (Ingvarson & Hattie, 2008; Widorski, Salzmann, Bauder, Heinzer & Oser, 2012). Damit kommt dem konkreten Handlungsprozess, der offensichtlich als wesentliches Merkmal guten Unterrichts gilt (Blömeke, 2002; Helmke, 2009; Richartz & Zoller, 2011; Seidel & Shavelson, 2007), eine hohe Bedeutsamkeit zu.

### 2.3 Professionelle Kompetenzprofile

Die Konzeption der professionellen Kompetenzprofile der Gruppe um Oser (Oser et al., 2013; Oser, Curcio, Düggeli & Kern, 2006) stellt einen pragmatischen Ansatz dar. Nach Blömeke, Felbrich und Müller (2008) scheint es als gerechtfertigt, dass die Modellierung von Kompetenzprofilen bzw. Standards von Oser zu einem „Paradigmenwechsel in der Lehrerbildungsforschung“ (ebd., S. 17) geführt hat, „indem er sie ergebnisorientiert auf berufliche Anforderungen bezog“ (ebd., S. 16). Die Generierung von Kompetenzprofilen resultiert aus der Analyse eines berufsspezifischen Kontextes. Kompetenzprofile sind auf einer „mittleren Ebene“ (Oser et al., 2006, S. 16) formuliert, auf welcher die Professions- und Situationsspezifität berücksichtigt werden soll. Kompetenzprofile sind danach nicht auf einer Makroebene artikuliert (z. B. soziale Kompetenz, Selbstkompetenz, Methodenkompetenz etc.), auf der die „qualitätsbestimmenden Handlungsdimensionen“ (ebd., S. 18) aufgrund des fehlenden Bezugs zur beruflichen Anforderungssituation entgleiten. Sie sind auch nicht auf einer Mikroebene formuliert, auf welcher Teilkompetenzen benannt werden, in welcher die Komplexität einer Anforderungssituation in der Spezifizierung von relevanten Kompetenzen unberücksichtigt bleibt. Kompetenzprofile beziehen sich nach den Autoren auf eine Reihe von sich ergänzenden berufsspezifischen Handlungen und verfügen über einen Anfangs- bzw. einen Endpunkt (Oser et al., 2006). Nach Düggeli (2013) stehen Kompetenzprofile in einem unmittelbaren Zusammenhang mit einem berufsspezifischen Kontext. Das Kompetenzprofil „Gruppenunterricht“ integriert beispielsweise die Handlungen der Gruppenbildung, der Begleitung der Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler in der Gruppe, der Ergebnisdarstellung und der Integration der Erkenntnisse in den weiteren Unterrichtsverlauf (Heinzer & Baumgartner, 2013). Die Generierung von Kompetenzprofilen basiert auf einer Kombination von *Bottom-up-* und *Top-down-Verfahren*: In *Top-down-Verfahren der Kompetenzmodellierung* werden als relevant erachtete Kompetenzbereiche aus theoretischen Konzeptionen und empirisch erhellten Bereichen deduktiv abgeleitet. Einseitige *Top-down-Verfahren* laufen jedoch Gefahr der Entwicklung „praxisferner Schreibtisch-Theorien“ (Oser et al., 2006, S. 22), sodass die zu benennenden Kompetenzbereiche im Berufsalltag eine geringe Relevanz besitzen und von den Lehrpersonen folglich nicht anerkannt werden (Heinzer & Baumgartner, 2013). Im Gegensatz dazu werden in *Bottom-up-Verfahren der Kompetenzmodellierung* als relevant erachtete Kompetenzbereiche induktiv aus der Analyse der Bewältigung berufsspezifischer Anforderungssituationen gewonnen. Einseitige *Bottom-up-Verfahren* laufen ihrerseits Gefahr der Kultivierung eines naturalistischen Fehlschlusses, indem fälschlicherweise eine unreflektierte Handlungspraxis zum normativen Referenzsystem der Ausbildung erhoben wird. Infolgedessen werden im Projekt *Professional Minds* Kompetenzprofile durch eine *Bottom-up-Vorgehensweise* induktiv aus konkreten

Anforderungssituationen konstruiert. Durch Top-down-Prozesse werden Theorie und Empirie der Lehr-Lernforschung in die Generierung der Kompetenzprofile integriert (Heinzer & Baumgartner, 2013). Im vorliegenden Beitrag wird die Studie zur Benennung von Kompetenzprofilen von Sportlehrpersonen der Berufsschule vorgestellt, die im Rahmen des Projekts *Professional Minds* realisiert wurde.<sup>4</sup>

### **3 Die empirische Generierung von Kompetenzprofilen von Sportlehrpersonen der Berufsschule**

Die Benennung der Kompetenzprofile erfolgte in zwei Schritten: In einem ersten Schritt wurde der Fragestellung nachgegangen, welche Kompetenzprofile aus *relevanten* und/oder *schwierigen* beruflichen Anforderungssituationen von Sportlehrpersonen der Berufsschule konstruiert werden können (qualitative Konstruktionsphase; Quasi-Delphi-1-3). In einem zweiten Schritt wurde danach gefragt, wie Sportlehrpersonen der Berufsschule die entwickelten Kompetenzprofile hinsichtlich der Kriterien *Wichtigkeit*, *Häufigkeit*, *Schwierigkeit* und *Stellenwert* einschätzen (quantitative Validierungsphase; Quasi-Delphi-4). Eine Methode, welche eine solche Mixed-methods-Verfahrensweise ermöglicht sowie eine Kombination eines Bottom-up- und Top-down-Vorgehens erlaubt, stellt die Delphi-Technik dar. Dieses Verfahren wird nach Häder und Häder (2000) dann eingesetzt, wenn für die Lösung komplexer Aufgaben über verschiedene Phasen sachkundige Personen partizipieren. Zumal die klassischen Kriterien der Delphi-Methode an die Fragestellung dieser Untersuchung angepasst wurden, ist von einer vierphasigen Quasi-Delphi-Studie zu sprechen (Heinzer & Baumgartner, 2013). Das Verfahren wird im Folgenden beschrieben.

#### **3.1 Quasi-Delphi-1**

Damit die Kompetenzprofile aus konkreten Unterrichtssituationen generiert werden können, wurde in einer ersten Phase in Erfahrung gebracht, welchen relevanten und/oder schwierigen Anforderungssituationen Sportlehrpersonen der Berufsschule in ihrem beruflichen Alltag begegnen und wie sie in den benannten Situationen handeln (Handlungsmuster). Dazu wurde ein Fragebogen erstellt, in welchem Sportlehrpersonen der Berufsschule aus ihren Erfahrungen heraus 20 relevante und/oder schwierige Anforderungssituationen und 20 Handlungsmuster beschreiben konnten. Die Stichprobe dieser ersten Erhebungsphase bestand aus Praxislehrpersonen der Eidgenössischen Hochschule für Sport (EHSM), welche die Studierenden der EHSM in ihren Schulpraktika betreuten. An 40 Praxislehrpersonen wurde ein Online-Fragebogen zugestellt. 3 Sportlehrerinnen und 20 Sportlehrer zwischen dem 28. und dem 50. Lebensjahr ( $M = 40.82$ ;  $SD = 6.20$ ) beantworteten diesen Fragebogen (Rücklaufquote 57.5 %). Dass nur 3 Sportlehrerinnen der Berufsschule an der Untersuchung teilnahmen, ist auf die Arbeitssituation im Feld zurückzuführen. Das Fach

---

<sup>4</sup> Auf die weitreichende Theorie zu den Kompetenzprofilen kann an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden, da dies den Rahmen dieses Beitrags sprengen würde. Für eine vertiefende Bearbeitung des Ansatzes wird auf den Herausgeberband von Oser et al. (2013) verwiesen, in welchem auf das gesamte Forschungsprojekt „Qualität der beruflichen Bildung“ eingegangen wird.

Sport wird an der Berufsschule häufiger von Lehrern als von Lehrerinnen unterrichtet. Aus dieser ersten Delphi-Runde resultierten 207 Anforderungssituationen und 198 Handlungsmuster des Sportunterrichts an der Berufsschule. Folglich haben nicht alle befragten Sportlehrpersonen 20 Anforderungssituationen bzw. 20 Handlungsmuster benannt. In einer anschließenden Datenverarbeitungsphase klassifizierte das Forschungsteam die benannten Anforderungssituationen bzw. Handlungsmuster in Anlehnung an das System von Oser et al. (2006) den inhaltsanalytischen und theoriebezogenen 27 provisorischen Anforderungs- bzw. 19 provisorischen Handlungsklassen zu (Top-down-Prozess). Das generierte und überarbeitete Datenmaterial galt als Grundlage für die nächste Phase.

### 3.2 Quasi-Delphi-2

Die zweite Delphi-Runde zielte auf die Ergänzung der vorliegenden Anforderungssituationen und Handlungsmuster sowie der inhaltlichen Validierung der provisorischen Anforderungs- bzw. provisorischen Handlungsklassen. An dieser zweiten Runde sollten sich Expertinnen und Experten des Berufsschulsports beteiligen, die über ein Diplom als Sportlehrperson verfügten (Professionalisierungskriterium), mindestens zehn Jahre im Berufsfachschulsport tätig waren (Erfahrungskriterium) und Lehramtsstudierende betreuten (Mentorenkriterium). Anhand dieser Kriterien sollten in dieser Datenerhebungsphase Sportlehrpersonen teilnehmen, die über ein besonders elaboriertes Erfahrungswissen verfügen. Für die Rekrutierung der Expertinnen und Experten dieser zweiten Delphi-Runde wurden gezielt Praxislehrpersonen der EHSM angefragt. Infolgedessen beteiligten sich eine Expertin und sieben Experten (Alter  $M = 44.85$ ;  $SD = 3.98$ ), die zwischen 10 und 24 Jahre an der Berufsschule das Fach Sport unterrichteten ( $M = 15.88$ ,  $SD = 4.70$ ). Während eines Arbeitstages beurteilten und ergänzten die Teilnehmenden die Ergebnisse der ersten Delphi-Runde. Zudem wurden der Expertin und den Experten die provisorischen Situations- bzw. Handlungsklassen vorgelegt, damit diese ergänzt und allenfalls reduziert werden konnten. Nach dieser zweiten Delphi-Runde lagen insgesamt 274 Anforderungssituationen und 248 Handlungsmuster vor, die den nun validierten 28 Anforderungs- und den 21 Handlungsklassen subsumiert wurden (vgl. Baumgartner, 2013). In einer darauffolgenden Verarbeitungsphase generierte das Forschungsteam aus dem vorliegenden Datenmaterial, den Kompetenzprofilen aus der Studie zu den allgemeinen Kompetenzprofilen von Lehrpersonen der Berufsschule (Heinzer & Baumgartner, 2013) sowie aus dem Lehrmittel des Berufsschulsports (Eidgenössische Sportkommission, 1999) 50 provisorische Kompetenzprofile, welche die Grundlage der nächsten Delphi-Runde darstellten.

### 3.3 Quasi-Delphi-3

Die *dritte Quasi-Delphi-Runde* zielte auf die definitive Formulierung der Kompetenzprofile. Hierzu sollten Expertinnen und Experten die vorliegenden 50 provisorischen Kompetenzprofile bearbeiten, ergänzen und beurteilen. An diesem Workshop beteiligten sich sieben Experten des Berufsschulsports (7 m.; 0 w.), die zwischen 10 und 23 Jahren an der Berufsschule tätig waren ( $M = 15.64$ ;  $SD = 3.22$ ). Zudem nahm an dieser dritten Delphi-Runde ein Sportwissenschaftler teil, welcher sich auf die Über-

prüfung der Formulierungen der Kompetenzprofile konzentrierte. Das durchschnittliche Alter der Teilnehmenden lag bei 41.63 Jahren ( $SD = 6.44$ ). Vier Experten nahmen bereits in der vorgängigen Runde teil, wodurch diese Datenerhebungsphase aufgrund des projektbezogenen Vorwissens der Teilnehmenden effizient durchgeführt werden konnte. Aus diesem Prozess resultierten 46 Kompetenzprofile, die im Anschluss anhand der Kompetenzprofilklassen nach Oser et al. (2006) strukturiert wurden. Mit dieser dritten Quasi-Delphi-Runde wurde die qualitative Konstruktionsphase der Kompetenzprofile abgeschlossen und aus den vorliegenden Daten ein Fragebogen konstruiert.

### 3.3 Quasi-Delphi-4

Das übergeordnete Ziel der vierten Quasi-Delphi-Runde bestand in der Bewertung der konstruierten Kompetenzprofile durch eine Stichprobe von Sportlehrpersonen der Berufsschule (quantitative Validierungsphase). Dazu sollte die allgemeine Relevanz der generierten Kompetenzprofile in Anlehnung an vier Kriterien eingeschätzt werden: Mit dem Item „*Wie wichtig ist das beschriebene Kompetenzprofil für Ihren Sportunterricht?*“ sollte das Kriterium der *Wichtigkeit* der Kompetenzprofile erhoben werden (4-stufige Rating-Skala von *unwichtig* bis *wichtig*). Die Frage „*Wie häufig handeln Sie nach dem beschriebenen Kompetenzprofil?*“ zielte auf die Erhebung der Anwendungshäufigkeit der Kompetenzprofile (Kriterium *Häufigkeit*; 4-stufige Rating-Skala von *nie* bis *oft*). Anhand des Items „*Wie schwierig ist es für Sie, das beschriebene Kompetenzprofil umzusetzen?*“ sollte die Umsetzungsschwierigkeit der Kompetenzprofile erfasst werden (Kriterium *Schwierigkeit*; 4-stufige Rating-Skala von *einfach* bis *schwierig*). Letztlich wurde mit der Frage „*Welchen Stellenwert sollte das beschriebene Kompetenzprofil in der Ausbildung von Sportlehrpersonen haben?*“ das Kriterium *Stellenwert* ermittelt (4-stufige Rating-Skala von *gering* bis *hoch*) (Heinzer & Baumgartner, 2013). In dieser vierten Quasi-Delphi-Runde wurde 300 Sportlehrpersonen der Berufsschule über die Fachschaftsverantwortlichen der Berufsschulen ein Fragebogen zugestellt. 145 Sportlehrpersonen haben den Fragebogen ausgefüllt (23 % w.; Rücklaufquote 48.33 %), wovon 93 % der Befragten über ein Diplom als Sportlehrperson verfügten. Das durchschnittliche Alter lag bei 41.72 Jahren ( $SD = 9.80$ ). Von den befragten Sportlehrpersonen waren 20 % bis zu vier Jahre an der Berufsschule tätig, 28 % unterrichteten das Fach Sport zwischen vier und zehn Jahre lang und 51 % der Befragten erteilten seit mehr als zehn Jahren Sportunterricht.

## 4 Darstellung der Ergebnisse

### 4.1 Konstruktion der Kompetenzprofile

Aus der qualitativen Konstruktionsphase dieser Studie resultierten 46 Kompetenzprofile von Sportlehrpersonen der Berufsschule, die in Anlehnung an die Studie von Oser et al. (2006) inhaltsanalytisch den folgenden vier thematischen Kompetenzprofilklassen und den jeweiligen Unterklassen subsumiert wurden: a) Kompetenzprofile der Lehre, b) Kompetenzprofile der Lernbedingungen, c) Kompetenzprofile des



Lernprozesses und d) Kompetenzprofile der Zusammenarbeit und des Berufscopings (vgl. Tab. 1).<sup>5</sup>

**Tab. 1: Kompetenzprofilklassen und -unterklassen (in Anlehnung an Oser et al., 2006)**

<i>Kompetenzprofilklasse</i>	<i>Kompetenzprofilunterklasse</i>	<i>Anzahl Kompetenzprofile</i>
a) Kompetenzprofile der Lehre	a1) Planung/Vorbereitung	6
	a2) Vermittlungsformen	5
b) Kompetenzprofile der Lernbedingungen	b1) Lernsituation	3
	b2) Wert- und Konfliktmanagement	10
c) Kompetenzprofile des Lernprozesses	c1) Diagnose	1
	c2) Begleitung	9
	c3) Evaluation	4
d) Kompetenzprofile der Zusammenarbeit und des Berufscopings	d1) Zusammenarbeit	4
	d2) Berufscoping	4

#### 4.1.1 Kompetenzprofile der Lehre

Diese Kompetenzprofilgruppe bezieht sich auf didaktische und methodische Kompetenzprofile von Sportlehrpersonen. Es gilt dabei die Frage zu klären, wie der Unterricht gestaltet und die Inhalte aufbereitet werden sollen. Die Kompetenzprofile wurden in die Unterklassen der a1) Planung/Vorbereitung sowie der a2) Vermittlungsformen aufgeteilt (vgl. Tab. 2).

<sup>5</sup> Die vorliegende Strukturierung der Kompetenzprofile anhand der Kompetenzprofilklassen zielte auf die Systematisierung der Kompetenzprofile. Dabei wird ersichtlich, dass die Trennschärfe der Klassen nicht gänzlich gewährleistet ist. Beispielsweise ist das Kompetenzprofil „Ziele“ (vgl. Tab. 2), welches der Kompetenzprofilklasse der Lehre angehört, nicht unabhängig von den Lernbedingungen zu deuten. Da der Akzent des Kompetenzprofils jedoch eher auf die vorbereitenden Tätigkeiten der Sportlehrpersonen gerichtet ist, wird dieses der Kompetenzprofilklasse der Lehre angegliedert.

**Tab. 2: Kompetenzprofile der Lehre**

<i>Kompetenzprofil- unterklasse</i>	<i>Kompetenzprofil</i>
<p>a1) <i>Planung/ Vorbereitung</i></p>	<p>a1.1) Ziele: Die Sportlehrperson kann Ziele auf unterschiedlichen Abstraktionsgraden (z. B. Fein-, Grob-, Richtziel), Anspruchsniveaus (z. B. Anwenden, Gestalten) und Bereichen (z. B. kognitive Lernziele, soziale Lernziele etc.) formulieren, umsetzen und kontrollieren.</p>
	<p>a1.2) Schullehrplan: Die Sportlehrperson kann den Schullehrplan umsetzen, Inhalte seitens der Lernenden und situative Gegebenheiten (z. B. aktuelles Thema, Jahreszeit etc.) sinnvoll in den Unterricht integrieren.</p>
	<p>a1.3) Situative Voraussetzungen: Die Sportlehrperson kann zielorientierten Unterricht unter der Berücksichtigung der situativen Voraussetzungen planen.</p>
	<p>a1.4) Integration von Wissen: Die Sportlehrperson kann die Fähigkeiten und das Vorwissen der Lernenden in den Unterricht integrieren.</p>
	<p>a1.5) Einsatz von Medien: Die Sportlehrperson kann verschiedene Medien und Kommunikationsmittel zur Unterstützung der Inhaltsvermittlung einsetzen.</p>
	<p>a1.6) Umgang mit Heterogenität: Die Sportlehrperson kann in der Planung Leistungsunterschiede der Lernenden berücksichtigen. Sie kann den Unterricht so gestalten, dass die Lernenden die Möglichkeit haben, sich ihren Fähigkeiten entsprechend zu entfalten (z. B. sinnvolle Regeln im Spiel, Bewegungszeit für alle hoch halten etc.).</p>
<p>a2) <i>Vermittlungs- formen</i></p>	<p>a2.1) Rhythmisierung des Lernprozesses: Die Sportlehrperson kann das Lernen zeitlich und didaktisch sinnvoll in Lernphasen einteilen und den Lernrhythmus zwischen Wahrnehmen, Verarbeiten, Ausführen und Behalten berücksichtigen.</p>
	<p>a2.2) Gruppenunterricht: Die Sportlehrperson kann verschiedene Arten von Gruppenunterricht organisieren. Sie kann verschiedene Formen der Gruppenbildung anwenden, die einzelnen Gruppen im Prozess und der Ergebnisdarstellung unterstützen und die Erkenntnisse in den weiteren Unterricht einbauen.</p>
	<p>a2.3) Darbietender Unterricht: Die Sportlehrperson kann darbietenden Unterricht (z. B. Vorzeigen, Frontalunterricht etc.) mit unterschiedlichen Hilfsmitteln so gestalten, dass die Lernenden die Inhalte verstehen.</p>

	<p>a2.4) Unterrichtsmethoden: Die Sportlehrperson kann unterschiedliche Unterrichtsmethoden (z. B. Projektarbeit) zielgerichtet einsetzen, deren Einsatz auf ihre Wirkung hin überprüfen und Methoden flexibel miteinander kombinieren.</p>
	<p>a2.5) Fragen im Unterricht: Die Sportlehrperson kann im Unterricht zielgerichtet Fragen stellen und Antworten der Lernenden aufgreifen. Sie kann mögliche negative Folgen dieser Unterrichtsform abschätzen und damit umgehen.</p>

#### 4.1.2 Kompetenzprofile der Lernbedingungen

Unter dieser Kompetenzprofilgruppe wurden diejenigen Kompetenzprofile zusammengefasst, welche sich auf die Lernsituation und das Lernklima in der Klasse beziehen. Diese Kompetenzprofilklasse besteht aus den Unterklassen b1) Kompetenzprofile der Lernsituationen und b2) Kompetenzprofile des Wert- und Konfliktmanagements. Im Themenbereich der Lernsituationen wurden diejenigen Kompetenzprofile subsumiert, welche auf die Erarbeitung von Voraussetzungen für optimales Lernen abzielen. Die Klasse Wert- und Konfliktmanagement bezieht sich auf das Zusammenleben im und um den Unterricht sowie auf den Bereich der Werterziehung (vgl. Tab. 3).

**Tab. 3: Kompetenzprofile der Lernbedingungen**

Kompetenzprofilunterklasse	Kompetenzprofil
b1) Lernsituation	<p>b1.1) Sicherheit im Unterricht: Die Sportlehrperson kann für eine möglichst sichere Lernumgebung sorgen (Sicherheitsdispositiv) und das Verletzungsrisiko der Lernenden möglichst gering halten (z. B. Absichern von Turngeräten, Vorbereitung des Körpers auf Folgebelastrungen, Ablegen von Schmuck etc.).</p>
	<p>b1.2) Organisation und Anweisungen: Die Sportlehrperson kann Lernsituationen gut organisieren. Sie kann klare Anweisungen erteilen (z. B. Aufstellen eines Geräteparcours, Gerätebahn etc.) und sowohl die gesamte Klasse als auch die einzelne Person im Auge behalten.</p>
	<p>b1.3) Handlung in Unfallsituationen: Die Sportlehrperson kann in einer Unfallsituation Erste Hilfe leisten und situationsangepasst handeln (z. B. Sicherheitsmaßnahmen einleiten, Lernende beschäftigen etc.).</p>
b2) Wert- und Konfliktmanagement	<p>b2.1) Wertbildung: Die Sportlehrperson kann den Wertaspekt in moralischen, ästhetischen, politischen, sozialen und religiösen Bereichen herausheben, bearbeiten und einen positiven Beitrag zur Wertbildung der Lernenden leisten.</p>

	<p>b2.2) Prosoziales Handeln: Die Sportlehrperson kann das prosoziale Handeln der Lernenden (z. B. Helfen, Unterstützen, Beistehen etc.) fördern.</p>
	<p>b2.3) Konfliktbehandlung: Die Sportlehrperson kann in Konflikten die Konfliktstruktur erkennen und autonom oder in Zusammenarbeit mit den Lernenden verschiedene Methoden zur Lösung des Konfliktes ausarbeiten, anwenden und umsetzen.</p>
	<p>b2.4) Verhandlung: Die Sportlehrperson kann Situationen, die Verhandlungen erfordern, als solche erkennen und das Verhandlungsgespräch konstruktiv und gerecht durchführen.</p>
	<p>b2.5) Regeln: Die Sportlehrperson kann (mit den Lernenden) Regeln für den Sportunterricht aufstellen, bestehende Regeln (z. B. Schulregeln) vermitteln und konsequent durchsetzen (z. B. Absenzenregelung durchsetzen, vereinbarte Sanktionen einleiten, Meldungen machen etc.).</p>
	<p>b2.6) Respektlose Handlungen: Die Sportlehrperson nimmt Situationen wahr, in denen Verletzungen (Auslachen, aggressives Verhalten, Kränkungen, Eifersucht, Diebstahl usw.) geschehen. Sie kann den Unterricht unterbrechen und verschiedene Lösungsformen anstreben (Durchgreifen, Runder Tisch, Distanz ermöglichen, Mediation etc.).</p>
	<p>b2.7) Psychische und physische Probleme: Die Sportlehrperson kann psychische und physische Probleme (z. B. Magersucht, Gewalt, Suchtverhalten) wahrnehmen und situativ angepasst reagieren (z. B. Problem ansprechen, Hilfe vermitteln).</p>
	<p>b2.8) Integration: Die Sportlehrperson kann Lernende aus anderen Kulturen nach verschiedenen Modellen und Vorstellungen in ihrer Integration angepasst unterstützen.</p>
	<p>b2.9) Vorbildfunktion: Die Sportlehrperson kann ihre Vorbildfunktion wahrnehmen sowie vorleben und dadurch zu einem positiven Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden beitragen.</p>
	<p>b2.10) Demotivation: Die Sportlehrperson kann auf unmotivierte Lernende eingehen und situativ angepasst handeln.</p>

### 4.1.3 Kompetenzprofile des Lernprozesses

Der Profilkategorie des Lernprozesses wurden diejenigen Profile zugeteilt, welche sich direkt auf das Lernen und die zwischenmenschlichen Interaktionen im Unterricht beziehen. Diese Kompetenzprofile wurden in die Unterklassen der Diagnose (c1), der Begleitung (c2) und der Evaluation (c3) von Lernprozessen ausdifferenziert (vgl. Tab. 4).

**Tab. 4: Kompetenzprofile des Lernprozesses**

Kompetenzprofil- unterklasse	Kompetenzprofil
c1) Diagnose	c1.1) Berufliche Adaption: Die Sportlehrperson kann den Sportunterricht an die verschiedenen Voraussetzungen/Bedingungen der beruflichen Grundbildungen adaptieren.
c2) Begleitung	c2.1) Entwicklungsphase: Die Sportlehrperson kann die Sicht- und die Erlebnisweisen von Lernenden im Jugendalter verstehen, kritische Äußerungen und problematische Handlungsweisen interpretieren und darauf reagieren. Sie passt ihren Unterricht den Entwicklungsphasen junger Menschen an.
	c2.2) Begleitung des Bewegungslernens: Die Sportlehrperson kann den Lernenden Lernmöglichkeiten anbieten, die Bewegungsvielseitigkeit ermöglichen und die Kreativität der Lernenden fördern.
	c2.3) Lernaufbau und Lernhilfen: Die Sportlehrperson kann die ausgewählten Lerninhalte sach- und lernlogisch (z. B. vom Einfachen zum Schwierigen) aufbauen und diese mit verschiedenen Lernhilfen umsetzen (z. B. Vereinfachung eines Lernprozesses).
	c2.4) Zumutung: Die Sportlehrperson kann die Lernenden ermutigen, neue Herausforderungen anzunehmen. Sie kann den Lernprozess der Lernenden vertrauensvoll und zuverlässig begleiten und positive Erwartungen verbal und nonverbal sichtbar machen.
	c2.5) Lehrprozess des Bewegungslernens: Die Lehrperson kann Bewegungsabläufe der Lernenden beobachten, nach den bedeutsamen Kriterien beurteilen, analysieren und die Lernenden gezielt korrigieren.
	c2.6) Integration in den Unterricht: Die Sportlehrperson kann die Lernenden, die zu spät im Unterricht erscheinen oder am Unterricht nicht aktiv teilnehmen können (z. B. Verletzung, fehlende Kleidung), ins unterrichtliche Geschehen sinnvoll integrieren oder andere passende Maßnahmen ergreifen.

	<p>c2.7) Flexibles Handeln: Die Sportlehrperson kann unvorhergesehene Elemente flexibel in den Unterricht (oder in einen Sportanlass) einbauen und trotzdem die Zielstruktur, die vorher offengelegt worden ist, beibehalten.</p>
	<p>c2.8) Reaktion auf Befindlichkeit: Die Sportlehrperson kann Lernschwierigkeiten und Ursachen von Misserfolg, aber auch Aggressionen, Ängste und Blockierungen feststellen und angemessen darauf reagieren.</p>
	<p>c2.9) Situationssouveränität: Die Sportlehrperson kann auch in schwierigen Situationen die Übersicht behalten, souveräne und nachvollziehbare Entscheidungen treffen und ihr Handeln stets begründen.</p>
c3) Evaluation	<p>c3.1) Beurteilung der Lernenden: Die Sportlehrperson kann die Kompetenzen (z. B. soziales Verhalten, Ausdauerfähigkeit etc.) und Fortschritte der Lernenden auf unterschiedliche Weise fair beurteilen (z. B. Selbst- und Fremdevaluation, Absprechen mit Fachschaft etc.) und geeignete Prüfungsformen und -verfahren gezielt einsetzen.</p>
	<p>c3.2) Evaluation der Lehre: Die Sportlehrperson kann den eigenen Unterricht mit verschiedenen Verfahren (Schülerbefragung, kollegiales Feedback etc.) evaluieren, die Ergebnisse analysieren und entsprechende Maßnahmen zur Verbesserung des Unterrichts entwickeln.</p>
	<p>c3.3) Rückmeldung: Die Sportlehrperson kann den Lernenden zu verschiedenen Zeitpunkten und mit unterschiedlichen Instrumenten eine fördernde Rückmeldung geben.</p>
	<p>c3.4) Fehlerlernen: Die Sportlehrperson kann in unterschiedlichen Situationen auf Fehler (Bewegungslernen, taktische Fehler im Spiel etc.) angemessen reagieren und mit den Lernenden diese Fehler so besprechen, dass sie daraus nachhaltig lernen.</p>

#### 4.1.4 Kompetenzprofile der Zusammenarbeit und des Berufscopings

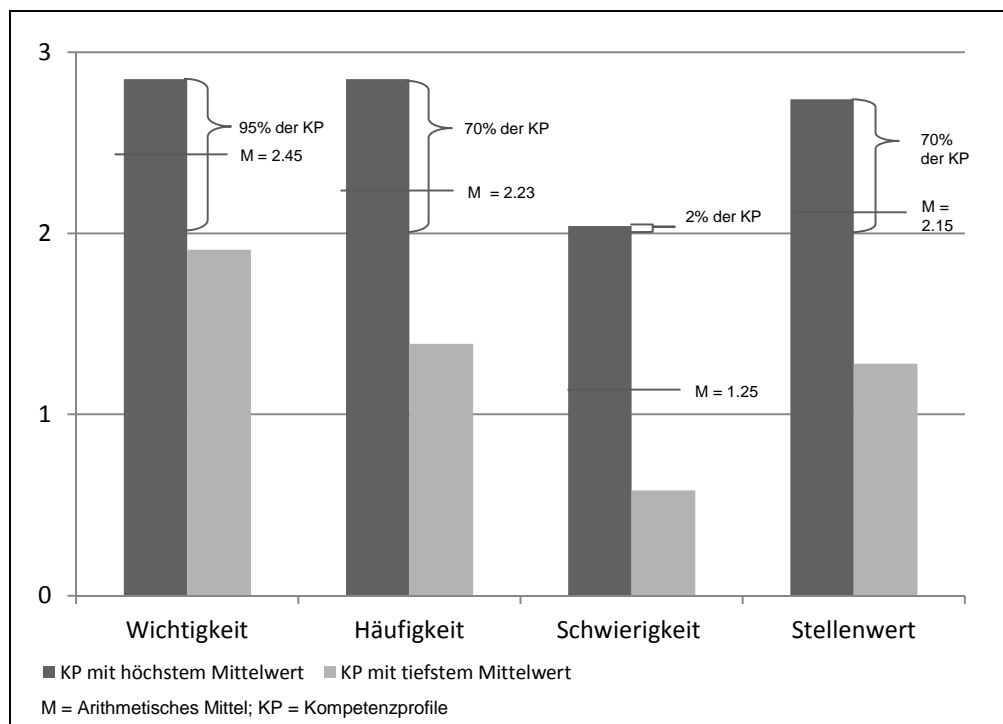
Die vierte Gruppe der Kompetenzprofile integriert zum einen Kompetenzbereiche, die auf Anforderungssituationen der Zusammenarbeit mit beteiligten Akteuren gründen. Zum anderen beinhaltet diese Klasse relevante Kompetenzbereiche in Anlehnung an die Fähigkeit der selbstregulativen Steuerung (vgl. Tab. 5).

**Tab. 5: Kompetenzprofile der Zusammenarbeit und des Berufscopings**

Kompetenzprofil- unterklasse	Kompetenzprofil
d1) Zusammenarbeit	d1.1) Konzeption der Schule: Die Sportlehrperson kann die Konzepte der Schule und des Unterrichts formell und informell im Interesse des Auftrags der Schule vertreten.
	d1.2) Zusammenarbeit mit Berufsbildenden: Die Sportlehrperson kann auftretende Probleme zusammen mit den Lernenden und den Ausbildungsverantwortlichen des Lehrbetriebs thematisieren und gemeinsam Lösungen ausarbeiten.
	d1.3) Zusammenarbeit im Kollegium: Die Sportlehrperson kann auf der Ebene der Schulentwicklung, der Lehrpläne, des Unterrichts und der Projektarbeit zusammen mit Kollegen/Kolleginnen und der Schulleitung Vorhaben planen, durchführen und auswerten.
	d1.4) Stellenwert des Sportunterrichts: Die Sportlehrperson kann den Nutzen des Sportunterrichts gegenüber den beteiligten Akteuren (z. B. Berufsbildende, Lernende, Kollegium) argumentativ aufzeigen.
d2) Berufscoping	d2.1) Berufliche Identifikation: Die Sportlehrperson kann sich mit ihrer beruflichen Rolle identifizieren und kennt die politischen Strukturen (z. B. Organigramm, Verbände, Rechte etc.) des Berufsumfelds.
	d2.2) Weiterbildung: Die Sportlehrperson kann ein für sie und ihre momentane Situation sinnvolles Weiterbildungsprogramm zusammenstellen, dieses umsetzen und das Gelernte im Sportunterricht anwenden.
	d2.3) Umgang mit Konflikten im Kollegium: Die Sportlehrperson kann Auseinandersetzungen, Belastungen und Schwierigkeiten, die sich im Umgang mit den Kolleginnen und Kollegen oder der Schulleitung ergeben, wahrnehmen, ansprechen und bewältigen. Sie kann ihre Rechte als Sportlehrperson wahrnehmen.
	d2.4) Umgang mit der Arbeitsbelastung: Die Sportlehrperson kann die eigene Arbeitsbelastung (z. B. Umgang mit einer hohen Anzahl an Klassen, hohe Arbeitsbelastung vor Semesterabschluss, Frustrationstoleranz) realistisch einschätzen, Anzeichen eines Burnouts vorzeitig erfassen und Maßnahmen ergreifen. Sie kann Hilfe annehmen.

## 4.2 Einschätzung der Kompetenzprofile durch Sportlehrpersonen der Berufsschule

Im Folgenden wird auf die Ergebnisse der Fragebogenstudie der vierten Quasi-Delphi-Runde eingegangen. Aus der Datenanalyse geht hervor, dass die mittlere Beurteilung der *Wichtigkeit* der Kompetenzprofile bei 2.45 liegt (4-stufige Rating-Skala von 0 bis 3;  $1.91 \leq M \leq 2.85$ ;  $SD = .23$ ). Dabei wird ersichtlich, dass 95 % der Kompetenzprofile von den 145 befragten Sportlehrpersonen als *eher wichtig* oder als *wichtig* eingeschätzt werden (vgl. Abb. 1). Die mittlere Beurteilung der Kompetenzprofile auf dem Kriterium *Häufigkeit* weist ebenfalls einen hohen Mittelwert auf ( $M = 2.23$ ;  $1.39 \leq M \leq 2.85$ ;  $SD = .35$ ). 70 % der Profile werden nach Einschätzung der befragten Sportlehrpersonen im beruflichen Alltag *manchmal* bis *oft* angewandt. Einen eher niedrigen Wert der mittleren Beurteilung weisen die Kompetenzprofile auf dem Kriterium *Schwierigkeit* auf ( $M = 1.25$ ;  $0.58 \leq M \leq 2.04$ ;  $SD = .29$ ). Letztlich ist der Mittelwert des Kriteriums *Stellenwert* mit 2.15 ( $1.28 \leq M \leq 2.74$ ;  $SD = .31$ ) als hoch zu interpretieren. Dabei sollten nach Einschätzung der Befragten 70 % der Kompetenzprofile in der Ausbildung von Sportlehrpersonen einen *eher hohen* oder *hohen* Stellenwert einnehmen (vgl. Abb. 1).



**Abb. 1: Allgemeine Akzeptanz der 46 Kompetenzprofile (KP) von Sportlehrpersonen der Berufsschule ( $n = 145$ )**



Zur qualitativen Ausdifferenzierung der allgemeinen Relevanz wurden die Kompetenzprofile erstens nach ihren arithmetischen Mitteln in Anlehnung an die vier Kriterien (Wichtigkeit, Häufigkeit, Schwierigkeit und Stellenwert) rangiert (vgl. Anhang Tab. A1). Zweitens wurden die Kompetenzprofile auf die Beurteilungsmuster hin klassifiziert. Dazu wurden in einem ersten Schritt die vier Mediane (*Mdn*) berechnet: a) der Median der mittleren Beurteilung der 46 Kompetenzprofile in Bezug zum Kriterium Wichtigkeit (*Mdn* = 2.46), b) der Median der mittleren Beurteilung der 46 Kompetenzprofile in Bezug zum Kriterium Häufigkeit (*Mdn* = 2.25), c) der Median der mittleren Beurteilung der 46 Kompetenzprofile in Bezug zum Kriterium Schwierigkeit (*Mdn* = 1.22) sowie d) der Median der mittleren Beurteilung der 46 Kompetenzprofile in Bezug zum Kriterium Stellenwert (*Mdn* = 2.17). In einem zweiten Schritt wurden die Kompetenzprofile, deren Mittelwerte unter dem Medianwert lagen, als *tief*, die anderen Kompetenzprofile als *hoch* eingestuft. Dadurch widerspiegeln die Bezeichnungen *tief* bzw. *hoch* die relative Lage des Mittelwerts eines Kompetenzprofils in Anlehnung an die Mediane der mittleren Beurteilung der Kompetenzprofile der jeweiligen Kriterien. Das Kompetenzprofil *Stellenwert des Sportunterrichts* wurde beispielsweise in allen Kriterien als *hoch* eingestuft (*Wichtigkeit: M* = 2.70; *Häufigkeit: M* = 2.30; *Schwierigkeit: M* = 1.25; *Stellenwert: M* = 2.48) (vgl. Tab. A1), das heißt, die mittlere Beurteilung des Kompetenzprofils liegt auf allen vier Kriterien oberhalb der Mediane der mittleren Beurteilung aller Kompetenzprofile. Folglich wurde dieses Kompetenzprofil dem Einschätzungsmuster *4 x hoch* zugewiesen (vgl. Tab. 6).<sup>6</sup> Das Kompetenzprofil *Zusammenarbeit im Kollegium* wurde aufgrund des Beurteilungsmusters (*Wichtigkeit: M* = 2.43; *Häufigkeit: M* = 2.19; *Schwierigkeit: M* = 1.21; *Stellenwert: M* = 2.00) der Kategorie *4 x tief* subsumiert. In Tabelle 6 werden die Kompetenzprofile anhand der Beurteilungsmuster klassifiziert.

---

<sup>6</sup> Mit diesem Klassifikationssystem soll die allgemeine Relevanz eines Kompetenzprofils im Vergleich zu den anderen Kompetenzprofilen aufgezeigt werden. Diesbezüglich sollten die Grenzen des Informationsgehalts der Zuweisung kritisch betrachtet werden: So wird das Kompetenzprofil *Psychische und physische Probleme* mit dem Mittelwert von 2.17 (*M* > *Mdn*) in Anlehnung an das Kriterium *Stellenwert* als *hoch*, das Kompetenzprofil *Berufliche Adaption* mit einem Mittelwert von 2.16 (*M* < *Mdn*) als *tief* eingestuft.

**Tab. 6: Beurteilungsmuster der Kompetenzprofile anhand der vier Kriterien**

<i>Muster (Wichtigkeit, Häufigkeit, Schwierigkeit, Stellenwert)</i>	<i>Anz. Kp</i>	<i>Namen der Kompetenzprofile</i>
4x hoch	3	Stellenwert des Sportunterrichts; Umgang mit Heterogenität; Reaktion auf Befindlichkeit
3x hoch – tief	3	Situationsouveränität; Entwicklungsphase; Demotivation
2x hoch – tief – hoch	11	Organisation und Anweisung; Sicherheit im Unterricht; Vorbildfunktion; Rückmeldung; Regeln; Flexibles Handeln; Lernaufbau und Lernhilfen; Zumutung; Schullehrplan; Lehrprozess des Bewegungslernens; Fehlerlernen
2x hoch – 2x tief	2	Situative Voraussetzungen; Weiterbildung
hoch – tief – 2x hoch	2	Respektlose Handlung; Prosoziales Handeln
hoch – tief – hoch – tief	1	Konfliktbehandlung
hoch – 2x tief – hoch	1	Handlung in Unfallsituationen
tief – 2x hoch – tief	1	Ziele
tief – hoch – tief – hoch	2	Darbietender Unterricht; Rhythmisierung des Lernprozesses
2x tief – 2x hoch	4	Psychische und physische Probleme; Berufliche Adaption; Begleitung des Bewegungslernens; Unterrichtsmethoden
tief – hoch – 2x tief	1	Gruppenunterricht
2x tief – hoch – tief	9	Verhandlung; Umgang mit Konflikten im Kollegium; Umgang mit der Arbeitsbelastung; Wertbildung; Zusammenarbeit mit Berufsbildenden; Beurteilung der Lernenden; Integration; Integration von Wissen; Berufliche Identifikation
4x tief	6	Zusammenarbeit im Kollegium; Konzeption der Schule; Integration in den Unterricht; Evaluation der Lehre; Fragen im Unterricht; Einsatz von Medien

#### 4 Diskussion und Schlussfolgerung

Im Rahmen dieser Studie wurden in Zusammenarbeit von Sportlehrpersonen und Forschenden durch eine Kombination von bottom-up- und top-down-gerichteten Verfahren 46 Kompetenzprofile für Sportlehrpersonen der Berufsschule generiert. Aus der Studie wird ersichtlich, dass sich 38 Kompetenzprofile explizit auf professionelle Handlungskompetenzen beziehen, die aus unterrichtlichen Anforderungssituationen entspringen. Das unterrichtliche Handeln stellt demzufolge das Hauptreferenzsystem von relevanten und/oder schwierigen berufsspezifischen Anforderungssituationen dar. Die hohe Relevanz des unterrichtlichen Lehrerinnen- bzw. Lehrerhandelns wird darüber hinaus auch von der empirischen Wirksamkeitsforschung bestätigt (Hattie, 2009). Vor diesem Hintergrund ergibt sich eine *doppeldeutige Wirkungs-Anforderungs-Legitimationsgrundlage*, „Unterricht als Kernaufgabe“ (Blömeke, 2002, S. 42) von Sportlehrpersonen zu betrachten.

Im Vergleich zur Studie zu den allgemeinen Kompetenzprofilen von Lehrpersonen der Berufsschule (Heinzer & Baumgartner, 2013) wird sichtbar, dass in dieser Untersuchung 13 Kompetenzprofile neu gebildet wurden (z. B. „Situative Voraussetzung“, „Begleitung des Bewegungslernens“, „Lehrprozess des Bewegungslernens“, „Stellenwert des Sportunterrichts“ etc.) und 13 allgemeine Kompetenzprofile für die Sportlehrpersonen nicht übernommen werden konnten (Baumgartner, 2013). Infolgedessen zeigt diese Studie einerseits auf, dass Sportlehrpersonen an der Berufsschule über fachspezifische Kompetenzprofile verfügen sollten, die ihre Kolleginnen und Kollegen anderer Fächer zur Bewältigung von Anforderungssituationen offensichtlich nicht benötigen. Andererseits wurden in dieser Untersuchung fächerübergreifende Kompetenzprofile extrahiert, über die auch Lehrpersonen anderer Fächer der Berufsschule für die Bewältigung ihres beruflichen Alltags verfügen sollten (ebd.).

145 Sportlehrpersonen der Berufsschule haben die Kompetenzprofile in Anlehnung an die Kriterien Wichtigkeit, Häufigkeit, Schwierigkeit und Stellenwert beurteilt. Die Kompetenzprofile werden von den befragten Sportlehrpersonen als wichtig erlebt, kommen im beruflichen Alltag häufig zur Anwendung und sollten nach Ansicht der Befragten in der Ausbildung von Sportlehrpersonen einen relevanten Stellenwert einnehmen (vgl. Abb. 1). Einzig das Kriterium *Schwierigkeit* verfügt über einen niedrigen Mittelwert. Dies ist wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass die Kompetenzprofile von den befragten Sportlehrpersonen in ihrem Alltag tatsächlich angewandt werden, wodurch die Umsetzungsschwierigkeit geringer wird. Aus den Mittelwertanglisten der Kompetenzprofile (vgl. Anhang Tab. A1) wird des Weiteren erkennbar, dass den Kompetenzprofilen *Sicherheit im Unterricht* sowie *Organisation und Anweisungen* im Vergleich zu den anderen Profilen hohe Relevanz zugesprochen wird. Zudem rangieren die Kompetenzprofile *Rückmeldung*, *Regeln* und *Umgang mit Heterogenität* im vorderen Bereich. Besonders bedeutsam erscheint das Kompetenzprofil *Rückmeldung*: So zeigt sich aus der empirischen Wirksamkeitsforschung, dass Rückmeldungen (Feedback) von Lehrpersonen einen wesentlichen Einfluss auf die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler haben (Hattie, 2009; Hattie & Timperley, 2007; Stone, 2005). Demnach scheint dieses Kompetenzprofil sowohl als wirkungsvoll als auch für die Bewältigung von beruflichen Anforderungssituationen als relevant. Ferner erscheinen in Anlehnung an die Einschätzungsmuster (vgl. Tab. 6) die Kompetenzprofile *Stellenwert des Sportunterrichts*, *Umgang mit Heterogenität* und *Reaktion auf Befindlichkeit* als besonders bedeutsam, da deren Mittelwerte der vier Kriterien jeweils über dem Median der mittleren Beurteilung der Kompetenzprofile liegen.

Die Ergebnisse überblickend kann abschließend festgehalten werden, dass die Kompetenzprofile beschreiben, welche professionellen Handlungskompetenzen *tätige Sportlehrpersonen an der Berufsschule* zur Bewältigung von relevanten und/oder schwierigen Anforderungssituationen benötigen. Mit dieser Eigenschaft sind sie nicht nur für die Ausbildung von Sportlehrpersonen von hoher praktischer und theoretischer Relevanz, sondern sind überdies auch für deren Fort- und Weiterbildung als bedeutsam zu betrachten. Mit der Berücksichtigung der Kompetenzprofile in den Curricula der Sportlehrpersonenbildung wird der Fokus auf das professio-

nelle Handeln in der (späteren) Berufstätigkeit gelegt, wodurch künftige Sportlehrpersonen auf die Handlungspraxis vorbereitet werden und tätige Sportlehrpersonen ihre professionellen Kompetenzprofile kontextbezogen und theorieorientiert weiterentwickeln können. Dennoch spiegelt die Summe der generierten Kompetenzprofile nicht alle notwendigen Kompetenzbereiche wider, die eine Sportlehrperson an der Berufsschule für einen gelingenden Berufsalltag benötigt: Die generierten Kompetenzprofile wurden aus subjektiv wahrgenommenen *relevanten* und/oder *schwierigen* Anforderungssituationen und Handlungsmustern gebildet. So blieb in dieser Studie beispielsweise die Benennung von Kompetenzprofilen aus, über welche die Sportlehrpersonen für einen gelingenden Berufsalltag notwendigerweise verfügen sollten, die jedoch z. B. aus *trivialen* Anforderungssituationen hervorgehen. Dieses Forschungsdesiderat bedarf weiterer Forschungsarbeiten.

Ausblickend kann festgehalten werden, dass die Generierung von Kompetenzprofilen als erster Schritt zur Entwicklung von Professionsstandards zu betrachten ist. In einem zweiten Schritt sollten unter der Berücksichtigung des kompetenzprofilbezogenen empirischen Forschungsstandes Instrumente entwickelt werden, um die qualitative Ausprägung der jeweiligen Kompetenzprofile von Sportlehrpersonen objektiv, reliabel und valide diagnostizieren zu können. Einige validierte kompetenzprofilbezogene Diagnoseinstrumente liegen bereits vor (Oser et al., 2013; Widorski et al., 2012). In einem dritten Schritt sollte der empirische Nachweis erbracht werden, dass die Kompetenzprofile von Sportlehrpersonen durch hochschuldidaktische Lehr-Lernarrangements gezielt gefördert werden können. Der empirische Nachweis der wirksamen Förderung gilt als Legitimationsgrundlage zur Einführung von Professionsstandards, in welchen beschrieben wird, was in einem bestimmten Kompetenzbereich als Standard gelten soll. In einer laufenden Interventionsstudie wird in Anlehnung an diesen beschriebenen Prozess zur Entwicklung von Professionsstandards der forschungsleitenden Fragestellung nachgegangen, ob am Beispiel des Kompetenzprofils *Rückmeldung* die qualitative Ausprägung der Kompetenzprofile von angehenden Sportlehrpersonen durch ein gezieltes hochschuldidaktisches Lehr-Lernarrangement effektiv gefördert werden kann. Dazu werden unter der Verwendung validierter Diagnoseinstrumente sowohl die verschiedenen profilbezogenen Kompetenzaspekte (z. B. kompetenzprofilbezogenes Professionswissen zu Feedback, kompetenzprofilbezogene Überzeugungen etc.) als auch die performative Ebene (professionelle Handlungskompetenzen) diagnostiziert.

### **Literatur**

- Asendorpf, J. (2004). *Psychologie der Persönlichkeit* (3. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Baumert, J., Lehmann, R., Lehrke, M., Schmitz, B., Clausen, M., Hosenfeld, I., Köller, O. & Neubrand, J. (1997). *TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9 (4), 469-520.

- 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: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29-53). Münster: Waxmann.
- Baumgartner, M. (2013). Kompetenzprofile von Sportlehrpersonen der Berufsfachschule. In F. Oser, T. Bauder, P. Salzmann & S. Heinzer (Hrsg.), *Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen* (S. 96-126). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Biedermann, H. (2010). *Gebrochene Übergänge: Durch professionelle Lernkerne zur professionellen Lehrtätigkeit*. Habilitationsschrift, Universität Fribourg.
- Blomberg, G., Seidel, T. & Prenzel, M. (2011). Neue Entwicklungen in der Erfassung pädagogisch-psychologischer Kompetenzen von Lehrpersonen. *Unterrichtswissenschaft*, 39 (2), 98-101.
- Blömeke, S. (2002). *Universität und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, S., Felbrich, A. & Müller, C. (2008). Theoretischer Rahmen und Untersuchungsdesign. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angeheuer Lehrerinnen und Lehrer: Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung* (S. 15-48). Münster: Waxmann.
- Bos, W., Lankes, E. M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Doyle, W. (2006). Ecological Approaches to Classroom Management. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (pp. 97-125). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Association.
- Düggeli, A. (2013). Kompetenzprofile im Lichte theoretischer Referenz und professioneller Relevanz: Anmerkungen zu einem vielversprechenden Professionalisierungskonzept. In F. Oser, T. Bauder, P. Salzmann & S. Heinzer (Hrsg.), *Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen* (S. 127-136). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eidgenössische Sportkommission (ESK). (1999). *Lehrmittel Sporterziehung. Band 6. 10.-13. Schuljahr*. ESK: Magglingen.
- 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.
- Häder, M. & Häder, S. (2000). Die Delphi-Methode als Gegenstand methodischer Forschung. In M. Häder & S. Häder (Hrsg.), *Die Delphi-Technik in den Sozialwissenschaften* (S. 11-31). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Hager, W. & Hasselhorn, M. (2000). Psychologische Interventionsmaßnahmen: Was sollen sie bewirken können? In W. Hager, J.-L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Handbuch Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien* (S. 41-85). Bern: Hans Huber.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.

- Heinzer, S. & Baumgartner, M. (2013). Bottom-up zur Qualität: Eine Quasi-Delphi-Studie zur Generierung von Kompetenzprofilen. In F. Oser, T. Bauder, P. Salzmann & S. Heinzer (Hrsg.), *Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen* (S. 66-95). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Ingvanson, L., & Hattie, J., (Hrsg.). (2008). *Assessing teacher for professional certification: The first decade of the National Board for Professional Teaching Standards*. Amsterdam: Elsevier.
- Ingvanson, L., Schwille, J., Tatto, M.T., Rowley, G., Peck, R., & Senk, S.L. (2013). *An analysis of teacher education context, structure, and quality-assurance arrangements in TEDS-M countries: Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M)*. Amsterdam: IEA.
- Kastrup, V. (2009). *Der Sportlehrerberuf als Profession. Eine empirische Studie zur Bedeutung des Sportlehrerberufs*. Schorndorf: Hofmann.
- Keller, H.-J. (2002). Standards in der Lehrerbildung. Blick in die USA und Ausblick auf die deutschsprachige Lehrpersonenausbildung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2 (1), 20-28.
- Lüders, M. & Wissinger, J. (Hrsg.). (2007). *Forschung zur Lehrerbildung, Kompetenzentwicklung und Programm-Evaluation*. Münster: Waxmann.
- Lüsebrink, I. (2006). *Pädagogische Professionalität und stellvertretende Problembearbeitung. Ausgelegt durch Beispiele aus Sportunterricht und Sportstudium*. Köln: Strauß.
- Messmer, R. (2011). *Ordnungen der Alltagserfahrungen. Neue Ansätze zum Theorie-Praxisbezug und zur Fallarbeit in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Miethling, W.-D. & Gieß-Stüber, P. (Hrsg.). (2007). Persönlichkeit, Kompetenzen und Professionelles Selbst des Sport- und Bewegunglehrers. In M.-W. Miethling & P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Beruf: Sportlehrer/in* (S. 1-24). Hohengehren: Schneider.
- Müller-Ruckwitt, A. (2008). „Kompetenz“ – *Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff*. Würzburg: Ergon.
- National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS). (2002). *What Teachers Should Know and Be Able to Do*. Arlington: National Board for Professional Teaching Standards.
- OECD. (2004). *Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003*. Paris: OECD Publications.
- Oser, F. (2013a). Vorwort: Auf der Suche nach Ausbildungskompetenzen. In F. Oser, T. Bauder, P. Salzmann & S. Heinzer (Hrsg.), *Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen* (S. 7-8). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oser, F. (2013b). Kompetenzen der Lehrenden und Auszubildenden: Ein Ressourcenmodell. In F. Oser, T. Bauder, P. Salzmann & S. Heinzer (Hrsg.), *Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen* (S. 29-65). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oser, F., Bauder, T., Salzmann, P. & Heinzer, S. (Hrsg.). (2013). *Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oser, F., Curcio, G.-P., Düggeli, A. & Kern, M. (2006). *Professional Minds – Handlungssituationen und Standards für die Berufsausbildenden. Schlussbericht 1. Phase*. Unveröffentlichtes Arbeitspapier, Universität Fribourg, Fribourg.

- Richartz, A. & Zoller, R. (2011). Die Qualität von Unterrichtsprozessen erfassen. In H. Lange, G. Duttler, Th. Leffler, A. Siebe & M. Zimlich (Hrsg.), *Bewegungsbezogene Bildungskonzeptionen. Zur Trias Konzeption, Implementation und Evaluation. Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung* (S. 75-87). Bremen: Lis.
- Sabers, D. S., Cushing, K. S., & Berliner, D. C. (1991). Differences Among Teachers in a Task Characterized by Simultaneity, Multidimensionality, and Immediacy. *American Educational Research Journal*, 28 (1), 63-88.
- Seidel, T., & Shavelson, R. J. (2007). Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. *Review of Educational Research*, 77 (4), 454-499.
- Sherin, M. G., & van Es, E. A. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60 (1), 20-37.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Shulman, L. S. (2005). *The Signature Pedagogies of the Professions of Law, Medicine, Engineering, and the Clergy: Potential Lessons for the Education of Teachers*. Dokument präsentiert am MathScience Partnerships (MSP) Workshop: "Teacher Education for Effective Teaching and Learning" (Hosted by the National Research Council's Center for Education). Irvine, CA.
- Stone, R. (2005). *Best Classroom Management Practices for Reaching All Learners: What Award-Winning Classroom Teachers Do*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (4), 580-597.
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster: Universität Münster.
- Terhart, E. (2005). Standards für die Lehrerbildung – ein Kommentar. *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (2), 275-279.
- Widorski, D., Salzmann, P., Bauder, T., Heinzer, S. & Oser, F. (2012). Lernenden fördernd Feedback geben. Ein interaktives Arbeitsinstrument für Berufsbildungsverantwortliche und Lehrpersonen. Bern: hep-Verlag.

## Anhang

Tab. A1: Mittelwertrangliste der Kompetenzprofile nach den Einschätzungsmittelwerten bezüglich der Kriterien

Rg.	Wichtigkeit	Anwendungshäufigkeit	Umsetzungsschwierigkeit	Stellenwert in der Ausbildung
1	Organisation und Anweisungen ( $M = 2.85$ ; $SD = .52$ )	Sicherheit im Unterricht ( $M = 2.85$ ; $SD = .39$ )	Psychische und physische Probleme ( $M = 2.04$ ; $SD = .76$ )	Sicherheit im Unterricht ( $M = 2.74$ ; $SD = .52$ )
2	Sicherheit im Unterricht ( $M = 2.84$ ; $SD = .57$ )	Organisation und Anweisungen ( $M = 2.85$ ; $SD = .39$ )	Respektlose Handlungen ( $M = 1.79$ ; $SD = .73$ )	Organisation und Anweisungen ( $M = 2.68$ ; $SD = .57$ )
3	Handlung in Unfallsituationen ( $M = 2.83$ ; $SD = .63$ )	Vorbildfunktion ( $M = 2.83$ ; $SD = .40$ )	Konfliktbehandlung ( $M = 1.76$ ; $SD = .71$ )	Lernaufbau und Lernhilfen ( $M = 2.59$ ; $SD = .62$ )
4	Vorbildfunktion ( $M = 2.78$ ; $SD = .61$ )	Situative Voraussetzungen ( $M = 2.70$ ; $SD = .56$ )	Demotivation ( $M = 1.73$ ; $SD = .71$ )	Handlung in Unfallsituationen ( $M = 2.50$ ; $SD = .61$ )
5	Rückmeldung ( $M = 2.76$ ; $SD = .69$ )	Schullehrplan ( $M = 2.66$ ; $SD = .54$ )	Wertbildung ( $M = 1.56$ ; $SD = .76$ )	Lehrprozess des Bewegungslernens ( $M = 2.49$ ; $SD = .69$ )
6	Regeln ( $M = 2.75$ ; $SD = .59$ )	Rückmeldung ( $M = 2.65$ ; $SD = .53$ )	Integration ( $M = 1.49$ ; $SD = .72$ )	Umgang mit Heterogenität ( $M = 2.49$ ; $SD = .59$ )
7	Stellenwert des Sportunterrichts ( $M = 2.70$ ; $SD = .65$ )	Regeln ( $M = 2.62$ ; $SD = .56$ )	Berufliche Identifikation ( $M = 1.49$ ; $SD = .67$ )	Stellenwert des Sportunterrichts ( $M = 2.48$ ; $SD = .65$ )
8	Situationsouveränität ( $M = 2.68$ ; $SD = .63$ )	Umgang mit Heterogenität ( $M = 2.59$ ; $SD = .55$ )	Entwicklungsphase ( $M = 2.48$ ; $SD = .69$ )	Rückmeldung ( $M = 2.46$ ; $SD = .63$ )
9	Flexibles Handeln ( $M = 2.66$ ; $SD = .70$ )	Lernaufbau und Lernhilfen ( $M = 2.58$ ; $SD = .64$ )	Beurteilung der Lernenden ( $M = 1.46$ ; $SD = .74$ )	Darbietender Unterricht ( $M = 2.37$ ; $SD = .70$ )
10	Lernaufbau und Lernhilfen ( $M = 2.66$ ; $SD = .67$ )	Lehrprozess des Bewegungslernens ( $M = 2.45$ ; $SD = .63$ )	Umgang mit der Arbeitsbelastung ( $M = 1.44$ ; $SD = .87$ )	Fehlerlernen ( $M = 2.36$ ; $SD = .67$ )
11	Umgang mit Heterogenität ( $M = 2.65$ ; $SD = .76$ )	Zumutung ( $M = 2.44$ ; $SD = .61$ )	Prosoziales Handeln ( $M = 1.43$ ; $SD = .74$ )	Vorbildfunktion ( $M = 2.35$ ; $SD = .76$ )
12	Zumutung ( $M = 2.63$ ; $SD = .67$ )	Rhythmisierung des Lernprozesses ( $M = 2.43$ ; $SD = .71$ )	Ziele ( $M = 1.43$ ; $SD = .76$ )	Reaktion auf Befindlichkeit ( $M = 2.31$ ; $SD = .67$ )
13	Situative Voraussetzungen ( $M = 2.62$ ; $SD = .69$ )	Fehlerlernen ( $M = 2.40$ ; $SD = .66$ )	Umgang mit Konflikten im Kollegium ( $M = 1.43$ ; $SD = .84$ )	Respektlose Handlungen ( $M = 2.30$ ; $SD = .69$ )
14	Reaktion auf Befindlichkeit ( $M = 2.61$ ; $SD = .79$ )	Flexibles Handeln ( $M = 2.40$ ; $SD = .62$ )	Umgang mit Heterogenität ( $M = 1.41$ ; $SD = .78$ )	Regeln ( $M = 2.29$ ; $SD = .79$ )
15	Respektlose Handlungen ( $M = 2.60$ ; $SD = .72$ )	Darbietender Unterricht ( $M = 2.39$ ; $SD = .64$ )	Zusammenarbeit mit Berufsbildenden ( $M = 1.41$ ; $SD = .74$ )	Rhythmisierung des Lernprozesses ( $M = 2.28$ ; $SD = .72$ )
16	Schullehrplan ( $M = 2.54$ ; $SD = .71$ )	Ziele ( $M = 2.36$ ; $SD = .62$ )	Reaktion auf Befindlichkeit ( $M = 1.39$ ; $SD = .72$ )	Begleitung des Bewegungslernens ( $M = 2.23$ ; $SD = .41$ )



17	Entwicklungsphase ( $M = 2.52$ ; $SD = .73$ )	Weiterbildung ( $M = 2.31$ ; $SD = .70$ )	Begleitung des Bewegungslernens ( $M = 1.39$ ; $SD = .67$ )	Zumutung ( $M = 2.23$ ; $SD = .70$ )
18	Weiterbildung ( $M = 2.52$ ; $SD = .69$ )	Stellenwert des Sportunterrichts ( $M = 2.30$ ; $SD = .74$ )	Verhandlung ( $M = 1.37$ ; $SD = .71$ )	Unterrichtsmethoden ( $M = 2.21$ ; $SD = .69$ )
19	Lehrprozess des Bewegungslernens ( $M = 2.51$ ; $SD = .70$ )	Gruppenunterricht ( $M = 2.29$ ; $SD = .72$ )	Unterrichtsmethoden ( $M = 1.32$ ; $SD = .77$ )	Prosoziales Handeln ( $M = 2.21$ ; $SD = .70$ )
20	Fehlerlernen ( $M = 2.50$ ; $SD = .84$ )	Reaktion auf Befindlichkeit ( $M = 2.29$ ; $SD = .62$ )	Berufliche Adaption ( $M = 1.32$ ; $SD = .68$ )	Flexibles Handeln ( $M = 2.19$ ; $SD = .84$ )
21	Prosoziales Handeln ( $M = 3.50$ ; $SD = .78$ )	Demotivation ( $M = 2.29$ ; $SD = .68$ )	Integration von Wissen ( $M = 1.28$ ; $SD = .79$ )	Schullehrplan ( $M = 2.18$ ; $SD = .78$ )
22	Demotivation ( $M = 2.48$ ; $SD = .70$ )	Entwicklungsphase ( $M = 2.28$ ; $SD = .66$ )	Stellenwert des Sportunterrichts ( $M = 1.25$ ; $SD = .76$ )	Psychische und physische Probleme ( $M = 2.17$ ; $SD = .70$ )
23	Konfliktbehandlung ( $M = 2.48$ ; $SD = .79$ )	Situationssouveränität ( $M = 3.27$ ; $SD = .69$ )	Situationssouveränität ( $M = 1.22$ ; $SD = .76$ )	Berufliche Adaption ( $M = 2.17$ ; $SD = .79$ )
24	Psychische und physische Probleme ( $M = 2.43$ ; $SD = .81$ )	Prosoziales Handeln ( $M = 2.23$ ; $SD = .68$ )	Rhythmisierung des Lernprozesses ( $M = 1.21$ ; $SD = .75$ )	Beurteilung der Lernenden ( $M = 2.16$ ; $SD = .81$ )
25	Zusammenarbeit im Kollegium ( $M = 2.43$ ; $SD = .67$ )	Unterrichtsmethoden ( $M = 2.21$ ; $SD = .71$ )	Zusammenarbeit im Kollegium ( $M = 1.21$ ; $SD = .74$ )	Demotivation ( $M = 2.16$ ; $SD = .67$ )
26	Begleitung des Bewegungslernens ( $M = 2.42$ ; $SD = .76$ )	Berufliche Adaption ( $M = 2.19$ ; $SD = .76$ )	Handlung in Unfallsituationen ( $M = 1.19$ ; $SD = .67$ )	Situationssouveränität ( $M = 2.16$ ; $SD = .76$ )
27	Verhandlung ( $M = 2.41$ ; $SD = .80$ )	Zusammenarbeit im Kollegium ( $M = 2.19$ ; $SD = .73$ )	Integration in den Unterricht ( $M = 1.19$ ; $SD = .85$ )	Situative Voraussetzungen ( $M = 2.16$ ; $SD = .80$ )
28	Berufliche Adaption ( $M = 2.40$ ; $SD = .80$ )	Integration in den Unterricht ( $M = 2.18$ ; $SD = .91$ )	Einsatz von Medien ( $M = 1.16$ ; $SD = .77$ )	Konfliktbehandlung ( $M = 2.14$ ; $SD = .80$ )
29	Darbietender Unterricht ( $M = 2.39$ ; $SD = .63$ )	Handlung in Unfallsituationen ( $M = 2.14$ ; $SD = .83$ )	Evaluation der Lehre ( $M = 1.15$ ; $SD = .72$ )	Ziele ( $M = 2.14$ ; $SD = .63$ )
30	Rhythmisierung des Lernprozesses ( $M = 2.37$ ; $SD = .68$ )	Begleitung des Bewegungslernens ( $M = 2.10$ ; $SD = .73$ )	Zumutung ( $M = 1.14$ ; $SD = .74$ )	Entwicklungsphase ( $M = 2.13$ ; $SD = .68$ )
31	Umgang mit Konflikten im Kollegium ( $M = 2.37$ ; $SD = .79$ )	Verhandlung ( $M = 2.41$ ; $SD = .80$ )	Regeln ( $M = 1.13$ ; $SD = .73$ )	Zusammenarbeit im Kollegium ( $M = 2.00$ ; $SD = .79$ )
32	Umgang mit der Arbeitsbelastung ( $M = 2.37$ ; $SD = .78$ )	Fragen im Unterricht ( $M = 2.01$ ; $SD = .83$ )	Lehrprozess des Bewegungslernens ( $M = 1.12$ ; $SD = .73$ )	Verhandlung ( $M = 1.99$ ; $SD = .78$ )
33	Wertbildung ( $M = 2.37$ ; $SD = .79$ )	Konzeption der Schule ( $M = 1.98$ ; $SD = .77$ )	Fehlerlernen ( $M = 1.10$ ; $SD = .53$ )	Wertbildung ( $M = 1.98$ ; $SD = .79$ )
34	Konzeption der Schule ( $M = 2.31$ ; $SD = .74$ )	Wertbildung ( $M = 2.95$ ; $SD = .70$ )	Fragen im Unterricht ( $M = 1.09$ ; $SD = .70$ )	Integration ( $M = 1.95$ ; $SD = .74$ )

35	Unterrichtsmethoden ( $M = 2.28; SD = .87$ )	Integration von Wissen ( $M = 1.91; SD = .74$ )	Darbietender Unterricht ( $M = 1.06; SD = .69$ )	Weiterbildung ( $M = 1.94; SD = .87$ )
36	Integration in den Unterricht ( $M = 2.28; SD = .75$ )	Evaluation der Lehre ( $M = 1.90; SD = .79$ )	Lernaufbau und Lernhilfen ( $M = 1.05; SD = .73$ )	Evaluation der Lehre ( $M = 1.94; SD = .75$ )
37	Evaluation der Lehre ( $M = 2.26; SD = .83$ )	Einsatz von Medien ( $M = 1.88; SD = .85$ )	Gruppenunterricht ( $M = 0.98; SD = .67$ )	Gruppenunterricht ( $M = 1.90; SD = .83$ )
38	Zusammenarbeit mit Berufsbildenden ( $M = 2.24; SD = .86$ )	Umgang mit Konflikten im Kollegium ( $M = 1.87; SD = .80$ )	Schullehrplan ( $M = 0.97; SD = .65$ )	Umgang mit der Arbeitsbelastung ( $M = 1.90; SD = .86$ )
39	Beurteilung der Lernenden ( $M = 2.22; SD = .76$ )	Respektlose Handlungen ( $M = 1.86; SD = .79$ )	Weiterbildung ( $M = 0.96; SD = .76$ )	Fragen im Unterricht ( $M = 1.90; SD = .76$ )
40	Ziele ( $M = 2.22; SD = .76$ )	Konfliktbehandlung ( $M = 1.86; SD = 1.00$ )	Organisation und Anweisungen ( $M = 0.96; SD = .77$ )	Umgang mit Konflikten im Kollegium ( $M = 1.87; SD = .76$ )
41	Integration ( $M = 2.13; SD = .78$ )	Beurteilung der Lernenden ( $M = 2.86; SD = .71$ )	Konzeption der Schule ( $M = 0.94; SD = .72$ )	Einsatz von Medien ( $M = 1.80; SD = .78$ )
42	Gruppenunterricht ( $M = 2.13; SD = .94$ )	Integration ( $M = 1.77; SD = .85$ )	Flexibles Handeln ( $M = 0.91; SD = .70$ )	Integration in den Unterricht ( $M = 1.89; SD = .94$ )
43	Integration von Wissen ( $M = 2.13; SD = .84$ )	Berufliche Identifikation ( $M = 1.72; SD = .87$ )	Situative Voraussetzungen ( $M = 0.82; SD = .69$ )	Zusammenarbeit mit Berufsbildenden ( $M = 1.77; SD = .84$ )
44	Fragen im Unterricht ( $M = 2.13; SD = .79$ )	Umgang mit der Arbeitsbelastung ( $M = 1.64; SD = .83$ )	Rückmeldung ( $M = 0.81; SD = .63$ )	Berufliche Identifikation ( $M = 1.74; SD = .79$ )
45	Berufliche Identifikation ( $M = 1.96; SD = .88$ )	Zusammenarbeit mit Berufsbildenden ( $M = 1.61; SD = .73$ )	Sicherheit im Unterricht ( $M = 0.72; SD = .71$ )	Konzeption der Schule ( $M = 1.63; SD = .88$ )
46	Einsatz von Medien ( $M = 1.91; SD = .79$ )	Psychische und physische Probleme ( $M = 1.39; SD = .67$ )	Vorbildfunktion ( $M = 0.58; SD = .65$ )	Integration von Wissen ( $M = 1.28; SD = .79$ )
	$M_M = 2.45; M_{SD} = .23$	$M_M = 2.23; M_{SD} = .35$	$M_M = 1.25; M_{SD} = .29$	$M_M = 2.15; M_{SD} = .31$

$M$  = Arithmetisches Mittel;  $SD$  = Standardabweichung