

**Projektleitung:** Ao.Univ.-Prof. Dr. MMag.  
KONRAD KLEINER

**unter der Mitarbeit von**  
BRIGITTA HÖGER  
CLEMENS BERTHOLD  
LUCAS STOCKER

---

# TBuS

## Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit

an Schulen der 1. bis 9. Schulstufe  
Modellregion Burgenland

Evaluierung und Begleitung

# ABSCHLUSS- BERICHT



## IMPRESSUM

### **Medieninhaber und Herausgeber:**

Bundesministerium für Landesverteidigung und Sport  
Prinz-Eugen-Straße 12  
A-1040 Wien



### **Projektleitung:**

Ao.Univ.-Prof. Dr. MMag.  
Konrad Kleiner

### **Unter Mitwirkung von:**

Clemens Berthold  
Brigitta Höger  
Lucas Stocker

Jede Verwertung (insb. Vervielfältigungen, Verarbeitung in elektronischen Systemen) ist ohne Zustimmung des Auftraggebers (BMLVS) ist unzulässig. Alle Angaben in diesem Bericht erfolgen trotz sorgfältiger Bearbeitung ohne Gewähr, eine Haftung der Auftragnehmer (Projektleitung, Autor(inn)en) ausgeschlossen.

### **Umschlaggestaltung, Layout und Satz:**

Elise Madl, [www.elise-madl.at](http://www.elise-madl.at)

Wien 2018, 2. Fassung



# Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis . . . . .	10
Zusammenfassung . . . . .	11
Zur Orientierung . . . . .	14

## TEIL I

### Evaluierung und Begleitung

<b>1. MODUL 1: Grundidee, Ausgangssituation und Umsetzung der Projektinitiative</b>	<b>20</b>
1.1 Zur Orientierung . . . . .	20
1.2 Zur Rahmung der Evaluation der TBuS . . . . .	21
1.2.1 Evaluationsstandards . . . . .	21
1.2.2 Ziel- und inhaltsorientierte Rahmung der TBuS . . . . .	21
1.2.3 Organisatorische Rahmung der TBuS . . . . .	25
1.2.4 Die personelle Rahmung der TBuS: Bewegungscoach als „neues“ Berufsbild . . . . .	25
1.2.5 Die programmatische Rahmung: der „Leitfaden zur Durchführung der TBuS“ . . . . .	26
1.3 Theoretische Rahmung und Wirkmodell der Evaluation der TBuS . . . . .	26
1.4 Zum Untersuchungsgegenstand der Evaluation der TBuS . . . . .	32
1.5 Leitfragen, Wirkungsbereiche und Dimensionen der Evaluation . . . . .	36

1.6 Methodische Rahmung der Evaluation der TBuS . . . . .	40
1.7 Indikatoren zur Evaluation der TBuS . . . . .	42
1.7.1 Ziele des Kapitels . . . . .	42
1.7.2 Indikatoren für die Evaluierung der Qualität des TBuS-Leitfadens . . . . .	43
1.7.3 Indikatoren für die Evaluierung der TBuS-Einheiten . . . . .	43
1.7.4 Indikatoren für die Evaluierung des TBuS-Talentscoutings . . . . .	43
1.7.5 Indikatoren für die Evaluierung der TBuS-Ferienbetreuung . . . . .	43
1.7.6 Indikatoren für die Evaluierung der Qualität der Ausbildung zum Bewegungscoach . . . . .	44
1.8 Untersuchungsdesign zur Evaluierung der TBuS . . . . .	44
1.9 Erhebungsinstrumente zur Evaluation der TBuS . . . . .	44
1.10 Stichprobe . . . . .	47
1.11 Fort- und Weiterbildung für Bewegungscoaches . . . . .	49
1.12 Zusammenfassung . . . . .	49
<b>2. MODUL 2: Eckdaten zur TBuS in der Modellregion</b>	<b>52</b>
2.1 Zur Orientierung . . . . .	52
2.2 Eckdaten zu Schulen, Klassen, Schülerinnen und Schüler . . . . .	52
2.3 Eckdaten zum TBuS – Projekt im Schuljahr 2017/18 . . . . .	53

2.4	Eckdaten zu den Bewegungscoaches . . . . .	55	3.8.8	Rahmenbedingungen – Klein- und Großgeräte (Material) . . . . .	75
2.5	Eckdaten zum Beschäftigungsausmaß der Bewegungscoaches . . . . .	55	3.8.9	Rahmenbedingungen – Bewegungsraum und Sporthallen . . . . .	75
2.6	Eckdaten zum Talentscouting . . . . .	56	3.8.10	Arbeitszeit . . . . .	75
2.7	Eckdaten zur Fahrzeit . . . . .	57	3.8.11	Ferienbetreuung . . . . .	76
2.8	Eckdaten zur Ferienbetreuung . . . . .	58	3.8.12	Urlaub . . . . .	76
2.9	Zusammenfassung . . . . .	60	3.8.13	Rechtliche Rahmenbedingungen und Entlohnung . . . . .	76
<b>3.</b>	<b>MODUL 3: Qualitative Evaluation der TBuS in der Modellregion</b>	<b>64</b>	3.8.14	Rahmenbedingungen und Rechtsschutz . . . . .	76
3.1	Zur Orientierung . . . . .	64	3.8.15	Die Qualität der Beziehung zu Schülerinnen u nd Schülern (Klima) . . . . .	76
3.2	Evaluationsgegenstand und Evaluationsziele . .	65	3.8.16	Die Qualität der Beziehung zu Lehrerpersonen und Direktion . . . . .	77
3.3	Interviewleitfaden als qualitatives Erhebungsinstrument . . . . .	66	3.8.17	Die Qualität der Beziehung zu den Eltern . . . . .	77
3.4	Auswahl der Stichprobe . . . . .	68	3.8.18	Die Qualität der Beziehung zu den Bewegungscoaches . . . . .	77
3.5	Interviewdurchführung und Datenerhebung . .	68	3.8.19	Die Qualität der Beziehung zu den Koordinatoren der Landes- Sportdachverbände . . . . .	77
3.6	Transkription der Interviews . . . . .	69	3.9	Zusammenfassung . . . . .	78
3.7	Auswertungsverfahren . . . . .	69	<b>4.</b>	<b>MODUL 4: Rolle, Funktion und Profession der Bewegungscoaches im Rahmen des Projekts der TBuS in der Modellregion</b>	<b>82</b>
3.7.1	Konzeption des Kategoriensystems . . . . .	69	4.1	Zur Orientierung . . . . .	82
3.7.2	Codierung . . . . .	71	4.2	Anlage der Untersuchung der TBuS aus der Perspektiven der Bewegungscoaches . . . . .	82
3.8	Ergebnisse der qualitativen Evaluationsanalyse . . . . .	72	4.2.1	Fragestellungen . . . . .	82
3.8.1	Werthaltung und sportive Präferenz (Biografie) . . . . .	72	4.2.2	Design der Untersuchung . . . . .	83
3.8.2	Unterrichtsverständnis . . . . .	72	4.2.3	Stichprobe . . . . .	83
3.8.3	Planungskompetenz . . . . .	73	4.2.4	Itemgenerierung . . . . .	85
3.8.4	Kriterien der Inhaltsauswahl . . . . .	74	4.2.5	Entwicklung des Erhebungsinstruments (Online-Fragebogen) . . . . .	85
3.8.5	Durchführung und Umsetzung der Ziele von TBuS . . . . .	74			
3.8.6	Perspektiven zum Aufgabenbereich Talent-Scouting . . . . .	74			
3.8.7	Reflexionen zur Ausbildung (BC) . . . . .	75			

4.2.6	Datenaufbereitung und Datenanalyse. . . . .	85	5.3.1	Beschreibung der Strukturdaten . . . . .	105
4.3	Ergebnisse zur Befragung der Bewegungscoaches. . . . .	87	5.3.2	Aussagen zum Grad der Information über das Projekt der TBuS . . . . .	107
4.3.1	Beschreibung der Strukturdaten der Bewegungscoaches . . . . .	87	5.3.3	Aussagen zur Bedeutung der TBuS für die Eltern. . . . .	107
4.3.2	Zum Umfang von Fort- und Weiterbildungen der Bewegungscoaches . . . . .	87	5.3.4	Zur Zufriedenheit der Eltern mit der TBuS. . .	109
4.3.3	Zur Zufriedenheit mit der Ausbildung zum/zur Bewegungscoach/in. . . . .	88	5.3.5	Bewertung der Tätigkeit der Bewegungs- coaches durch die Eltern . . . . .	109
4.3.4	Zur Belastung der Bewegungscoaches im Rahmen der TBuS . . . . .	89	5.3.6	Qualität der Kooperation mit Schule, Bewe- gungscoaches und Sportverein . . . . .	109
4.3.5	Zur subjektiven Belastung der Bewegungscoaches. . . . .	91	5.4	Zusammenfassung . . . . .	111
4.3.6	Geschätzte durchschnittliche Bewegungszeit in der TBuS . . . . .	93	<b>6.</b>	<b>MODUL 6: Die TBuS aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler in der Modellregion</b>	<b>116</b>
4.3.7	Beurteilung der TBuS durch die Schülerinnen und Schüler . . . . .	96	6.1	Zur Orientierung. . . . .	116
4.3.8	Aspekte der Beeinflussung der Qualität der TBuS . . . . .	97	6.2	Ergebnisse der Befragung . . . . .	116
4.4	Zusammenfassung . . . . .	99	6.2.1	Zur Charakterisierung der befragten Schü- lerinnen und Schüler . . . . .	116
<b>5.</b>	<b>MODUL 5: Zur Zufriedenheit der Eltern mit der Täglichen Bewegungs- und Sporteinheit in der Modellregion</b>	<b>102</b>	6.2.2	Beliebtheit sportlicher Aktivität bei den Kindern . . . . .	117
5.1	Zur Orientierung . . . . .	102	6.2.3	Zur Bewertung der Bewegungscoaches durch die Schülerinnen und Schüler . . . . .	119
5.2	Anlage der Untersuchung. . . . .	103	6.2.4	Ansprüche an die TBuS durch die Schülerinnen und Schüler . . . . .	119
5.2.1	Fragestellungen und Forschungshypothesen .	103	6.3	Zusammenfassung . . . . .	121
5.2.2	Design der Untersuchung. . . . .	103	<b>7.</b>	<b>MODUL 7: Analyse der sportmotorischen Basiskompetenzen der Schülerinnen und Schüler der TBuS</b>	<b>124</b>
5.2.3	Stichprobenziehung. . . . .	103	7.1	Zur Orientierung. . . . .	124
5.2.4	Datenaufbereitung und Datenanalyse. . . . .	104	7.2	Studiendesign. . . . .	125
5.2.5	Entwicklung des Erhebungsinstruments . . . .	105			
5.3	Ergebnisse der Elternbefragung. . . . .	105			

7.3	Forschungsfragen und Messverfahren . . . . .	126	7.8.5	Zum Einfluss der TBuS auf die DMT Ergebnisse . . . . .	149
7.3.1	Deutscher Motorik Test (DMT) . . . . .	127	7.8.6	Absolutwerte . . . . .	155
7.3.2	MOBAK. . . . .	129	7.8.7	Leistungsentwicklung mit TBuS und ohne TBuS. . . . .	155
7.3.3	Durchführung der Testungen . . . . .	130	7.8.8	Zusammenfassung der Ergebnisse mit dem DMT . . . . .	159
7.3.4	Zeitplan der Testungen . . . . .	130	7.9	Ergebnisse der Testungen mit MOBAK . . . . .	159
7.3.5	Schulung des Testteams. . . . .	131	7.9.1	Ergebnisse nach Geschlecht . . . . .	159
7.3.6	Testprobelauf . . . . .	131	7.9.2	Ergebnisse nach Konstitution (BMI). . . . .	161
7.3.7	Limitationen der Datenerhebung. . . . .	132	7.9.3	Vergleich mit anderen Validierungsstudien . . .	161
7.4	Stichprobe. . . . .	132	7.9.4	Einfluss der TBuS auf die MOBAK Leistungen .	161
7.4.1	Stichprobenauswahl . . . . .	132	7.10	Zusammenfassung . . . . .	168
7.5	Zusammensetzung der Stichprobe. . . . .	135			
7.5.1	Kontroll- und Interventionsgruppe (mit TBuS und ohne TBuS) . . . . .	135	<b>8.</b>	<b>MODUL 8: Das Klassenbuch als Evaluierungsinstrument im Rahmen der TBuS in der Modellregion</b>	<b>172</b>
7.5.2	Geschlecht . . . . .	135	8.1	Zur Orientierung . . . . .	172
7.5.3	Alter . . . . .	135	8.2	Die Funktion des Klassenbuches im historischen Kontext . . . . .	172
7.5.4	Körperliche Voraussetzungen. . . . .	135	8.3	Der Kompetenzrahmen für die TBuS als inhaltli- che Orientierungshilfe . . . . .	174
7.5.5	Leistungsniveau . . . . .	138	8.3.1	Standard 1 . . . . .	175
7.6	Fragestellungen . . . . .	138	8.3.2	Standard 2 . . . . .	176
7.7	Methodisches Design . . . . .	138	8.3.3	Standard 3 . . . . .	178
7.7.1	Untersuchungsdurchführung . . . . .	138	8.3.4	Standard 4 . . . . .	178
7.7.2	DMT . . . . .	139	8.4	Anlage der Untersuchung . . . . .	179
7.7.3	MOBAK. . . . .	140	8.4.1	Fragestellungen . . . . .	179
7.7.4	Validierung der Testinstrumente . . . . .	141	8.4.2	Design der Untersuchung der Stoffeintragungen. . . . .	179
7.8	Analyseergebnisse zum Deutschen Motoriktest (DMT) . . . . .	145	8.4.3	Tool zur Analyse der Stoffeintragungen . . . . .	181
7.8.1	Vergleich mit der Population . . . . .	147			
7.8.2	Ergebnisse nach Geschlecht . . . . .	147			
7.8.3	Ergebnisse auf der Grundlage „Alter“ der Schüle- rinnen und Schüler . . . . .	149			
7.8.4	Ergebnisse der Testungen nach Konstitution (BMI). . . . .	149			

8.5	Datenbasis .....	181
8.5.1	TBuS-Einheiten: Stoffliche Eintragungen durch die Bewegungscoaches .....	181
8.5.2	TBuS-Fehleinheiten: Hinweise und Begründungen .....	181
8.5.3	Integrative Bewegungseinheiten .....	181
8.6	Ergebnisse der Analyse der TBuS-Klassenbucheintragungen .....	183
8.6.1	Formale Struktur der Eintragungen in die Datenbank .....	183
8.6.2	Inhaltliche Struktur der Eintragungen in die Datenbank .....	184
8.6.3	Die Eintragungen im zeitlichen Verlauf .....	187
8.6.4	Eintragungen für Fehleinheiten .....	191
8.6.5	Eintragungen für „Integrative Einheiten“ .....	193
8.7	Zusammenfassung .....	195
<b>9.</b>	<b>Gesamteinschätzung der Projektinitiative und Handlungsempfehlungen</b> .....	<b>198</b>
9.1	Programmatische Ebene .....	198
9.2	Sach- und sozialstrukturelle Ebene .....	201
	Verzeichnis der Übersichten .....	203
	Literaturverzeichnis .....	208

## TEIL II

### Anhang

<b>1.</b>	<b>Zur Orientierung</b> .....	<b>217</b>
<b>2.</b>	<b>Transkript der teilstrukturierten Interviews mit Bewegungscoaches</b> .....	<b>218</b>
2.1	Interview 1 .....	218
2.2	Interview 2 .....	228
2.3	Interview 3 .....	236
2.4	Interview 4 .....	249
<b>3.</b>	<b>Kategoriensystem und Codierung</b> .....	<b>258</b>
3.1	Persönliche Haltung und Einstellung .....	258
3.2	Umsetzung der TBuS im Lehr-Lern-Prozess ..	261
3.2.1	Lehr-Lern-Perspektiven .....	261
3.3	Planung .....	266
3.4	TBuS – Inhalte (Stoff, Themen) .....	269
3.5	Kriterien und Überlegungen zur Inhaltsauswahl .....	274
3.6	Anmerkungen zur Durchführung der TBuS ..	278
3.7	Dokumentation der TBuS .....	283

3.8	Talent-Scouting . . . . .	284	3.20	Eltern und Erziehungsberechtigte von Kindern der TBuS . . . . .	330
3.9	Bewertung der Ausbildung zum Bewegungskoach . . . . .	289	3.21	Sportdachverbände (Landes-Sportdachverband) . . . . .	335
3.10	Rahmenbedingungen zur TBuS . . . . .	291	3.22	Kooperation zwischen Bewegungskoaches . . . . .	335
3.10.1	Arbeitsplatz/Ausstattung. . . . .	291	3.23	Kooperation mit Sportvereinen . . . . .	336
3.10.2	Material (Geräte). . . . .	292			
3.10.3	Bewegungsraum (Sporthalle). . . . .	294	<b>4.</b>	<b>Elternschreiben: Information zur Online-Befragung</b>	<b>338</b>
3.11	Das Thema „Zeit“ . . . . .	298	<hr/>		
3.11.1	Arbeitszeit. . . . .	298	<b>5.</b>	<b>Fragebogen zur TBuS an die Eltern</b>	<b>340</b>
3.11.2	Fahrtzeit . . . . .	301	<hr/>		
3.11.3	Supplierungen . . . . .	302	<b>6.</b>	<b>Fragebogen zur TBuS an die Schülerinnen und Schüler</b>	<b>348</b>
3.11.4	Ferienprogramm (Ferienbetreuung). . . . .	303	<hr/>		
3.11.5	Urlaub . . . . .	304	<b>7.</b>	<b>An der TBuS teilnehmende Schulen</b>	<b>351</b>
3.12	Rechtliche Rahmenbedingungen zur TBuS . . . . .	305	<hr/>		
3.13	Dienstvertrag . . . . .	305	<b>8.</b>	<b>Ferienbetreuung (Beispiele)</b>	<b>360</b>
3.14	Entlohnung für die Durchführung der TBuS. . . . .	306	<hr/>		
3.15	Fahrtkosten während der Durchführung der TBuS . . . . .	308	8.1	Sporterlebnistage (Beispiel 1) . . . . .	360
3.16	Rechtliche Absicherung. . . . .	309	8.2	Sporterlebnistage (Beispiel 2) . . . . .	361
3.17	Beziehungen zwischen den Akteur(inn)en . . . . .	311	8.3	Segel-Sommercamp (Beispiel3) . . . . .	364
3.17.1	Schülerinnen und Schüler . . . . .	311			
3.17.2	SchülerIn – SchülerIn . . . . .	313			
3.17.3	SchülerInnen – Bewegungskoach . . . . .	316			
3.18	Lehrpersonen an den Schulstandorten . . . . .	322			
3.19	Direktor(nn)en an den Schulstandorten . . . . .	325			

## Abkürzungsverzeichnis

AHS .....	Allgemeinbildende Höhere Schule
ASKÖ .....	Arbeitsgemeinschaft für Sport und Körperkultur in Österreich
ASO .....	Allgemeinen Sonderschule, Schulsonderform
ASVÖ .....	Allgemeiner Sportverband Österreichs
BC .....	Bewegungscoach
BMB .....	Bundesministerium für Bildung
BMLVS .....	Bundesministerium für Landesverteidigung und Sport
BSFF .....	Bundessportförderungsfonds
BSO .....	Bundessportorganisation
BSPA .....	Bundessportakademie
DMT .....	Deutscher Motorik Test
FREQ .....	Häufigkeit (Frequencies)
FSA .....	Fit Sport Austria
KiGeBe .....	Kinder Gesund Bewegen
KW .....	Kalenderwoche
LSR .....	Landesschulrat
M .....	Mittelwert (arithmetisches Mittel)
MAXQDA .....	Qualitative Data Analysis Software
min .....	Minute
MOBAK .....	Motorische Basiskompetenzen
n .....	Anzahl der Beobachtungen einer Stichprobe
NMS .....	Neue Mittelschule
PCT .....	Prozent
PS .....	Pflichtschulinspektor/in
PTS (POLY) .....	Polytechnische Schule
SD .....	Standardabweichung
sec .....	Sekunden
SPSS .....	Statistiksoftware
TBuS .....	Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit
Unipark .....	Umfragesoftware
VS .....	Volksschule

## Zusammenfassung

- Die „Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit“ (TBuS) ist ein 2016 initiiertes Projekt des Bundesministeriums für Landesverteidigung und Sport (BMLVS) in Kooperation mit dem Bundesministerium für Bildung (BMB).
- Die Zielgruppe sind Schülerinnen und Schüler der Schulstufen 1 bis 9 an verschiedenen Schulformen, nämlich der Volksschule, der Neuen Mittelschule (NMS), der Polytechnischen Schule (POLY), der Allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS), der Allgemeinen Sonderschule (ASO) und Schulsonderformen.
- Ziel des Projektes der TBuS ist es, einen Beitrag zur polysportiven Bewegungsförderung von Kindern und Jugendlichen an den verschiedenen Schulformen und an den Schulstandorten in Österreich zu leisten. Diese Initiative bemüht sich um die Vernetzung von Schulen unterschiedlicher Schulformen mit dem außerschulischen Sport (den Sportvereinen). Im Fokus der Initiative steht auch, einen Beitrag zur Weiterentwicklung des organisierten Sports in Österreich anzustoßen. Im Mittelpunkt der Projektinitiative steht die Absicht, Kinder und Jugendliche für die polysportiven Angebote der Sportvereine zu begeistern.
- Das Projekt der TBuS wurde als Pilotversuch in der Modellregion Burgenland im Schuljahr 2016/17 in intensiver Zusammenarbeit zwischen dem Landesschulrat, den Sport-Dachverbänden und Landes-Sportdachverbänden (ASKÖ, ASVÖ, SPOR-TUNION), der Fit Sport Austria, der Pädagogischen Hochschule, der Bundessportakademie (BSPA) und der Bundessportorganisation (BSO) initiiert und erfolgreich durchgeführt.
- Das Projekt stützt sich auf die Ausführungen im „Nationalen Aktionsplan Bewegung“ (NAP.b), auf die „Österreichische Empfehlung für gesundheitswirksame Bewegung“, auf die Ausführungen in den Berichten zur „Kinder- und Jugendgesundheitsstrategie“ sowie auf die vom Sportministerium 2009 initiierte und mit den Sport-Dachverbänden gemeinsam getragene Bewegungsinitiative „Kinder Gesund Bewegen“ (KiGeBe), eine Bewegungsinitiative in Österreichs Kindergärten und Volksschulen.
- Ziel der TBuS ist es, den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein positives, polysportives Bild von Bewegung und Sport zu vermitteln. Das Projekt will Lernerfahrungen zur Verbesserung der Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz anbieten, eine nachhaltige quantitative und qualitative Verbesserung der motorischen Aktivität und Bewegungskompetenz ermöglichen und die Kooperation zwischen Schule und Verein intensivieren.
- Von den 233 Volksschulen (ein- und zweisprachig), Neuen Mittelschulen, Allgemeinen Sonderschulen und Polytechnischen Schulen im Burgenland haben im Schuljahr 2016/17 insgesamt 76,8% (n=179) der Schulen in 591 Klassen und 9944 Schülerinnen und Schülern die TBuS angeboten und durchgeführt. Diese verteilten sich zu 77,5% (n=138) auf die Volksschulen, zu 16,9% (n=30) auf NMS und zu 6,6% (n=10) auf Schulsonderformen (ASO).
- Im Schuljahr 2017/18 nehmen im Burgenland 231 Schulen mit 706 Klassen und im gesamten

Bundesgebiet beteiligen sich 491 Schulen mit insgesamt 1.814 Klassen an der TBuS.

- In der Modellregion Burgenland haben im Schuljahr 2016/17 insgesamt 36 Bewegungskoaches die „Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit“ durchgeführt. Das Alter der Bewegungskoaches beträgt im Mittel 33,4 Jahre (jüngster Bewegungcoach: 22 Jahre, ältester Bewegungcoach: 52 Jahre). Von den Bewegungskoaches sind 72,7% (n = 32) Männer und 27,3% (n = 12) Frauen. Die Bewegungskoaches sind an 2 bis 8 Schulen tätig, betreuen in 619 Einheiten pro Woche die Kinder und Jugendlichen in den TBuS und betreiben in 78 Stunden pro Woche Talentscouting.
- Bewertung der TBuS durch Schülerinnen und Schüler: 64,6% der an der TBuS teilnehmenden Kinder und Jugendlichen freuen sich „besonders“ auf die TBuS. Rund 60% der befragten Schülerinnen und Schüler beurteilen die TBuS mit der Note „sehr gut“, etwa 25% mit der Note „gut“, 8,5% mit der Note „befriedigend“ und je 4,5% mit „genügend“ bzw. „nicht genügend“.
- Zufriedenheit der Eltern mit der TBuS: 84% der Eltern halten das Projekt der TBuS für ihr Kind als „sehr wichtig“, 9% für „weder wichtig noch unwichtig“ und 7% für „überhaupt nicht wichtig“. 62% der Eltern bewerten die Qualität der Umsetzung der TBuS mit den Noten „sehr gut“ und „gut“. 68,6% der Eltern bewerten die TBuS auf einer 6-stufigen Zufriedenheitsskala (1= sehr zufrieden) mit den „Noten“ 1 und 2.
- Überprüfung der motorischen Basiskompetenzen und Leistungsveränderung: Die motorischen Basiskompetenzen wurden an 598 Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage eines Designs mit Kontrollgruppen (ohne TBuS) und Interventionsgruppen (mit TBuS) mit Messwiederholung (Jänner/Februar und Mai/Juni) mit Hilfe des DMT, dem Deutschen Motoriktest (testet die motorischen Fähigkeiten von Ausdauer, Kraft, Beweglichkeit, Koordination unter Zeitdruck und bei Präzisionsaufgaben), und mit MOBAK, dem Test für motorische Basiskompetenzen mit den beiden Bereichen „Etwas Bewegen“ (z. B. Prellen, Dribbeln, Fangen, ...) und „Sich Bewegen“ (z. B. Balancieren, Springen, ...), getestet.
- Motorische Leistungsveränderung – DMT: Zwischen dem ersten Messzeitpunkt (Jänner/Februar) und dem zweiten Messzeitpunkt (Mai/Juni) zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den Schüler/innen, **die an** der TBuS teilnehmen, und jenen Schüler/innen, **die nicht** an der TBuS teilnehmen, in allen Dimensionen (außer Beweglichkeit). In allen motorischen Fähigkeiten sind die Schüler/innen, **die an** der TBuS teilnehmen, „besser“ als jene Schüler/innen, **die nicht** an der TBuS teilnehmen.
- Bei der Testung mit MOBAK können die Kinder, die an der TBuS teilnehmen, signifikant bessere Ergebnisse erzielen als die Schülerinnen und Schüler ohne TBuS ( $p < .01$ ). Die Kinder mit TBuS haben sich nicht nur stärker verbessert als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne TBuS, sie haben diese

deutlich übertroffen (bessere Leistungen erzielt), während die Gesamtleistung der Kinder ohne TBuS im Beobachtungszeitraum stagniert.

- Stoffeintragungen im Klassenbuch: Mit „Skooly“ liegt ein elektronisches Klassenbuch in der Modellregion Burgenland vor, um die Tätigkeiten und Aktivitäten der Bewegungscoaches im Rahmen von TBuS umfassend zu dokumentieren. Im Beobachtungszeitraum vom 5. September 2016 bis zum 26. Juni 2017 wurden insgesamt 24.327 Zeilen-Eintragungen in Skooly von den Bewegungscoaches für die 591 Klassen in der Modellregion durchgeführt. Nach einer Bereinigung von systembedingten Leerzeilen, von fehlenden Eintragungen und von Ferienzeiten (z. B. schulautonome Tage) verbleiben in Summe 21.986 Zeilen-Eintragungen zu den TBuS-Einheiten durch die Bewegungscoaches. Über den Beobachtungszeitraum von 38 Wochen wurden im Mittel 335 verschiedene Fachbegriffe (Wortformen) für die Beschreibung der Inhalte in der TBuS verwendet und insgesamt 12.731 Wortformen eingetragen.
- Bringt man die von den Bewegungscoaches über das Schuljahr eingetragenen Inhaltsbereiche der TBuS in eine Rangordnung, dann nehmen diese folgende Ränge ein: „Ballspiele“ (Rang 1), „Kleinen Spiele“ (Rang 2), „Ausdauer“ (Rang 3), „Koordination“ (Rang 4), „Kraft“ (Rang 5), „Beweglichkeit“ (Rang 6), „Aufwärmen/Abwärmen“ (Rang 7), „Kondition“ (Rang 8), „Schnelligkeit“ (Rang 9), „Reaktionsfähigkeit“ (Rang 10), „Werfen/Fangen“ (Rang 11), „Kooperation“ (Rang 12), „Gleichgewicht“ (Rang 13).
- Im Beobachtungszeitraum wurden insgesamt 1.011 Fehl-Zeilen-Eintragungen in Skooly von den Bewegungscoaches für die 591 Klassen in der Modellregion im Untersuchungszeitraum durchgeführt. Reduziert man die TBuS-Eintragungen, die die Bewegungscoaches unmittelbar betreffen und die TBuS-Fehleinheiten präzisieren, nämlich auf die Kategorien „Krankenstand“ (159 Eintragungen), „Fortbildung, Sitzungen, Koordinationstermine, persönliche Verpflichtungen“ (115 Eintragungen) und „Pflegefreistellungen“ (47), dann sind vor diesem Hintergrund insgesamt 321 Eintragungen als „TBuS-Fehleinheiten“ im Beobachtungszeitraum von den Bewegungscoaches zu verbuchen.
- Für „integrative Bewegungseinheiten“ wurden insgesamt 22.147 Zeilen-Eintragungen dokumentiert, die nach Bereinigung (Leerzeilen) auf 13.024 Zeilen-Eintragungen reduziert wurden. Die eingetragenen Stoffinformationen für die einzelnen „integrative Bewegungs- und Sporteinheiten“ sind im Durchschnitt deutlich höher als bei TBuS-Eintragungen, nämlich „Acht-Wort-Sätze“ pro Eintragungseinheit und betragen insgesamt 51.186 Wörter. Zusammenfassend dominieren die Begriffe der „Bewegten Pause“, des „bewegten Übens“, „Bewegung“, „Spiel“ und Laufdiktat.
- Vor dem Hintergrund programmatischer, sach- und sozialstruktureller Perspektiven bilanziert das Projekt der TBuS äußerst positiv. Einige Vorschläge zur Optimierung und Nachschärfung werden in einer zusammenfassenden Gesamteinschätzung näher ausgeführt.

## Zur Orientierung

Zahlreiche internationale Studien belegen die Bedeutung und die positive Wirkung regelmäßigen Sporttreibens. Körperliche Aktivität und eine gute körperliche Fitness haben in jedem Alter positive Effekte auf Gesundheit, Wohlbefinden und bildungsrelevante Dimensionen. Diese Ergebnisse stehen im Fokus und sind Grundidee der Projektinitiative der „Täglichen Bewegungs- und Sporteinheit“ in der Modellregion Burgenland.

Ziel der vom „Bundesministerium für Landesverteidigung und Sport“ (BMLVS) in Kooperation mit dem „Bundesministerium für Bildung“ (BMB) ist es, den Unterricht im Fach „Bewegung und Sport“ an Schulen der 1. – 9. Schulstufe zu intensivieren und insbesondere an Volksschulen und Neuen Mittelschulen zeitlich und inhaltlich auszuweiten. Aufgabe der vorliegenden Evaluationsstudie ist es, den Pilotprozess zur Einführung der „Täglichen Bewegungs- und Sporteinheit“ wissenschaftlich zu begleiten und sportmotorische Entwicklungen bei den Schülerinnen und Schülern, die an den „Täglichen Bewegungs- und Sporteinheiten“ teilnehmen, empirisch zu untersuchen.

Die Konzeption der „Täglichen Bewegungs- und Sporteinheit“ intendiert aber auch, die in zahlreichen empirischen Studien mehrfach bemängelten Bewegungsdefizite der Schülerinnen und Schüler der angesprochenen Zielgruppen zu kompensieren, vielleicht auch auszugleichen. Darüber hinaus sind die Umsetzung der Projektinitiative in der Modellregion Burgenland

im Schuljahr 2016/17 und die geplante Realisierung im gesamten Bundesgebiet im Schuljahr 2017/18 auch als eine bildungspolitische Maßnahme zu werten, die die Schulsportentwicklung in Österreich belebt.

Aus einer historischen Perspektive heraus kann darauf hingewiesen werden, dass die „Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit“ kein Alleinstellungsmerkmal weder im schulischen Kontext noch im Sport besitzt. Ausgehend von den 1980er-Jahren, in denen „Sitzen als Belastung“ propagiert wurde, hat die „Gesunde Schule“ ab 1980 auf Initiative des „Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur“ in Kooperation mit dem „Bundesministerium für Gesundheit“ viel Zuspruch erlangt. Heute repräsentiert die „Gesunde Schule“ ein dichtes nationales und internationales Netzwerk. Vorbei an den 1990er-Jahren mit der Initiative der „Bewegten Schule“ und des „Bewegten Lernens“ sind vor diesem Hintergrund auch die erfolgreichen Initiativen der Sport-Dachverbände mit „Hopsi Hopper“ (ASKÖ), „Richtig Fit“ (ASVÖ) und „Ugotschi“ (SPORTUNION) zu eigenständigen „Marken“ avanciert. Das von „Österreichs Kindergärten und Volksschulen“ ausgehende Projekt „Kinder Gesund Bewegen“ (KiGeBe) wurde 2009 durch das Sportministerium verstärkt initiiert und in Kooperation mit den drei Sport-Dachverbänden im gesamten Bundesgebiet erfolgreich umgesetzt.

Diesen Entwicklungen stellt sich die „Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit“ zur Seite und verfolgt die

programmatische Leitlinie, Kinder und Jugendliche in schulischen und außerschulischen Kontexten mehr Bewegungsmöglichkeiten anzubieten, die Kooperation zwischen Schule und Sportverein zu intensivieren und damit auch die Möglichkeit unterstützen, dass Schülerinnen und Schüler außerschulische Sportangebote vermehrt annehmen und nachhaltig nutzen.

Den an der vorliegenden Evaluierungsstudie beteiligten Trägerorganisationen und Personen ist ein besonderer Dank auszusprechen. Insbesondere den Vertretern des Sportministeriums, Mag. Klaus Schermann (Projektleitung) und Mag. Marcel Chahrour (Projektleitung), dem amtsführenden Präsidenten des Landesschulrates Burgenland, Bildungsdirektor Mag. Heinz Josef Zitz, dem Rektor der Pädagogischen Hochschule Burgenland, Mag. Dr. Walter Degendorfer, dem Sportkoordinator des Landesschulrates, Heinz Mock, den Vertretern der Fit Sport Austria, Mag. Werner Quasnicka und Mag. Philipp Reifenstein, BA, sowie den Vertreter/innen der Sport-Dachverbände, Mag. Günter Schagerl (ASKÖ), Mag. Paul Nittnaus, MAS (ASVÖ), Mag.<sup>a</sup> Christina Steininger (ASVÖ), Stefan Grubhofer (SPORTUNION), Mag. Thomas Mlinek, MBA (SPORTUNION) und den Vertreter/innen der Landes-Sportdachverbände in der Pilotregion Burgenland. Besonderer Dank gilt den Bewegungscoaches, den Direktionen, Lehrer/innen, Eltern und den zahlreichen Schülerinnen und Schülern.

Ao. Univ.-Prof. MMag. Dr. Konrad Kleiner  
(Projektleitung)



---

# TEIL I: EVALUIERUNG UND BEGLEITUNG

---



# MODUL 1

Grundidee, Ausgangssituation  
und Umsetzung der Projektinitiative

---

1.1	Zur Orientierung .....	20
1.2	Zur Rahmung der Evaluation der TBuS .....	21
1.2.1	Evaluationsstandards .....	21
1.2.2	Ziel- und inhaltsorientierte Rahmung der TBuS.....	21
1.2.3	Organisatorische Rahmung der TBuS.....	25
1.2.4	Die personelle Rahmung der TBuS: Bewegungscoach als „neues“ Berufsbild.....	25
1.2.5	Die programmatische Rahmung: der „Leitfaden zur Durchführung der TBuS“ .....	26
1.3	Theoretische Rahmung und Wirkmodell der Evaluation der TBuS .....	26
1.4	Zum Untersuchungsgegenstand der Evaluation der TBuS .....	32
1.5	Leitfragen, Wirkungsbereiche und Dimensionen der Evaluation .....	36
1.6	Methodische Rahmung der Evaluation der TBuS.....	40
1.7	Indikatoren zur Evaluation der TBuS.....	42
1.7.1	Ziele des Kapitels .....	42
1.7.2	Indikatoren für die Evaluierung der Qualität des TBuS-Leitfadens .....	43
1.7.3	Indikatoren für die Evaluierung der TBuS-Einheiten.....	43
1.7.4	Indikatoren für die Evaluierung des TBuS-Talentscoutings.....	43
1.7.5	Indikatoren für die Evaluierung der TBuS-Ferienbetreuung.....	43
1.7.6	Indikatoren für die Evaluierung der Qualität der Ausbildung zum Bewegungscoach.....	44
1.8	Untersuchungsdesign zur Evaluierung der TBuS.....	44
1.9	Erhebungsinstrumente zur Evaluation der TBuS .....	44
1.10	Stichprobe .....	47
1.11	Fort- und Weiterbildung für Bewegungscoaches .....	49
1.12	Zusammenfassung .....	49

# 1. MODUL 1: Grundidee, Ausgangssituation und Umsetzung der Projektinitiative

## 1.1 Zur Orientierung

Evaluation wird von Lüders (2006) als eigener Forschungstypus klassifiziert und als praxisnahe Anwendungsforschung der empirischen Sozialforschung verstanden (Wottawa & Thierau, 1998; Stockmann, 2004; Gollwitzer & Jäger, 2017). Bortz und Döring (2002, S. 96) definieren Evaluationsforschung als „die systematische Anwendung empirischer Forschungsmethoden zur Bewertung des Konzeptes, des Untersuchungsplanes, der Implementierung und der Wirksamkeit sozialer Interventionsprogramme“. Damit ist bereits die Differenzierung zwischen Evaluation und Evaluationsforschung thematisiert. Unter Evaluation wird in Anlehnung an Moosbrugger und Schweizer (2002, S. 20) ein Bewertungsprozess verstanden, in dem der Wert eines Produktes, einer Maßnahme oder eines Programms beurteilt wird. Im Fokus der Evaluationsforschung steht hingegen die Optimierung der Überprüfung von Maßnahmen, bei der wissenschaftliche Verfahren der empirischen Sozialforschung zur Untermauerung der Beurteilung eingesetzt werden. Unter einem systematischen Aspekt werden von Rossi et al. (1997) drei Formen der Evaluationsforschung unterschieden, nämlich 1. die Planungsevaluation (Analysen zur Planung und Relevanz von Interventionen), 2. die Prozessevaluation (Monitoring als Überwachung der Umsetzung und Durchführung), und 3. die Ergebnisevaluation (Wirksamkeits- bzw. Nutzenbewertung).

Stockmann (2004, S. 18) unterscheidet vier Funktionen von Evaluation, nämlich 1. die Erkenntnisfunktion (Sammlung von Daten für Entscheidungen), 2. die Kontrollfunktion (Mängel- und Stärkeanalyse der Umsetzung von Interventionen), 3. die Lern- und Dialogfunktion (Unterstützung von Zielgruppen durch Information) und 4. die Legitimationsfunktion (Input-Output-Analyse). Flick (2009, S. 12) weist diese Ansätze der Systematisierung den folgenden drei „Referenzpunkten“ zu: 1. Methodik (Fragen zur Klärung methodischer Ansprüche), 2. Theorie (Modellierung des Gegenstandes) und 3. Umsetzung und Nützlichkeit (Anwendbarkeit der Ergebnisse). Den Aspekt der „impliziten Nutzenerwartung an Evaluationen“ führen Gollwitzer und Jäger (2017, S. 41) im Abschnitt der „Evaluation als Beschreibung von Zuständen“ in vier Punkten aus. Die Autoren priorisieren damit die bereits erwähnten Kriterien von Nützlichkeit und Umsetzung, verweisen aber im Abschnitt II auf sechs inhaltliche Funktionen von Evaluation. Letztlich soll auf Döring (2014) verwiesen werden, die sich nicht nur mit der Frage der Abgrenzung von Grundlagen- und Evaluationsforschung auseinandersetzt, sondern Evaluationsforschung primär als „Anwendungs- und Auftragsforschung“ konzipiert, nicht ohne darauf hinzuweisen, dass diese „häufig umfassender und schwerer greifbar [sind] (da zahlreiche Betroffenen und

Kontextfaktoren eine Rolle spielen) als grundlagenwissenschaftlichen Themen, die sich bei Bedarf stark eingrenzen lassen.“ (Döring, 2014, S. 168).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es Ziel der Evaluation ist, ein wertendes Urteil über einen spezifischen Sachverhalt mit Hilfe sozialwissenschaftlicher Methoden zu fällen (Döring, 2014, S. 167). Die PEI-Klassifikation<sup>1</sup> (Clayton & Cattarello, 1991), die FS-Klassifikation (Scriven, 1967), die IE-Klassifikation (interne vs. externe Evaluation), die SPE-Klassifikation (Donabedian, 1980), die DZEM-Klassifikation (Uhl, 1998) und die DEH-Klassifikation (Tukey, 1977) sind Beispiele von Strategien, die auf Initiative der Europäischen Kommission (Kromrey, 2001; Mathison, 2005) hin angeregt wurden, um zu einer Systematisierung und begrifflichen Kontinuität im Begriffsfeld der Evaluation zu gelangen. Vor diesem Hintergrund können die zahlreichen Evaluationsstudien hinsichtlich ihrer inhaltlichen und methodologischen Konzeption unterschieden werden.

Vor dem Hintergrund dieser skizzierten Perspektiven der Evaluationsforschung werden in den Ausführungen des vorliegenden Moduls zunächst die dem Evaluationskonzept zugrundeliegenden theorieorientierten Aspekte vorgestellt, die damit verbundenen Evaluationsstandards angesprochen, die einzelnen Phasen der Evaluationsstudie in der Umsetzung erörtert sowie die Zuständigkeiten hinsichtlich der Koordination verschiedener Stakeholdergruppen präzisiert. Die Explikation der Programmziele, die eingesetzten forschungsmethodischen Verfahren sowie die Umsetzung der Datenerhebung, die Auswertung und die

Bewertung der Effizienz der eingesetzten Maßnahmen im Projektverlauf bilden einen entscheidenden Kern der Evaluierung der „Täglichen Bewegungs- und Sporteinheit an Schulen der 1.-9. Schulstufe“ in der Modellregion Burgenland.

## 1.2 Zur Rahmung der Evaluation der TBuS

### 1.2.1 Evaluationsstandards

Nach Döring (2014) und Gollwitzer und Jäger (2017) sind Evaluationsstudien in Anlehnung an die internationalen Diskussionsstandards (DeGEval, 2008) verpflichtet, vier grundlegende Eigenschaften zu erfüllen, die die Clusterung von insgesamt 25 Einzelstandards darstellen, nämlich 1. „Nützlichkeit“ (utility), 2. „Durchführbarkeit“ (feasibility), 3. „Fairness“ (propriety) und 4. „Genauigkeit“ (accuracy). Diese Standards gelten unabhängig von den psychometrischen Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität, Validität) grundlegend und übergreifend.

### 1.2.2 Ziel- und inhaltsorientierte Rahmung der TBuS

Das Projekt der „Täglichen Bewegungs- und Sporteinheit“ (TBuS) ist ein 2016 initiiertes Projekt des Bundesministeriums für Landesverteidigung und Sport (BMLVS) in Kooperation mit dem Bundesministerium für Bildung (BMB). Das Projekt wurde als Pilotversuch in der Modellregion Burgenland im Schuljahr 2016/17 implementiert und mit Hilfe des LSR-Burgenland durchgeführt.

Die Zielgruppen sind Kinder und Jugendliche der Schulstufen 1 bis 9 an verschiedenen Schulformen, nämlich der Volksschule, der Neuen Mittelschule (NMS), der Polytechnischen Schule (POLY), der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS), der Allgemeinen Sonderschule (ASO) und verschiedener

---

<sup>1</sup> PEI steht für Process-Evaluation vs. Ergebnis-(Outcome)-Evaluation vs. Impact-Evaluation.

Schulsonderformen. Die Teilnahme von Schulen am Projekt der TBuS im Bundesgebiet erfolgt auf freiwilliger Basis. Die Projektinitiative der TBuS grenzt keine Kinder und Jugendlichen aus. Die TBuS ist für alle Kinder und Jugendlichen, insbesondere auch für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf offen.

Ziel von TBuS ist es, ...

- die angesprochenen Schulen und Schulformen über TBuS intensiv zu informieren und diese zur Teilnahme an der TBuS zu gewinnen.
- Schülerinnen und Schüler der 1.- 9. Schulstufe zu erreichen und diese mit Zustimmung der Eltern und Erziehungsberechtigten einzuladen, an der TBuS teilzunehmen.
- Schülerinnen und Schülern ein positives und polysportives Bild von Bewegung und Sport zu vermitteln sowie auf Grundlage differenzierter Lernerfahrungen zur Verbesserung der Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz beizutragen.
- den Schülerinnen und Schülern eine nachhaltige, quantitative und qualitative Steigerung der motorischen Aktivität und Bewegungskompetenz zu ermöglichen.
- die Kooperation zwischen Schule und Verein zu intensivieren.
- zielgruppenspezifische Freizeit- und Ferienangebote durch Bewegungscoaches in Kooperation mit Sportvereinen zu organisieren.
- die Eltern in Fragen der Erziehung zum und durch Bewegung und Sport zu unterstützen.

Vorrangige Perspektive der inhaltlichen und organisatorischen Konzeption des Projektes der TBuS ist es, im Prozess der Umsetzung an den verschiedenen Schulformen und Schulstandorten in Österreich einen Beitrag zur gesundheitsorientierten und sportiven

Bewegungsförderung von Kindern und Jugendlichen der 1. bis 9. Schulstufe zu leisten. Diese Initiative bemüht sich, zur Vernetzung von Schulen unterschiedlicher Schulformen mit dem außerschulischen Sport (den Sportvereinen) und zur Weiterentwicklung des organisierten Sports in Österreich beizutragen. Im Mittelpunkt der Projektinitiative steht die Absicht, Kinder und Jugendliche für die polysportiven Angebote der Sportvereine zu begeistern.

Mit diesem Vorhaben werden gleichermaßen zwei divergente Aspekte aufgezeigt: Einerseits sollen mit dem Projekt der TBuS mehr Kinder und Jugendliche zu langfristiger Bewegungsausübung motiviert werden. Andererseits soll das Bewegungsprojekt der TBuS einen Beitrag zur Weiterentwicklung von Sportorganisationen, wie beispielsweise von Sportverbänden und Sportvereinen, leisten. Die Konkretisierung und Umsetzung der angesteuerten Zielperspektiven der TBuS kann in einem Rahmenmodell dargestellt werden, welches das Wirkungsgeflecht und die Einbettung der Maßnahmen umfassend veranschaulicht. Im Rahmenmodell soll verdeutlicht werden, dass Qualität und Umsetzung der verschiedenen Zielperspektiven von zahlreichen Aspekten beeinflusst werden, beispielsweise von der aktiven Bewegungszeit der Schülerinnen und Schüler im Rahmen der TBuS, von der Profession der Bewegungscoaches sowie von der sportpädagogischen Orientierung in der Umsetzung der Kompetenzziele (Erziehung zum und durch Sport). Letztlich bildet auch die Qualität des Klassen- und Lernklimas (Klassenkontext) im Rahmen der TBuS einen wichtigen Aspekt in der Arbeit der Bewegungscoaches. Diese skizzierten Bereiche werden im Rahmen der Evaluation definiert und expliziert.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich das Projekt der TBuS an alle Schulformen und alle Schülerinnen und Schüler der Schulstufe 1 bis 9 richtet.

Vor dem Hintergrund der Bedeutung von Bewegung und Sport für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen wird im Strategiepapier<sup>2</sup> zur TBuS deutlich gemacht, dass es Ziel ist, das Projekt auf weitere Bereiche auszuweiten, um allen Heranwachsenden einen barrierefreien Zugang zu Bewegung und Sport zu ermöglichen.

So kann darauf hingewiesen werden, dass eine Entwicklung der Marke TBuS im Bereich der Kindergärten (< 6 Jahre) und der Sekundarstufe II (> 10. Schulstufe) in den Blick genommen wird. Das im Leitfaden angeführte Strategiepapier zeigt hier eine Entwicklungsperspektive, die im Rahmen der Evaluation differenziert beobachtet und begleitet werden kann. Auf der Grundlage des Strategiepapiers können folgende Entwicklungsperspektiven angeführt werden:

**Kindergarten (< 6 Jahre):** Die Projektinitiative TBuS verfügt aufgrund der bisherigen Erfahrungen und Ausbildungskonzepte über das Potenzial, im Bereich des Kindergartens (der Elementarpädagogik) qualifizierte Bewegungscoaches einzusetzen und kompetent differenzierte Bewegungsangebote für die Zielgruppe der Kinder anzubieten, im Zuge dessen altersadäquat Talentscouting zu betreiben und in weiterer Folge Vereinsangebote für die spezifische Altersgruppe auszubauen. Ein weiteres potenzielles Ziel der Projektinitiative besteht im Ausbau der sport- und bewegungsspezifischen Aus- und Weiterbildung von Elementarpädagoginnen und -pädagogen und ihre Befähigung, differenzierte und kompetenzorientierte Bewegungsangebote zu schaffen.

**Sekundarstufe II (> 14 Jahre):** Insbesondere vor dem Hintergrund einschlägiger evidenzbasierter Forschungsergebnisse betreffend der Altersgruppe Jugendlicher über 14 Jahren sind Angebote von Bewegung und körperlicher Aktivität dringend weiterzuentwickeln. Hierfür bietet die TBuS ein Konzept an, welches, auf die gegenständliche Zielgruppe adaptiert, unmittelbar umgesetzt werden kann.

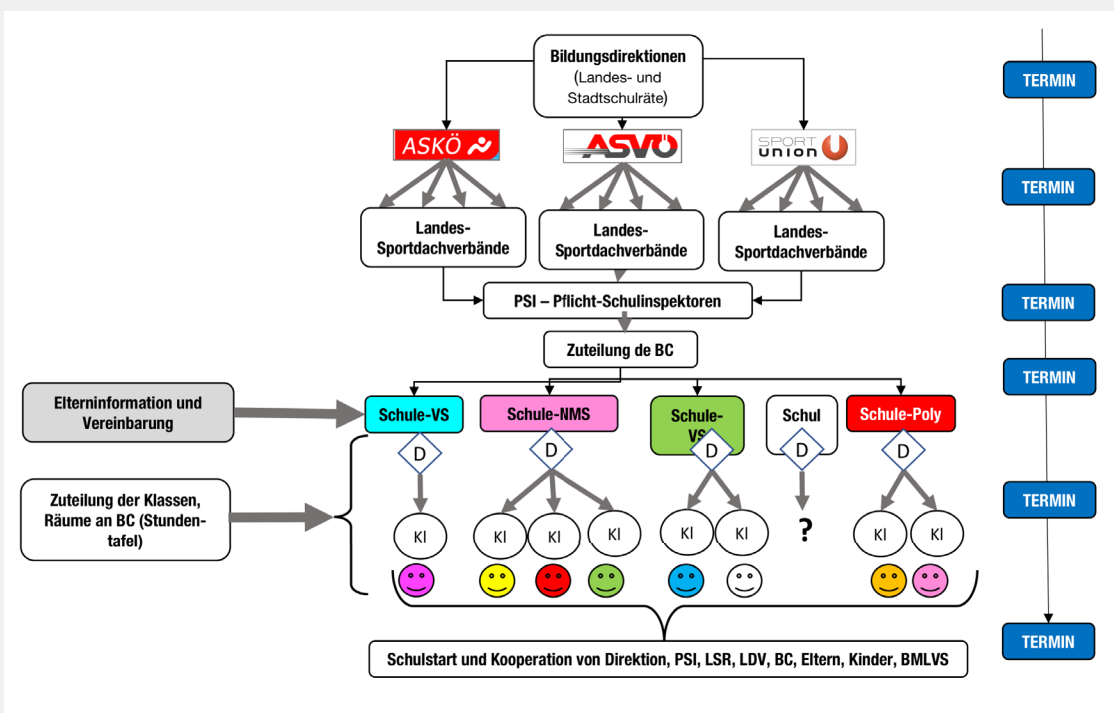
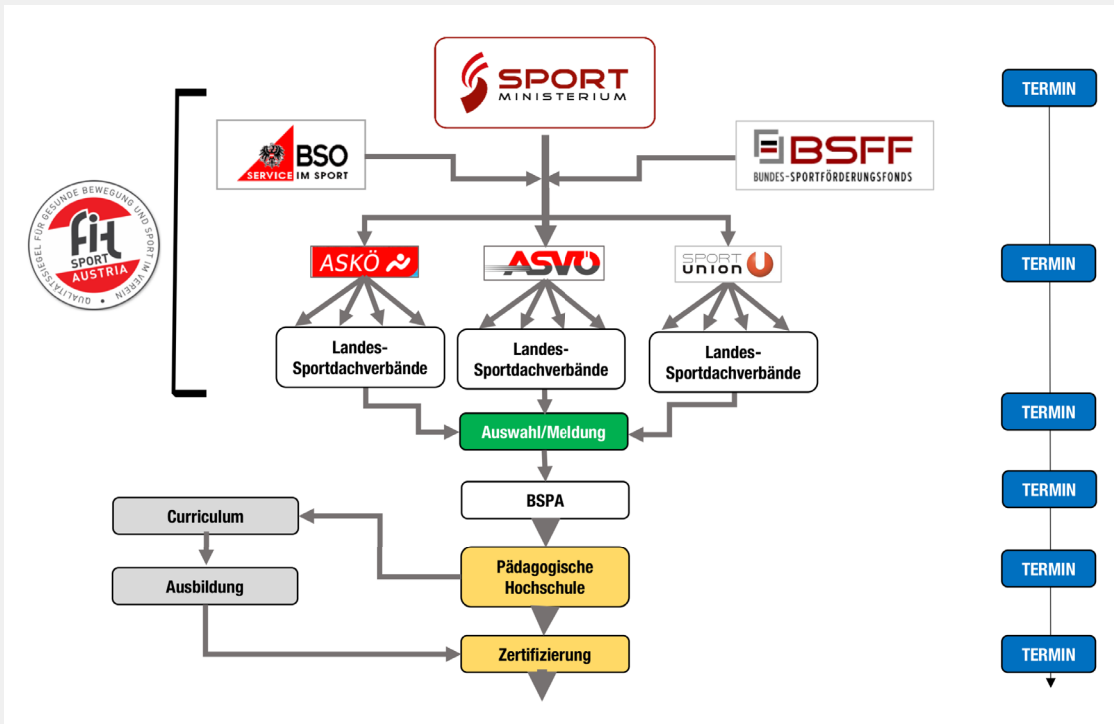
**Mädchenförderung:** Ebenso bietet die TBuS im Bereich sport- und bewegungsorientierter Angebote in schulischen und außerschulischen Handlungsfeldern unter Berücksichtigung der Geschlechterperspektive (Gender) signifikante Potenziale. Beispielsweise können polysportive Angebote mit dem Schwerpunkt der Mädchenförderung ohne lange Vorlaufzeiten von differenziert ausgebildeten Bewegungsscoaches kompetent angeboten werden.

**Teilhabe von Menschen unterschiedlicher Funktionsfähigkeit und Behinderung:** Nicht zuletzt ermöglicht die Projektinitiative der TBuS unter der Beachtung von Kriterien der Gleichbehandlung und Partizipation die Ausweitung eines individualisierten Bewegungs- und Sportangebotes für Kinder mit Beeinträchtigungen der Funktionsfähigkeit und Behinderungen. Die Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung bereits bestehender Ausbildungsmodule im Curriculum mit besonderem Fokus auf Handlungsfelder der Inklusion zeigen in diesem Zusammenhang eine erfolgversprechende Perspektive auf.

Die Projektinitiative der TBuS stützt sich auf die Ausführungen im „Nationalen Aktionsplan Bewegung“ (NAP.b),<sup>3</sup> auf die Hinweise in dem Bericht „Österreichische

2 Vgl. die Ausführungen im „Leitfaden zur Durchführung der Täglichen Bewegungs- und Sporteinheit“ (2. Fassung, 2017).

3 Bundesministerium für Landesverteidigung und Sport und Bundesministerium für Gesundheit (2013). Nationaler Aktionsplan Bewegung (NAP.b). Wien.



Übersicht 1-1: Vernetzung der Trägerorganisationen und Subeinheiten

Empfehlung für gesundheitswirksame Bewegung“<sup>4</sup> und auf die Ausführungen in den Berichten zur „Kinder- und Jugendgesundheitsstrategie.“<sup>5</sup>

### 1.2.3 Organisatorische Rahmung der TBuS

In intensiver Kooperation zwischen dem Landesschulrat, den Sport-Dachverbänden, den Landes-Sportdachverbänden (ASKÖ, ASVÖ, SPORTUNION), der Fit Sport Austria, der Bundessportakademie (BSPA), der Bundessportorganisation (BSO) und der Pädagogischen Hochschule wurde die Projektinitiative geplant und realisiert. Die Vernetzung und der Ablauf der Informationsprozesse werden in den folgenden beiden Abbildungen dargestellt.

Wie in der Übersicht 1-1 dargestellt wird, setzt die Einführung und Umsetzung der TBuS aufgrund der Komplexität des Projekts, der Mitbeteiligung einer Vielzahl von Institutionen (Landesschulrat, Landes-Sportdachverbände, Pflichtschulinspektorat, Schulleitung und Pädagogische Hochschule) und Personen in leitender Funktion einen differenzierten Zeit- und Organisationsplan voraus. Weiters werden die Aufgaben der Projektleitung und der einzelnen Trägerorganisationen im Leitfaden detailliert aufgelistet und spezifiziert.<sup>6</sup>

### 1.2.4 Die personelle Rahmung der TBuS: Bewegungscoach als „neues“ Berufsbild

Ein Ziel der Projektinitiative ist es, die Bezeichnung „Bewegungscoach“ als ein neues Berufsbild zu präsentieren und im System Schule zu etablieren. Die Bewerbung zum Bewegungscoach erfolgt nach der Empfehlung (Auswahl) durch die Landes-Sportdachverbände jeweils über die Bundessportakademie (BSPA) an die zuständige Pädagogische Hochschule. Das BGBl. II Nr. 159/2015 § 5 legt folgende Voraussetzung für den Lehrgang zur Ausbildung zum Bewegungscoach fest:

- Bachelorstudium (Lehramt) im Unterrichtsfach Bewegung und Sport oder Bachelorstudium Sport- und Bewegungswissenschaften: absolvierte Pflichtmodule im Ausmaß von mindestens 30 ECTS-Credits oder
- Lehrgang zur Ausbildung von Instruktor/innen, Trainer/innen sowie Lehrer/innen in einer Sportart an den Bundessportakademien: absolvierte Mindestausbildungsdauer 200 Stunden oder
- erfolgreicher Abschluss einer Schule mit sportlichem Schwerpunkt sowie zusätzlichem Lehrgang zur Ausbildung zu Instruktor/innen, Trainer/innen sowie Lehrer/innen an einer Bundessportakademie im Ausmaß von mindestens 150 Stunden.

Zusätzlich zum Nachweis sportlicher Qualifikationen sind die Module „Schulrechtliche Grundlagen“ und „Freizeitpädagogische Grundlagen“ laut BGBl. II Nr. 159/2015 §1 zu absolvieren.

Staatlich geprüfte Instruktoren und Instruktorinnen sowie Trainerinnen und Trainer sind aufgrund ihrer zusätzlichen pädagogischen Ausbildung an der PH-Burgenland dafür ausgebildet worden, die TBuS unter Einhaltung formaler, inhaltlicher, organisatorischer und schulrechtlicher Kriterien durchzuführen.

4 Bundesministerium für Gesundheit, Gesundheit Österreich GmbH und Geschäftsbereich Fonds Gesundes Österreich (Hrsg.) (2010). Österreichische Ausführungen in den Berichten und Maßnahmen zur „Kinder- und Jugendgesundheitsstrategie“ (2011 bis 2015). Empfehlungen für gesundheitswirksame Bewegung. Wien.

5 Bundesministerium für Gesundheit (2011 bis 2015). Kinder- und Jugendstrategie. Wien [www.bmfg.gv.at].

6 Vgl. dazu den Leitfaden zur Durchführung der TBuS (2017), S. 51ff.

Damit sollen gleichzeitig die personellen Kapazitäten des Lehrpersonals in den Schulen entlastet werden. Bewegungscoaches werden von den Sport-Dachverbänden ASKÖ, ASVÖ und SPORTUNION angestellt und in Kooperation mit dem Landesschulrat bzw. den Pflichtschulinspektor/innen den Schulen zugeteilt (vgl. Übersicht 1-1).

### 1.2.5 Die programmatische Rahmung: der „Leitfaden zur Durchführung der TBuS“

Für die Einführung und Umsetzung der TBuS wurde ein schriftlicher „Leitfaden zur Durchführung der Täglichen Bewegungs- und Sporteinheit an Schulen der 1.-9. Schulstufe“ (BMLVS, 2017, 2. Aufl.) verfasst und den Trägerorganisationen zur Verfügung gestellt. Dieser gibt Antworten auf vielfach gestellte Fragen, die im Rahmen der Pilotphase von den Vertreterinnen und Vertretern der beteiligten Institutionen (Schulen, Sport-Dachverbände, Bewegungscoaches, Landesschulrat, etc.) formuliert und unter Beiziehung von Rechtsvertretern für spezifische Fragen zu beantworten versucht wurden. Der angesprochene Leitfaden soll im Dialog mit und durch einen kontinuierlichen Rückmeldeprozess über Fit Sport Austria (FSA) an das Bundesministerium für Landesverteidigung und Sport (BMLVS)<sup>7</sup> in der Prozess- und Ausrollphase im Zeitraum September 2017 bis Juni 2018 überarbeitet und kontinuierlich ergänzt sowie aktualisiert werden. Um diesen Ansprüchen gerecht zu werden, ist eine intensive Mitarbeit der Vertreterinnen und Vertreter in den Bundesländern notwendig, um die bundesländerspezifischen Details einzuarbeiten und in der

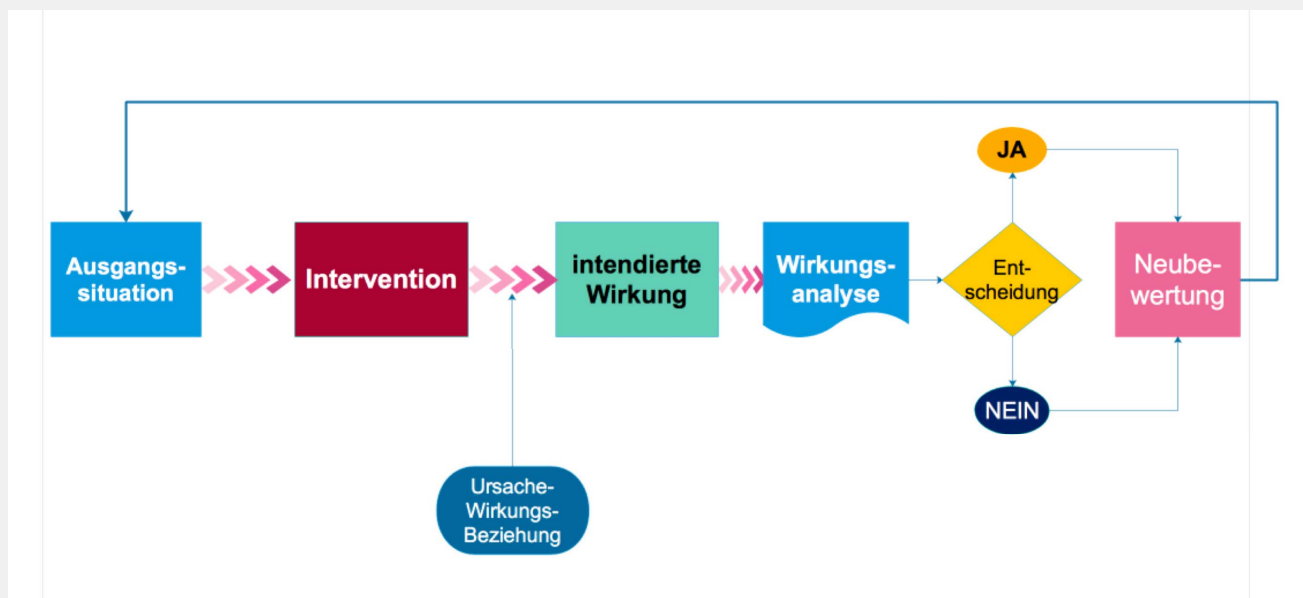
Gesamtkonzeption des Leitfadens stärker zu berücksichtigen.<sup>8</sup>

## 1.3 Theoretische Rahmung und Wirkmodell der Evaluation der TBuS

Für die Evaluation sind Evaluationsmodelle als Instrumente der Analyse und Steuerung auf der Grundlage theoretischer Positionen konstitutiv. In Anlehnung an Gollwitzer und Jäger (2017) lassen sich „Nutzungsorientierte Ansätze“ (einschl. Empowerment-Ansatz), „Bewertungsorientierte Ansätze“ (einschl. Connoisseurship und Konstruktivistische Ansätze) und „Normative Ansätze“ der Evaluation unterscheiden. Diese Modelle sind mit der Art der Evaluation (z. B. Programm, Zeitpunkt, Durchführung, ...) inhaltlich und strukturell verknüpft (vgl. Flick, 2006). Vor diesem Hintergrund stützen sich die theoretischen Grundlagen der Evaluation der TBuS auf Konzepte der qualitativen Sozialforschung unter besonderer Berücksichtigung ergebnisorientierter, akteursorientierter und systemischer Evaluationsansätze. Basierend auf einschlägigen Erfahrungen und Ergebnissen zur Evaluationsforschung im Bereich von Bewegung und Sport (vgl. DSB, 2006; Dortmunder Zentrum für Schulsportforschung, 2008; Dössegger et al., 2017) geht die Evaluation der TBuS in der Modellregion Burgenland im Schuljahr 2016/17 von einem Wirk(ungs)modell in Anlehnung an Hager und Hasselhorn (2000), Thul et al. (2016) sowie Gollwitzer und Jäger (2017) aus. Grundsätzlich ist zunächst darauf hinzuweisen, dass die Begriffe „Wirkung“ und „Wirksamkeit“ divergente Aspekte in den

<sup>7</sup> Das BMLVS wird in weiterer Folge als Sportministerium bezeichnet.

<sup>8</sup> Der Leitfaden kann direkt beim Sportministerium oder über die Fit Sport Austria (FSA) bezogen werden.



Übersicht 1-2: Basismodell der Evaluation (Wirkungsanalyse)

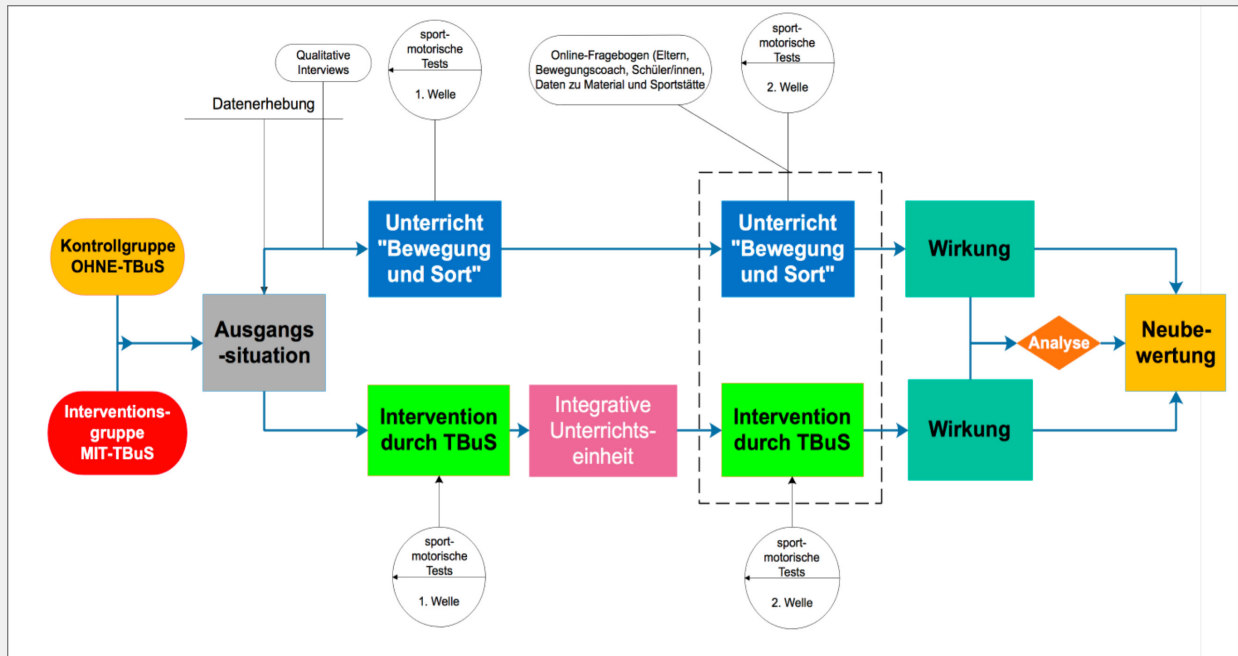
Blick nehmen (Hager & Hasselhorn, 2000).<sup>9</sup> Wirk(ungs)modelle werden im Kontext theoriebasierter Evaluationsansätze zunehmend eingesetzt. Die theoretische Fundierung einer Wirkungsanalyse, die sich auf ein Wirk(ungs)modell stützt, fragt, „wie eine Intervention wirken sollte (Prozesse), wieso sie wirken sollte (Begründung) und von welchen Randbedingungen die Wirkung abhängen sollte“ (Gollwitzer & Jäger, 2017, S. 106). Das hier verwendete Basismodell folgt dem in der Übersicht 1-2 skizzierten Verlauf und intendiert zu

klären, was, für wen, wie und unter welchen Bedingungen wirkt.

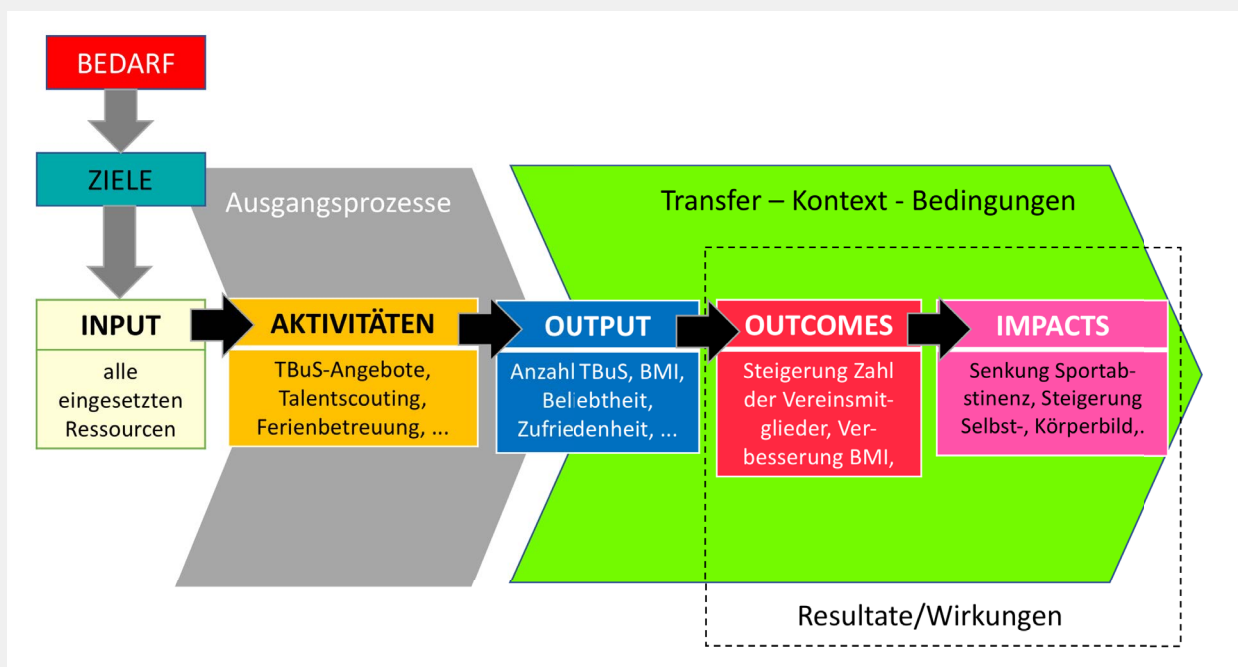
Für die konkrete Umsetzung der Evaluation im Rahmen der TBuS wurde ein spezifisches Modell erarbeitet (Übersicht 1-3).

Das Modell macht deutlich, dass die Evaluierung als Interventions- und Kontrollgruppenversuch mit Messwiederholung (Vortest-Nachtest-Follow-up-Vergleichsgruppenplan; Hager, 2000, S. 183) angelegt wurde. Nach der Festlegung der Evaluationsstrategie und der Analyse der Ausgangssituation wurden qualitative Interviews (teilstandardisierte Leitfadenterviews) mit Bewegungscoaches geführt. Nahezu zeitgleich wurde die erste sportmotorische Testphase (DMT und MOBAK) in den Interventionsklassen (mit TBuS) und in den Kontrollklassen (ohne TBuS) durchgeführt. Im Anschluss daran wurde auf der Grundlage der qualitativen Interviews ein Online-Fragebogen für die Zielgruppe der Bewegungscoaches, der

<sup>9</sup> Hager und Hasselhorn (2000, S. 44) empfehlen, von „Wirksamkeit“ dann zu sprechen, „wenn beobachtbare Performanzen oder Leistungen durch eine Interventionsmaßnahme beeinflusst werden“ und beschreiben „Wirkung“ als die „theoretisch angenommenen Ursachen der zu beobachtenden Verhaltensänderungen“.



Übersicht 1-3: Evaluationsmodell der TBuS (Ablaufmodell bzw. Wirkungsmodell)



Übersicht 1-4: Wirkungskette IOOI zum Strukturmodell der TBuS

Schülerinnen und Schüler sowie der Eltern erstellt und umgesetzt. Gegen Ende des Schuljahres wurden schließlich die zweite sportmotorische Testphase durchgeführt und die erhobenen Daten analysiert. Im Mittelpunkt der Analyse steht die Beantwortung der Frage, ob „Wirkungen“ in der Interventionsgruppe auf der Grundlage der eingesetzten Indikatoren statistisch nachweisbar sind.

Das Wirk(ungs)modell zur Evaluation der TBus soll eine umfassende Sicht auf die Projektinitiative und auf das Programm der TBus mit einem Bündel von Maßnahmen ermöglichen. Ziel ist es, den Evaluationsgegenstand auf der Grundlage der eingangs angeführten Ziele der TBus und anhand von definierten Indikatoren zu untersuchen. Die Herausforderung der Evaluation besteht unter anderem darin, dass die TBus eine „Multiplikatorenkomponente“ einschließt und Wirkungen bei den Zielgruppen (Schüler(innen), Bewegungsscoaches, Steuergruppe, Koordinator/innen, ...) immer indirekt über eine oder mehrere Akteurs- und Organisationsebenen vermittelt werden. Vor diesem Hintergrund sind auch inhaltliche und organisatorische Randbedingungen von Relevanz. Wirk(ungs)modelle können nach der Art der Wirkung (z. B. kurz-, mittel- und langfristige; direkte und indirekte; beabsichtigte und unbeabsichtigte; individuelle und kollektive, etc. Wirkungen) dem Grad der Integration der Maßnahmen und Inhaltselemente unterschieden werden, beispielsweise durch die Berücksichtigung von Inputs und Ressourcen, Aktivitäten, Outputs, Outcomes und gegebenenfalls Impacts. Diese bilden die Umsetzungslogik der TBus-Projektinitiative.

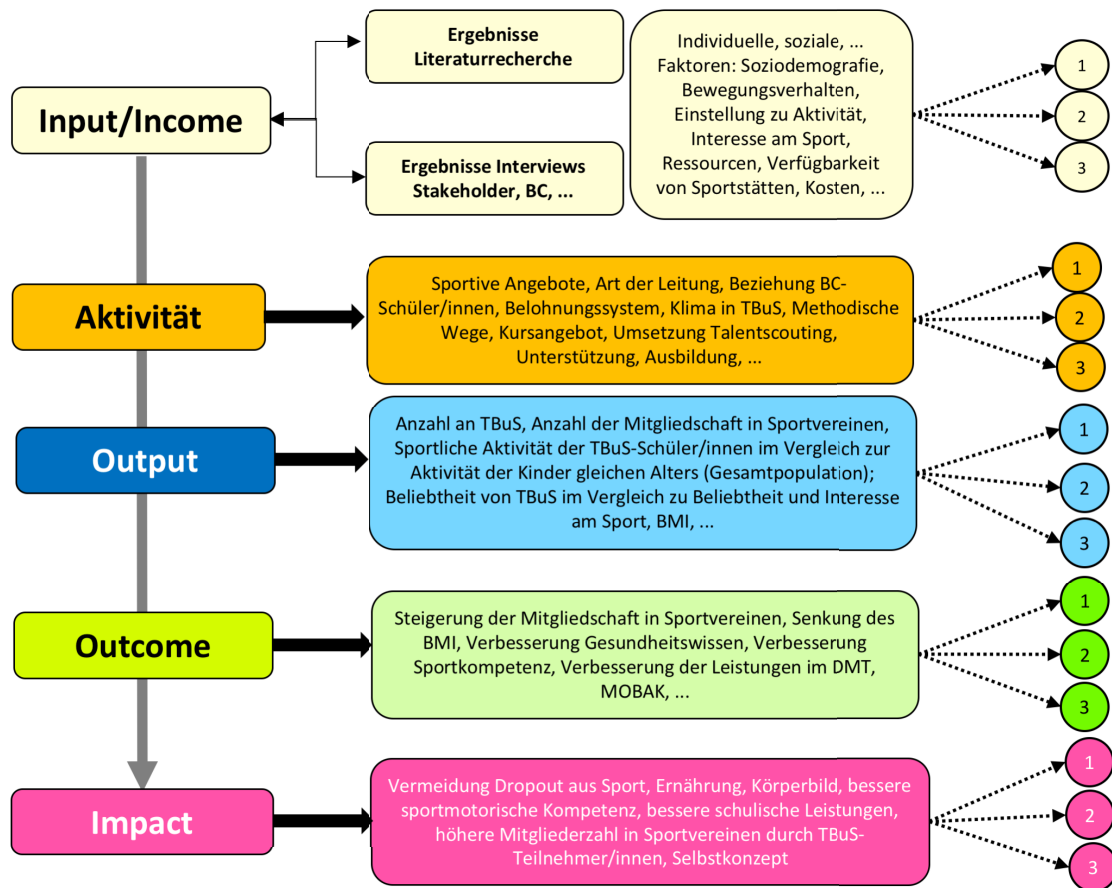
Wie die Übersicht 1-4 veranschaulicht, kann die Projektinitiative durch zwei eng miteinander verzahnte Maßnahmen charakterisiert werden. Die als „Ausgangsprozesse“ bezeichnete Phase umfasst alle Entscheidungen im Vorfeld der Projektinitiative. Mit den

konkreten „Aktivitäten“ wurde der Start der TBus in der Modellregion begonnen und das Konzept umgesetzt. Es wurden klare Entscheidungen auf den verschiedenen Ebenen (LSR, Sport-Dachverbände, etc.) getroffen, beispielsweise wurde eine TBus-Steuerungsgruppe eingesetzt mit dem Ziel, die einzelnen inhaltlichen Schritte zur Umsetzung der TBus zu begleiten. Die Phase von „Transfer – Kontext – Bedingungen“ umfasst die Messung der Outputs (TBus findet wie geplant statt; Schülerinnen und Schüler werden erreicht; Direktionen, Lehrpersonen und Eltern akzeptieren die Angebote im Rahmen von TBus) und Outcomes (z. B. Stellenwert der TBus gewinnt an Bedeutung, Schülerinnen und Schüler verbessern sportmotorische Basiskompetenzen) sowie die Formulierung der Impacts.

In Rückblende auf die Umsetzung der Maßnahmen und Methoden im Rahmen der Evaluierung der TBus-Projektinitiative können folgende Aspekte eines Wirk(ungs)modell programmtechnisch beschrieben werden (Übersicht 1-5):

**Literaturrecherche zu bestehenden empirischen Befunden zu den Auswirkungen eines vermehrten Sportangebots für Kinder der Zielgruppe:** Zunächst wurden die im Gegenstandsbereich der TBus relevanten empirischen Befunde im Rahmen einer umfassenden Literaturrecherche (n = ca. 500 Beiträge) gesichtet. Ausgehend von diesen Ergebnissen entstand ein erstes Modell zur TBus-Evaluation.

**Interviews zur Explizierung impliziter Annahmen beteiligter Akteure:** Auf die Literaturrecherche aufbauend wurden halbstandardisierte Interviews (Leitfadeninterviews) mit Stakeholdern zu TBus relevanten Themen geführt. Dabei konnten die Stakeholder zu aus ihrer Sicht wichtigen Vorbedingungen, relevanten Merkmalen der Intervention sowie zu kurz-, mittel- und langfristigen Auswirkungen einer Teilnahme



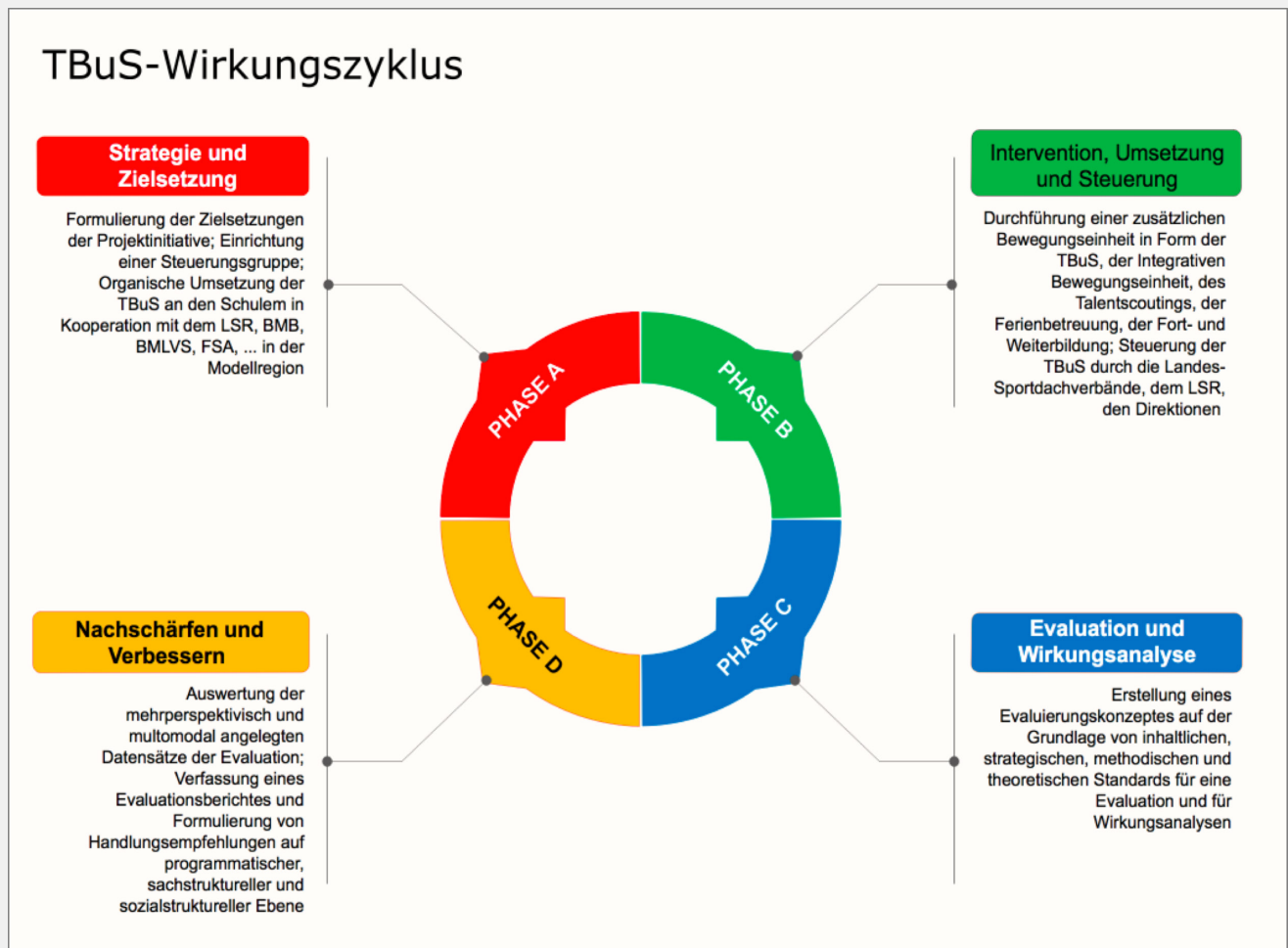
Übersicht 1-5: Zusammenhang von Input, Aktivität, Output, Outcome und Impact

an der TBuS befragt werden. Aufgrund der so identifizierten Annahmen wurde ein erstes Modell zur Evaluierung der TBuS präzisiert.

Während in der „Ausgangsphase“ strategische Prozesse für die Initiative (insbesondere im bildungs- und sportpolitischen Kontext) angestoßen wurden, die längerfristig auch Prioritäten repräsentieren, befasste sich die „Transferphase“ bereits mit der Reichweite und der Art der durch TBuS angesteuerten Impacts.

Darunter können jene langfristigen Effekte subsumiert werden, die sich aus den unmittelbaren Output-Ergebnissen und den kurz- und mittelfristigen Wirkungen (Outcomes) ergeben.

Nach der Darstellung der „Input-“ bzw. „Income“-Phase wurden in einem nächsten Schritt die durch die TBuS gesetzten Aktivitäten, Outputs (direkte und unmittelbare Ergebnisse) und Outcomes (kurz- und mittelfristige Wirkungen) gemessen und Impacts



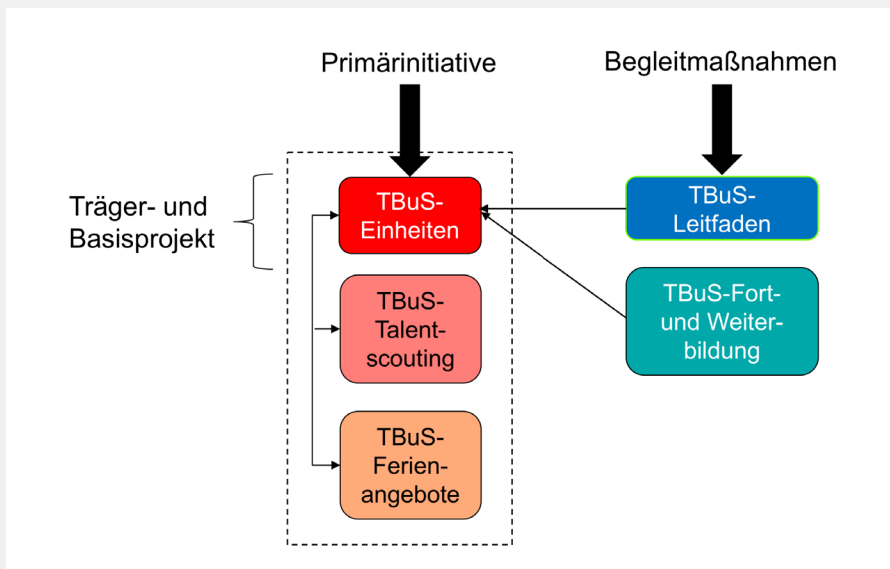
Übersicht 1-6: Darstellung des TBuS-Evaluations- und Wirkungszyklus

(langfristige Effekte, die sich aus den unmittelbaren Ergebnissen und den Wirkungen ergeben) abgeleitet und entwickelt. Die Herausforderung besteht darin, den Zusammenhang zwischen den Prozessen, seinen Ergebnissen und den Impacts empirisch nachzuweisen. Die Übersicht 1-6 skizziert die einzelnen Phasen des Prozesses.

Dieser Phasenplan bildet auch die Grundlagen für den Ablauf der Evaluation der TBuS und für die Erstellung

eines „Graphen“ der die Wirkrichtung der einzelnen Bereiche und Dimensionen der Evaluation als „Pfade“ hypothetisch veranschaulicht.

Dieses Geflecht von Annahmen an Beziehungen bietet eine vereinfachte Darstellung von Zusammenhängen zwischen den einzelnen Knotenpunkten und eine hilfreiche Grundlage für die Einschätzung der Wirkung bedeutsamer Maßnahmen im Rahmen der TBuS.



Übersicht 1-7: Untersuchungsgegenstand der Evaluation

## 1.4 Zum Untersuchungsgegenstand der Evaluation der TBuS

In einem wissenschaftlichen Sinne bezeichnet Evaluation ein Verfahren, welches methodisch kontrollierte Informationen über Verlauf und Ergebnisse eines Programms mit explizit formulierten Zielen und Instrumenten erhebt, verarbeitet und interpretiert (Gollwitzer & Jäger, 2017). Die Festlegung des Untersuchungsgegenstandes (des Objektes) bildet eine wichtige Voraussetzung für die Wahl des Evaluationsverfahrens. Mit der entscheidenden Frage, was im Rahmen der Projektinitiative beurteilt bzw. gemessen werden soll, wird auch die Entscheidung über den Evaluationsgegenstand getroffen. Das Projekt der TBuS verknüpft inhaltlich und organisatorisch das System „Sport“ mit dem System „Bildung“, um Schülerinnen und Schüler in ihren sportmotorischen Basisqualifikationen zu fördern und diese verstärkt in Kontakt mit außerschulischen Bewegungs- und Sportangebote (Sportvereine) zu bringen.

Die Konzeption des Projektes geht davon aus,

- dass die TBuS im Prozess der Umsetzung an den verschiedenen Schulformen und -standorten in Österreich einen wichtigen Beitrag zur vermehrten Bewegungs- und Gesundheitsförderung von Kindern und Jugendlichen der 1. bis 9. Schulstufe leistet,
- dass die TBuS zur Vernetzung von Schulen unterschiedlicher Schulformen mit dem außerschulischen Sport (den Sportvereinen) zur Weiterentwicklung des organisierten Sports in Österreich beiträgt, um vermehrt Kinder und Jugendliche für die inhaltlichen Angebote und Initiativen seitens der Sportvereine zu gewinnen.
- dass mit dem Projekt der TBuS mehr Kinder und Jugendliche zu langfristiger Bewegungsausübung motiviert werden und damit ein innovativer Beitrag zur Weiterentwicklung der Sportvereine angestoßen wird.

- dass die Qualität der Umsetzung der TBuS von zahlreichen Aspekten beeinflusst wird, beispielsweise von der aktiven Bewegungszeit der Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Bewegungseinheiten vor Ort, von der Profession der Bewegungscoaches und der sportpädagogischen Orientierung in der Umsetzung der Kompetenzziele (Erziehung zum und durch Sport). Letztlich bildet auch die Qualität des Klassenklimas einen wichtigen Aspekt für die Arbeit der Bewegungscoaches im Rahmen der TBuS.

Vor diesem Hintergrund können folgende Überlegungen zur Bestimmung des Evaluationsgegenstandes angestellt werden (Übersicht 1-7). Zunächst ist die Primärinitiative der TBuS (das Basismodell der „Marke TBuS“) zu nennen, das zwei weitgehend eigenständige Teilprojektinitiativen subsumiert:

- die „Täglichen Bewegungs- und Sporteinheiten“ (das polysportive Angebot) an den verschiedenen Schulstandorten in der Modellregion und in den verschiedenen Schulformen (= TBuS-Einheiten; Basisprojekt).
- das TBuS-Talentscouting an den Schulstandorten.
- das TBuS-Ferienprogramm: Angebote für Schülerinnen und Schüler in Kooperation mit örtlichen Sportvereinen in der schulfreien Zeit.

Die verbindende Klammer dieser drei Strukturelemente bildet der „Leitfaden zur Durchführung der TBuS“. Diese schriftliche Begleitinitiative vereint wichtige Informationen zur Umsetzung der TBuS und deckt gleichzeitig jene Fragen auf, die für die Umsetzung und Koordination nicht ausreichend bzw. nicht hinlänglich differenziert beantwortet sind bzw. werden konnten. Der „Leitfaden zur Durchführung der TBuS“ bildet vor diesem Hintergrund einen zentralen

Aspekt des Untersuchungsgegenstandes der Evaluation. Unabhängig von den formal-organisatorischen Strukturbereichen (TBuS-Einheit, TBuS-Talentscouting, TBuS-Ferienbetreuung) sind inhaltliche und personelle Bereiche und Dimensionen Teil des Untersuchungsgegenstandes.

Diese bilden gemeinsam den Evaluierungsgegenstand und damit die Rahmung des Evaluationsmodells der TBuS. Auf der Grundlage der festgelegten Evaluationsbereiche werden die Leitfragen und im Anschluss daran die Indikatoren formuliert. Vor diesem Hintergrund erscheint es bedeutsam, die folgenden Evaluationsbereiche zu nennen und für die Evaluation im Schuljahr 2016/17 zu erörtern. Die Projektinitiative der TBuS bindet folgende Bereiche in den Wirkungszyklus ein:

Auf der Ebene der *Zielgruppen und Trägerinstitutionen* sind folgende Personen in das Projekt TBuS involviert:

- Vertreterinnen und Vertreter des BMVS, Vertreterinnen und Vertreter des BMB, Schülerinnen und Schüler, Eltern, Bewegungscoaches, Lehrpersonen, Direktorinnen und Direktoren von Grundschulen (VS) und NMS, Pflichtschulinspektorinnen und -inspektoren, Koordinatorinnen und Koordinatoren der Landes-Sportdachverbände, Vertreterinnen und Vertreter des LSR, der amtsführende Präsident des LSR, Vertreterinnen und Vertreter der Sport-Dachverbände, Vertreterinnen und Vertreter der Fit Sport Austria, der BSO, BSFF, BASP und der Pädagogischen Hochschule.

Auf der Ebene der *TBuS-Einheit (=Bewegungseinheit)* stehen als Untersuchungsgegenstand beispielsweise im Fokus:

- Ziele, Kompetenzen, Inhalte, Lehr-Lern-Methoden, didaktische Konzepte, Bewegungsraum (Sporthalle), zur Verfügung stehende Lehr-Lern-Materialien, etc.

		Wirkungsbereiche und Evaluationsdimensionen																																				
		01 Funktionen im Sport	02 Grad an Informationen über TBuS	03 Berufliche Ausbildung	04 TBuS-spezifische Weiterbildung	05 Zufriedenheit mit TBuS-Ausbildung	06 Sportspezifische Werte (allgemein)	07 Ziele im Rahmen von TBuS	08 Inhalte im Rahmen der TBuS	09 Stellenwert von TBuS und BuS	10 Nachhaltigkeit und Wirkung	11 Rahmenbedingungen für die TBuS	12 Arbeitsbelastung & -zufriedenheit	13 Leistungsmotivation	14 Engagement für TBuS	15 Beziehungsqualität	16 Klarheit der Aufgaben bei TBuS	17 Organisationsstruktur von TBuS	18 Qualitätskriterien "guter" TBuS	19 Kooperationen im Rahmen der TBuS	20 Diagnose motorischer Defizite	21 Basiskompetenz "Sich Bewegen"	22 Basiskompetenz "Etwas Bewegen"	23 Konfliktösekompetenz	24 Präskriptives Wissenskompetenz	25 Prozedurale Wissenskompetenz	26 Deklarative Wissenskompetenz	27 (Selbst-)Reflexionskompetenz	28 Sicherheits- und Risikokompetenz	29 Ressourcen (Material, Raum) für TBuS	30 Informationen zu Sportvereinen							
Zielgruppe	Bewegungscoaches	●	○	●	●	●	●	●	●	○	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	○	●	●	●	●	●	●	●	○							
	Eltern	●	●	●	○	○	●	●	●	●	○	○	○	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○						
	Schüler/innen	○	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○						
		●	intensiv abgefragt		●	moderat abgefragt		○	kaum bis nicht abgefragt																													

Übersicht 1-8: Evaluationsdimensionen gegliedert nach Zielgruppen

Auf der Ebene des TBuS-Talentscoutings stehen als Untersuchungsgegenstand beispielsweise im Zentrum des Interesses:

- Umfang in Stunden, Ziele, Inhalte (Sportarten), Anzahl der Kinder, etc.

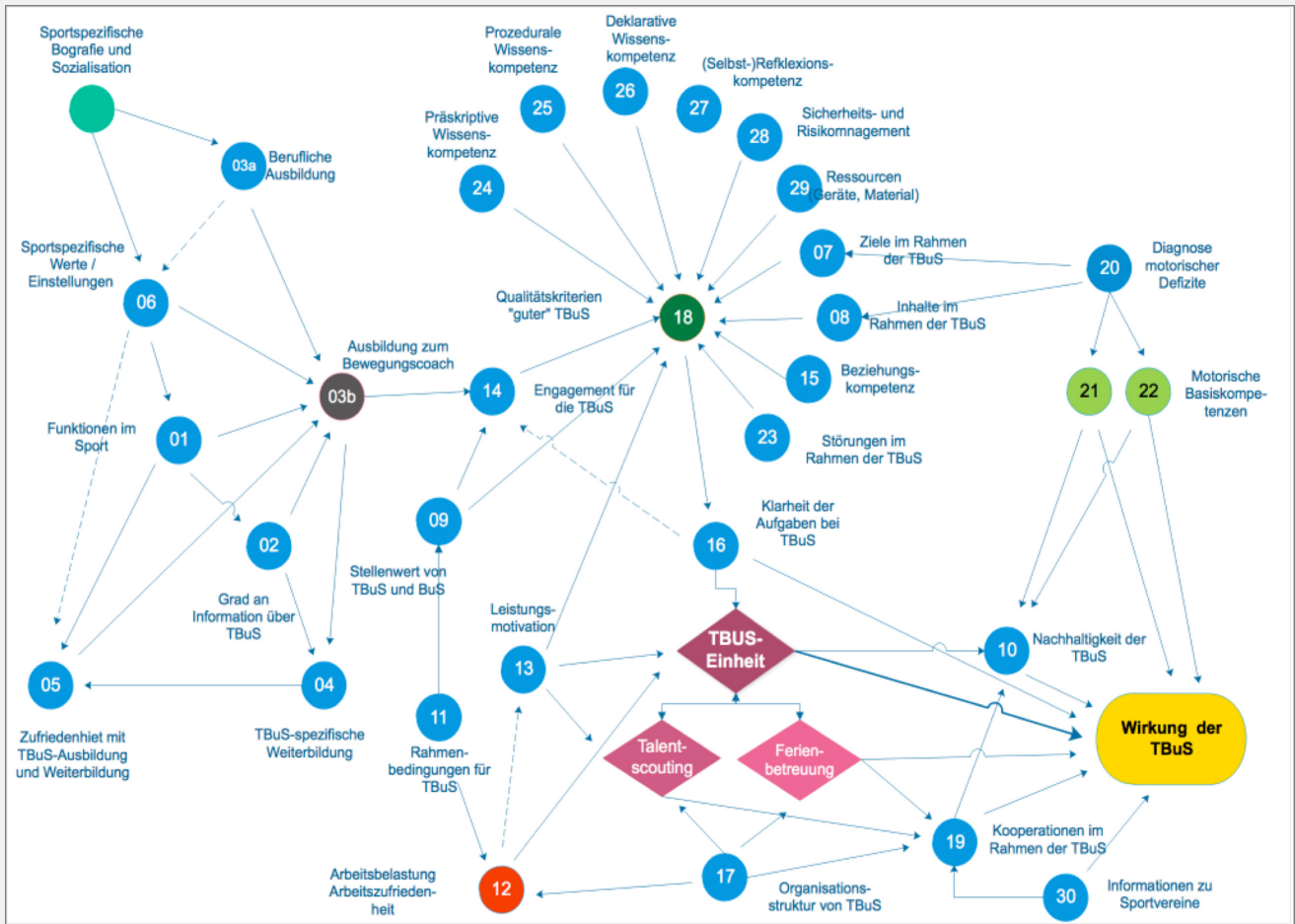
Auf der Ebene der TBuS-Ferienbetreuung stehen als Untersuchungsgegenstand beispielsweise im Mittelpunkt:

- Kursform, Umfang in Stunden, Ziele, Inhalte (Sportarten), Anzahl der Kinder, etc.

Auf der Grundlage dieser Basisentscheidungen wurden folgende Wirkungsbereiche und Evaluationsdimensionen für die Zielgruppe definiert und abgefragt. Die Übersicht 1-8 veranschaulicht, dass unabhängig von den zu erhebenden demografischen und anthropometrische Informationen (z. B. zur Berechnung des BMI nach Perzentilen für Kinder) insgesamt 30 verschiedenen Evaluationsdimensionen (Wirkungsbereiche) für Bewegungscoaches, Schülerinnen und

Schüler sowie Eltern abgefragt werden. Diese betreffen zusammengefasst:

- Zielgruppenspezifische Werte und Einstellungen zu Bewegung und Sport (z. B. Welche Werte verbinden Schülerinnen und Schüler mit Bewegung und Sport? Welche Einstellungen haben Bewegungscoaches zu Bewegung und Sport und welche Bedeutung hat aus ihrer Perspektive die TBuS für die sportsspezifische Entwicklung bzw. Erziehung?)
- Zielgruppenspezifische Erwartungen zu Bewegung und Sport (Welche Erwartungen verbinden Schülerinnen und Schüler, Eltern, Bewegungscoaches mit der TBuS?)
- Zielgruppenspezifische Ziele, Inhalte, Kompetenzbereiche (Sach-, Selbst-, Sozialkompetenz) und Rahmenbedingungen (Ressourcen) für die Umsetzung der TBuS an den Schulstandorten und die damit subjektiv wahrgenommene Arbeitsbelastung und Arbeitszufriedenheit



Übersicht 1-9: Evaluationsdimensionen der TBuS

- Motorische Leistungsfähigkeit (DMT) und sportmotorische Basiskompetenzen (MOBAK, „Sich-Bewegen“ und „Etwas-Bewegen“) für die spezifischen Altersgruppen der Schülerinnen und Schüler
- Zielgruppenspezifische Qualitätskriterien für „gute“ TBuS und Unterrichtsstunden im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“. Für eine Spezifizierung werden auch die verschiedenen Wissenskompetenzen (präskriptiv, prozedural, deklarativ und interpretativ) differenziert abgefragt.
- Zielgruppenspezifische Wichtigkeit der TBuS und Zufriedenheit mit der Durchführung der TBuS, mit den inhaltlichen Angeboten und der Kooperation mit den Eltern und den Sportvereinen.

Die skizzierten Evaluationsdimensionen werden in der Übersicht 1-9 grafisch dargestellt. Diese Übersicht veranschaulicht die verzweigte organisatorische und inhaltliche Struktur des Projektes der TBuS mit den in den Blick zu nehmenden Dimensionen der Evaluation.

## 1.5 Leitfragen, Wirkungsbereiche und Dimensionen der Evaluation

Die Komplexität des Evaluationsgegenstandes zeigt sich sowohl im Evaluationsmodell als auch im methodischen Zugang und den Leitfragen. Mit dem Projekt der TBuS werden folgende Leitfragen beantwortet und es werden folgende Ziele angesteuert (vgl. Übersicht 1-9):

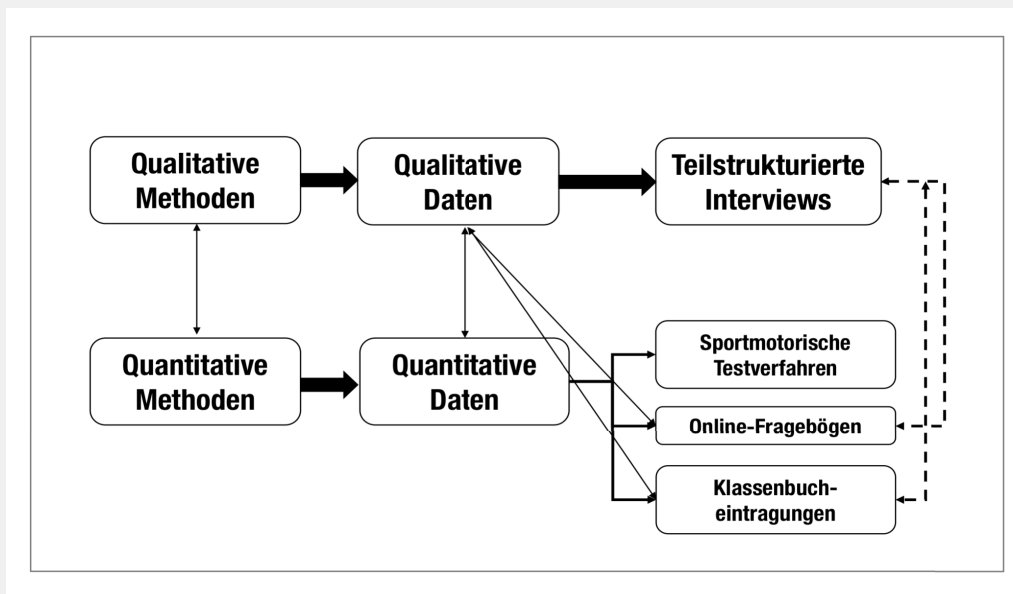
01. **Funktionen im Sport:** Haben Sie (Bewegungscoaches, Eltern, etc.) eine sportspezifische Ausbildung abgeschlossen? Bekleiden sie aktiv eine spezielle Funktion im Sport (z. B. im Sportverein)?
02. **Grad an Informationen über die TBuS:** Wann, in welchem Umfang und durch wen sind sie über die Projektinitiative der TBuS informiert worden? Wie zufrieden sind sie mit der Qualität und dem Umfang an Information?
03. **Berufliche Ausbildung:** Ziel ist es, die höchste abgeschlossene schulische Ausbildung der Zielgruppen zu erheben. Insbesondere ist von Interesse, mit welcher Ausbildung die Personen heterogenen Alters und mit divergenter sozialer Herkunft sich für den Lehrgang Bewegungscodes qualifiziert haben. Anliegen ist es, inhaltliche und methodische Redundanzen sowie Defizite und Herausforderungen im Bereich der Ausbildungsmodule aufzuzeigen und für eine Überarbeitung des Curriculums konkrete Vorschläge sowie inhaltliche Empfehlungen zu geben.
04. **TBuS-spezifische Fort- und Weiterbildung:** Bewegungscoaches haben es im Rahmen der TBuS vorrangig mit Schülerinnen und Schülern von Volksschulen zu tun. Vor diesem Hintergrund ist daher zu fragen, welche spezifischen pädagogischen Fortbildungen und pädagogischen Zusatzqualifikationen die Bewegungscoaches insbesondere im Bereich Bewegung und Sport, aber auch darüber hinaus absolviert haben.
05. **Zufriedenheit mit der TBuS-Ausbildung:** Wie beurteilen die Bewegungscoaches die inhaltlichen Module der Ausbildung zum Bewegungscoach? Wie wird die Ausbildung zum Bewegungscoach (12 ECTS) von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern beurteilt? Wie werden die theoretischen und sportpraktischen Inhalte von den Lehrbeauftragten im Rahmen der TBuS-Ausbildung verknüpft? Welche Inhalte im Bereich von Recht, Sportdidaktik, Sportpädagogik, etc. werden in welchem Umfang angeboten, welche Defizite werden wahrgenommen und wo wird von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine Nachschärfung eingefordert? Welche fachdidaktischen Konzepte von Bewegung und Sport werden im Rahmen der TBuS von den Bewegungscoaches in der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern eingesetzt? Welche Begründungen werden von den Bewegungscoaches für die Verwendung des eingesetzten fachdidaktischen Modells angeführt?
06. **Sportspezifische Werte:** Die Zielgruppen werden nach ihren persönlichen sportspezifischen Werten (z. B. Leistung, Fairness, etc.) gefragt und ersucht, Auskunft darüber zu geben, wozu der Schulsport (das Fach Bewegung und Sport, die TBuS) konkret beitragen soll.
07. **Ziele und Kompetenzen im Rahmen der TBuS:** Wurden die in den Vorgaben formulierten Anforderungen, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen für die TBuS-Bewegungseinheiten an den TBuS-Schulen hinreichend erfüllt?

08. **Inhalte im Rahmen der TBuS:** Folgende Fragebereiche stehen im Interesse der Evaluation der TBuS:
- Welche Inhalte werden von den Bewegungscoaches im vorgegebenen Zeitraum (Schuljahr) im Rahmen der TBuS umgesetzt, um die sportmotorischen Basiskompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu verbessern?
  - Ziel ist es, eine qualitative und quantitative Überprüfung motorischer Basisqualifikationen bei einer Stichprobe von Schülerinnen und Schülern an zufällig ausgewählten Volksschulen und NMS zu zwei Messzeitpunkten (Jänner 2018 und Mai 2018) durchzuführen.
  - Ziel ist es, einen statistischen Vergleich der Veränderung der motorischen Basiskompetenz der Schülerinnen und Schüler zwischen den beiden Messzeitpunkten durchzuführen.
  - Ziel ist es, die Ergebnisse der erhobenen Basisqualifikationen mit den Normwerten von Schülerinnen und Schülern im österreichischen bzw. europäischen Durchschnitt im Sinne von Norm-Gruppenvergleichen und Norm-Individualvergleichen gegenüberzustellen.
  - Ziel ist es, die quantitativen und qualitativen Ergebnisse zu den motorischen Basisqualifikationen auf der Grundlage der *Inhalte der täglichen Bewegungseinheiten* (qualitative Inhaltsanalyse) zu analysieren und zu vergleichen, mit der Perspektive, die Veränderung der Leistungsstandards der Kinder und Jugendlichen mit den Informationen der konkret durchgeführten Bewegungseinheiten zu konfrontieren.
  - Wie werden die Inhalte des Leitfadens bewertet und welche offenen, länderspezifischen Themengebiete werden formuliert?
09. **Stellenwert von TBuS und BuS:**
- Findet die TBuS in den Schulen aus der Sicht der Trägerorganisationen (LSR, Landes-Sportdachverbände, etc.), der Direktor/innen, der Lehrer/innen, der Kinder und der Eltern auf der Grundlage allgemeiner und spezifischer Indikatoren entsprechende Akzeptanz?
  - Welche Akzeptanz erfahren die Bewegungscoaches in den TBuS-Schulen und wie erleben die Bewegungscoaches ihre berufliche Stellung im System der Schule?
10. **Nachhaltigkeit und Wirkung:**
- Wurden die in den Rahmenvorgaben formulierten Anforderungen, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen in den Bewegungseinheiten der TBuS an den TBuS-Schulen hinreichend erfüllt?
  - Wie wird der Leitfaden zur Durchführung der TBuS zur Planung und Durchführung der TBuS länderspezifisch verwendet?
  - Welche subjektive Wirkung und Nachhaltigkeit hat die TBuS bei den Schülerinnen und Schülern, den Eltern und im System Schule an den spezifischen Schulstandorten erzeugt?
  - Welche Nachhaltigkeit zeigt die Initiative TBuS-Talentscouting vor dem Hintergrund der Steigerung der Mitgliedschaften in den Sportvereinen und der Anbindung an die Sportvereine durch die Kinder und Jugendlichen?
  - Welche Nachhaltigkeit zeigt die Initiative TBuS-Talentscouting vor dem Hintergrund der Steigerung der Mitglieder in den Sportvereinen und der Anbindung an die Sportvereine durch die Kinder und Jugendlichen?
  - Welche Nachhaltigkeit hat die TBuS-Ferienbetreuung vor dem Hintergrund der Steigerung der

Mitgliedschaften in den Sportvereinen und der Anbindung an die Sportvereine durch die Kinder und Jugendlichen?

11. **Rahmenbedingungen für die Durchführung der TBuS:** Ziel ist es, zu erheben, unter welchen inhaltlichen, materialen und organisatorischen Rahmenbedingungen die TBuS-Einheiten an den verschiedenen Schulstandorten durchgeführt werden. Im Fokus der Erhebung stehen der „Bewegungsraum“ (Größe, Qualität) und das zur Verfügung stehende Material (Kleingeräte) für die Durchführung der TBuS.
12. **Arbeitsbelastung und Arbeitszufriedenheit:** *Die Erfassung der Arbeitsbelastung und der Arbeitszufriedenheit im Rahmen der Durchführung der TBuS, des TBuS-Talentscoutings und der TBuS-Ferienangebote sind wichtige Anliegen der Evaluation. Daten zum Beschäftigungsmaß, dem Schultyp, der Anzahl der Klassen, der Anzahl der Schulen, dem Wunsch den Dienstvertrag zu ändern oder die Betreuung der TBuS aufzukündigen, etc. werden differenziert erhoben. Ziel der TBuS-Evaluation ist es, die Anzahl der von den Bewegungscoaches durchgeführten TBuS pro Schule bzw. Klasse pro Zeiteinheit (Woche) im Untersuchungszeitraum differenziert zu erfassen und kategorial zu analysieren.*
13. **Leistungsmotivation:** Vor dem Hintergrund der beruflichen Ausbildung der Bewegungscoaches (z. B. Trainerinnen und Trainer, Leistungssportler/in) und der Hybridstruktur des Faches werden der Aspekt der „Leistung“ und der Stellenwert der „Leistungsmotivation“ bei den Bewegungscoaches, den Eltern und den Schülerinnen bzw. Schülern erfasst.
14. **Engagement für die TBuS:** Neben der subjektiven Einschätzung der Bedeutung der TBuS für die motorische Entwicklung der Kinder stellt die Einschätzung der Wichtigkeit der TBuS und das Engagement für die TBuS in der Diskussion eine zentrale Dimension dar, die von den Eltern, den Kindern und den Bewegungscoaches zu beantworten ist.
15. **Beziehungsqualität:** Fragen zur Beziehung zwischen Bewegungscoach und den Schülerinnen und Schülern sowie den Eltern, aber auch zwischen der Direktion, den Lehrpersonen und den Bewegungscoaches dominieren das Fragespektrum dieser Dimension.
16. **Klarheit der Aufgaben bei der TBuS:** Zur Gestaltung eines lernförderlichen Klimas im Rahmen der TBuS und zur Durchführung der Teilprojekte Talentscouting sowie Ferienbetreuung stellen Klarheit und Strukturiertheit eine zentrale Dimension dar, um die angestrebte Wirkung der Projektinitiative zu verwirklichen.
17. **Organisationsstruktur von TBuS:** Die Dimension der Organisationsstruktur der TBuS (Strukturiertheit) umfasst zwei Bereiche: zum einen geht es um die Struktur der Umsetzung der TBuS an den verschiedenen Schulen in der Modellregion und um ein solides Informationsmanagement für die Verwirklichung der Projektinitiative. Zum anderen geht es hier auch um die Strukturiertheit der TBuS-Einheiten im Sinne einer stringenten Planung, um die angestrebten Ziele zu erreichen (Wirkung).
18. **Qualitätskriterien „guter“ TBuS:** Welche subjektiven Qualitätskriterien verwenden die Bewegungscoaches, die Eltern und die Schülerinnen bzw. Schüler, um eine Lehr-Lerneinheit im Rahmen der TBuS als „gut“ und „gelingen“ zu bezeichnen? Mit insgesamt zehn Fragen werden die einzelnen Qualitätskriterien der Zielgruppen abgefragt.

19. **Kooperationen im Rahmen der TBus:** Die Projektinitiative setzt die Kooperation verschiedener Partner im System Schule, aber auch zwischen der Schule und dem Sport voraus. Die Bewegungscoaches sind angehalten, für die Durchführung der TBus mit den Direktionen und den Lehrpersonen im unmittelbaren Arbeitsbereich zu kooperieren, um die Ziele der TBus umsetzen zu können. Darüber hinaus sind Kooperationen zwischen Schule und verschiedenen Sportvereinen im Einzugsbereich anzubahnen und entsprechend der Ziele der TBus zu vertiefen.
20. **Diagnose motorischer Defizite (Diagnosekompetenz):** Die Klärung der Frage, welche Kriterien die Bewegungscoaches einsetzen um motorische Defizite bzw. sportmotorische Begabungen zu identifizieren, steht hier im Vordergrund.
21. und 22. **Basiskompetenzen „Sich Bewegen“ und „Etwas Bewegen“:** Wie entwickeln sich jene Schülerinnen und Schüler, die an der TBus teilnehmen im Vergleich zu jenen Schülerinnen und Schülern, die nicht an der TBus teilnehmen auf der Grundlage ausgewählter sportmotorischer Indikatoren (DMT und MOBAK)?
23. **Konfliktlösekompetenz:** Welche Grauzonen, Störungen, Verbesserungen in formaler, struktureller, inhaltlicher und kommunikativer Hinsicht lassen sich im Zusammenhang mit der TBus identifizieren und welche Lösungsstrategien bieten sich dafür auf den unterschiedlichen Ebenen (z. B. Schule, LSR, etc.) an?
24. **Präskriptive Wissenskompetenz:**
  - Wie differenziert dokumentieren Bewegungscoaches ihre TBus vor dem Hintergrund kompetenzorientierter Planung, Durchführung und Evaluation?
- Ziel der TBus-Evaluation ist es, die Qualität der von den Bewegungscoaches durchgeführten TBus auf der Grundlage sportwissenschaftlicher Kriterien zu evaluieren.
- Ziel der TBus-Evaluation ist es, die Variabilität der in die TBus-Datenbank eingetragenen Informationen zu erheben und kategorial zu analysieren.
25. **Prozedurale Wissenskompetenz** (Handlungswissen, knowing how):
  - Welche Lehr-Lern-Methoden werden im Rahmen der TBus von den Bewegungscoaches in der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern eingesetzt?
  - Welche Begründungen werden von den Bewegungscoaches für die Verwendung dieser Lehr-Lern-Methoden angeführt?
26. **Deklarative Wissenskompetenz** (knowing what): Hier werden verschiedenen Fragen zur Sachkompetenz und zum Faktenwissen über Bewegung und Sport im schulischen Kontext (TBus) und bezogen auf die Zielgruppe der Kinder gestellt.
  - Fähigkeit, Auseinandersetzungen zu motorischer Aktivität, Training und Prävention anzuregen und zu begleiten.
27. **(Selbst-)Reflexionskompetenz:** Die TBus fordert von den Bewegungscoaches ein, sich mit den Lehr-Lern-Einheiten der TBus fachlich auseinanderzusetzen und die Inhalte, die Methoden, die Beziehungsaspekte und die Organisation der TBus sich zu vergegenwärtigen. Spezifische Fragen dazu werden zur Dimension „Reflexionskompetenz“ zusammengefasst.

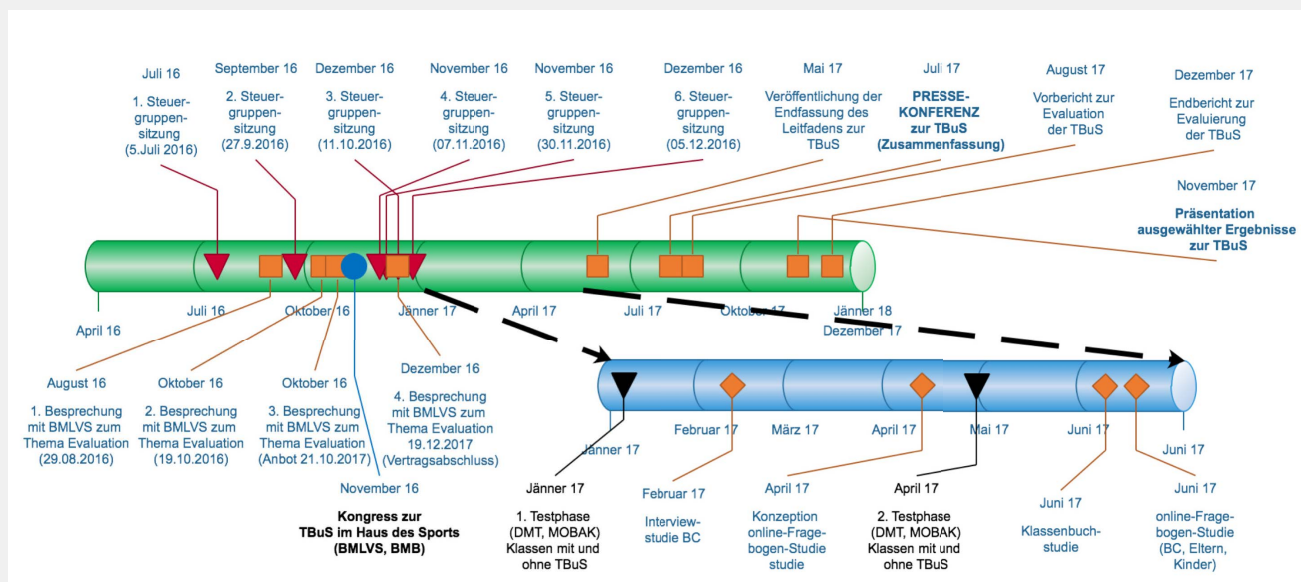


Übersicht 1-10: Multimodales methodisches Vorgehen im Rahmen der Evaluation

- Reflexionsfähigkeit in Bezug auf eigene Alltagserfahrungen, Wahrnehmungen, Einschätzungen im Rahmen der TBuS.
  - Unterstützung und methodische Aufbereitung der Reflexionsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern.
28. **Sicherheits- und Risikokompetenz:** Ziel der Fragen zur Dimension der Sicherheits- und Risikokompetenz ist es, die Bewegungscoaches vor dem Hintergrund von Sicherheitskriterien im Schulsport und zur Aufsichtspflicht in Lehr-Lern-Prozessen ihren subjektiven Informationsstand zu erfragen und mögliche Informationswünsche zu diesem zentralen Anliegen zu erheben.
29. **Ressourcen (Material, Raum) für die TBuS:** Ziel der formulierten Fragen zu dieser Dimension ist es, den möglichen Bedarf an Unterstützung (z. B. Planungen, didaktische Hinweise, etc.) zu erheben, um die angestrebten Wirkungen im Rahmen der TBuS zu erzielen.
30. **Information über die Sportvereine im Einzugsgebiet:** Hier wird danach gefragt, inwieweit Informationen über die im schulischen Einzugsgebiet angesiedelten Sportvereine weitergegeben wurden bzw. vorliegen.

## 1.6 Methodische Rahmung der Evaluation der TBuS

Wurde im vorangestellten Abschnitt die Frage nach dem Evaluationsgegenstand thematisiert, um festzulegen, was im Rahmen der Evaluation beurteilt werden soll, so steht nun die Frage nach dem methodischen Vorgehen bei der Evaluation der TBuS im Vordergrund. Der Evaluationsforschung stehen zahlreiche Methoden zur Verfügung, um Maßnahmen oder Interventionen zu bewerten. Die Triangulierung von qualitativen



Übersicht 1-11: Evaluierungsprozess der TBuS (Time-line)

und quantitativen Methoden ist eine zunehmend verwendete Vorgangsweise im Evaluationsprozess (Flick, 2008). Qualitative Evaluation legt dabei mehr Gewicht auf die Perspektive der Beteiligten (Akteure, Nutzer, Zielgruppen) und die Beschreibung der Abläufe eines Programms (Flick, 2009, S. 11). Jede dieser zur Verfügung stehenden Methoden hat Vor- und Nachteile vor dem Hintergrund, dass der zu evaluierende Untersuchungsgegenstand sich meist auf unterschiedlichen Ebenen manifestiert.

Im Zusammenhang mit der Evaluation der TBuS in der Modellregion Burgenland ist auch die Frage der Implementation der Projektinitiative zu thematisieren. Mit Implementation steht die Qualität der Vorbereitung und Durchführung der Projektinitiative im Mittelpunkt des Interesses. Hierbei wird geprüft, ob die gesetzten Maßnahme auch erfolgreich waren. Vor diesem Hintergrund kann die Rahmenkonzeption der Evaluation der TBuS entsprechend der als komplex zu bezeichnenden

Fragestellungen als ein multimodales Vorgehen bezeichnet werden, in dem sowohl qualitative als auch quantitative Methoden zur Erhebung qualitativer und quantitativer Merkmale eingesetzt werden.

Wie in der Übersicht 1-10 dargestellt wird, stützt sich das forschungsmethodische Vorgehen auf folgende Grundlagen:

- Erhebung sowohl qualitativer als auch quantitativer Merkmale durch die Anwendung qualitativer Methoden (Leitfadeninterviews) und quantitativer Methoden (Fragebogen, sportmotorische Tests)
- Unterscheidung (Vergleich) von Schulen (Klassen) mit TBuS und ohne TBuS in mehreren Dimensionen (Bereichen)
- Unterscheidung (Vergleich) zweier Messzeitpunkte im Rahmen der Erhebung sportmotorischer Parameter bei der Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler

- Qualitative Inhaltsanalyse von Klassenbuchaufzeichnungen der Bewegungscoaches

Das Pilotprojekt stützt vor diesem Hintergrund auf eine Kombination aus einem parallelen und einem iterativen Phasenmodell methodischen Vorgehens unter Feldbedingungen. Eine Phase ist ein zeitlicher und sachlogischer Gliederungsabschnitt des Projektes der TBuS.

Eine Phase fasst inhaltliche und methodische Aktivitäten und Ergebnissen zu einer Planungs- und Kontrolleinheit zusammen. Am Ende jeder Phase steht ein Ergebnis fest, welches die in der Phase erreichten Outputs oder Outcomes beschreiben. Damit können die Wirkungen spezifiziert, nachprüfbar und formal dokumentiert vorgelegt werden.

In der **Phase 1** des Projektes wurde der Projektantrag inhaltlich nachgeschärft und es wurden die notwendigen Maßnahmen gesetzt, um eine erfolgreiche Umsetzung des Projektes zu gewährleisten.

Die **Phase 2** fokussiert die Erhebung des motorischen Profils bei den Schülerinnen und Schülern der Versuchs- und Kontrollgruppen und die Durchführung von qualitativen Interviews (Leitfadeninterviews) mit einer Auswahl von Bewegungscoaches. In dieser Phase wurde die Erhebung der quantitativen Daten mit den standardisierten und für die Fragestellung ausgewählten zielgruppenspezifischen Tests und Verfahren (DMT, MOBAK) bei den Versuchs- und Kontrollgruppen durchgeführt.

Die **Phase 3** des Projekts ist durch die Erstellung des Online-Fragebogens zur Rückmeldung über spezifische Bereiche der TBuS durch die involvierten Personengruppen (z. B. Bewegungscoaches, Eltern, Schülerinnen und Schüler, etc.) charakterisiert. Auf der Grundlage der qualitativen Interviews und der Auswertung der ersten Testserie wurde ein

Online-Fragebogen erstellt und für die Zielgruppen im Projekt freigeschaltet.

In der **Phase 4** wurde die Erhebung der quantitativen Daten mit den standardisierten und für die Fragestellung ausgewählten zielgruppenspezifischen Tests und Verfahren bei den Versuchs- und Kontrollgruppen durchgeführt (2. Haupterhebung).

In der **Phase 5** wurde die Datenqualität geprüft und die Daten deskriptiv und prüfstatistisch ausgewertet.

## 1.7 Indikatoren zur Evaluation der TBuS

### 1.7.1 Ziele des Kapitels

Um die verschiedenen Aktivitäten kontrollieren zu können, ist der Zustand dieser Maßnahmen mit geeigneten Methoden zu messen. Die Veränderung des Untersuchungsgegenstandes aufgrund von Maßnahmen ist oft durch eine fehlende direkte Messbarkeit gekennzeichnet (vgl. Gollwitzer & Jäger, 2017, S. 113). Aus diesem Grund werden Hilfskonstruktionen eingesetzt, um eine Quantifizierung des Messobjektes zu ermöglichen. Diese Hilfsmittel stellen die Indikatoren dar. Je nachdem, welches Kriterium aus den Zielen abgeleitet wird, werden meist mehrere Indikatoren zur Messung formuliert. Diese bilden die Grundlage für Planung, Entscheidung und Steuerung zur Erreichung des Ziels sowie ex post zur Erfolgskontrolle (Evaluation). Indikatoren ermöglichen die quantitative Erfassung von Ist- oder Sollzuständen eines Projektes hinsichtlich nicht direkt messbarer Ziele. Ein einzelner Indikator kann einen Sachverhalt jedoch nicht vollständig beschreiben. Deshalb ist die Entwicklung von zielgenauen Indikatoren (die nicht zu schwer und nicht zu leicht sein sollen) für die Untersuchung einer nachhaltigen Entwicklung erforderlich. In den weiteren Ausführungen werden die Indikatoren für den Untersuchungsgegenstand der TBuS nun angeführt.

### 1.7.2 Indikatoren für die Evaluierung der Qualität des TBus-Leitfadens

Als Indikatoren für die Evaluierung der Qualität und Praktikabilität des Leitfadens werden thematisiert:

- Vollständigkeit der Themen und Informationsbereiche im TBus-Leitfaden
- Klarheit der Formulierung der TBus-Information
- Praktische Umsetzbarkeit der Informationen des TBus-Leitfadens
- Fehlende Themenbereiche des TBus-Leitfadens (allgemein)
- Länderspezifische Themen des TBus-Leitfadens (speziell)
- Wichtigkeit des TBus-Leitfadens für die Umsetzung der TBus
- Zufriedenheit mit dem TBus-Leitfaden (allgemein)

### 1.7.3 Indikatoren für die Evaluierung der TBus-Einheiten

Die Messung der Sportaktivität von Kindern und Jugendlichen ist vergleichsweise schwierig, da bei ihnen die Grenze zwischen Bewegung, Spiel und Sport fließend verläuft. Vor dem Hintergrund der TBus an den Schulen (nicht inkludiert das TBus-Talentscouting und die TBus-Ferienbetreuung) können folgende Indikatoren genannt werden:

- Allgemeines Bewegungsverhalten von Kindern und Jugendlichen (umfasst alle Aktivitäten der Zielgruppe in kontrastiven Vergleich mit der TBus)
- DMT (motorische Fähigkeiten)
- MOBAK (sportmotorische Basiskompetenzen)
- Zufriedenheit mit der TBus (Schülerinnen und Schüler, Eltern, Bewegungscoaches, Direktion, etc.)
- Wichtigkeit der TBus an den Schulen als integraler Bestandteil
- Akzelerometrie (objektive Messung der motorischen Aktivität)

- Sportaktivitätsindex (Frequenz x Umfang x Intensität) [mehrdimensionaler Indikator]
- Heterogenität der Ausübung von Sportarten
- Mitglied in einem Sportverein

### 1.7.4 Indikatoren für die Evaluierung des TBus-Talentscoutings

Für das im Rahmen der TBus angebotene Talentscouting können folgende Indikatoren genannt werden:

- Anzahl der Schulen, die es Sportvereinen ermöglichen, ihr Sportangebot zu präsentieren
- Anzahl der teilnehmenden Kinder und Jugendliche (Alter, Geschlecht) am TBus-Talentscouting
- Vorgestellte Sportarten im Rahmen des TBus-Talentscoutings (Variabilität)
- Anzahl der Kinder, die im Verlauf des Talentscoutings einem Sportverein beitreten
- Initiativen seitens des Sportvereins zur Anwerbung (Einspurung) von Kindern und Jugendlichen in den außerschulischen Sport

### 1.7.5 Indikatoren für die Evaluierung der TBus-Ferienbetreuung

Für die im Rahmen der TBus angebotene TBus-Ferienbetreuung können folgende Indikatoren genannt werden:

- Anzahl der teilnehmenden Sportvereine
- Geografische Lage zur Schule
- Anzahl der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen (Alter, Geschlecht)
- Inhalte (Sportarten) des Ferienangebots
- Sportartübergreifende Ziele und Inhalte im Ferienangebot
- Anzahl der Kinder, die nach der Ferienwoche einem Sportverein beitreten
- Initiativen seitens des Sportvereins zur Anwerbung (Einspurung) von Kindern und Jugendlichen

### 1.7.6 Indikatoren für die Evaluierung der Qualität der Ausbildung zum Bewegungskoch

- Inhalte der TBuS-Ausbildung nach dem Curriculum (einzelne LV)
- Umsetzung der Inhalte der TBuS-Ausbildung nach dem Curriculum
- Theorie-Praxis-Verschneidung im Rahmen der Ausbildung
- Überrepräsentierte bzw. unterrepräsentierte Inhalte und Anliegen
- Zufriedenheit der Bewegungskochs mit der Ausbildung
- Qualität der Organisation der TBuS-Ausbildung (Kursform)
- Kommunikationskompetenz (Reflexions- und Beziehungskompetenz) in der Ausbildung zum Bewegungskoch

## 1.8 Untersuchungsdesign zur Evaluierung der TBuS

Zur Analyse der Evaluationsbereiche wurde ein Mixed-Method-Ansatz gewählt der sportmotorischen Tests, einen Online-Fragebogen und eine Dokumentenanalyse einbezieht. Das Design der Evaluationsstudie untersucht zahlreiche Evaluationsbereiche (sportmotorische Basiskompetenzen, motorische Aktivität, Dimensionen der Qualität des TBuS-Einheit, Kompetenzen, anthropometrische Daten und demografische Daten, etc.) die komplex und ineinander verzahnt sind (vgl. Übersicht 1-9 und 1-10). Dies wird in der Übersicht 1-12 als Rahmenmodell in Anlehnung an Helmke (2007, S. 45) skizziert, um das Wirkgeflecht differenzierter zu veranschaulichen. Die Grafik soll verdeutlichen, dass die Persönlichkeit und das Verhalten der Bewegungskochs sich sowohl auf die Qualität der TBuS-Einheiten als auch auf die Klassenführung auswirken.

Effiziente Klassenführung zeichnet sich durch die Qualität des Umgangs mit Störungen, die effektive Nutzung der zur Verfügung stehenden Zeit, durch klare Regeln und eine ökonomische Organisation aus. Die Klassenführung und die Qualität der TBuS-Einheiten beeinflussen sich wechselseitig. TBuS-Einheiten die von den Bewegungskochs motivierend geplant und inszeniert werden, zeigt auch bei den Schülerinnen und Schülern Konsequenzen in der Hinsicht, dass diese aktiv an der Gestaltung sich beteiligen, weniger Probleme bereiten und mehr Interesse an Bewegung und Sport zeigen. Damit wird nicht nur die Wichtigkeit der TBuS-Einheiten zum Ausdruck gebracht, sondern auch die Lern- und Bewegungszeit deutlich verbessert. All das hängt von den fachlichen und fachdidaktischen sowie methodischen Kompetenzen der Bewegungskochs ab. Der Klassenkontext, das Klassenklima und die Zusammensetzung der Klasse mit Handbewegung interessierten und weniger interessierten Schülerinnen und Schüler beeinflusst nicht nur die Klassenführung, sondern auch das Verhalten der Bewegungskochs. Zur Messung der einzelnen Dimensionen und zur Erhebung von Kompetenzen werden quantitative Verfahren und qualitative Methoden eingesetzt. Die erhobenen Datensätze werden deskriptiv und prüfstatistisch ausgewertet. Zum anderen wurden die von den Schulen und der Schulverwaltung zur Verfügung gestellten Dokumente (u. a. Klassenbucheinträgen, TBuS-Dokumentation) inhaltsanalytisch nach Mayring (2007) analysiert.

## 1.9 Erhebungsinstrumente zur Evaluation der TBuS

Der vorliegende Abschnitt beschreibt jene Testinstrumente, die im Rahmen der Evaluation der TBuS eingesetzt wurden. Insbesondere können drei verschiedene

Gruppen von Erhebungsinstrumenten unterschieden werden, nämlich

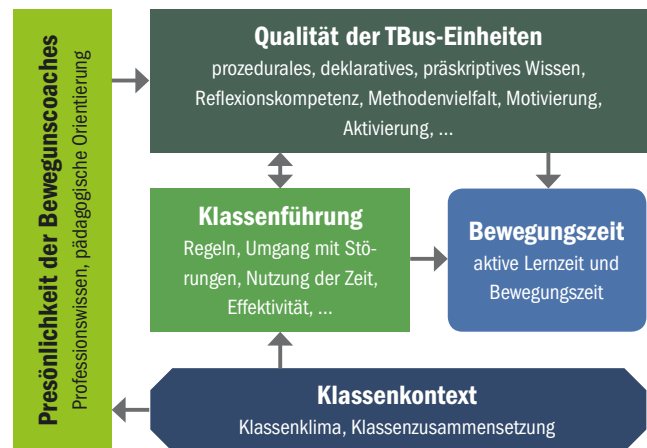
- Instrumente zur Erhebung der sportmotorischen Basisqualifikationen,
- Instrumente zur Erhebung von Dimensionen zur Einstellung, Werten und zur Zufriedenheit und
- Instrumente zur Erhebung qualitativer Merkmale und Daten (Leitfadeninterviews, Klassenbucheintragungen).

#### Analyse der Eckdaten aus der TBuS-Datenbank („Skooly“)

Die TBuS-Datenbank bildet die Dokumentationsplattform der TBuS. In diese Datenbank werden eine Vielzahl spezifischer Daten zu den Bewegungscoaches und den durchgeführten TBuS-Einheiten eingetragen. Ziel ist es, die Eintragungen der TBuS-Datenbank nach differenzierten inhaltlichen Kriterien (z. B. Anzahl der Einheiten, Inhalte, etc.) zu analysieren (vgl. Modul 8).

#### Erhebung der sportmotorischen Basiskompetenzen

Um mögliche Auswirkungen und Veränderungen der TBuS hinsichtlich der sportmotorischen Basiskompetenzen (des sportmotorischen Profils) bei Schülerinnen und Schülern der erwähnten Altersgruppen (1. bis 9. Schulstufe) zu untersuchen, werden in Ergänzung zu den subjektiven Beurteilungen der Qualität der TBuS durch deren Akteure (Schülerinnen und Schüler und Bewegungscoaches) sowie Beobachter (Eltern und Lehrpersonen)<sup>10</sup> standardisierte sportmotorische Tests eingesetzt, um eine objektive Messung und Bewertungsgrundlage von Effekten der TBuS zu erhalten.



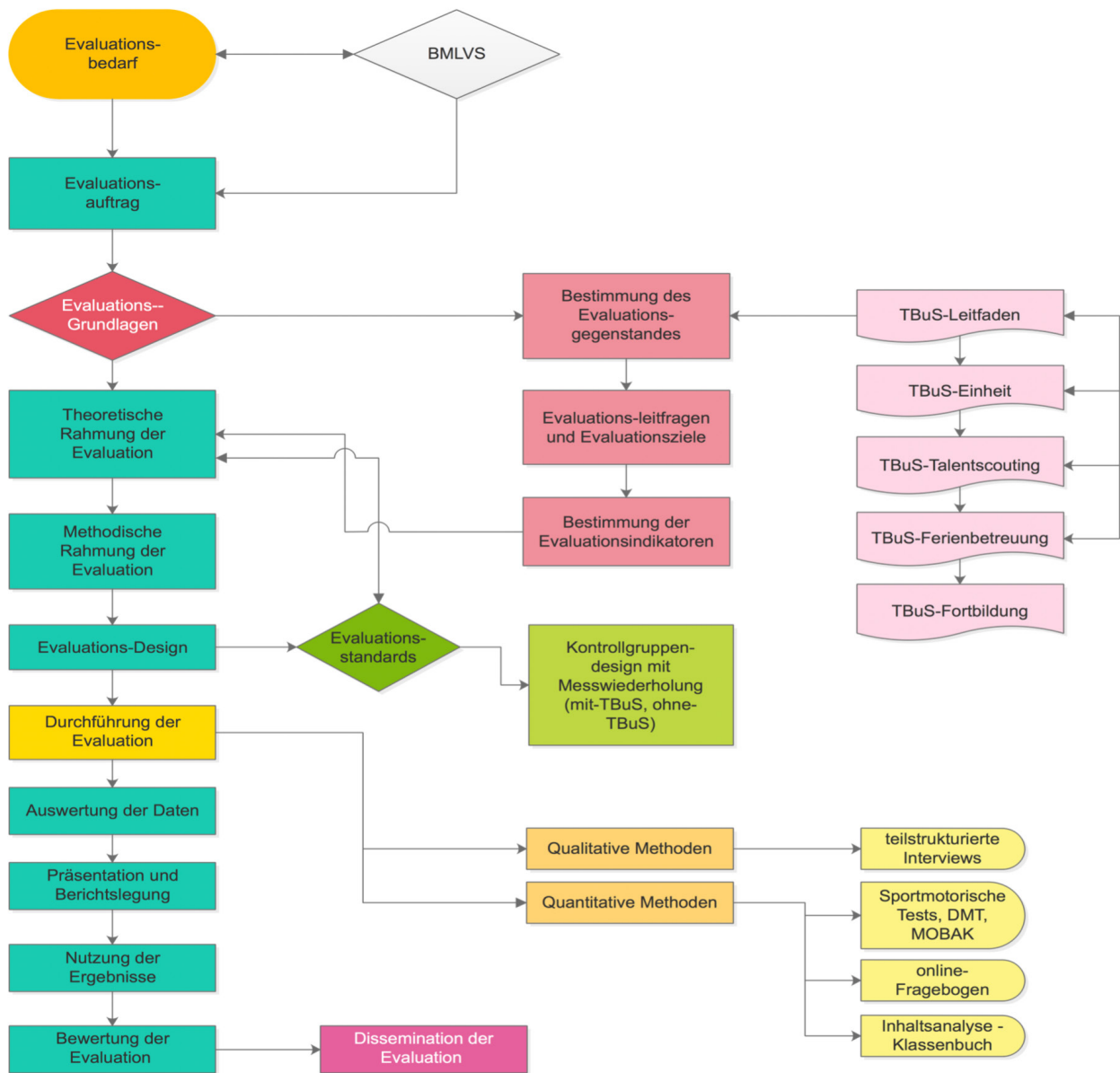
Übersicht 1-12: Wirkgeflecht der TBuS-Einheit

Die durchgeführte Evaluationsstudie basiert auf einem klassischen Kontrollgruppendesign mit Messwiederholung. Dabei wurden Schülerinnen und Schülern mit TBuS (Interventionsgruppe) und ohne TBuS (Kontrollgruppe) mit zwei unterschiedlichen standardisierten Testverfahren (DMT, MOBAK) zweimal (Jänner/Februar 2018 bzw. Mai/Juni 2018) getestet und die Veränderungen der erhobenen Parameter im Evaluierungszeitraum statistisch verglichen. Während die Interventionsgruppe eine zusätzliche Bewegungseinheit über den angegebenen Zeitraum erhält, nimmt die Kontrollgruppe (ohne TBuS) ausschließlich am regulären Unterricht „Bewegung und Sport“ der entsprechenden Schulstufe teil. Vor diesem Hintergrund kann auch untersucht werden, wie sich die Leistungen der Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu Normwerten aus internationalen Vergleichsstudien einordnen.

#### Erhebung der motorischen Fähigkeiten (DMT)

Der Deutsche Motorik Test misst motorische Fähigkeiten, nämlich Ausdauer, Kraft, Schnelligkeit,

<sup>10</sup> Vgl. die Module 2 bis Modul 7 im vorliegenden Bericht



Übersicht 1-13: Ablaufdiagramm zur Evaluierung der TBuS

Koordination und Beweglichkeit auf der Grundlage von acht Testaufgaben: Ausdauer (6-Minuten-Lauf), Kraft (20m-Sprint, Liegestütz, Sit-ups, Standweitsprung), Beweglichkeit (Rumpfbeuge), Koordination unter Zeitdruck (Seitliches Hin- und Herspringen), Koordination bei Präzisionsaufgaben (Balancieren rückwärts).

### **Erhebung motorischer Basiskompetenzen (MOBAK)**

Die Messung der motorischen Basiskompetenzen (MOBAK) stützt sich auf die grundlegende Frage, was ein Kind können sollte, um aktiv an der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur teilzunehmen. Dabei wurden die Bereiche: „Etwas Bewegen“ (mit den beobachtbaren Fertigkeiten: Prellen, Dribbeln, Werfen, Fangen) bzw. „Sich Bewegen“ (Balancieren, Rollen, Springen, Laufen) identifiziert.

Um die motorischen Basiskompetenzen zu untersuchen, wurden die Schülerinnen und Schüler mit den MOBAK-Testbatterien getestet. Dabei werden in der 1. und 2. Schulstufe die Aufgaben aus MOBAK 1, für 3. und 4. Schulstufe MOBAK 3 und in der 5. und 6. Schulstufe MOBAK 5 verwendet.

### **Qualitative Evaluation der TBuS**

Auf der Grundlage eines teilstrukturierten Leitfadens werden Interviews mit Bewegungscoaches geführt, aufgezeichnet und transkribiert. Die Auswertung der Datensätze orientiert sich an der sozialwissenschaftlichen Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015). Vor diesem Hintergrund werden die Aussagen der Bewegungscoaches im Hinblick auf den Bedeutungs- und Wissenshintergrund, die Perspektiven, Denkstrukturen, Einstellungen, kommunikative Kompetenzen, Beziehungskompetenz, etc. formuliert und analysiert. Die Ergebnisse der qualitativen Evaluationen dienen der Konstruktion des Online-Fragebogens für Bewegungscoaches.

### **Quantitative und qualitative Textanalyse von Klassenbucheintragungen im Rahmen von TBuS**

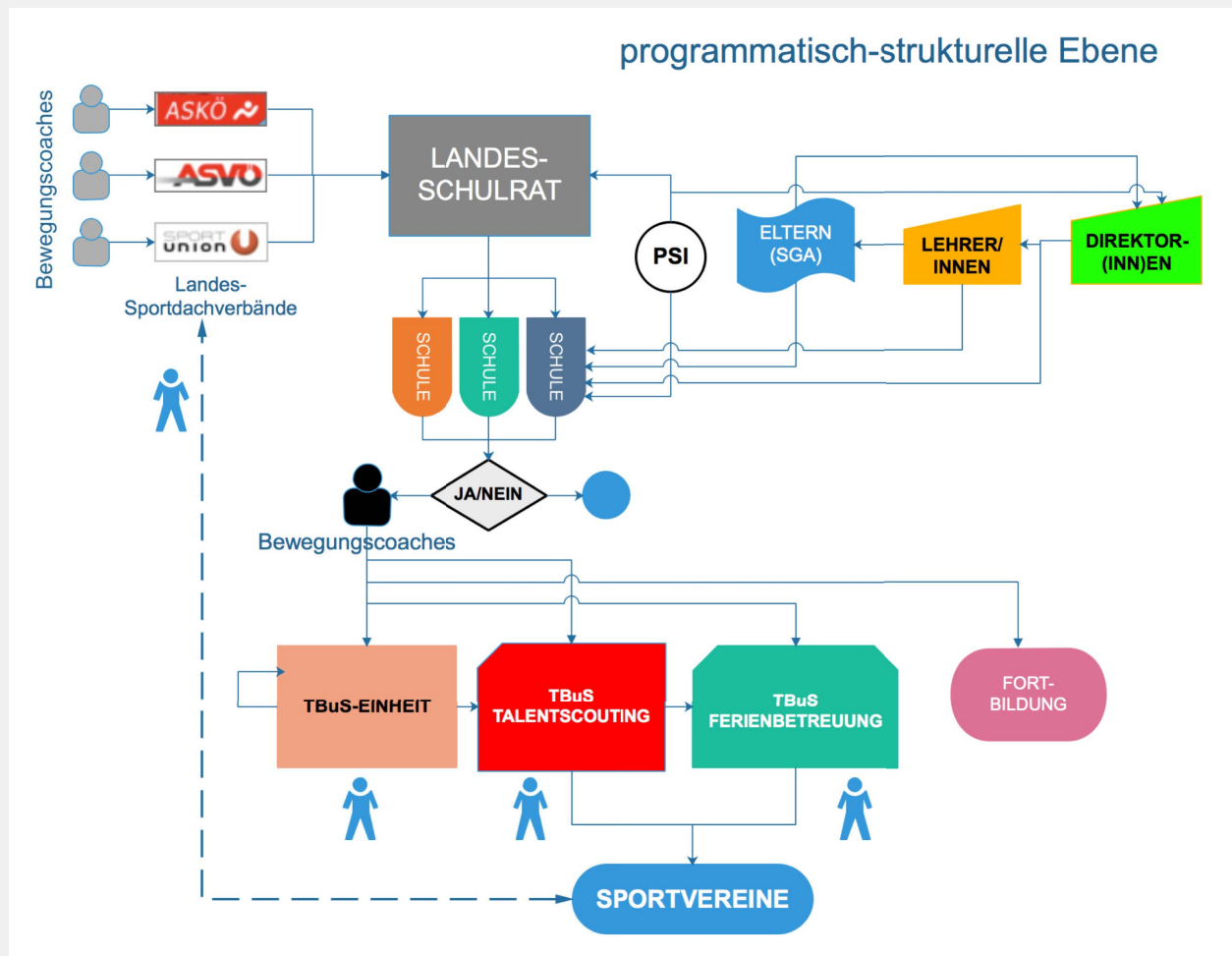
Mit Hilfe von spezifischen Programmen zur quantitativen Textanalyse werden die rund 24.000 Klassenbucheintragungen nach quantitativen Kriterien ausgewertet und im Anschluss nach inhaltlichen Kriterien entlang zeitlicher Parameter analysiert. Das Ergebnis liefert Informationen darüber, welche Inhalte im Rahmen der TBuS von den Bewegungscoaches vermittelt werden (siehe Modul 3).

### **1.10 Stichprobe**

Geht man davon aus, dass sich aufgrund der Ausschreibung der Projektinitiative „Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit“ im Schuljahr 2016/17 in der Modellregion Burgenland 179 Schulen mit 591 Klassen und 9944 Schülerinnen und Schülern angemeldet haben, dann wird ersichtlich, dass eine repräsentative Datenerfassung bzw. Design (unter Berücksichtigung der geografischen, ressourcenspezifischen, etc. Aspekte) komplex ist, um qualifizierte Aussagen machen zu können.

Das Stichprobendesign mit einer Laufzeit bis Juni 2017 sieht zwei Messzeitpunkte für eine Auswahl an Schulen (Klassen; Schülerinnen und Schülern) unter Berücksichtigung geografischer Aspekte vor. Auf der Grundlage der gemeldeten Schulen (Klassen) wird eine nach dem Zufall ausgewählte Klumpenstichprobe (mehrstufiges Auswahlverfahren) an Klassen gezogen. Mit dieser Gruppe (Klumpenstichprobe) werden entsprechend den Zielkriterien die spezifischen Tests durchgeführt.

Um die angeführten Fragestellungen, beispielsweise die Verbesserung der motorischen Basisqualifikationen (Leistungszuwachs), Anstrengungsbereitschaft, etc. der Schülerinnen und Schüler überprüfen zu



Übersicht 1-14: Das Projekt der TBus im Überblick

können, bedarf es einer Kontrollgruppe von Schulen (Klassen, Schülerinnen und Schülern) die nicht an dem Interventionsprojekt TBus teilnehmen. Diese Schulen bzw. Klassen (Schülerinnen und Schüler) werden aus der Grundgesamtheit aller Schulen gezogen und entsprechend der gewählten Testverfahren getestet (vgl. Modul 2). Ziel der TBus-Evaluation ist es, die in der gesamten Modellregion angebotenen

TBus-Schulen bzw. TBus-Klassen bei der Ziehung der Stichprobe (Cluster) zu berücksichtigen. Aussagen zur Wirkung und Nachhaltigkeit der motorischen Intervention auf allgemeinen motorische Basiskompetenz, zu spezifischen Fertigkeitenkompetenzen sowie zur Effizienz der TBus können nur aus einem Kontrollgruppen-Design (Versuchs- und Kontrollgruppe) formuliert werden.

### 1.11 Fort- und Weiterbildung für Bewegungscoaches

Im Rahmen der Einführung der TBuS wurde eine zentrale TBuS-Fort- und Weiterbildung in der Modellregion an drei Standorten durchgeführt. Diese für Bewegungscoaches inhaltlich geplante Veranstaltung wird in einem nachfolgenden Modul näher beschrieben.

Die Wahl des Veranstaltungsortes wurde so gewählt, dass mehrere Schulbezirke und Schulstandorte zusammengefasst werden, eine weitestgehend problemlose Anreise der Bewegungscoaches zum Veranstaltungsort möglich ist und eine entsprechend große Anzahl an Bewegungscoaches an dieser Fort- und Weiterbildung teilnehmen kann.

Folgende Kompetenzen sind im Rahmen der Veranstaltung zu thematisieren, didaktisch aufzubereiten und inhaltlich zu vermitteln:

Die Bewegungscoaches sind in der Lage ...

- die eigene „TBuS-Praxis“ und das eigene „Praxis- und Lehr-Lernverständnis“ in präsentierten TBuS sichtbar zu machen.
- die TBuS-Praxis mehrdimensional und Einbeziehung sportwissenschaftlicher, sportdidaktischer und sportpädagogischer Kriterien zu reflektieren.
- die TBuS auf der Grundlage der im TBuS-Leitfaden angeführten Kompetenzen zu planen und zu evaluieren.
- sich die Vor- und Nachteile kompetenzorientierter Lehr-Lernformen bewusst zu machen und Lösungen für die eigene TBuS-Praxis vorzustellen.
- die Eintragungen in die TBuS-Datenbank umfassend und korrekt vorzunehmen.

- den TBuS-Leitfaden hinsichtlich ausgewählter Themenbereich hinsichtlich Praxistauglichkeit kritisch zu reflektieren.
- einige Anliegen aus dem Bereich der TBuS zu formulieren und Lösungen anzubieten.

Die Organisation der TBuS-Fort- und Weiterbildung wurde vom BMLVS mit Unterstützung der Sport-Dachverbände und der PH-Burgenland durchgeführt.

### 1.12 Zusammenfassung

Ziel des einführenden Moduls 1 war es, die organisatorische, inhaltliche und methodische Rahmung der Evaluation in der Modellregion Burgenland vorzustellen. In den Ausführungen wurde zunächst die programmatisch-strukturelle Ebene der Projektinitiative in der Modellregion Burgenland im Schuljahr 2016/17 differenziert beschrieben. In der Übersicht 1-14 wird die Komplexität des Projektes der TBuS zusammenfassend verdeutlicht.

Weiters wurden die theoretische Rahmung vorgestellt und ein Wirkmodell für die Evaluierung der TBuS in der Modellregion inhaltlich diskutiert. Einen besonderen Schwerpunkt bildete die Präzisierung des Untersuchungsgegenstandes. In einem weiteren Abschnitt wurden Leitfragen, Wirkungsbereiche und Dimensionen vorgestellt, methodische Aspekte zur Diskussion gestellt und Indikatoren für die Evaluierung der TBuS-Einheiten, des Talentescoutings, der Ferienbetreuung und der Ausbildung zum Bewegungscoach entwickelt und formuliert. Letztlich wurden die Erhebungsinstrumente kurz vorgestellt, ein Hinweis auf die Stichprobe gegeben und auf die Fort- und Weiterbildung von Bewegungscoaches in der Modellregion verwiesen.

# MODUL 2

Eckdaten zur TBus in der  
Modellregion

---

2.1	Zur Orientierung .....	52
2.2	Eckdaten zu Schulen, Klassen, Schülerinnen und Schüler .....	52
2.3	Eckdaten zum TBus – Projekt im Schuljahr 2017/18 .....	53
2.4	Eckdaten zu den Bewegungskoaches.....	55
2.5	Eckdaten zum Beschäftigungsausmaß der Bewegungskoaches.....	55
2.6	Eckdaten zum Talentscouting .....	56
2.7	Eckdaten zur Fahrzeit .....	57
2.8	Eckdaten zur Ferienbetreuung.....	58
2.9	Zusammenfassung.....	60

## 2. MODUL 2: Eckdaten zur TBuS in der Modellregion

### 2.1 Zur Orientierung

Das Modul 2 beschreibt zentrale Eckdaten zur Täglichen Bewegungs- und Sporteinheit in der Modellregion Burgenland.<sup>11</sup> Ziel der Ausführungen ist es, die am Pilotprojekt beteiligten Schulen, Klassen, Bewegungscoaches, Einheiten des Talentscoutings und der Ferienbetreuung auf der Grundlage inhaltlicher Kriterien zu charakterisieren. Darüber hinaus werden Informationen über die am Projekt beteiligten Klassen, die Zahl der involvierten Schülerinnen und Schüler sowie differenzierte Hinweise zu den Bewegungscoaches gegeben. Die Informationen zu den Bewegungscoaches orientieren sich an den vertraglich festgelegten Tätigkeitsfeldern und umfassen die TBuS an den Schulen, das Talentscouting, die Freizeitbetreuung und die Fahrtzeiten.<sup>12</sup>

### 2.2 Eckdaten zu Schulen, Klassen, Schülerinnen und Schüler

Von den 233 Volksschulen (ein- und zweisprachig), Neuen Mittelschulen, Allgemeinen Sonderschulen

und Polytechnischen Schulen im Burgenland haben im Schuljahr 2016/17<sup>13</sup> insgesamt 76,8 % (n = 179) der Schulen die Projektinitiative der TBuS des BMLVS (Sportministeriums) in Kooperation mit dem BMB angeboten und durchgeführt.<sup>14</sup> Diese verteilten sich zu 77,5 % (n = 139) auf Volksschulen, zu 16,9 % (n = 30) auf NMS und zu 6,6 % (n = 10) auf Schulsonderformen (ASO, PTS). Die einzelnen Bezirke und Regionen in der Modellregion Burgenland waren unterschiedlich umfangreich am Gesamtkontingent der Umsetzung der TBuS beteiligt. So nahm der Bezirk Neusiedl am See mit 22,3 % (n = 40) der Schulen am Gesamtkontingent der TBuS – Schulen (n = 179) in der Modellregion teil, die Regionen Eisenstadt und Mattersburg waren mit 12,3 %, die Region Oberwart und Oberpullendorf mit 47,5 % und die Regionen Güssing und Jennersdorf mit 17,9 % vertreten. Bezogen auf die Gesamtzahl der in der Region (im Bezirk) zur Verfügung stehenden Schulen als Ansprechpartner für das Projekt der TBuS (n = 233) setzten in der Region Neusiedl am See 95,2 % der Schulen die TBuS organisatorisch um. Insgesamt

<sup>11</sup> Für die Bereitstellung der Grunddaten bedanken wir uns bei den Sportdachverbänden und der FSA.

<sup>12</sup> Die hier vorgelegten Informationen werden im Rahmen der Ausführungen zu den weiteren Modulen inhaltlich ergänzt.

<sup>13</sup> Vgl. Bildungsserver Burgenland:  
[http://www.bildungsserver.com/schulfuehrer/action/list/controller/School/für das Schuljahr 2016/17](http://www.bildungsserver.com/schulfuehrer/action/list/controller/School/für%20das%20Schuljahr%202016/17)  
[Zugriff am 22. Okt. 2017]

<sup>14</sup> Die an der TBuS im Schuljahr 2016/17 beteiligten Schulen sind im Teil II des vorliegenden Abschlussberichtes getrennt nach Bezirken/Regionen angeführt.

Bezirk	SCHULJAHR 2016/17					
	SCHULEN			KLASSEN		SCHÜLER/INNEN
	TBuS	TBuS	Gesamt	TBuS	Gesamt	Gesamt
	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)
Neusiedl am See	95,2 (40)	22,3 (40)	18,0 (42)	52,9 (117)	20,8 (221)	20,1 (1996)
Eisenstadt & Mattersburg	42,3 (22)	12,3 (22)	22,3 (52)	30,2 (97)	30,2 (321)	17,2 (1708)
Oberwart & Oberpullendorf	95,5 (85)	47,5 (85)	38,2 (89)	92,2 (320)	32,8 (347)	52,8 (5257)
Güssing & Jennersdorf	64,0 (32)	17,9 (32)	21,5 (50)	33,1 (57)	16,2 (172)	9,9 (983)
<b>Gesamt</b>	<b>76,8 (179)</b>	<b>100,0 (179)</b>	<b>100,0 (233)</b>	<b>55,7 (591)</b>	<b>100,0 (1061)</b>	<b>100,0 (9944)</b>

Übersicht 2-1:  
Schuljahr 2016/17:  
Teilnahme von  
Schulen, Klassen  
und Kinder an der  
TBuS

Bezirk	SCHULJAHR 2017/18				
	SCHULEN			KLASSEN	
	TBuS	TBuS	Gesamt	TBuS	Gesamt
	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)
Neusiedl am See	88,1 (37)	19,8 (37)	18,0 (42)	19,1 (125)	21,1 (225)
Eisenstadt & Mattersburg	59,6 (31)	16,6 (31)	22,3 (52)	24,1 (157)	30,3 (323)
Oberwart & Oberpullendorf	94,3 (84)	44,9 (84)	38,2 (89)	46,1 (301)	32,4 (346)
Güssing & Jennersdorf	70,0 (35)	18,7 (35)	21,5 (50)	10,7 (70)	16,2 (173)
<b>Gesamt</b>	<b>80,2 (187)</b>	<b>100,0 (187)</b>	<b>100,0 (233)</b>	<b>100,0 (653)</b>	<b>100,0 (1067)</b>

Übersicht 2-2: Schuljahr 2017/18: Teilnahme  
von Schulen und Klassen an der TBuS

waren also 40 von 42 Schulen am Projekt der TBuS aktiv beteiligt. In den Regionen Eisenstadt und Mattersburg setzten 42,3% der Schulen (22 von 52 Schulen), in den Bezirken Oberwart und Oberpullendorf 95,5% der Schulen (85 von 89 Schulen) und in den Regionen Güssing und Jennersdorf 64% der Schulen (32 von 50 Schulen) das Projekt der TBuS aktiv um. Auf dieser Grundlage konnten in der gesamten Modellregion insgesamt 6348 (63,8%) Volksschülerinnen und -schüler und 3273 (32,9%) NMS-Schülerinnen und -schüler sowie 323 (3,3%) Schülerinnen und Schüler an Schulsonderformen (ASO, PTS) mit dem Projekt der TBuS erreicht werden (Übersicht 2-1).

### 2.3 Eckdaten zum TBuS – Projekt im Schuljahr 2017/18

Vor dem Hintergrund der ersten Erfahrungen mit dem Projekt der TBuS an den verschiedenen Schulstandorten kann für das Schuljahr 2017/18 eine Steigerung der

aktiv beteiligten Schulen im Burgenland verzeichnet werden. Insgesamt erhöhte sich die Zahl der teilnehmenden Schulen in der Modellregion um 3,4% auf 187 Schulen (80,2%).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der Grad der Beteiligung an der Projektinitiative, trotz der geringen Vorlaufzeit im Schuljahr 2016/17 in der Modellregion Burgenland, außerordentlich hoch einzustufen ist. Das Interesse an der TBuS konnte mit Ausnahme der Region Neusiedl am See (Reduktion der Beteiligung von 95,2% auf 88,1%) weiter gesteigert werden (Übersicht 2-2).

Die Situation der Umsetzung der TBuS in den Bundesländern präsentiert sich auf der Grundlage des vorliegenden Zahlenmaterials<sup>15</sup> ambivalent.

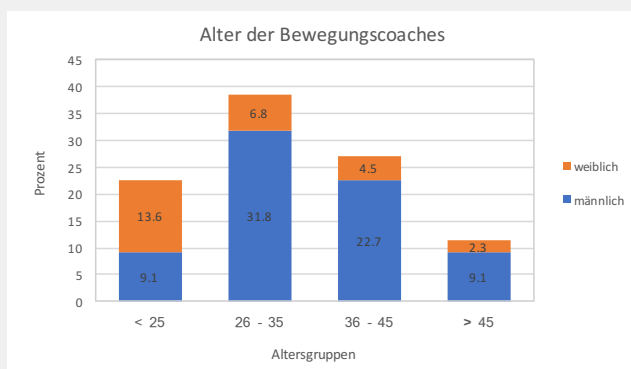
15 Die aktuellen Daten wurden von der FSA zur Verfügung gestellt.

Bundesland		SCHULJAHR 2017/18	
		SCHULEN	KLASSEN
		TBuS	TBuS
		n	n
1	Burgenland	197	694
2	Kärnten	10	39
3	Niederösterreich	60	217
4	Oberösterreich	147	633
5	Salzburg	13	30
6	Steiermark	9	32
7	Tirol	6	24
8	Vorarlberg	3	14
9	Wien	8	49
<b>Gesamt</b>		<b>453</b>	<b>1.732</b>

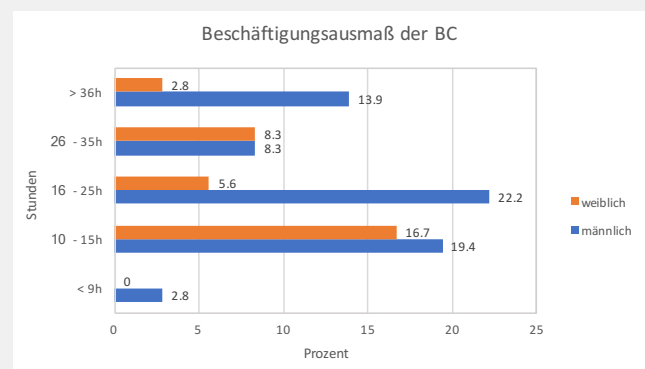
Übersicht 2-3: Schuljahr 2017/18: Teilnahme von Schulen und Klassen im Bundesgebiet

Bezirk	SCHULJAHR 2016/17		
	KLASSEN		Bewegungscoachende
	TBuS	Gesamt	
	% (n)	% (n)	% (n)
Neusiedl am See	52,9 (117)	20,8 (221)	19,4 (7)
Eisenstadt & Mattersburg	30,2 (97)	30,2 (321)	25,0 (9)
Oberwart & Oberpullendorf	92,2 (320)	32,8 (347)	36,1 (13)
Güssing & Jennersdorf	33,1 (57)	16,2 (172)	19,4 (7)
<b>Gesamt</b>	<b>55,7 (591)</b>	<b>100,0 (1061)</b>	<b>100,0 (36)</b>

Übersicht 2-4: Bewegungscoaches im Schuljahr 2016/17



Übersicht 2-5: Altersverteilung der Bewegungscoaches (n = 36)



Übersicht 2-6: Beschäftigungsausmaß (BC) in der Modellregion (n = 36)

Positiv hervorzuheben ist, dass es den Projektinitiatoren gelungen ist, das Projekt der TBuS im gesamten Bundesgebiet an einer Vielzahl von Schulen und in allen Bundesländern mit unterschiedlichem Erfolg zu implementieren. Die Bundesländer Burgenland, Oberösterreich und Niederösterreich zeichnen sich durch eine besonders hohe Beteiligung aus, während die Bundesländer Wien, Tirol oder Steiermark sich aus formalen, legislativen, organisatorischen und inhaltlichen Gründen mit nur einer geringen Anzahl an Schulen am Projekt der TBuS beteiligen (*Übersicht 2-3*). Abschließend ist festzuhalten, dass durch die Initiative der TBuS im Schuljahr 2017/18 insgesamt 453 Schulen mit 1.732 Klassen und etwa 35.000 Schülerinnen und Schüler erreicht werden.

## 2.4 Eckdaten zu den Bewegungscoaches

In der Modellregion Burgenland haben im Schuljahr 2016/17 insgesamt 36 Bewegungscoaches die Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit in 591 Klassen begleitet und die daran teilnehmenden 9944 Kinder und Jugendlichen polysportiv betreut.<sup>16</sup> Die Bewegungscoaches verteilen sich zu 19,4 % auf den Bezirk Neusiedl am See, zu 25 % auf Eisenstadt und Mattersburg, zu 36,1% auf die Bezirke Oberwart und Oberpullendorf und zu 19,4 % auf die Regionen Güssing und Jennersdorf. Die Anzahl der eingesetzten Bewegungscoaches steht mit der Zahl der Schülerinnen und Schüler in der Region und damit mit der Schuldichte im Bezirk direkt im Zusammenhang (*Übersicht 2-4*).

16 Einzelne Bewegungscoaches haben sich im Verlauf des Schuljahres beruflich verändert.

Die Bewegungscoaches sind im Mittel 33,4 Jahre (SD = 8,4 Jahre) alt. Der/Die jüngste Bewegungscoach ist 22 Jahre und der älteste 52 Jahre alt. Von den Bewegungscoaches sind 66,7 % (n = 24) Männer und 33,3 % (n = 12) Frauen (*Übersicht 2-5*).

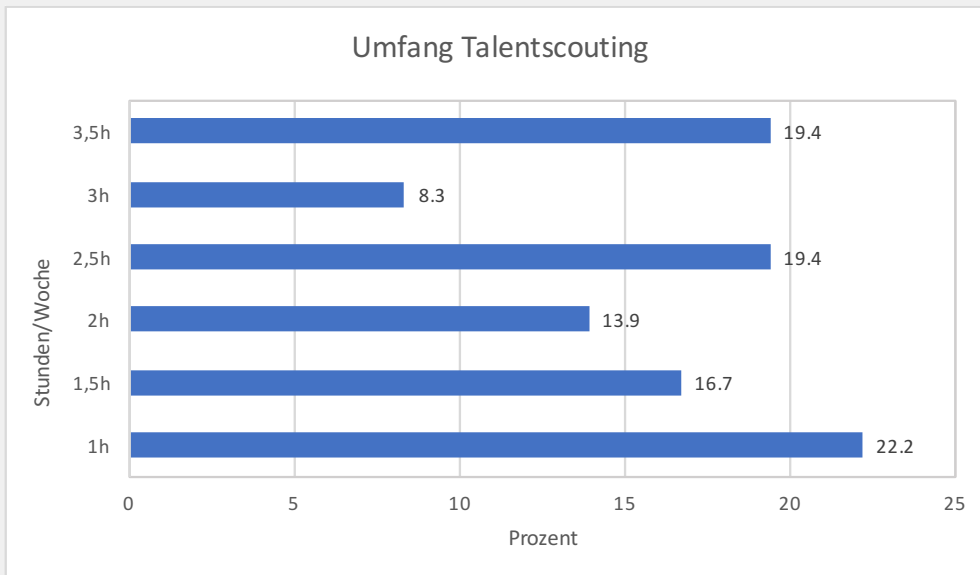
## 2.5 Eckdaten zum Beschäftigungsausmaß der Bewegungscoaches

Der von Trainer/innen, Übungsleiter/innen, Sportwissenschaftler/innen u. a. qualifizierten Personen unterzeichnete Dienstvertrag bildet die Grundlage für das Anstellungsverhältnis und die Tätigkeit als Bewegungscoach. Der Dienstvertrag wird mit dem zuständigen Sportdachverband abgeschlossen und regelt das Beschäftigungsausmaß der Bewegungscoaches im Anstellungszeitraum vom 1. September des laufenden Jahres bis 31. August des Folgejahres. Der Dienstvertrag regelt die vereinbarte wöchentliche Arbeitszeit und die ausdifferenzierte arbeitsrechtliche Situation der Bewegungscoaches.<sup>17</sup>

Das vertraglich festgelegte und durch die Bewegungscoaches eingegangene Beschäftigungsausmaß<sup>18</sup> im Rahmen der TBuS beträgt im Mittel 22,5 Stunden pro Woche. Das niedrigste Beschäftigungsausmaß umfasst 9 Stunden und das höchste 38,5 Stunden pro Woche. Männliche Bewegungscoaches betreuen signifikant mehr ( $p < .05$ ) Einheiten im Rahmen der TBuS als weibliche Bewegungscoaches (*Übersicht 2-6*).

17 Der Dienstvertrag und die damit im Zusammenhang stehenden Pflichten und Rechte werden im „Leitfaden zur Durchführung der Täglichen Bewegung und Sporteinheit“ umfassend erörtert.

18 Das hier angeführte Zahlenmaterial wurde von der FSA in Form der Originaldaten zur Verfügung gestellt.



Übersicht 2-7: Stundenausmaß an Talentscouting

Das Gros an Bewegungscoaches, nämlich 36,1% (Frauen: 16,7%, Männer: 19,4%) führen TBuS – Einheiten im Umfang von 10 bis 15 Stunden pro Woche durch. 27,8% der Bewegungscoaches sind ein Dienstverhältnis von 16 bis 25 Stunden TBuS – Einheiten pro Woche eingegangen, wobei die männlichen mit 22,2% gegenüber den weiblichen Bewegungscoaches mit 5,6% dieses Beschäftigungsausmaß stärker bevorzugen. Ähnlich zeigt sich die Situation bei den TBuS – Einheiten im Umfang von mehr als 36 Stunden pro Woche, der vorrangig von Männern (13,9%) gewählt wurde.

## 2.6 Eckdaten zum Talentscouting

Wie bereits im Modul 1 näher ausgeführt wurde, sieht der Dienstvertrag die Tätigkeit des Talentscoutings als spezifischen Teilaspekt der Tätigkeit von Bewegungscoaches vor. Ziel des Talentscoutings ist es, in Abstimmung mit den Landes-Sportdachverbänden, die regionalen Vereine in einen intensiven Kontakt mit

den Schulen zu bringen und Schülerinnen und Schülern die polysportiven Möglichkeiten der ortsansässigen Vereine verstärkt näher zu bringen. Der Umfang des Talentscoutings pro Woche wird im Dienstvertrag geregelt und hängt vom Ausmaß der Anstellung ab (M = 2,1 Stunden pro Woche). Beispielsweise sieht ein Beschäftigungsausmaß von 20 Wochenstunden ein Talentscouting im Umfang von 2 Stunden pro Woche vor (Übersicht 2-7).<sup>19</sup>

Wie in der Übersicht dargestellt wird, betreiben auf der Grundlage des Dienstvertrages rund 22,2% der Bewegungscoaches eine Stunde pro Woche aktives Talentscouting. 19,5% der Bewegungscoaches engagieren sich 2,5 Stunden pro Woche und 27,7% der Bewegungscoaches bieten rund 3–3,5 Stunden Talentscouting pro Woche an, um die Kooperation

<sup>19</sup> Vgl. die Ausführungen in der "Gehaltstabelle" im "Leitfaden zur Durchführung der TBuS".

zwischen Schule und Sportverein im schulischen Einzugsgebiet zu verbessern und für die Schülerinnen und Schüler verstärkt zugänglich zu machen.

Im Rahmen der Umsetzung des Talentscoutings wurden von einem Landes-Sportdachverband in organisatorischer Hinsicht 5 Modelle des Talentscoutings unterschiedenunterschieden, die hier angeführt werden sollen:<sup>20</sup>

**Modell 1:** Die Vereine aller Landes-Sportdachverbände werden aus der Region werden schriftlich eingeladen. Dabei wird die jeweilige Sportart von Trainer/innen des Sportvereins vorgestellt. Darauf hinzuweisen ist, dass als limitierender Faktor die Bereitschaft und die zeitlichen (insbesondere vormittags) sowie personellen Ressourcen des Sportvereins angeführt wurden. Wirkungsbeispiel: Durch das entstandene Netzwerk zwischen Schule und Sportvereinen wurde ein Tanzverein (ASKÖ-RGTanzBewegung) im Landes-Sportdachverband aufgenommen. Diese Initiative wurde ausgehend von der TBuS und den Bewegungsscoaches sowie des Talentscoutings eingeleitet.

**Modell 2:** Schülerinnen und Schüler aus der TBuS wurden von den Bewegungsscoaches mit den Leistungen des Sportvereins vertraut gemacht, ohne dass der Sportverein in der Schule seine sportiven Möglichkeiten präsentierte.

**Modell 3:** Die Bewegungsscoaches besuchte öffentliche Räume (z. B. Park) und bemühte sich, Schülerinnen und Schüler für sportliche Aktivitäten im Sportverein zu gewinnen.

**Modell 4:** Gezieltes Scouting in einer Sportart. Wirkungsbeispiel: Im Rahmen der ASKÖ-Bundes-

meisterschaften wurden U13 Teams beobachtet und Kontakt mit den Trainer/innen und Nachwuchskoordinator/innen aufgenommen. Wirkungsziel: Talente aus den bestehenden Fussballteams wurden gesucht und über eine Spielergemeinschaft zur ASKÖ-BM Fußball U13 geführt.

**Modell 5:** Im motivierenden Umfeld von Sportveranstaltungen, wie beispielsweise dem „Grasski-Weltcup in Rettenbach“ oder bei den „Radtagen Mattersburg“, wurden interessierte Kinder bei der Veranstaltung mittels Stationen aus dem „Check your limit – Programm“ aktiv angesprochen.

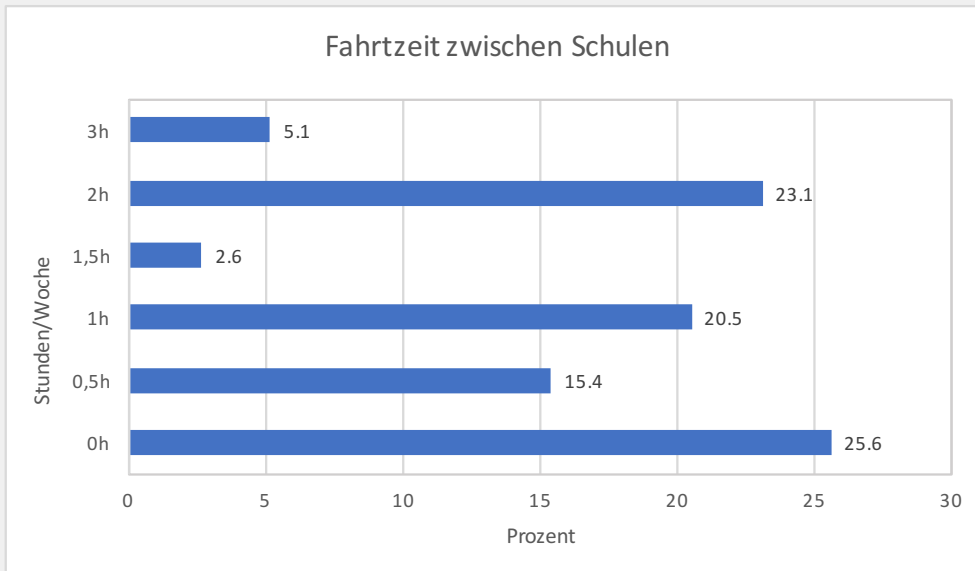
Insgesamt ist festzuhalten, dass Prozesse des Talentscoutings vor diesem Hintergrund unmittelbar und mittelbar mit der Initiative der TBuS im Zusammenhang stehen. Weitere Modelle werden aufgrund der Erfahrungen mit TBuS entwickelt und umgesetzt werden.

## 2.7 Eckdaten zur Fahrzeit

Ähnlich wie das Talentscouting werden auch die Fahrzeiten (bei Schulwechsel)<sup>21</sup> zur Ausübung der Tätigkeit im Rahmen der TBuS im Dienstvertrag exakt geregelt. 25,6% der Bewegungsscoaches nehmen zusätzlichen keine Fahrzeiten in Anspruch. Rund 15,5% der Bewegungsscoaches benötigen eine Fahrzeit von 0,5 Stunden pro Woche, um verschiedene Schulstandorte zu erreichen, 20,5% stellen eine Fahrzeit von rund einer Stunde und 5,1% eine Fahrzeit von rund 3 Stunden pro Woche in Rechnung, um die Tätigkeit als Bewegungsscoach auszuüben und die einzelnen Schulen im Rahmen der TBuS zu können (Übersicht 2-8).

<sup>20</sup> Die Informationen wurden vom Landes-Sportdachverband der ASKÖ-Burgenland dankenswerterweise zur Verfügung gestellt.

<sup>21</sup> Vgl. die Ausführungen im Leitfaden zur Durchführung der TBuS.



Übersicht 2-8: Fahrtzeit der Bewegungscoaches

## 2.8 Eckdaten zur Ferienbetreuung

Im Rahmen des Dienstvertrages verpflichten sich die Bewegungscoaches, Ferienangebote für die Schülerinnen und Schüler der TBuS zu organisieren und zu betreuen. In der Regel werden diese Aktivitäten in Kooperation mit den Gemeinden (Träger der Veranstaltung) und/oder dem Landes-Sportdachverbänden durchgeführt. Hinzu kommt, dass die Gemeinden (als Schulerhalter) die Räumlichkeiten (Sporthalle, Außenanlagen) für diese Ferienangebote zur Verfügung stellen, da die Gebäude in der schulfreien Zeit ohnedies kaum in Verwendung sind. Doch diese skizzierte Situation ist durchaus von Gemeinde zu Gemeinde völlig unterschiedlich zu sehen. Die Aktivitäten der Bewegungscoaches erfordern daher ein individuelles und differenziertes Engagement.<sup>22</sup> Um

ein Ferienangebot tatsächlich zu organisieren, wurden zahlreiche Einzeltätigkeiten der Bewegungscoaches ausgeführt, nämlich:

- Kontaktaufnahme mit Sportvereinen in der Umgebung (Vorstellung der TBuS, Einladung zu Schnupperstunden);
- Suche nach geeigneten Vereinen für (talentierte, interessierte) Schülerinnen und Schüler;
- Schülerinnen und Schüler im Rahmen des ersten Vereinsbesuchs betreuen;
- Gespräche mit Lehrerinnen und Lehrern über sportmotorische Begabungen und Defizite der Schülerinnen und Schüler führen;
- Gespräche mit Eltern von talentierten Schülerinnen und Schüler führen;

<sup>22</sup> Die Informationen wurden vom Landes-

Sportdachverband der ASKÖ-Burgenland dankenswerterweise zur Verfügung gestellt.

- Absprachen (inhaltlich, organisatorisch) mit anderen Vereinstrainer/innen;
- Anwesenheit bei Elternabenden, Konferenzen, Treffen von Lehrpersonen;
- Angebot von zusätzlichen Sporteinheiten am Nachmittag am Schulstandort (angedacht)

Die Tätigkeiten im Zusammenhang mit der Umsetzung der Ferienangebote können in mehrere Modelle geclustert werden:

**Modell 1:** Die Bewegungscoaches sind initiativ, die treibende Kraft bei der Organisation von 1–2 Wochen Ferienbetreuung und während der Veranstaltung präsent. Träger der Veranstaltung ist die Gemeinde (Schulstandort).

**Modell 2:** Die Gemeinde schreibt aus, organisiert und veranstaltet das Ferienbetreuungsangebot (wochenweise), die Bewegungscoaches liefern sportliche Inputs zeitlich fixiert (z. B. Einheiten).

**Modell 3:** Die Gemeinde ist eigenständiger Veranstalter von Ferienaktivitäten und die Bewegungscoaches unterstützen das Team der Ferienbetreuung (stundenweise) durch sportbezogenen Inputs.

**Modell 4:** Es gibt eine Kombination der Organisation von Ferienangeboten: Sowohl die Gemeinde als auch Sportvereine bieten (separate) Ferienbetreuungsangebote an. Die Bewegungscoaches unterstützen sowohl Gemeinde als auch den Sportverein (*Übersicht 2-9*).

Die Übersicht zeigt die von einer Gruppe von 14 Bewegungscoaches durchgeführten Ferienangebote in der Modellregion. Aus dem Projektplan kann abgelesen werden, dass die Ferienangebote vorrangig zwischen dem 15. und 29. Juli 2017 an unterschiedlichen Schulstandorten mit durchaus heterogenen, meist polysportiven Angeboten (dies lässt die Bezeichnung „Sportcamp“ vermuten) durchgeführt wurden. Mit wenigen Ausnahmen umfasst das Ferienangebot

fünf Tage. Diese wurden zum Teil mit Unterbrechungen, zum Teil aber auch als Kurssystem ohne zeitliche Unterbrechung gebündelt angeboten. Darüber hinaus gab es Aktivitäten in Form von Kindercamps mit dem Schwerpunkt Basketball (Oberwart), die von zwei Bewegungscoaches in Kooperation mit einem Basketball Club durchgeführt wurden. Weiters wurden zwei Sporterlebnistage in Sigless und Deutschkreutz mit 17 Kindern bzw. 44 Kindern je 5 Tage durchgeführt. Der Arbeitsaufwand wird in Sigless mit ca. 31 Stunden (jeweils exkl. Organisation, Vor- und Nachbereitung) und in Deutschkreutz mit ca. 166 Stunden angegeben.<sup>23</sup> Die beiden „Segel-Sommercamps“ in Neusiedl am See mussten aufgrund fehlender Anmeldungen abgesagt werden“.

**Zusammenfassend** muss festgestellt werden, dass keine Informationen über die Anzahl der Schülerinnen und Schüler der TBuS gegeben werden können, die tatsächlich an den Ferienangeboten teilgenommen haben. Auch liegen uns keine differenzierten inhaltlichen Informationen über die Ferienangebote vor. Weiters bleibt offen, ob die an den Ferien-Camps teilnehmenden Kinder durch die Initiative der TBuS an den Schulen oder durch das Engagement des Sportvereins teilgenommen haben. Auch konnte nicht verifiziert werden, ob die Bewegungscoaches auch Teil des (privaten) Basketballvereins sind und in dieser Funktion in die Ferienbetreuung involviert waren. Aus den Hinweisen des Landes-Sportdachverband geht hervor, dass für eine Intensivierung der Ferienbetreuung weitere zeitliche, personelle und finanzielle Ressourcen zur Verfügung zu stellen sind.

<sup>23</sup> Mail an die FSA von ASVÖ Burgenland vom 17.11.2017.

BC	Standort	Start	Ende	Tage	Status	5.7	6.7	7.7	8.7	9.7	10.7	10.7	11.7	12.7	13.7	14.7	15.7	16.7	17.7	18.7	19.7	20.7	21.7	22.7	23.7
BC 1	Güssing	17.7	21.7	5	Abgeschlossen																				
BC 2	Sigless	19.7	20.7	2	Abgeschlossen																				
	Schielleiten	24.7	24.7	1	Abgeschlossen																				
BC 3	Halbturn	17.7	19.7	3	Abgeschlossen																				
	Schielleiten	26.7	26.7	1	Abgeschlossen																				
BC 5	Schielleiten	24.7	28.7	5	Abgeschlossen																				
BC 5	Leithaprodersdorf	10.7	14.7	6	Abgeschlossen																				
BC 6	Oberwart	24.7	29.7	4	Abgeschlossen																				
	Oberwart	31.7	5.8	18	Abgeschlossen																				
BC 7	Güssing	17.7	21.7	5	Abgeschlossen																				
BC 8	Oberwart	24.7	28.7	5	Abgeschlossen																				
	Oberwart	31.7	4.8	5	Abgeschlossen																				
BC 9	Jennersdorf	24.7	14.8	22	Abgeschlossen																				
BC 10	Güssing	17.7	21.7	5	Abgeschlossen																				
BC 11	Halbturn	17.7	21.7	5	Abgeschlossen																				
	Schielleiten	17.7	21.7	1	Abgeschlossen																				
BC 12	Schielleiten	24.7	28.7	5	Abgeschlossen																				
BC 13	Oberwart	24.7	28.7	4	Abgeschlossen																				
	Oberwart	31.7	4.8	6	Abgeschlossen																				
BC 14	Zemendorf	5.7	19.7	3	Abgeschlossen																				
BC 15	Sigless	17.7	21.7	5	Abgeschlossen																				
BC 16	Neusiedl am See	17.7	21.7	5	Abgeschlossen																				
BC 17	Deutschkreuz	31.7	4.8	3	Abgeschlossen																				
BC 18	Neusiedl am See	7.8	11.8	3	Abgeschlossen																				

Übersicht 2-9 (Teil 1)

## 2.9 Zusammenfassung

Von den Bewegungscoaches wurden im Schuljahr 2016/17 in der Modellregion Burgenland in Summe 815 Stunden pro Woche an 179 Schulen die TBuS durchgeführt. 619 Einheiten pro Woche wurden von den Bewegungscoaches für die Durchführung der TBuS-Einheit

und damit für die Betreuung der Schülerinnen und Schüler im Untersuchungszeitraum zur Verbesserung der sportmotorischen Basiskompetenzen eingesetzt. Die Bewegungscoaches betreiben im Rahmen ihrer Tätigkeit zwischen 2 bis 8 Schulen und fahren dabei in Summe etwa 11.681,7 km. Weiters werden 78 Stunden pro Woche eingesetzt, um die Kooperation zwischen

BC	Standort	24.7	25.7	26.7	27.7	28.7	29.7	30.7	31.7	1.8	2.8	3.8	4.8	5.8	6.8	7.8	8.8	9.8	10.8	11.8	12.8	13.8	14.8	15.8
BC 1	Güssing																							
BC 2	Sigless																							
	Schielleiten	■																						
BC 3	Halbtorn																							
	Schielleiten			■																				
BC 5	Schielleiten	■	■	■	■	■																		
BC 5	Leithaprodersdorf																							
BC 6	Oberwart	■	■		■	■																		
	Oberwart									■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
BC 7	Güssing																							
BC 8	Oberwart	■	■	■	■	■																		
	Oberwart									■	■	■	■	■										
BC 9	Jennersdorf	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
BC 10	Güssing																							
BC 11	Halbtorn																							
	Schielleiten			■																				
BC 12	Schielleiten	■	■		■	■																		
BC 13	Oberwart	■	■		■	■																		
	Oberwart									■	■	■	■	■										
BC 14	Zemendorf																							
BC 15	Sigless																							
BC 16	Neusiedl am See																							
BC 17	Deutschkreuz									■	■	■	■	■										
BC 18	Neusiedl am See																■	■	■	■	■			

Übersicht 2-9 (Teil 2): Übersicht der von den BC durchgeführten Ferienbetreuung (In die Tabelle konnten nur jene Einheiten der Ferienbetreuung eingetragen werden, die von den Landes-Sportdachverbänden zur Verfügung gestellt wurden.)

Schule und Sportverein zum Wohle der Kinder und Jugendlichen zu verbessern. Insgesamt werden also 21.986 Einheiten TBuS mit 1.655 Stunden Talentscouting, in Summe 22.995 Einheiten im Rahmen der TBuS angeboten.

Sowohl das „Talentscouting“ als auch die Ferienbetreuung haben bewegungs- und sportfördernde

Chancen erkennen lassen. Künftige Aktivitäten sollten primär jene Modelle favorisieren, die strukturelle Entwicklungen anstoßen können.

Die Evaluierung der Ferienbetreuung wäre zukünftig besonders herauszustreichen, um die Anzahl der Kinder, die Anzahl der Bewegungseinheiten, die Inhalte, etc. zu erfassen.

# MODUL 3

Qualitative Evaluation der Täglichen Bewegungs- und Sporteinheit in der Modellregion

3.1	Zur Orientierung .....	64
3.2	Evaluationsgegenstand und Evaluationsziele.....	65
3.3	Interviewleitfaden als qualitatives Erhebungsinstrument .....	66
3.4	Auswahl der Stichprobe .....	68
3.5	Interviewdurchführung und Datenerhebung.....	68
3.6	Transkription der Interviews.....	69
3.7	Auswertungsverfahren .....	69
3.7.1	Konzeption des Kategoriensystems .....	69
3.7.2	Codierung.....	71
3.8	Ergebnisse der qualitativen Evaluationsanalyse .....	72
3.8.1	Werthaltung und sportive Präferenz (Biografie).....	72
3.8.2	Unterrichtsverständnis .....	72
3.8.3	Planungskompetenz .....	73
3.8.4	Kriterien der Inhaltsauswahl.....	74
3.8.5	Durchführung und Umsetzung der Ziele von TBuS .....	74
3.8.6	Perspektiven zum Aufgabenbereich Talent-Scouting.....	74
3.8.7	Reflexionen zur Ausbildung (BC).....	75
3.8.8	Rahmenbedingungen – Klein- und Großgeräte (Material).....	75
3.8.9	Rahmenbedingungen – Bewegungsraum und Sporthallen.....	75
3.8.10	Arbeitszeit .....	75
3.8.11	Ferienbetreuung.....	76
3.8.12	Urlaub .....	76
3.8.13	Rechtliche Rahmenbedingungen und Entlohnung .....	76
3.8.14	Rahmenbedingungen und Rechtsschutz.....	76
3.8.15	Die Qualität der Beziehung zu Schülerinnen und Schülern (Klima).....	76
3.8.16	Die Qualität der Beziehung zu Lehrpersonen und Direktion.....	77
3.8.17	Die Qualität der Beziehung zu den Eltern.....	77
3.8.18	Die Qualität der Beziehung zu den Bewegungscoaches.....	77
3.8.19	Die Qualität der Beziehung zu den Koordinatoren der Landes-Sportdachverbände.....	77
3.9	Zusammenfassung.....	78

## 3. MODUL 3: Qualitative Evaluation der TBuS in der Modellregion

### 3.1 Zur Orientierung

Auf der Grundlage systemtheoretischer Vorannahmen verweisen Borggrefe und Cachay (2010) auf die Barrieren einer strukturellen Kopplung von Erziehungssystem (= Unterricht Bewegung und Sport) und Sportssystem (= TBuS) im Rahmen einer Integration und Funktionalisierung im System Schule. Dieser Blick der „Unvereinbarkeit von Schule und Sport“ (Hybridtextur von Unterricht Bewegung und Sport; vgl. Schierz, 2012; Körner et al., 2017) wird in der theoretischen Rahmung der Evaluierung der TBuS explizit in Form der qualitativen Analyse aufgegriffen.

Die Methoden, die im vorliegenden Abschnitt der Evaluierung des Projekts der TBuS zur Anwendung kommen, können unter dem qualitativen Forschungsparadigma subsumiert werden (Flick et al., 2008). Qualitative Forschung unterscheidet sich in Bezug auf das methodologischen Vorgehen grundlegend von quantitativen Forschungsverfahren. Diese Differenz betrifft primär die Konstituierung des Gegenstandes und die Evaluationsziele. Qualitative Forschung rekonstruiert „subjektive Sichtweisen“, „Alltagskonzepte“ oder „Deutungsmuster“ (Helfferich, 2011, S. 19), die für das Projekt der TBuS von Relevanz sind und eine andere Perspektive im Prozess der Evaluierung in das Blickfeld rückt. Auch wenn sich das Feld der rekonstruktiven oder qualitativen Sozialforschung (Przyborski

& Wohlrab-Sahr, 2014, S. 5) in ihrer Vielfalt an Forschungsparadigmen und Forschungsmethoden ausdifferenziert präsentiert und qualitative Methoden im Rahmen von Evaluierungsprojekten wegen „ausufernder Interpretationen“ und „immensem Zeitbudgets“ (Flick, 2006, S. 21) nur eher selten eingesetzt werden, ist für das Projekt der TBuS ein „Mehrwert“ (Kuckartz et al., 2008, S. 11) an Information auf verschiedenen Ebenen zu erwarten.

Im vorliegenden Abschnitt wird daher die qualitative Evaluationsforschung als ein Verfahren verstanden, das „nicht standardisierte Methoden der Datenerhebung und interpretative Methoden der Datenauswertung“ benutzt, wobei sich „die Interpretationen nicht nur [...] auf Generalisierungen und Schlussfolgerungen beziehen, sondern auch auf Einzelfälle.“ (Oswald, 2013, S. 75).

Im Folgenden werden die Ablaufphasen der qualitativen Evaluationsstudie am Beispiel der TBuS beschrieben. Diese umfassen unter anderem die Präzisierung des Forschungsgegenstandes, die Formulierung der Evaluationsziele und Forschungsinteressen, das Untersuchungsdesign, den Interviewleitfaden, die Kriterien der Transkription, die Prinzipien der Codierung, die Kriterien der Auswertung und die Darstellung sowie Interpretation der Ergebnisse.

### 3.2 Evaluationsgegenstand und Evaluationsziele

Als Gegenstand der vorliegenden Evaluation kann in einem allgemeinen Sinne „die Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit in der Modellregion des Burgenlandes“ bezeichnet werden.<sup>24</sup> Diesem Konstrukt der TBuS liegen Indikatoren und inhaltliche Kriterien zugrunde, die im ersten Moment als „trivial“, sich bei genauer Betrachtung aber als durchaus „komplex“ präsentieren.

Um sich diesem Problem anzunähern, soll auf die Dreiteilung des Forschungsprozesses in Entdeckungs-, Begründungs- und Verwertungszusammenhang verwiesen werden (Atteslander, 2000, S. 56). Vor diesem Hintergrund ist im Zusammenhang mit dem vorliegenden Projekt zu fragen, welcher Gegenstandsbereich untersucht wird. Es gilt zu klären, auf welche Phänomene und Probleme sich die Untersuchung beziehen soll und auf welche im Anschluss daran die Untersuchungsergebnisse übertragen werden können, also die Frage, worüber etwas ausgesagt werden soll. Darüber hinaus gilt es zu thematisieren, welche Forschungsinteressen hier leitend sind. Wozu sollen die Aussagen dienen: primär für eine wissenschaftsinterne Erkenntnisgewinnung (Grundlagenforschung) oder für praktische Maßnahmen und Veränderungen (anwendungsorientierte Forschung) im Bereich des Bewegungs- und Sportangebots an Schulen?

Komplex ist der Gegenstandsbereich insofern, als mit der TBuS der Aspekt der „Hybriden Kontextur“ (Schierz, 2012, S. 281) aufgezeigt und hier besonders

deutlich vakant wird, insofern als sich mit der Täglichen Bewegung und Sporteinheit ein externes Element in die Schule und in den Unterricht Bewegung und Sport einschleicht, das außerhalb von „Unterricht“, nämlich als „Training“ verortet wird. Diese hybride Struktur wird den gesamten Bericht begleiten und an anderer Stelle vertieft reflektiert.<sup>25</sup>

So wurde mit der Bezeichnung „Bewegungskoach“ auch eine neue Berufsgruppe im Kontext von Schule und Sportverein geschaffen, welche insbesondere hinsichtlich des Anstellungsverhältnisses und der Tätigkeit in Bezug auf die Verantwortungsbereiche der Akteure und der Beziehungen zu beschreiben ist. Folglich stellt die subjektive Perspektive der Bewegungskoaches vor dem Hintergrund ihrer Aufgabenstellungen eine aufschlussreiche Quelle zur (Weiter-)Entwicklung des Berufsbildes und damit auch der Initiative der Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit. Zusammenfassend ist darauf hinzuweisen, dass es für die Beschreibung des Untersuchungsgegenstandes erforderlich erscheint, dass die Personengruppe, die die TBuS nach innen, in der praktischen Umsetzung, und nach außen, gegenüber den Kindern, Eltern und Lehrpersonen vertritt, besonders intensiv beforscht und exploriert werden sollte.

Im Rahmen der qualitativen Evaluierung stehen beispielhaft folgende Aspekte (Indikatoren) im Fokus des Interesses:

- Wie beschreiben die Bewegungskoaches ihre Selbstwahrnehmung in ihrer Rolle?
- Welcher biografische Hintergrund begleitet die Bewegungskoaches?

---

24 Das Projekt der TBuS wurde im Modul 1 des vorliegenden Berichts ausführlich beschrieben.

---

25 Vgl. Modul 1 und den Abschnitt „Zusammenfassung“ in diesem Bericht.

- Wie bewertet die Berufsgruppe der Bewegungscoaches ihre Tätigkeit im Hinblick auf ausgewählten inhaltlichen Dimensionen, nämlich Ausbildung, Lehr-Lern-Prozesse, Planungsprozesse, Durchführungsqualität, Unterstützungssysteme, Zeit, Rahmenbedingungen, Beziehung zwischen den unterschiedlichen Akteur/innen?
- Welche Position vertreten sie gegenüber Dienstvertrag, der TBuS, dem Talentscouting und der Freizeitbetreuung?

### 3.3 Interviewleitfaden als qualitatives Erhebungsinstrument

Die Bezeichnung „qualitatives Interview“ kann als das Sammelbecken verschiedener in der qualitativen Sozialforschung eingesetzter Datenerhebungsverfahren bezeichnet werden, die sich nach dem Grad ihrer Strukturierung unterscheiden. Charakteristisches Merkmal der qualitativen Verfahren ist die Offenheit und weitgehende Nicht-Standardisierbarkeit der Interviewsituation insofern, als eine „Prädetermination“ (Lamnek, 2005, S. 340) durch die Interviewer/innen vermieden wird.

Im vorliegenden Projekt bestand die Herausforderung darin, einen für die Evaluierung der TBuS angemessenen Themenkatalog mit spezifischen Fragen zu entwickeln. Darüber hinaus war es das erklärte Ziel, die erhobenen Informationen für die quantitative Phase, die standardisierte Befragung der Bewegungscoaches durch einen Online-Fragebogen zu nutzen. Für die qualitative Evaluation wurde in einem Brainstorming und nach mehreren Probeinterviews ein Interviewleitfaden entwickelt, welcher die zentralen Bereiche des Erkenntnisinteresses fokussiert (teilstandardisierte Interviews). Folgende sechs Fragenmodule wurden mit differenzierten Interviewhinweisen festgelegt, an

denen sich der/die Interviewer/in während des Interviews orientierte und den Gesprächsablauf auf dieser Grundlage strukturierte:

- (1) Werthaltungen und persönliche sportliche Präferenzen
- (2) Einstellung zu Bewegung und Sport
- (3) Tätigkeit als Bewegungscoach
- (4) Kriterien der Gestaltung von Bewegungseinheiten im Rahmen der TBuS
- (5) Einstellung zu Leistung und Talentscouting
- (6) Unterstützungssysteme, Defizite und Interventionsstrategien

In den folgenden Hinweisen werden die sechs Fragenbereiche (Dimensionen, Module) vorgestellt und durch spezifische Fragen deren inhaltlichen Perspektiven skizziert:

#### Modul 1: Werthaltungen und persönliche sportliche Präferenzen

- Sie werden ersucht, Ihren persönlichen sportlichen Hintergrund (Biografie) zu beschreiben. Welche Sportarten betreiben Sie bzw. haben Sie betrieben?
- Beschreiben Sie, welche Bedeutung Bewegung und Sport für Sie persönlich und ganz allgemein in Ihrem Leben einnehmen.
- Weshalb haben Sie sich dazu entschieden, Bewegungscoach zu werden?
- Welche Ausbildung(en) haben Sie ganz allgemein absolviert und welche, um als Bewegungscoach zu arbeiten?
- Inwiefern denken Sie, dass diese Ausbildung(en) Sie gut auf Ihre jetzige Tätigkeit vorbereitet haben?
- Gibt es Dinge, die in Ihnen rückblickend in Ihrer Ausbildungszeit gefehlt haben?
- ...

**Modul 2: Einstellung zu Bewegung und Sport**

- Wenn Sie an die Schülerinnen und Schüler denken, die an der TBuS teilnehmen, welche Wichtigkeit haben Ihrer Meinung hier Bewegung und Sport und warum?
- Was möchten Sie, dass sich die Schülerinnen und Schüler ganz allgemein aus Ihren Einheiten an Erfahrung und Kompetenzen mitnehmen?
- Welche Haltung und Einstellung möchten Sie den Schülerinnen und Schülern zu Bewegung und Sport vermitteln?
- Welche praktischen Inhalte möchten Sie den Schülerinnen und Schülern in Ihren Einheiten lernen? Wann würden Sie zu sich selbst sagen: „Das war eine erfolgreiche TBuS“?
- Welche Wissensinhalte möchten Sie den Schülerinnen und Schülern vermitteln?
- ...

**Modul 3: Tätigkeit als Bewegungscoach**

- Wie kommen Sie bis jetzt ganz allgemein mit den Ihnen übertragenen Aufgaben als Bewegungscoach zurecht?
- Was bereitet Ihnen Spaß und Freude?
- Gab es Situationen in der Durchführung der TBuS, die Sie überrascht haben?
- Wie geht es Ihnen im Umgang mit der Altersgruppe, die Sie betreuen? Was macht es schwierig bzw. leicht?
- Welche Erfahrungen haben Sie mit der Organisation gemacht? Gab es bis jetzt organisatorische Schwierigkeiten? (Zeit, Räumlichkeiten, etc.)
- Wie verlief bis jetzt die Kommunikation mit Lehrkräften, Direktor/innen, Eltern, etc.?
- Waren Sie in Bezug auf die Schülerinnen und Schülern mit Problemen konfrontiert? Was macht

es für Sie leicht bzw. anstrengend die Gruppe der TBuS-Kinder zu betreuen?

- ...

**Modul 4: Gestaltung der Bewegungseinheiten**

- Erzählen Sie bitte, wie ein Tag mit TBuS organisatorisch und inhaltlich abläuft, um einen Einblick zu erhalten. Wie bereiten Sie sich auf die Bewegungseinheiten vor? Woher beziehen Sie die Ideen für Ihre Einheiten?
- Welche Inhalte haben Sie in den letzten Wochen durchgenommen? Können Sie mir einige Beispiele nennen?
- Nach welchen Kriterien suchen Sie die Inhalte für die Bewegungseinheiten aus?
- Sprechen Sie sich mit der Lehrkraft der Klasse bezüglich der Inhalte ab?
- Wenn Sie an den Ablauf und die Struktur Ihrer Einheiten denken, was ist Ihnen dabei besonders wichtig?
- Wenn Sie an den sozialen Umgang miteinander denken, was ist Ihnen in Ihren Einheiten besonders wichtig?
- Was ist Ihnen wichtig in Bezug auf das Verhalten der Schülerinnen und Schülern untereinander?
- Was ist Ihnen wichtig in Bezug auf das Verhalten zwischen Ihnen und den Schülerinnen und Schülern?
- Was macht für Sie eine besonders gut gelungene Bewegungseinheit aus?
- Können Sie sich an eine konkrete gut gelungene Einheit erinnern? Können Sie mir davon berichten?
- ...

**Modul 5: Leistung und Talentscouting**

Kinder bringen unterschiedliche persönliche, soziale und körperliche Voraussetzungen in die TBuS mit. Gleichzeitig besteht als Bewegungscoach ein Teil Ihrer

Aufgabe darin, Talentscouting zu betreiben und sportlich begeisterte oder begabte Kinder mit Sportvereinen in Verbindung zu bringen.

- Wie gehen Sie mit den Unterschiedlichkeiten körperlicher und sportlicher Fähigkeiten der Schülerinnen und Schülern um?
- Wie begegnen Sie ihren verschiedenen sportlichen Vorlieben?
- Wie gehen Sie mit körperlich weniger leistungsstarken Kindern um?
- Woran sehen Sie, dass ein Kind sportlich besonders talentiert ist?
- Wodurch unterscheidet sich Ihrer Meinung nach ein sportlich talentiertes Kind von einem weniger talentierten Kind?
- Wie gehen Sie damit um, wenn Sie ein Kind als sportlich talentiert bewerten?
- ...

### Modul 6: Unterstützungssysteme, Defizite und Interventionsstrategien

Zum Schluss möchte ich gerne noch erfahren, ob es Bereiche gibt, in denen Sie sich mehr Unterstützung in Ihrer Tätigkeit wünschen.

- Mit welchen konkreten Schwierigkeiten sind Sie in Ihrer Tätigkeit als Bewegungscoach konfrontiert?
- Wenn Sie einen Wunsch frei hätten, welche Verbesserungen würden Sie vorschlagen?
- Gibt es von Ihrer Seite noch Dinge (Themen), die Sie ansprechen möchten?
- etc.

### 3.4 Auswahl der Stichprobe

Im Bereich der qualitativen Evaluationsforschung ist nicht die Stichprobengröße (Repräsentativität) das zentrale Kriterium, sondern die „Fallkontrastierung“

(Kelle & Kluge, 1999, S. 39). Wie bereits angemerkt, erfolgte die Auswahl der zu untersuchenden Einheiten (theoretischen Sampling) vielmehr nach theoretischen Überlegungen. Dies bedeutet, dass im Fokus der vorliegenden Stichprobenziehung das Kriterium der Generalisierbarkeit sowie die Möglichkeit stehen, „vielfältige Vergleiche zwischen bewusst gezogenen Einzelfällen Muster zu identifizieren.“ (Kelle, 2008, S. 500). In Anlehnung an Merkmals (2008, S. 291), der zwei unterschiedliche Vorgehensweisen der Ziehung von Stichproben bei qualitativer Forschung beschreibt, wurden nach den oben bereits angeführten Kriterien (Interesse, Zeit, Erreichbarkeit, etc.) Merkmale (z. B. Geschlecht, Tätigkeitsfeld, Umfang der Beschäftigung, etc.) festgelegt und auf dieser Basis die Anzahl von vier Bewegungscoaches (n = 3 männlich, 1 weiblich) in Abstimmung mit der Grundgesamtheit (n = 36) ausgewählt.

### 3.5 Interviewdurchführung und Datenerhebung

Die Durchführung der Interviews wurde von der Abklärung spezifischer inhaltlicher und formaler Kriterien begleitet. So wurde entschieden, die Kontaktaufnahme mit den Bewegungscoaches durch die vom LSR-Burgenland zur Verfügung gestellten E-Mailadressen vorzunehmen. In einem Schreiben wurden die Bewegungscoaches zunächst über die Ziele, Rahmenbedingungen der Interviewdurchführung (Ort, Raum) informiert und der zeitliche Umfang (etwa 45 Minuten) als Richtperspektive festgelegt.

Im Anschluss daran wurde mit jenen vier Bewegungscoaches, welche sich als erstes auf den schriftlichen Kontakt zurückgemeldet hatten, telefonisch Interviewtermine vereinbart. Im Rahmen des Telefonats wurden zunächst die Ziele des Interviews skizziert

und über den Datenschutz (Verschwiegenheitspflicht, Verbot der Weitergabe von Informationen, Wahrung der Anonymität) informiert. Weiters wurden die zeitlichen und geografischen Vorstellungen (Ort) der Bewegungscoaches angesprochen und schließlich mit vier Bewegungscoaches die zentralen Aspekte für die Interviewdurchführung vereinbart.

Die Interviews zu den vereinbarten Terminen und Zeitpunkten selbst starteten mit einer kurzen formellen Aufklärung über die Zielsetzung der Interviews und die Anonymisierung der Daten. Anschließend wurde die Befragung als teilstrukturiertes Interview in Anlehnung an den konzipierten Leitfaden durchgeführt und mittels Audio-Aufnahmegerät aufgezeichnet. In zwei von vier Fällen folgte auf das Interview ein von den Bewegungscoaches initiiertes informelles Gespräch, in dem zusätzliche relevante Aspekte ihrer Tätigkeit angesprochen wurden, weshalb mit ihrem Einverständnis das Aufnahmegerät nach einer kurzen Unterbrechung nochmals eingeschaltet wurde und die Informationen in die qualitative Analyse Eingang fanden.

### 3.6 Transkription der Interviews

Mit Transkription als Dokumentationsgrundlage wissenschaftlicher Untersuchungen mündlicher Kommunikationsprozesse wird die „Wiedergabe eines gesprochenen Diskurses in einem situativen Kontext“ (Dittmar, 2009, S. 52) in verschrifteter Form bezeichnet. Die Transkription der aufgezeichneten Interviews mit den Bewegungscoaches wurde auf der Grundlage wissenschaftlicher Ansprüche und formaler Regeln entsprechend der Ziele und Perspektiven der Evaluierung „grob granuliert“ (Kuckartz, 2007, S. 37–56). Konkret wurden die Audio-Dateien in Anlehnung an Dresnig und Pehl (2013) mit Hilfe der Auswertungssoftware MAXQDA 12

(www.maxqda.com) auf rund 40 Seiten (18.000 Zeichen) transkribiert und hinsichtlich aller Angaben der Bewegungscoaches, welche Rückschlüsse auf deren Person zulassen, anonymisiert.<sup>26</sup> Nach der Transkription der Interviews wurde mit der ersten Datenerkundung und Datenauswertung begonnen.

### 3.7 Auswertungsverfahren

Die Auswertung der Datensätze orientierte sich an der sozialwissenschaftlichen Methode der „qualitativen Inhaltsanalyse“ (Mayring, 2015). Vor diesem Hintergrund wurden die Aussagen der Bewegungscoaches im Hinblick auf den Bedeutungs- und Wissenshintergrund, die Perspektiven, Denkstrukturen, Einstellungen, kommunikative Kompetenzen, Beziehungskompetenz, etc. formuliert und analysiert.

#### 3.7.1 Konzeption des Kategoriensystems

Hierfür wurden zunächst in einem deduktiven Verfahren beispielsweise spezifische Analyseeinheiten auf der Grundlage des Datenmaterials festgelegt, das angestrebte Abstraktionsniveau präzisiert, eine Reduktion der Textstellen durch Selektion vorgenommen, eine Übersetzung der inhaltstragenden Textstellen auf eine einheitliche Sprachebene vorgenommen und so letztlich ein inhaltlich differenziertes Kategoriensystem entwickelt. Dieses diente als Gerüst für die Umsetzung der Technik der inhaltlichen Strukturierung (Mayring, 2015, S. 66) und für die Realisation der Auswertungsstrategie. Im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse wurden als zentraler Vorgang die Dimensionen der Kategorien sowie das Abstraktionsniveau festgelegt.

---

<sup>26</sup> Vgl. Teil II des Evaluierungsberichtes.

Kategorie	Subkategorie 1	Subkategorie 2
Werthaltung und sportive Präferenzen	Sportbezogene Biografie	Sportliche Präferenzen
	Werthaltungen	Bedeutung von Sport
		Erziehung und Entwicklung
Qualifikation	Beruf/Tätigkeit	Qualifikation, Erfolge, ...
	Ausbildung-BC	Qualität, fachdidaktische Kompetenz, ...
	Fort-/Weiterbildung	Umfang, Qualität
Tätigkeit als BC	Lehr-Lern-Verständnis	Sportartenprogramm, ...
	Planung	Modelle, Kompetenzen, ...
	Inhalte und	Sportarten, Fähigkeiten, ...
	Durchführung und Umsetzung	Lehr-Lernstil, Verhaltensregeln, Kleidung, Störungen
	Dokumentation von TBuS	schriftlich, Umfang
	Talent-Scouting	Kriterien, Klarheit der Ziele
	Ferienbetreuung	Zeitumfang, Organisation Inhalte, Ziele, Erwartungen, ...
Rahmenbedingungen	Arbeitsstätte (Schule)	Bewegungsraum (Qualität)
		Bewegungs- und Sportgeräte
		Nutzungsbedingungen
	Zeit	Arbeitszeit
		Fahrtzeit
		Supplierungen
		Ferienbetreuung
		Urlaub
	Rechtlicher Rahmen	Vertrag
		Entlohnung
Fahrtkosten		
Rechtsschutz		
Beziehungen	Schülerinnen und Schüler	SchülerIn – SchülerIn
		SchülerIn – BC
	Lehrpersonen	Lehrpersonen - BC
	DirektorInnen	Direktion - BC
	Eltern	Eltern - BC
	Sportdachverband	Unterstützung, ...
	Bewegungscoachende	Kooperation, Austausch, ....
Vereine	Kontakt, Kooperation, ...	

Übersicht 3-1: Kategoriensystem und Codierregeln

Die Kategorien wurden anhand der Interviewdaten mit Textstellen unterlegt und während der Analyse inhaltlich kontinuierlich geschärft. Damit erfolgte eine Rücküberprüfung der Kategorien am Ausgangsmaterial. Die Hauptdimensionen des vorliegenden Kategoriensystems ergaben sich zunächst aus den oben bereits angeführten Dimensionen der Fragestellungen:

- Werthaltungen und sportive Präferenz,
- Qualifikation (Bewegungscoach-Ausbildung) und Einstellung zu Bewegung und Sport,
- Tätigkeit als Bewegungscoach (Gestaltungskriterien und Herausforderungen),
- Rahmenbedingungen der Tätigkeit (einschl. Talentscouting),
- Beziehungen zwischen Akteur/innen.

Diese Überkategorien wurden teilweise thematisch in zwei weiteren Ebenen unterteilt (Übersicht 3-1).

### 3.7.2 Codierung

In einem ersten Auswertungsdurchgang arbeitete die eingesetzte Methode hermeneutisch in dem Sinne, dass es zunächst darum ging, den subjektiv gemeinten Sinn eines Textabschnittes herauszuarbeiten und festzulegen. Im Prozess der Codierung wurden Textsegmente spezifischen inhaltlichen „Themen“ zugeordnet (thematische Codierung), indem die Aussagen der Interviews den Kategorien des Systems zugewiesen und in einem weiteren Durchgang paraphrasiert, abstrahiert und schlussendlich interpretiert wurden. In diesem Prozess (Proband/in › Text › Transkription › Paraphrasierung › Generalisierung › Reduktion) wurden die Deutungs- und Erklärungsmuster der Proband/innen diskursiv verortet und gegenübergestellt (Mayring, 2015, S.70).

Coding	Abstraktion	Item
<p>Aussage (wörtliches Zitat) von BC: „Mein Ziel ist ganz einfach, sie sollen einfach Spaß daran haben, dass sie sich bewegen. Also, ich hab jetzt kein Ziel, dass sie jetzt am Ende des Schuljahres eine bestimmte Bewegung können müssen. Sondern einfach sie sollen sich in der Zeit wo ich sie hab, sollen sie sich bewegen, sie sollen schwitzen, und am besten sollen sie gar nicht merken, dass sie sich jetzt gerade bewegt haben. Und einfach, sie sollen einfach daran Spaß haben und ich glaub das funktioniert derweil richtig gut.“ [interview 1; Position: 26 – 26]</p>	<p>Spaß als übergeordnete Zielsetzung der Einheiten</p> <p>Mehr Bewegungszeit als übergeordnete Zielsetzung</p>	<p>Ziele/Merkmale einer gelungenen Einheit:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Spaß</li> <li>• hohe Bewegungszeit/-intensität</li> <li>• Ausgleich schaffen</li> <li>• Erlernen neuer Bewegungen</li> <li>• Disziplin seitens der Schülerinnen und Schüler, reibungsloser Ablauf,</li> <li>• soziales Lernen</li> <li>• Möglichkeiten zum Leistungsvergleich/Wettkampf</li> <li>• motorische Fortschritte</li> <li>• Aneignung von Wissen</li> <li>• Persönlichkeitsentwicklung</li> </ul>

Übersicht 3-2 Beispiel einer Codierung (Lehr-Lern-Perspektive)

### 3.8 Ergebnisse der qualitativen Evaluationsanalyse

Der folgende Abschnitt des Forschungsberichtes fasst die zentralen Aussagen der qualitativen Evaluation auf der Grundlage der Interviewdaten zusammen. Diese Ergebnisse stellen einen inhaltlichen Überblick über ausgewählte Dimensionen aus der Sicht der Bewegungscoaches dar. Darüber hinaus bilden die hier vorgelegten Ergebnisse die Grundlage für die daran anschließende quantitative Evaluation (Itemgenerierung, Fragebogenerhebung)<sup>27</sup> des Projektes der TBuS. Es gilt darauf hinzuweisen, dass die Interviewaussagen in einer Zusammenschau mit den quantitativen Ergebnissen verstanden werden müssen. Aus diesem Grund werden im folgenden Abschnitt lediglich die Aussagen jener Codes angeführt, welche im Hinblick auf die Grundgesamtheit als aussagekräftig eingestuft werden.

#### 3.8.1 Werthaltung und sportive Präferenz (Biografie)

- Bewegung und Sport dominieren die Biografie der Bewegungscoaches.
- Bewegungscoaches haben in der Regel eine seit der Kindheit unterstützte, meist intensiverte und forcierte polysportive Ausbildung.
- Die leistungssportorientierte Ausübung einer/mehrerer Sportart/en ist die gemeinsame Klammer der Bewegungscoaches.

#### 3.8.2 Unterrichtsverständnis

In der Kategorie „Unterrichtsverständnis“ werden jene Aussagen der Bewegungscoaches zusammengefasst, welche die Überzeugungen, Einstellungen und Zielsetzungen hinsichtlich der Durchführung der Täglichen Bewegungs- und Sporteinheit beinhalten. Die Codings lassen sich den drei Kompetenzbereichen Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz zuordnen.

- Hinsichtlich zu erwerbender **Sachkompetenzen** betonen die Bewegungscoaches in den Gesprächen die Bedeutung von Bewegung und Sport für die ontogenetische Entwicklung der Schülerinnen und Schüler, und vermerken gleichzeitig ihre Beobachtungen von motorischen Defiziten seitens einer Vielzahl der Schülerinnen und Schüler.
- Als Zielsetzung für die TBuS wird auf physischer Ebene erstens die Vermittlung motorischer Basisfähigkeiten und -fertigkeiten genannt, sowie zweitens die Steigerung der Bewegungszeit der Schülerinnen und Schüler im Rahmen der TBuS.
- Die Bewegungszeit der Schülerinnen und Schüler in einer TBuS wird als Alleinstellungsmerkmal und als signifikanter Indikator für das Gelingen einer Stunde interpretiert.
- Eine Unterrichtseinheit mit geringer Bewegungszeit und hoher kognitiver, differenzierter Information erzeugt eine Ambivalenz in der Beurteilung der Qualität von der TBuS. Das Kriterium der Intensität hat vorrangige Priorität.
- Unter Verfolgung dieser beiden Ziele soll die Erfahrung körperlichen Wohlbefindens im Vordergrund stehen.
- Die positive Bewertung von Bewegung und Sport soll durch das vielfältige Heranführen an Bewegung und Sport erfolgen und in den Schülerinnen

27 Vgl. die Ausführungen im Modul 4

und Schüler eine Offenheit für das Entdecken von Neuem wecken.

- Bezugnehmend auf **Sozialkompetenzen** geben die Bewegungscoaches an, die Schülerinnen und Schüler auf eine erfolgreiche Partizipation an der Sportkultur vorbereiten zu wollen, indem Schülerinnen und Schüler nicht nur vielfältige Möglichkeiten der Sportausübung kennenlernen, sondern ebenso durch Bewegung und Sport soziale Kompetenzen erwerben.
- In diesem Zusammenhang werden beispielsweise die Einhaltung von Regeln, der positive soziale Umgang miteinander, sowie der Umgang mit Sieg und Niederlage erwähnt.
- Der direkte Führungsstil ist zentraler Teil der TBuS um die angestrebten Ziele zu erreichen.
- Bewegungscoaches formulieren, eine besonders positive Beziehung zu Kindern zu haben und mit ihnen sehr gerne zu arbeiten.
- Bewegungscoaches freut es in besonderer Weise, wenn durch ihre persönliche Anleitung und ihr Engagement die Kinder in der TBuS hinsichtlich ihrer sportmotorischen Basiskompetenzen deutlich verbessern.
- Auf Ebene der **Selbstkompetenz** steht zunächst die positive affektive Besetzung von bewegungs- und sportassoziierten Tätigkeiten als Freizeitbeschäftigungen im Vordergrund.
- Die Bewegungscoaches verfolgen das Ziel, den Schülerinnen und Schüler Spaß an Bewegung und Sport zu vermitteln, woran gleichzeitig das Gelingen einzelner Einheiten gemessen wird.
- Letztendlich sollen die Schülerinnen und Schüler in den Einheiten Formen des persönlichen Gewinns (der Steigerung und Verbesserung) durch Bewegung und Sport erfahren.

### 3.8.3 Planungskompetenz

- Die gegenseitige Vernetzung der Bewegungscoaches stellt eine wichtige Planungsressource dar.
- Planung ist emotional besetzt und stressanfällig, weil der Erfolg bzw. Misserfolg der TBuS damit assoziiert wird (nur geplante Einheiten sind „gute“ Einheiten).
- Planung erweist sich vor dem Hintergrund der weitgehenden Unkenntnis der schulisch bedingten situativen Situation (Anzahl der Kinder, Material, Raum, etc.) als schwierig und fordert hohe Flexibilität und Erfahrung im Umgang mit der Lehr-Lern-Situation.
- Vorrangig geht die Planung der TBuS vom Inhalt, nicht von den zu erwerbenden Kompetenzen aus.
- Eine geplante TBuS ist nicht oder nur zum Teil in eine andere Schule übertragbar, weil zum Teil völlig divergierende Rahmenbedingungen (z.B. Sprossenwand vorhanden bzw. nicht vorhanden) vorliegen.
- Hinsichtlich der Planungsarbeit geben die Bewegungscoaches unterschiedliche Strategien an, um sich auf die TBuS vorzubereiten (eigener Fundus, Literatur, Internet).
- Einen nennenswerten Aspekt stellt hierbei die nötige Flexibilität und Anpassungsfähigkeit an die Schülerinnen und Schüler in den konkreten Situationen dar.
- Die Vielfalt der Planungsressourcen ist wichtiger Teil von planerischer Zufriedenheit.<sup>28</sup>

28 Vgl. die Ausführungen im Abschnitt Modul 4

### 3.8.4 Kriterien der Inhaltsauswahl

- Als Kriterien zur Auswahl der Inhalte (des Stoffs, des Themas) der TBuS geben die Bewegungscoaches an, sich stark den Interessen der Schülerinnen und Schüler zu orientieren.
- Zunächst verstehen sie ihre Aufgabe darin, durch die Vermittlung motorischer Basiskompetenzen eine Grundlage für die weitere Sportausübung zu schaffen.
- Adaptiert werden die Inhalte in erster Linie an die körperlichen und sozialen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, sowie die räumlichen Gegebenheiten und die Ausstattung der jeweiligen Schulen, wobei Letzteres häufig einen stark limitierenden Faktor darstellt.
- Weiters geben die Bewegungscoaches an, die Wünsche und sportlichen Vorlieben der Schülerinnen und Schüler zumindest teilweise zu berücksichtigen, während eine inhaltliche Absprache mit der Lehrperson der Klasse oder der Schulleitung nur sporadisch stattfindet.

### 3.8.5 Durchführung und Umsetzung der Ziele von TBuS

- Die Bewegungscoaches geben an, zur leichteren und reibungsloseren Durchführung der TBuS auf die Einführung von Ritualen und Unterrichtsroutinen zurückzugreifen.
- Rituale zu Beginn der TBuS, bei Spielen, bei Erklärungen, etc. werden mit den Schülerinnen und Schülern zur Steigerung der Effektivität möglichst konsequent eingeübt und angewendet.
- Hierzu zählen beispielsweise auch die klare Gliederung einer TBuS, sowie der flüssige Ablauf und die Vermeidung von didaktischen Gelenken.

### 3.8.6 Perspektiven zum Aufgabenbereich Talent-Scouting

- Den Aufgabenbereich des Talentscoutings beschreiben die Bewegungscoaches aus mehreren Gründen (inhaltlich, organisatorisch, begrifflich, zeitbasiert, etc.) als problematisch.
- Die Bewegungscoaches weisen auf die Unklarheit der Aufgabenstellung hin und stellen die Sinnhaftigkeit des Talentscoutings deutlich in Frage.
- Grundsätzlich wird der Talentbegriff kritisch aufgefasst, indem hinterfragt wird, in welcher Form sportliche Talente im Volksschulalter bereits identifiziert werden können.
- Weiters wird in Frage gestellt, weshalb in solch jungem Alter die Vermittlung an einen spezifischen Verein erfolgen sollte.
- Als sinnvoll und umsetzbar erachten die Bewegungscoaches die Zielsetzung, die Schülerinnen und Schüler mittels eines polysportiven Angebotes vielfältig auf unterschiedliche Sportarten vorzubereiten und aufmerksam zu machen, sowie sie auf unterschiedliche Vereinsangebote hinzuweisen.
- Zum anderen beschreiben die Bewegungscoaches zahlreiche Hindernisse auf organisatorischer Ebene: Während in zahlreichen Klassen eine weitgehende Vereinsmitgliedschaft bereits gegeben ist, existiert in anderen Regionen nur ein äußerst einseitiges Vereinsangebot, weshalb die Vermittlung der Schülerinnen und Schüler auf Basis ihrer Interessen schwer, wenn nicht sogar unmöglich ist.
- Weiters werden aufgrund mangelnden Interesses, problematische zeitliche Verfügbarkeit während der Unterrichtszeit seitens der Vereine, sowie mangelhafte räumliche Gegebenheiten und Ausstattung der Schulen beklagt, welche die Durchführung von Scouting-Einheiten teilweise unmöglich machen.

### 3.8.7 Reflexionen zur Ausbildung (BC)

- Der Ausbildungslehrgang zum Bewegungscoach wird von den Bewegungscoaches selbst sehr kritisch betrachtet.
- Der Ausbildungslehrgang zum Bewegungscoach hat keinen didaktisch, methodischen oder sportpädagogischen Mehrwert.
- Bewegungscoaches haben vor dem Hintergrund ihrer persönlichen Berufsaus- und -fortbildung einen deutlich differenzierteren sportwissenschaftlichen Hintergrund als die in der Ausbildung thematisierten Inhalte.
- Der Ausbildungslehrgang wird insbesondere zu Beginn des Moduls als vage, nicht kontextangepasst und daher als „unseriös“ erlebt.
- Die Inhalte, insbesondere der „rechtliche“ Abschnitt wird als zu umfassend und nicht auf die Situation (Anforderungen) der TBuS fokussiert wahrgenommen und beurteilt.
- Retrospektiv fühlen sich die Bewegungscoaches durch den Ausbildungslehrgang durch den Ausbildungslehrgang in didaktischer und pädagogischer Hinsicht zu wenig differenziert auf die zukünftige Tätigkeit vorbereitet.

### 3.8.8 Rahmenbedingungen – Klein- und Großgeräte (Material)

- Die Aussagen der Bewegungscoaches verweisen darauf, dass die materialmäßige Ausstattung der Schulen zumindest teilweise unzureichend ist.
- In diesem Zusammenhang wird das Fehlen oder die mangelhafte Qualität von Klein- und Großgeräten als limitierender Faktor bei der Auswahl der Inhalte beschrieben.

### 3.8.9 Rahmenbedingungen – Bewegungsraum und Sporthallen

- Die für die TBuS zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten beschreiben die Bewegungscoaches diese nur teilweise als zufriedenstellend.
- Überwiegend negativ bewerten die Bewegungscoaches die äußerst problematischen räumlichen Bedingungen.
- Die TBuS (wie der Unterricht Bewegung und Sport auch) müssen in zum Bewegungsraum umgewidmeten Räumen, im regulären Klassenzimmer unter Beiseiteschieben von Tischen und Stühlen oder gar zwangsweise im Freien abgehalten werden, woraus sich bestenfalls starke Einschränkungen hinsichtlich der durchführbaren Inhalte, schlimmstenfalls aber Verletzungsrisiken durch störende Gegenstände wie z.B. Waschbecken, Sitzbänke, Regale etc. ergeben.

### 3.8.10 Arbeitszeit

- Im Rahmen der Interviews äußern sich die Bewegungscoaches als zufrieden mit dem Ausmaß und der Verteilung der wöchentlich abzuhaltenden Bewegungseinheiten.
- Die Bewegungscoaches vermuten bei Kolleg/innen mit hohem Beschäftigungsausmaß eine hohe subjektive Arbeitsbelastung.
- Kritisch betrachtet wird die ungleiche und unflexible Verteilung der TBuS zwischen den Landes-Sportdachverbänden.
- Die Tatsache, dass eine Umverteilung der TBuS auf weniger belastete Kolleg/innen aus anderen Landes-Sportdachverbänden nicht zugelassen wurde, stößt auf Unverständnis.

### 3.8.11 Ferienbetreuung

- Über das abzuhaltende Ferienprogramm herrscht zum Großteil völlige Unklarheit.
- Die Bewegungscoaches blieben lange Zeit im Unklaren, in welcher Form die Ferienprogramme gestaltet werden sollen, um die festgelegten Arbeitsstunden zu absolvieren.
- Die Rolle der ortsansässigen Vereine, die Stellung der Gemeinde als Schulerhalter, die Nutzungsbewilligung von Außenräumen bzw. -flächen, der Zusammenhang mit der TBuS, die Sicherheit und Rechtsverbindlichkeit, die Haftung, etc. sind Beispiele von offenen Fragen.
- Allgemein wird die Ferienzeit als notwendige Auszeit von der fordernden Tätigkeit in den Schulen angesehen.

### 3.8.12 Urlaub

- Die Einteilung der Urlaubszeit wird als unklar und organisatorisch herausfordernd beschrieben.

### 3.8.13 Rechtliche Rahmenbedingungen und Entlohnung

- Bezüglich der Höhe der Entlohnung für die Tätigkeit im Rahmen der TBuS zeigen sich die interviewten Bewegungscoaches zwar subjektiv im Kontext der persönlichen Lebenssituation als zufrieden, erachten das Gehaltsschema allerdings im Hinblick auf die gestellten Anforderungen, die erbrachte Leistung sowie als einzige Einnahmequelle bei Vollanstellung als deutlich zu niedrig.

### 3.8.14 Rahmenbedingungen und Rechtsschutz

- Die Bewegungscoaches nennen im Zusammenhang mit der rechtlichen Absicherung für ihre Tätigkeit zahlreiche Unklarheiten und äußern die Vermutung, sich in rechtlichen Grauzonen zu bewegen, berichten jedoch ebenso von individuelle Strategien, mit diesen Schwierigkeiten umzugehen.
- Die Unklarheiten werden dabei allerdings nicht beseitigt, sondern ignoriert beziehungsweise situationsspezifisch z. B. von den Direktor/innen gelöst.

### 3.8.15 Die Qualität der Beziehung zu Schülerinnen und Schülern (Klima)

- Bewegungscoaches betonen, die Schülerinnen und Schüler mit der TBuS zu erreichen und eine gute Beziehungsstruktur zu entwickeln.
- Im Rahmen der Interviews beschreiben die Bewegungscoaches das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler allerdings als herausfordernd und die Unterrichtung erschwerend, nicht jedoch als überfordernd oder unbewältigbar.
- Stattdessen berichten die Bewegungscoaches von unterschiedlichen Strategien, z. B. dem Etablieren klarer Rahmenbedingungen oder der Absprache mit Lehrpersonen und Direktor/innen, um Disziplinproblemen erfolgreich zu begegnen.
- Insbesondere scheint das Alter der zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler eine maßgebliche Variable darzustellen, die Flexibilität und Empathie von den Bewegungscoaches erfordert.
- Zwischen der TBuS und dem Unterricht „Bewegung und Sport“ (zwischen Bewegungscoach und Klassenlehrperson) wird die Beziehung als unterstützend und nicht kompetitiv beschrieben.

### 3.8.16 Die Qualität der Beziehung zu Lehrpersonen und Direktion

- Die Kooperation bzw. der Kontakt zu den Direktor/innen kann als lose bezeichnet werden.
- Die Zusammenarbeit und Kommunikation zwischen den Bewegungscoaches einerseits und Lehrer/innen bzw. Direktor/innen andererseits, scheint von Schule zu Schule hinsichtlich ihrer Intensität zu variieren, wird allerdings – sofern vorhanden – als durchwegs positiv, hilfreich und unterstützend beschrieben.
- Inhaltliche Wünsche seitens der Lehrpersonen und Direktor/innen für die TBuS werden neutral bis positiv entgegengenommen.

### 3.8.17 Die Qualität der Beziehung zu den Eltern

- Zu den Eltern der jeweiligen Schülerinnen und Schüler berichten die Bewegungscoaches kaum bis gar keinen Kontakt zu haben.
- Nur im Fall von konkreten Problemfällen mit einzelnen Schülerinnen und Schülern werden über die Direktion die Eltern bzw. die Bewegungscoaches einbezogen.
- Dies erachten die Bewegungscoaches an sich als nicht als problematisch, sprechen sich jedoch aufgrund kursierender Fehlinformationen explizit für die bessere Vorinformation aller Beteiligten zu Beginn des Schuljahres aus, um Missverständnissen vorzubeugen.
- In diesem Zusammenhang wird der Wunsch nach intensiverem Elternkontakt, insbesondere zu Beginn des Schuljahres, als möglicher Lösungsvorschlag geäußert.

### 3.8.18 Die Qualität der Beziehung zu den Bewegungscoaches

- Der Kontakt zwischen den Bewegungscoaches wird als durchaus intensiv bezeichnet.
- Bewegungscoaches bilden eine funktionierende Netzwerkgruppe, über die sie sich gegenseitig informieren und unterstützen.

### 3.8.19 Die Qualität der Beziehung zu den Koordinatoren der Landes-Sportdachverbände

- Der Kontakt zu den Landes-Sportdachverbänden bzw. den Koordinatoren wird als lose bezeichnet. Dieser war mit Beginn des Schuljahres sehr intensiv (Vertragsunterzeichnung), Klärung offener Fragen, etc., hat sich aber im Verlauf des Schuljahres reduziert.
- Der/Die Koordinator/in der Landes-Sportdachverbände stellt eine wichtige und zentrale Position im Prozess der Umsetzung der TBuS und bei beratenden Situationen (Hilfestellung) dar.

### 3.9 Zusammenfassung

Das vorliegende Modul beschreibt die qualitative Analyse der TBuS auf der Grundlage von teilsstrukturierten Interviews mit Bewegungscoaches. Im Rahmen des Moduls wurden die einzelnen Stufen der Konzeption der Interviews, die Interviewführung, die Kategorisierung, die Codierung und schließlich die Auswertung beschrieben.

Den vermutlich entscheidenden Abschnitt bilden die Kodierungen der Interviews (siehe auch die Hinweise im Teil II des Berichts) und die Ergebnisse der Befragung der Bewegungscoaches.

Die Interviews wurden entlang von sechs inhaltlichen Dimensionen geführt und skizzieren eine Fülle von gut gelungenen und zufriedenstellenden Einheiten der TBuS. In den Interviews wird auch die durchaus heterogene, manchmal auch belastende Situation

der Bewegungscoaches im System Schule und in der Beziehung zu den Lehrpersonen und den Direktionen thematisiert, sowie die Beziehung zu den Eltern der Schülerinnen und Schülern sowie der Bewegungscoaches untereinander. Die Aussagen der Bewegungscoach verweisen auch auf eine Vielzahl von verbesserungswürdigen Situationen (Ausbildung, Räume, Material, etc.), wünschenswerten inhaltlichen, methodischen und organisatorischen Hilfestellungen und Unterstützungsmaßnahmen.

Letztlich ist darauf hinzuweisen, dass die Interviewaussagen die Grundlage für die Itemgenerierung zur Erstellung des Online-Fragebogens für Bewegungscoaches, Lehrpersonen, Eltern sowie Schülerinnen und Schüler bilden. Informationen dazu werden im unten angeführten Modul gegeben.



# MODUL 4

Rolle, Funktion und Profession der Bewegungskoaches  
im Rahmen des Projekts der Täglichen Bewegungs- und  
Sporteinheit in der Modellregion

---

4.1	Zur Orientierung .....	82
4.2	Anlage der Untersuchung der TBuS aus der Perspektiven der Bewegungscoaches .....	82
4.2.1	Fragestellungen .....	82
4.2.2	Design der Untersuchung.....	83
4.2.3	Stichprobe .....	83
4.2.4	Itemgenerierung.....	85
4.2.5	Entwicklung des Erhebungsinstruments (Online-Fragebogen).....	85
4.2.6	Datenaufbereitung und Datenanalyse .....	85
4.3	Ergebnisse zur Befragung der Bewegungscoaches .....	87
4.3.1	Beschreibung der Strukturdaten der Bewegungscoaches.....	87
4.3.2	Zum Umfang von Fort- und Weiterbildungen der Bewegungscoaches .....	87
4.3.3	Zur Zufriedenheit mit der Ausbildung zum/zur Bewegungscoach/in.....	88
4.3.4	Zur Belastung der Bewegungscoaches im Rahmen der TBuS.....	89
4.3.5	Zur subjektiven Belastung der Bewegungscoaches.....	91
4.3.6	Geschätzte durchschnittliche Bewegungszeit in der TBuS.....	93
4.3.7	Beurteilung der TBuS durch die Schülerinnen und Schüler.....	96
4.3.8	Aspekte der Beeinflussung der Qualität der TBuS .....	97
4.4	Zusammenfassung.....	99

## 4. MODUL 4: Rolle, Funktion und Profession der Bewegungscoaches im Rahmen des Projekts der TBuS in der Modellregion

### 4.1 Zur Orientierung

Die Ausführungen zum vorliegenden Modul 4 fokussieren Rolle und Funktion der Bewegungscoaches im Rahmen der TBuS. Zunächst werden die Anlage der Untersuchung erörtert, die Fragestellung skizziert, das Design der Untersuchung vorgestellt, die Stichprobe beschrieben, die Itemgenerierung aus den qualitativen Daten erklärt und schließlich die Teilergebnisse der Online-Befragung der Bewegungscoaches analysiert. Besonders hervorzuheben ist, dass die Ausführungen sich mit den Hinweisen im „Leitfaden zur Durchführung der Täglichen Bewegung und Sporteinheit an Schulen der 1.–9. Schulstufe“ vernetzen. Mehrere Fragenbereiche haben das Ziel, die Kompetenz und die Profession der Bewegungscoaches in der Ausübung ihrer Tätigkeit im Rahmen der TBuS zu untersuchen. Vor diesem Hintergrund erhalten die Erklärungen und Feststellungen im Leitfaden eine besondere Bedeutung.

### 4.2 Anlage der Untersuchung der TBuS aus der Perspektive der Bewegungscoaches

#### 4.2.1 Fragestellungen

Vor dem Hintergrund des skizzierten Rahmenkonzeptes ist es das Ziel des folgenden Moduls, die TBuS

aus der Sicht der Bewegungscoaches zu untersuchen. Zunächst geht es darum offenzulegen, welche Aspekte und Fragen im vorliegenden Modul im Vordergrund stehen:

- Wodurch haben sich die Bewegungscoaches im Rahmen des Auswahlverfahrens qualifiziert und welche schulischen bzw. beruflichen Ausbildungen haben die Bewegungscoaches absolviert?
- Wann haben die Bewegungscoaches Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen besucht und welche Inhalte (Themen) wurden vorgetragen?
- Wie zufrieden sind die Bewegungscoaches mit der Qualität der Ausbildung zum Bewegungscoach?
- Welchen objektiven und subjektiven Belastungen sind Bewegungscoaches im Rahmen der TBuS ausgesetzt und wie werden diese wahrgenommen?
- Wie aktiv (Bewegungszeit) sind die Schülerinnen und Schüler im Rahmen der TBuS aus der Sicht der Bewegungscoaches?
- Welche Beurteilung erwarten sich die Bewegungscoaches durch die Schülerinnen und Schüler?
- Welche inhaltlichen und strukturellen Aspekte beeinflussen die Qualität der TBuS aus der Sicht der Bewegungscoaches?

#### 4.2.2 Design der Untersuchung

Das Design dieses empirischen Teils der Evaluationsstudie wurde als Online-Befragung konzipiert und wurde in Anlehnung an die Ausführungen im Modul 5.2.2 umgesetzt.

#### 4.2.3 Stichprobe

Die Befragung der Bewegungscoaches wurde als Gesamterhebung konzipiert. Der Projektleitung standen alle E-Mail-Adressen der 36 Bewegungscoaches zur Verfügung. Der Ablauf der Befragung soll hier kurz skizziert werden:

- In einem ersten Schritt wurde der „BC-Fragebogen“ auf der Grundlage der qualitativen Interviews entwickelt.
- In einem Schreiben an die Bewegungscoaches wurde nicht nur auf die Bedeutung der Studie eingegangen, sondern auch das genaue Vorgehen erklärt, um den Link mit dem Online-Fragebogen zu öffnen.

Folgendes Schreiben wurde an die Bewegungscoaches übermittelt:

Sehr geehrte Bewegungscoaches!

Sie ganz persönlich sind ein wichtiger Teil des vom Sportministerium in Kooperation mit dem Landesschulrat für Burgenland und den Sport-Dachverbänden (SPORTUNION, ASKÖ und ASVÖ) in der Modellregion Burgenland seit Beginn des Schuljahres 2016/17 durchgeführten Projektes Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit (TBuS) an Volksschulen und Neuen Mittelschulen.

Was ist das Anliegen?

Da dieses Projekt im nächsten Schuljahr in ganz Österreich an Volksschulen und Neuen Mittelschulen angeboten wird, möchten wir Sie sehr herzlich ersuchen, uns Ihre persönlichen Erfahrungen im Rahmen des Projektes mitzuteilen.

Für die Erhebung der Erfahrungen im Rahmen des Projektes wurde das Zentrum für Sportwissenschaft der Universität Wien seitens des Sportministeriums beauftragt. Dazu haben wir auf der Grundlage mehrerer Interviews relevante Fragen formuliert, die ausschließlich die Situation der Bewegungscoaches betreffen. Wir möchten Sie sehr gerne einladen, uns Ihre Erfahrungen im Schulalltag bei der Umsetzung des Projektes „TBuS“ zu berichten. Ihre Informationen sind für den „Leitfaden für die Durchführung von TBuS“ und die weiteren inhaltlichen Planungen von besonderer Bedeutung.

Um diese Evaluationsstudie durchführen zu können, sind wir auf Ihre Mithilfe angewiesen und bitten Sie herzlich, den vorliegenden Fragebogen vollständig auszufüllen. Die Gültigkeit und Verwertbarkeit der Untersuchungsergebnisse hängt wesentlich von der Anzahl vollständig und korrekt ausgefüllter Fragebögen ab. Die Bearbeitung dauert etwa 25 Minuten.

Wie können Sie Ihre Erfahrung mitteilen? Wir ersuchen Sie höflich, die folgenden zwei Schritte der kurzen Anleitung auszuführen, um an der online-Befragung teilzunehmen:

**Schritt 1:** Bitte geben Sie in Ihrem Internetbrowser (Smartphone, PC, Laptop, ...) die folgende Adresse ein [ww3.unipark.de/uc/tbus-bc/](http://ww3.unipark.de/uc/tbus-bc/) (siehe Bild 1).



Schritt 2: Nun öffnet sich die Startseite der Befragung (siehe Bild 2) und Sie können mit der Beantwortung des Online-Fragebogens beginnen.

### Sehr geehrte Bewegungscoaches!

Sie ganz persönlich sind wichtiger Teil des vom *Sportministerium* in Kooperation mit dem *Landesschulrat für Burgenland* und den *Sport-Dachverbänden* (SPORTUNION, ASKÖ und ASVÖ) in der Modellregion Burgenland seit Beginn des Schuljahres 2016/17 durchgeführten Projektes „*Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit*“ (TBuS-Einheit) an Volksschulen und Neuen Mittelschulen.

Was uns besonders wichtig ist!

Über die Befragung wurden die VertreterInnen der drei Sport-Dachverbände und das Sportministerium in Kenntnis gesetzt. Der Fragebogen wurde nach ethischen Kriterien geprüft und der/die Autor/in geben an, dass kein Interessenskonflikt vorliegt. Wir sind weiters aufgefordert, die Anonymität Ihrer Antworten garantiert und verbrieft zu gewährleisten. Sie nehmen daher freiwillig an der Befragung teil und erklären sich einverstanden, dass die Daten anonymisiert und ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet werden.

Bei eventuellen Rückfragen wenden Sie sich bitte an die Projektleitung.

Der Link führte zum Programm „unipark“ (Questback, 2017). Nach dem Aufruf des Programms öffnete sich das Begrüßungsfenster des Fragebogens für die Bewegungscoaches.

#### 4.2.4 Itemgenerierung

Für die Itemgenerierung des quantitativen Fragebogens wurde ein Mixed Methods Design im Sinne einer sequentiellen Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden (Burke Johnson & Onwuegbuzie, 2004, S. 22) angewandt. Zunächst wurde unter der Perspektive der Fragestellungen zu den abstrahierten Codings der qualitativen Auswertung<sup>29</sup> eine Auswahl möglicher Einstellungsfragen an die Bewegungscoaches erstellt. Während die Ergebnisse der qualitativen Auswertung einerseits autonom betrachtet werden können, wurden sie andererseits für das „Instrument development“ (Bryman, 2006, S. 106) – also die Entwicklung der Items des quantitativen Fragebogens herangezogen, um die qualitativen Ergebnisse im Sinne der Forschungsfrage zu präzisieren und statistisch abbildbar zu machen. Die in diesem Prozess erarbeitete Liste der Items wurde um Fragen zu demografischen Daten und persönlichen Angaben, sowie im Sinne des Forschungsinteresses um weitere Einstellungsitems ergänzt und thematisch sortiert. Als Beantwortungsmodus für die inhaltlichen Fragen wurde eine sechsteilige Ordinalskala gewählt, um eine mehrdeutige Mittelkategorie zu vermeiden (zur Diskussion der Thematik siehe Diekmann, 2002, S.

404ff). Anschließend wurden die abstrahierten Interviewaussagen als thematische Anker herangezogen, um quantifizierbare Items zu formulieren, welche (a) auf Zustimmung mit einer Likert-Skala beantwortet werden können und (b) zur Beantwortung der Forschungsfrage beitragen. Letztlich wurden dem Fragebogen an zwei Stellen offene Eingabefelder beigefügt, in denen die Bewegungscoaches weitere Anmerkungen formulieren konnten.

#### 4.2.5 Entwicklung des Erhebungsinstruments (Online-Fragebogen)

Der Online-Fragebogen umfasst insgesamt 48 Fragen mit zahlreichen Subfragenbereichen. Ihm liegt eine Gliederung nachfolgender Themen zugrunde:

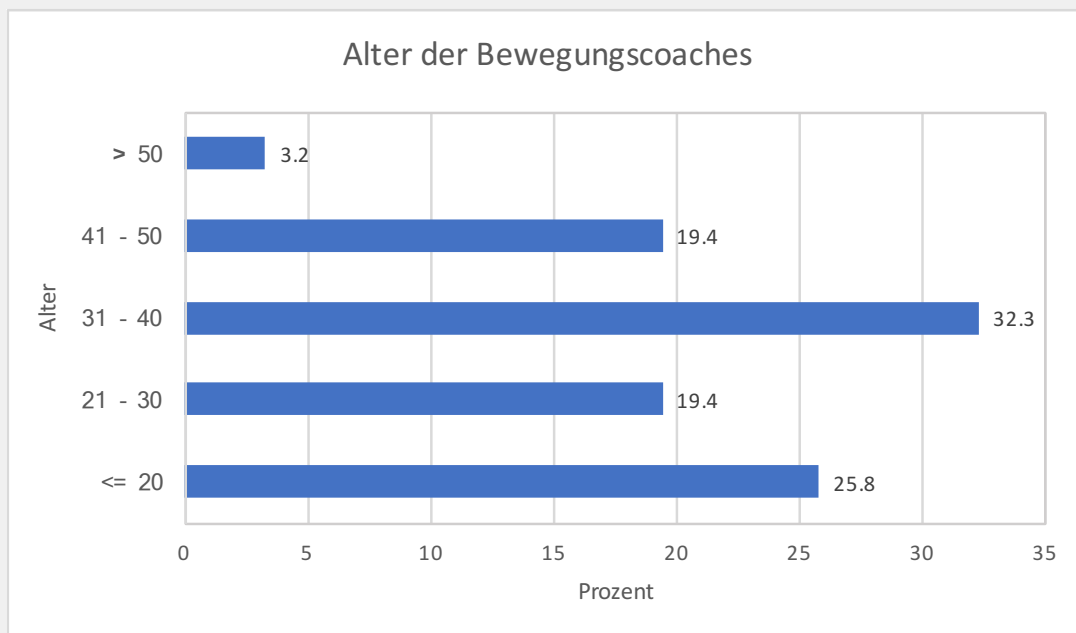
- Biografische Angaben (Geschlecht, Alter, ...)
- Schulische und berufliche Ausbildung (einschl. Fort- und Weiterbildungen, ...)
- Beschäftigungsausmaß
- Tätigkeitsbereich (Anzahl der Schulen, ...)
- Fragenbereiche zur Belastung im Rahmen der Tätigkeit
- Fragen zur persönlichen Bedeutung von Bewegung und Sport
- Qualitätskriterien für die Durchführung der TBuS
- Störungen und Unklarheiten im Rahmen der TBuS

#### 4.2.6 Datenaufbereitung und Datenanalyse

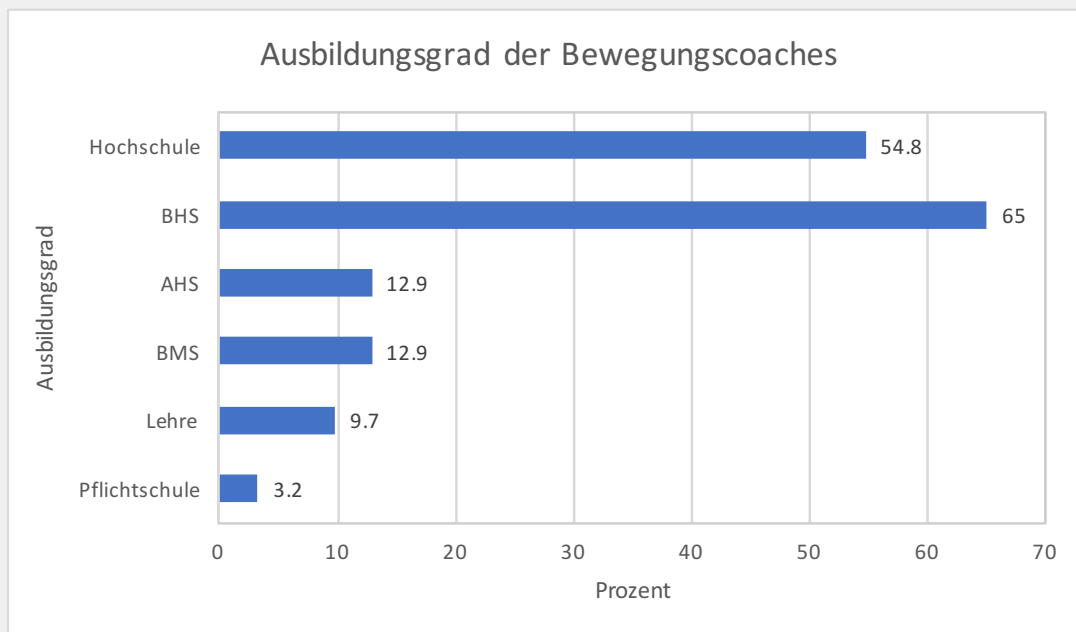
Die Ergebnisse der Beantwortung der Online-Fragebögen (Beantwortungsdaten) wurden zunächst in eine Datenbank eingespielt. Zur statistischen Weiterverarbeitung und Analyse wurden diese als Excel-File ausgelesen, geprüft und mit dem Programm IBM SPSS 24.0 für Windows statistisch ausgewertet (Janssen & Laatz, 2017; Field, 2017).

---

<sup>29</sup> Vgl. Modul 3 und Teil II (Codings) des vorliegenden Berichts.



Übersicht 4-1:  
Altersverteilung  
Bewegungs-  
coaches



Übersicht 4-2:  
Ausbildung der  
Bewegungs-  
coaches

## 4.3 Ergebnisse zur Befragung der Bewegungscoaches

### 4.3.1 Beschreibung der Strukturdaten der Bewegungscoaches

Die nachfolgenden Befunde beziehen sich auf die im Referenzzeitraum von den Bewegungscoaches durchgeführten TBuS in der Modellregion. 74,2 % (n = 23) männliche und 25,8 % (n = 8) weibliche Bewegungscoaches nahmen an der Online-Befragung teil, insgesamt also mehr als 86,1% der vertraglich eingebundenen Bewegungscoaches in der Modellregion. Die Variationsbreite (Range), also in welchem Bereich die Werte der Variable „Alter“ streuen, beträgt 30 Jahre.<sup>30</sup> Die Verteilung der Bewegungscoaches nach der Variable „Alter“ wird in der vorhergehenden Übersicht 4-1 dargestellt. Die Übersicht der Verteilung der (schulischen, beruflichen) Ausbildung der Bewegungscoaches, die auf der Grundlage demografischer Standards (ZUMA, 1999) abgefragt wurde, macht deutlich, dass mehr als die Hälfte der Bewegungscoaches (54,8 %) ein Studium absolviert haben (Übersicht 4-2). Als Aufnahmekriterium für die Ausbildung zum Bewegungscoach diente, abgesehen vom Studium (z. B. Bachelor), die Qualifikation als Trainer/in (11,8 %), Sportlehrer/in (BSPA) und Instruktor/in (je, 5,9 %). Die Frage nach spezifischen (sport-)pädagogischen Fortbildungen wurde von 54,8 % der Bewegungscoaches mit „nein“ beantwortet. Auch im Rahmen der teilstrukturierten Interviews im Modul 3 der qualitativen Analyse wird das Thema der (sport-) pädagogischen Kompetenz im Umgang

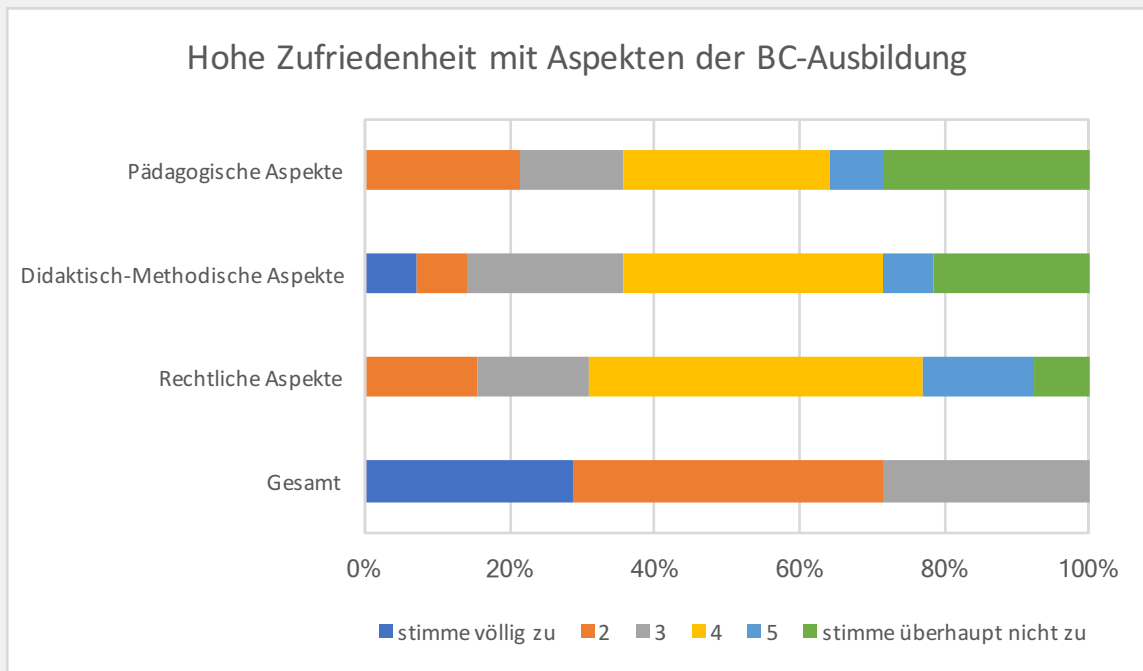
mit Schülerinnen und Schülern dieser Altersgruppe mehrfach thematisiert und als wichtiges Anliegen für zukünftige Fort- und Weiterbildungen angesprochen.

### 4.3.2 Zum Umfang von Fort- und Weiterbildungen der Bewegungscoaches

Nach den Selbstauskünften der Bewegungscoaches haben 83,9 % (n = 26) Fort- und Weiterbildungen in den Bereichen von Bewegung und Sport in den letzten drei Jahren besucht. 42,3 % geben an, an einer Fortbildung im Handlungsfeld „Sport“ in den letzten drei Jahren teilgenommen zu haben. 46,2 % der Bewegungscoaches verweisen darauf, an zwei Fortbildungen und 11,5 % an drei Fort- und Weiterbildungen teilgenommen zu haben. Fortbildungen, die pädagogische Inhalte zum Thema haben, wurden von 32,3 % der Bewegungscoaches wahrgenommen. 67,7 % der Bewegungscoaches haben an keiner „(sport-)pädagogischen Fortbildung“ in den letzten Jahren teilgenommen. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass 12,9 % der Bewegung Coaches nach Selbstauskünften überhaupt keine Fortbildung in den letzten drei Jahren besucht haben, 58,1 % Prozent nehmen an Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen in einem thematischen Bereich (d. h. Sport oder Pädagogik), vorrangig aber im Bereich von Bewegung und Sport teil und 29 % der Bewegungscoaches besuchten Fort- und Weiterbildungsangebote sowohl im Bereich von Bewegung und Sport als auch im Bereich der (Sport-)Pädagogik.

Das thematische Kapitel zum Thema „Aus- und Fortbildung“ wurde mit der Frage nach der Zufriedenheit mit Aus- und Fortbildungsangeboten abgeschlossen. 41,9 % der Bewegungscoaches sind mit den Fortbildungsangeboten auf einer 6-stufigen Likertskala „sehr zufrieden“ und „meist zufrieden“, 29 % „eher zufrieden“, 9,7 % „eher unzufrieden“ und 19,4 % „meist unzufrieden“ und „überhaupt nicht zufrieden“ (je 9,7 %).

30 Vgl. dazu auch den Abschnitt zu den Eckdaten der Bewegungscoaches (Modul 3).



Übersicht 4-3: Zur Zufriedenheit mit der Ausbildung zum BC

### 4.3.3 Zur Zufriedenheit mit der Ausbildung zum/ zur Bewegungscoach/in

Um im Rahmen der TBuS als Bewegungscoach angestellt und in den verschiedenen Schulen tätig werden zu können, ist die Ausbildung zum Bewegungscoach zwingend erforderlich, die selbst wiederum an verschiedene inhaltliche und formale Voraussetzungen gebunden ist.

Im Lehrgang (12 ECTS) zur Ausbildung zum Bewegungscoach wurden differenzierte inhaltliche Themen

vermittelt und Kompetenzen erworben. Diese Kriterien werden im Bundesgesetzblatt (BGBl. II Nr. 158 und 159/2015) sowie im „Leitfaden zur Durchführung der Täglichen Bewegung- und Sporteinheit an Schulen der 1.-9. Schulstufe“ ausführlich beschrieben.

In der Online-Befragung im Rahmen der Evaluation wurden die Bewegungscoaches nach ihrer Zufriedenheit mit der Ausbildung zum Bewegungscoach befragt und gebeten, zu vier Teilaspekten Stellung zu nehmen. Folgende vier Fragen wurden gestellt:

- Alles in allem betrachtet bin ich mit der Qualität der Ausbildung zum Bewegungscoach zufrieden.
- In der Ausbildung zum Bewegungscoach wurde den rechtlichen Aspekten meiner Arbeit zu viel Zeit und zu große Bedeutung gegeben.
- In der Ausbildung zum Bewegungscoach habe ich zu viele didaktisch-methodische Hinweise erhalten.
- In der Ausbildung zum Bewegungscoach habe ich zu viele Hinweise zum pädagogischen Umgang mit Kindern erhalten.

Die Ergebnisse der Beantwortung der Fragen durch die Bewegungscoaches wird in der Übersicht 4-3 dargestellt. Die befragten Bewegungscoaches können der Aussage betreffend die Qualität der Ausbildung zum Bewegungscoach zu 28,6% „völlig“ zustimmen, 42,9% „meist“ zustimmen und 28,6% „eher“ zustimmen. Aussagen, wonach Bewegungscoaches dieser Aussage, „eher nicht“, „meist nicht“ oder „überhaupt nicht zustimmen“ können, wurden nicht abgegeben. Im Bereich der Antworten zu den „rechtlichen Aspekten“ vertreten 28,6% der Bewegungscoaches die Auffassung, dass diesem Thema „zu viel Zeit und eine zu große Bedeutung“ in der Ausbildung gegeben wurde. Dass dem „rechtlichen“ Teil der Ausbildungsinformation „zu viel Zeit und eine zu große Bedeutung“ in der Ausbildung gegeben wurde, stimmen 50% der Bewegungscoaches „eher nicht“, 14,3% „meist nicht“ und 7,1% „überhaupt nicht“ zu.

Ein anderes Bild im Antwortverhalten der Bewegungscoaches zeigt sich bei der Bewertung der „didaktisch-methodischen Aspekte“ und dem „pädagogischen Umgang mit Kindern“. 14,2% der Bewegungscoaches stimmen der erwähnten Aussage „völlig“ sowie „meist“ zu. 21,4% der Bewegungscoaches stimmen „eher“ zu, dass „zu viele didaktisch-methodische

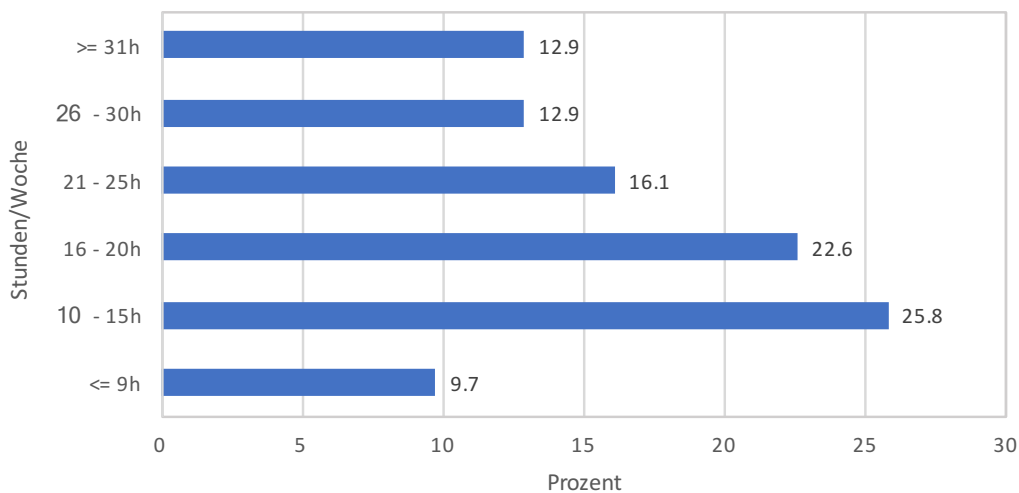
Hinweise“ vermittelt wurden. Im Gegensatz dazu äußern 64,2% der Bewegungscoaches, dass sie der Aussage, wonach die didaktisch-methodischen Hinweise zu umfangreich wären, „eher nicht“, „meist nicht“ und „überhaupt nicht“ zustimmen können. Der Aussage, dass die Ausbildung zum Bewegungscoach zu umfangreiche Hinweise zum „pädagogischen Umgang“ mit den Kindern erhalte, stimmen 35,7% „meist“ und „eher“ zu, 64,3% der Bewegungscoaches können der Aussage, dass die Informationen zum pädagogischen Umgang mit Kindern zu umfassend wären, „eher nicht“, „meist nicht“ und „überhaupt nicht“ zustimmen. Geschlechtsspezifische Unterschiede im Antwortverhalten der Bewegungscoaches konnten dazu nicht nachgewiesen werden ( $p > .05$ ).

#### 4.3.4 Zur Belastung der Bewegungscoaches im Rahmen der TBuS

Das Beschäftigungsausmaß pro Woche kann als ein wichtiger Indikator für Belastung und Zufriedenheit der Bewegungscoaches angesehen werden. Wie in der Übersicht 4-4 dargestellt wird, haben sich etwa 10% der Bewegungscoaches im Rahmen der TBuS zu einem ein Stundenkontingent im Umfang von weniger als 10 Stunden pro Woche verpflichtet. 28,8% leiten die TBuS 10 bis 15 Stunden an den Schulen, 22,6% der Bewegungscoaches sind insgesamt 16 bis 20 Stunden pro Woche und 16,1% zwischen 21 und 25 Stunden pro Woche tätig. Der überwiegende Teil der Bewegungscoaches (nahezu die Hälfte, (48,4%) hat im Rahmen der TBuS ein wöchentliches Beschäftigungsausmaß zwischen 10 und 20 Stunden. Je 12,9% der Bewegungscoaches sind im Rahmen der TBuS 26 bis 30 Stunden pro Woche bzw. mehr als 30 Stunden pro Woche angestellt.

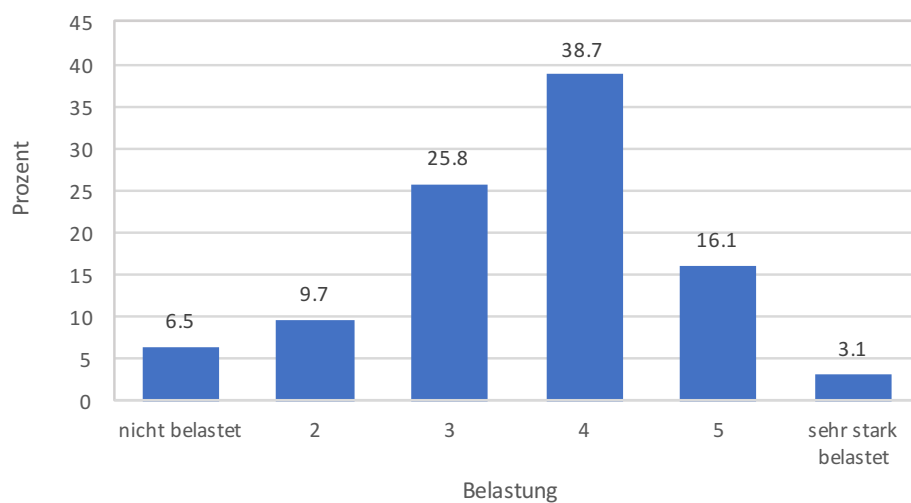
Wie viele Schulen betreuen die Bewegungscoaches? Die Auswertung der Angaben der Bewegungscoaches

### Beschäftigungsausmaß der Bewegungscoaches



Übersicht 4-4:  
Beschäftigungsausmaß der BC  
(2016/17)

### Ausmaß der Arbeitsbelastung



Übersicht 4-5:  
Subjektive Belastung  
der Bewegungscoaches

zeigt, dass 12,9% an einer Schule, 22,6% an 2 bis 3 Schulen, 29% an 4 bis 5 Schulen und 35,5% an mehr als fünf Schulen pro Woche tätig sind. 51,6% der Bewegungscoaches geben an, die TBuS in mehr als 15 Klassen pro Woche durchzuführen. 16,1% der Bewegungscoaches sind zwischen 11 und 15 Klassen pro Woche tätig und 29% leiten die TBuS zwischen sechs und zehn Klassen pro Woche. Der bevorzugte Schultyp ist die Volksschule (54,8%). 6,5% der Bewegungscoaches bieten (neben der Volksschule) auch an einer NMS die TBuS an. 25,8% der Bewegungscoaches ist es „egal“, an welcher Schulform sie die TBuS leiten und 12,9% der Bewegungscoaches haben im Rahmen der Selbstaussagen angeführt, dass sie durchaus schon überlegt haben, als Bewegungscoaches zur Betreuung der TBuS zu „kündigen“.

#### 4.3.5 Zur subjektiven Belastung der Bewegungscoaches

Die Belastungen der Bewegungscoaches im Rahmen ihrer Tätigkeit sind ein thematischer Schwerpunkt der aktuellen Evaluation. In diesem Zusammenhang kann auf die Lehrerbelastungsforschung verwiesen werden, in der eine Vielzahl verschiedenartiger Konzepte, Definitionen und Methoden zur Diskussion gestellt werden. Insbesondere sind transaktionale Stresskonzepte sowie verschiedene Ansätze der Persönlichkeit im Gespräch. Aus den Arbeitsbedingungen der Bewegungscoaches lassen sich unterschiedliche Beanspruchungsmuster ableiten. Grundsätzlich wird zwischen objektiver Belastung (beispielsweise durch die vertraglich übernommene Stundenanzahl in der TBuS) und der subjektiven Belastung, die durch persönliche Wahrnehmung konstruiert wird, unterschieden.

Zunächst wurden die folgende Frage an die Bewegungscoaches im Rahmen der Online-Befragung

gestellt: „Alles in allem betrachtet, wie sehr fühlen sie sich durch ihre Tätigkeit als Bewegungscoach belastet?“. Das Ausmaß der subjektiven Belastung konnte auf einer 6-stufigen Likert-Skala mit den Polen „1 = nicht belastet“ und „6 = sehr belastet“ angegeben werden. Das Ergebnis (vgl. Übersicht 4-5) macht deutlich, dass etwa 60% der Bewegungscoaches sich „eher hoch“ bis „sehr hoch“ (Skalenwert 4-6) subjektiv belastet fühlen (Mo = 4; Md = 4; M = 3,5 SD = 1,1).<sup>31</sup>

Etwa 9,7% der Lehrerinnen und Lehrer sind gegenüber den Bewegungscoaches ambivalent oder distanziert eingestellt. Die Direktorinnen und Direktoren haben ein mehr oder weniger uneingeschränktes positives Verhältnis zur Tätigkeit der Bewegungscoaches. 90,3% der Direktorinnen und Direktoren stehen der TBuS und den Bewegungscoaches positiv gegenüber.

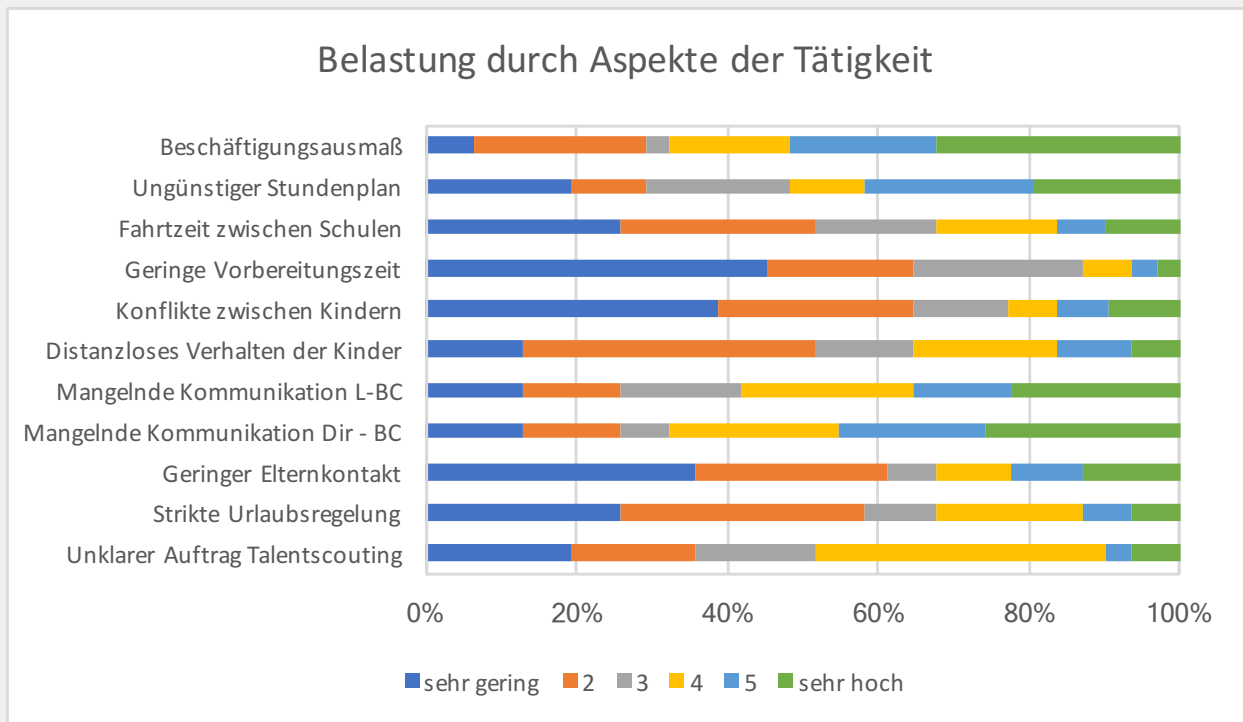
In einem weiteren Abschnitt des Fragebogens wurden die Bewegungscoaches anhand von elf vorgegebenen Bereichen<sup>32</sup> gefragt, welche Bedeutung („sehr niedrig“ bis „sehr hoch“) die folgenden Aussagen subjektiv für sie haben. Die Fragenformulierung lautete:

„Ich empfinde eine besondere Belastung als Bewegungscoach durch ...

- die Zahl der übernommenen Einheiten (Stunden) pro Woche.
- die Fahrtzeiten zwischen den von mir betreuten Schulen.
- die Konflikte und Streitereien zwischen den Kindern vor, während und nach den Einheiten.
- das freche und distanzlose Verhalten der Schülerinnen und Schüler mir gegenüber.

31 Mo = Modalwert (Modus); Md = Median

32 Diese inhaltlichen Problembereiche wurden auf der Grundlage der qualitativen Interviews gewonnen.



Übersicht 4-6: Belastende Situationen im Rahmen der TBuS

- die mangelnde Kommunikation zwischen mir und den Lehrpersonen
- den geringen Kontakt mit den Eltern der Schülerinnen und Schüler.
- den unklaren Auftrag seitens des Auftraggebers hinsichtlich der Planung und Umsetzung des Talentscoutings.

Das Ergebnis der Auswertung gibt zu erkennen (vgl. Übersicht 4-6), dass für 38,7% der Bewegungscoaches die Zahl der übernommenen Einheiten (Stunden) pro Woche eine „eher hohe bis sehr hohe“ Belastung

darstellt. Die zum Teil ungünstige zeitliche Verteilung der Einheiten im Stundenplan der Schule ist für etwa 58% der Bewegungscoaches ein „sehr geringes“ bis „geringes“ und für 32,4% ein „eher hohes“ bis „sehr hohes“ Belastungsmoment. Dies trifft in einer ähnlichen Ausprägung auch auf die Fahrzeiten zwischen den betreuten Schulen zu. Deutlich ausgeprägter ist das Stressmoment in Bezug auf die geringe Zeit, die für die Vorbereitung der TBuS zur Verfügung steht. 67,8% der Bewegungscoaches nehmen diese Situation als Belastung wahr. Dies hängt unmittelbar mit der Zahl der übernommenen TBuS pro Woche zusammen.

Für 35,5% der Bewegungscoaches sind die Konflikte und Streitereien zwischen den Kindern vor, während und nach der TBuS belastend. Für 25,8% der Bewegungscoaches ist dieses Thema eine „sehr geringe“ und „geringe“ Belastung. Etwa die Hälfte der Bewegungscoaches (51,6%) sieht im Verhalten der Kinder eine „geringe“ bis „sehr geringe“ Belastung, während 16,2% der Bewegungscoaches das „distanzlose Verhalten“ als Belastung wahrnehmen. Die konstatierte mangelnde Kommunikation sowohl zwischen den Lehrpersonen und den Bewegungscoaches als auch zwischen der Direktion und den Bewegungscoaches stellt für zwei Drittel der Bewegungscoaches „keine“ oder eine nur „geringe“ belastende Situation dar.

Dies trifft auch auf den Kontakt zwischen den Eltern und den Bewegungscoaches zu. Die Mehrheit der Bewegungscoaches sieht im „geringen Kontakt“ mit den Eltern keine belastende Situation.

Die Urlaubsregelung stellt eine für alle Bewegungscoaches gleichverteilte subjektive Belastung dar. Anders zeigt sich die Situation hinsichtlich des Talentscoutings. Für nahezu 70% der Bewegungscoaches ist die unklare Situation betreffend der Planung und der Umsetzung des Talentscoutings ein „eher hohes“, „hohes“ und „sehr hohes“ Belastungsmoment. Größere Klarheit in der Kommunikation zwischen den Bewegungscoaches und den Koordinator/innen würde zu einer Verbesserung der Zufriedenheit führen und zu größerer Klarheit beitragen.

Den Bewegungscoaches wurde die Möglichkeit gegeben, die Belastungen konkret zu verbalisieren. Hier einige der Aussagen zu belastenden Situationen der Bewegungscoaches:

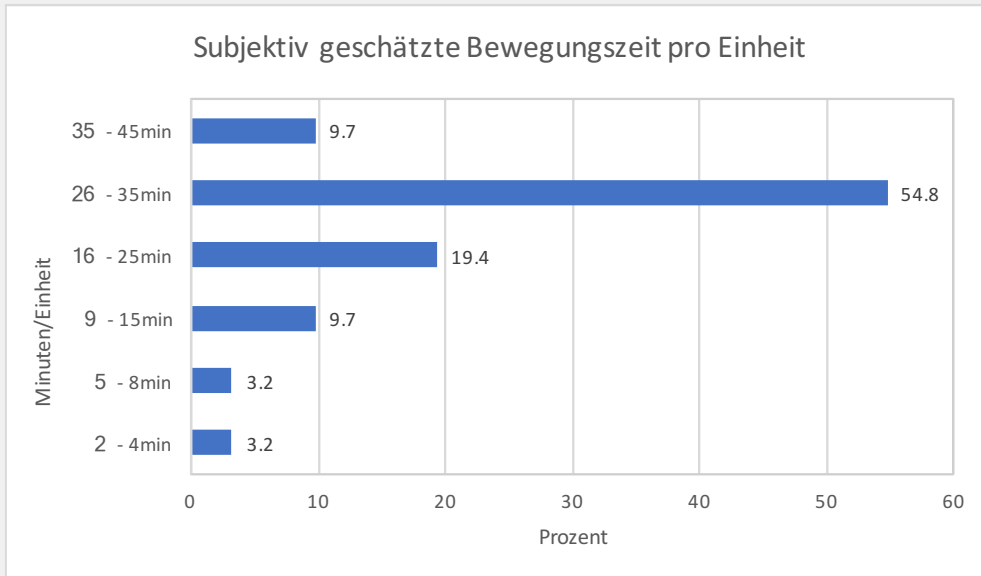
- „Kleine bzw. überhaupt keine Turnsäle an manchen Volksschulen.“
- „Freche Kinder, die sich unmöglich verhalten.“

- „Die Kinder bekommen keine Note; kann daher auch keinen Druck auf sie ausüben.“
- „Die Bezahlung ist mit der physischen und psychischen Belastung im Turnsaal dazu prädestiniert, dass eine hohe Fluktuation an Coaches zu erwarten sein wird. Was eigentlich schade ist. Das muss sich ändern, wenn das Projekt ernst gemeint ist und wir Coaches.“
- „Schüler die durch ihr Verhalten eine strukturierte Bewegungseinheit nicht ermöglichen.“
- „Je älter die Kinder werden, desto problematischer wird es. Ab der 7. Klasse ist die Trennung von Buben und Mädchen bei größerer Schüleranzahl notwendig.“
- „Vorbereitungszeit nicht vorhanden, Es sollten maximal 6 Unterrichtsstunden pro Tag sein.“
- „Dass die Eltern nicht direkt mit dem Bewegungscoach die Probleme lösen, sondern gleich beim Pflischulinspektor anrufen.“
- „Der Lärmpegel im Turnsaal ist unerträglich.“
- „Ein Schulwechsel innerhalb von 5 Minuten ist schwer bis gar nicht umsetzbar. Man hetzt von einer zur nächsten Schule!“

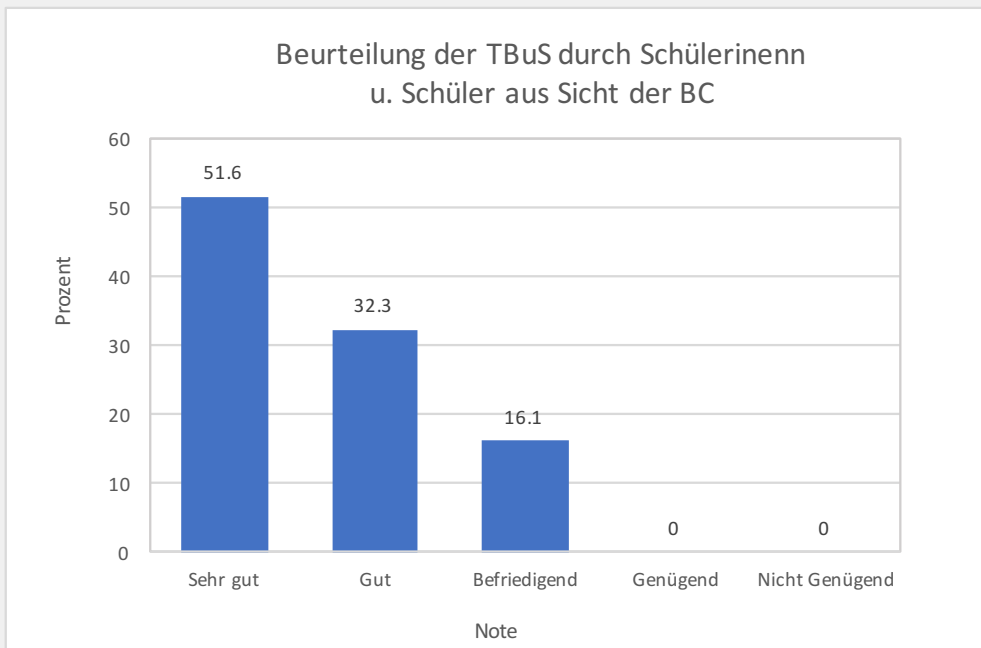
#### 4.3.6 Geschätzte durchschnittliche Bewegungszeit in der TBuS

Das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ hat, so wie die TBuS auch, ein Alleinstellungsmerkmal insofern, als es das einzige Fach im Kanon der Unterrichtsfächer und schulischen Bewegungsangebote ist, das den „Körper in Bewegung“ thematisiert. Bewegungszeit wird zu einem Qualitätskriterium einer Erziehung zum und durch Sport.

Im Fragebogen an die Bewegungscoaches wurden diese gefragt, wie viele Minuten sich Schülerinnen und Schüler in ihren Einheiten (50 Minuten) durchschnittlich bewegen würden. Wie in der Übersicht 4-7



Übersicht 4-7: Geschätzte Bewegungszeit durch die Bewegungscoaches (50 min)

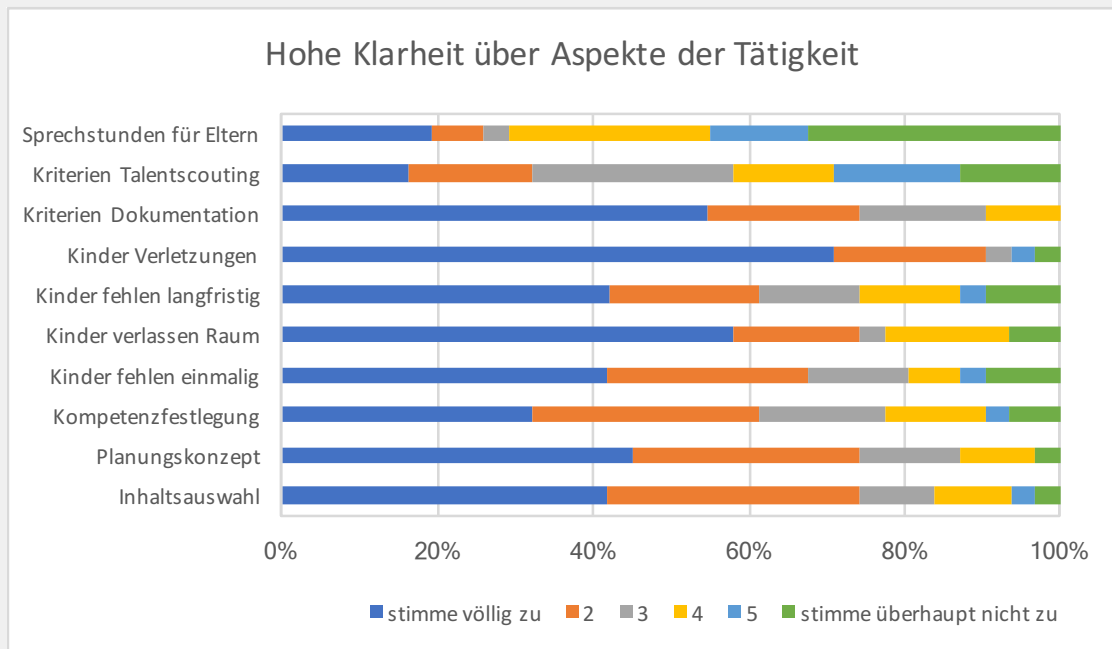


Übersicht 4-8: Beurteilung der TBUS durch die Kinder aus der Sicht der BC

grafisch dargestellt wird, gehen 54,8% Bewegungscoaches davon aus, dass sich die Kinder im Rahmen einer TBuS-Einheit zwischen 26 und 35 Minuten aktiv bewegen. 19,4% vertreten eine durchschnittlichen Bewegungszeit der Schülerinnen und Schüler von 16–25 Minuten. Rund 6,5% schätzen die aktive Bewegungszeit der Kinder in der TBuS auf 2–8 Minuten. 7,9% sind überhaupt der Meinung, dass sich die Kinder mehr als 35 Minuten in der von den Bewegungscoaches durchgeführten Einheiten (50 min) durchschnittlich bewegen.

Die Schwierigkeit einer Erhebung der Nutzung der Unterrichtszeit besteht darin, die Zahl empirischer Studien zur körperlichen Aktivität vor dem Hintergrund der großen Variation qualitativer und quantitativer Messverfahren zu vergleichen und Schlussfolgerungen angemessen zu interpretieren. Zur Berechnung des Energieverbrauchs durch körperliche Aktivität lassen sich drei verschiedene Gruppen an Messverfahren nennen (Beneke & Leithäuser, 2008; Müller et al., 2010): a. Referenz-Methoden (direkte Beobachtung, indirekte Kalorimetrie), b. objektive Verfahren (Herzfrequenz, Akzelerometer, Pedometer) und c. subjektive Verfahren (Selbstreportfragebögen, strukturierte Interviews, Aktivitätstagebücher). Die einzelnen Methoden sind unterschiedlich valide, reliabel, kostenintensiv, aufwändig und unterschiedlich viele Tage einsetzbar, sodass Referenzmethoden und objektive Verfahren bei größeren Stichprobenumfängen kaum zu realisieren sind. Die Studien von Dietrich (1964), Kretschmer (1974) und Vogt (1979) verweisen bezogen auf eine Soll-Unterrichtszeit von 45 Minuten auf Bewegungszeiten von 24% (= 10 min 50s; n = 463h), 15% (6 min 34 s; n = 848 Stunden) und 13% (= 5 min 43 s; n = 20 Stunden) Bewegungszeit. Hoffmann (2011) analysiert 224 Unterrichtsstunden (Einzel- und Doppelstunden) bei 158 Lehrpersonen mit

im Durchschnitt 20,51 Schülerinnen und Schülern (SD = 5,93). Die Daten belegen, dass durchschnittlich etwa die Hälfte der Soll-Unterrichtszeit für sportliche Aktivität zur Verfügung steht. Die Bewegungszeit beträgt im Mittel zwischen 16% bei den als „sport-schwach“ eingestuften Schülerinnen und Schülern (5 min 43 s) und 19% bei den als „durchschnittlich“ klassifizierten Schülerinnen und Schülern (6 min 14 s). Uhlenbrock et al. (2008) untersuchten die körperliche Aktivität, d. h. die frequenz- und zeitbezogene Anzahl von Schritten (Zyklen/Zeiteinheit) von Kindern der 3. und 4. Grundschulklasse (n = 107 Kinder) für die Dauer einer Woche und für die Zeitfenster Schulzeit, Freizeit und Wochenende. Die Kinder legten im Mittel (M)  $8336 \pm 1608$  Zyklen/Tag und  $657 \pm 113$  Zyklen/Stunde zurück. An Schultagen bewegten sich die Kinder signifikant mehr (M =  $671 \pm 210$  zyk/h) als am Wochenende (M =  $620 \pm 210$  zyk/h). Die Kinder bewegten sich an den Tagen, an denen Unterricht war, an den Vormittagen (Unterrichtszeit) signifikant ( $p \leq .01$ ) weniger als an den Nachmittagen (in der Freizeit) und waren an Tagen, an denen Unterricht war, an den Nachmittagen (also der Freizeit) signifikant weniger ( $p \leq .01$ ) aktiv als am Wochenende. Eine Stunde „Sportunterricht“ erhöht die körperliche Aktivität (das Bewegungsausmaß) der Kinder signifikant ( $p \leq .001$ ), nämlich von  $536 \pm 137$  zyk/h auf  $741 \pm 267$  zyk/h. Das Bewegungsausmaß war geschlechtsspezifisch unterschiedlich ausgeprägt. Buben bewegten sich am Schulvormittag signifikant mehr als Mädchen. Damit lag an einem Schulvormittag mit Sportunterricht die körperliche Aktivität um 44,2% bei den Buben und um 32% bei den Mädchen höher als an einem Schulvormittag ohne Sportunterricht. Hervorzuheben ist, dass die moderate bis anstrengende Aktivität durch den Sportunterricht nicht nur signifikant höher war als ohne Sportunterricht, sondern auch höher war als



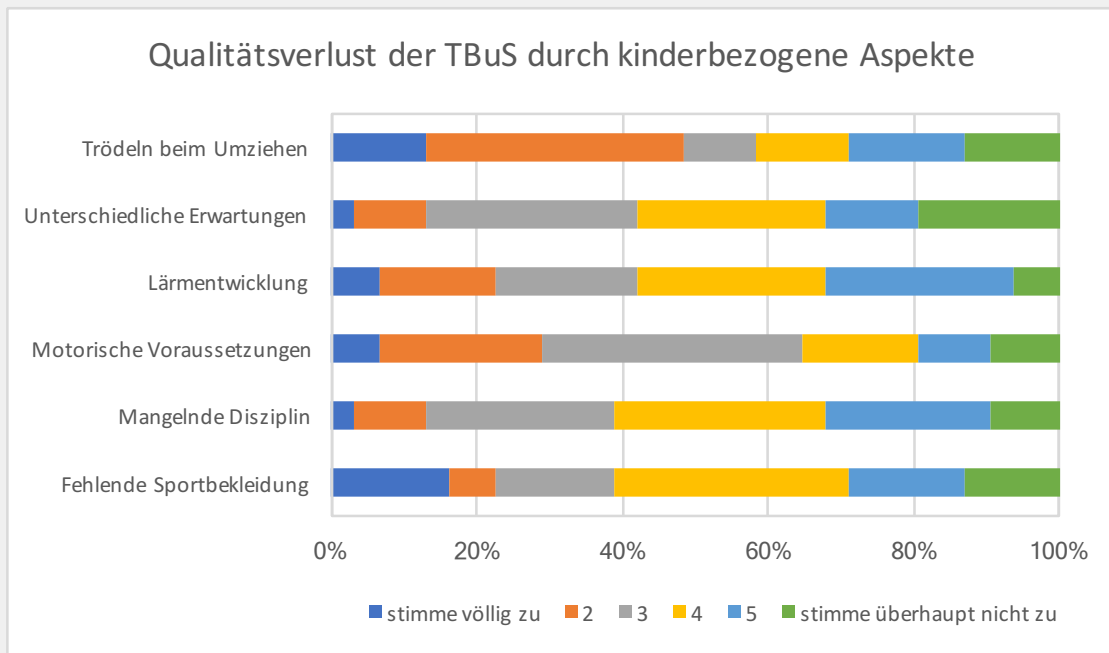
Übersicht 4-9: Klarheit der Tätigkeit als Bewegungscoach

in der Freizeit. Nicht nur dadurch, dass die körperliche Aktivität durch eine einzige Sportstunde um 38 % erhöht wurde, zeigt sich, dass über den Sportunterricht auch das Aktivitätsniveau in der Freizeit angehoben wird.

#### 4.3.7 Beurteilung der TBus durch die Schülerinnen und Schüler

Wie in weiterer Folge auch in Modul 6.2.3 für die Gruppe der Schülerinnen und Schüler ausgeführt werden wird, sollten die Bewegungscoaches angeben, welche Note sie für die Qualität der Durchführung der TBus aus der Sicht der Schülerinnen und

Schüler erhalten würden (assoziertes Fremdbild). Das Ergebnis dieser Benotung zeigt, dass 51,6% der Bewegungscoaches die Auffassung vertreten, dass die von ihnen betreuten Schülerinnen und Schüler auf das Angebot im Rahmen der TBus die Note „sehr gut“, 32,3% die Note „gut“ und 16,1% der Kinder die Note „befriedigend“ vergeben würden. Die Noten „genügend“ und „nicht genügend“ werden aus der Sicht der Bewegungscoaches durch die betreuten Kinder nicht vergeben. Im Vergleich dazu zeigt sich, dass rund 10% der Schülerinnen und Schüler den Bewegungscoaches die Noten „genügend“ und „nicht genügend“ geben (vgl. Übersicht 6-5).



Übersicht 4-10: Qualitätsverlust im Rahmen der TBus durch Aspekte

#### 4.3.8 Aspekte der Beeinflussung der Qualität der TBus

Zahlreiche Fragen zur Klarheit der Tätigkeit im Rahmen der TBus wurden formuliert, um die durch den Leitfaden zur TBus kommunizierten Inhalte und Kriterien zur Durchführung der TBus zu überprüfen. Vor diesem Hintergrund wurden Fragen zur Klarheit von Forderungen und Herausforderungen an die Bewegungscoaches gestellt. Die Fragenformulierung lautete:

„Als Bewegungscoach ist mir klar, ...

- ... welchen Stoff (welche Übungen) ich für die Einheiten konkret auswählen soll.

- ... wie ich meine Einheiten mit einem Planungskonzept zielorientiert plane.
- ... welche Kompetenzen ich den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln aufgefordert bin.
- ... was zu tun ist, wenn Schülerinnen und Schüler einer meiner Einheiten einmal fehlen.
- ... was ich tun muss, wenn Schülerinnen und Schüler über einen längeren Zeitraum meine Einheiten nicht mehr besuchen.
- ... wie ich handeln muss, wenn sich Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Einheit verletzen.
- ... ob ich als Bewegungscoach Sprechstunden für Eltern anbieten muss.

- ... wie ich meine Einheiten im Klassenbuch dokumentieren soll.
- ... wozu ich verpflichtet bin, um das Talentscouting an den von mir betreuten Schulen umzusetzen.“
- ... die unterschiedlichen Erwartungen der Schülerinnen und Schüler an die Einheit
- ... durch das Trödeln beim Umziehen am Beginn der Einheiten.“

Das Ergebnis der Antworten der Bewegungscoaches macht deutlich (Übersicht 4-9), dass in nahezu allen abgefragten Bereichen bei der Zielgruppe „Klarheit“ im Handeln vorherrscht. In nur wenigen Ausnahmen der hier ausgewerteten Aspekte bringen die Bewegungscoaches zum Ausdruck, Unklarheit in der Umsetzung und Ausführung verschiedener alltäglicher Routinetätigkeiten aus dem schulischen Alltag zu haben. Einzig in den Bereichen der „Kompetenzvermittlung“, des „Talentscoutings“ und der Frage, ob Bewegungscoaches „Sprechstunden“ für die Eltern anbieten sollen, zeigt sich eine Divergenz der Aussagen.

In einem weiteren Satz an Variablen wurde an die Bewegungscoaches die Frage gestellt, welche der vorgegebenen Problembereiche (Auswahl) in welchem Ausmaß dazu beitragen, die Qualität und Intensität der TBuS zu beeinträchtigen. Die Frageformulierung lautete:

„Die TBuS-Einheiten an den Schulen werden in der Regel beeinträchtigt durch ...

- ... die fehlende Sportkleidung von Schülerinnen und Schülern.
- ... die mangelnde Disziplin der Schülerinnen und Schülern.
- ... die Lärmentwicklung in der Sporthalle.

Das Ergebnis der Befragung zeigt, dass das Kriterium der fehlenden Sportkleidung durchaus ambivalent wahrgenommen wird. Rund ein Viertel der Bewegungscoaches (22,6%) unterstützt das Argument, dass die fehlende Sportkleidung in den von ihnen betreuten TBuS ein Kriterium darstellt und die Qualität der TBuS beeinträchtigt. 29% der Bewegungscoaches machen diese Erfahrung nicht und stimmen daher der vorformulierten Aussage „nicht zu“. Ähnlich verhält sich das Antwortverhalten bei den folgenden Variablen: Mangelnde Disziplin der Schülerinnen und Schüler, die Lärmentwicklung während der Durchführung der TBuS und die heterogene Erwartungshaltung der Schülerinnen und Schüler an die TBuS. Diese Bereiche zeigen ganz allgemein eine Verteilung im mittleren Bereich der Skala. Das Kriterium der „schlechten motorischen Voraussetzungen“ bei den Schülerinnen und Schülern wird eher zustimmend wahrgenommen und erklärend negativ für eine qualitativ ansprechende TBuS bewertet. Dies trifft auch auf den Aspekt des „Trödelns“ beim Umziehen am Beginn der TBuS zu. Rund die Hälfte der Bewegungscoaches geben an, dass das „Trödeln beim Umziehen“ sehr wesentlich dazu beiträgt, die Qualität der TBuS zu beeinflussen.

#### 4.4 Zusammenfassung

- An der Online-Befragung nahmen 74,2% (n=23) männliche und 25,8% (n=8) weibliche Bewegungscoaches teil (Grundgesamtheit N = 36).
- Mehr als die Hälfte der Bewegungscoaches (54,8%) haben ein Studium absolviert.
- Als Aufnahmekriterium für die Ausbildung zum Bewegungscoach diente, abgesehen vom Studium (z. B. Bachelor), die Qualifikation als Trainer/in (11,8%), Sportlehrer/in (BSPA) und Instruktor/in (je, 5,9%).
- 12,9% der Bewegungscoaches haben nach Selbstauskünften keine Fortbildung in den letzten drei Jahren besucht. 58,1% Prozent haben an Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen in einem thematischen Bereich (d. h. Sport oder Pädagogik), vorrangig aber im Bereich von Bewegung und Sport teilgenommen und 29% der Bewegungscoaches haben Fort- und Weiterbildungsangebote sowohl im Bereich von Bewegung und Sport als auch im Bereich der (Sport-)Pädagogik besucht.
- Die Bewegungscoaches sind mit der Qualität der Ausbildung zum Bewegungscoach zu 28,6% „völlig“, 42,9% „meist“ und 28,6% „eher“ zufrieden. Die rechtlichen, didaktisch-methodischen und pädagogischen Aspekte der Ausbildung werden ambivalent beurteilt.
- Etwa 60% der Bewegungscoaches fühlen sich subjektiv „eher hoch“ bis „sehr hoch“ belastet.
- 54,8% der Bewegungscoaches haben die Wahrnehmung, dass die Lehrerinnen und Lehrer an den Schulen positiv zur Projektinitiative und zu ihrer Tätigkeit stehen. Dies trifft auch für die Direktorinnen und Direktoren zu.
- Für nahezu 70% der Bewegungscoaches ist die „unklare Situation“ betreffend die Planung und die Umsetzung des Talentscoutings ein „eher hohes“, „hohes“ und „sehr hohes“ Belastungsmoment.

# MODUL 5

Zur Zufriedenheit der Eltern mit der Täglichen  
Bewegungs- und Sporteinheit in der Modellregion

---

5.1	Zur Orientierung .....	102
5.2	Anlage der Untersuchung.....	103
5.2.1	Fragestellungen und Forschungshypothesen .....	103
5.2.2	Design der Untersuchung.....	103
5.2.3	Stichprobenziehung.....	103
5.2.4	Datenaufbereitung und Datenanalyse .....	104
5.2.5	Entwicklung des Erhebungsinstruments .....	105
5.3	Ergebnisse der Elternbefragung.....	105
5.3.1	Beschreibung der Strukturdaten .....	105
5.3.2	Aussagen zum Grad der Information über das Projekt der TBuS.....	107
5.3.3	Aussagen zur Bedeutung der TBuS für die Eltern.....	107
5.3.4	Zur Zufriedenheit der Eltern mit der TBuS .....	109
5.3.5	Bewertung der Tätigkeit der Bewegungs-coaches durch die Eltern .....	109
5.3.6	Qualität der Kooperation mit Schule, Bewegungscoaches und Sportverein .....	109
5.4	Zusammenfassung.....	111

## 5. MODUL 5: Zur Zufriedenheit der Eltern mit der Täglichen Bewegungs- und Sporteinheit in der Modellregion

### 5.1 Zur Orientierung

Eltern und Elternarbeit sind seit wenigen Jahrzehnten intensiver Teil des Unterstützungssystems bildungspolitischer Entwicklungen und Erneuerungsprozesse. In der Literatur (z. B. Salcher, 2008) und auch in der Praxis ist die Bandbreite dessen, was mit „Elternarbeit“ verbunden wird, sehr heterogen. Der Fokus der Intervention richtet sich darauf, Eltern bzw. Erziehungsberechtigte durch Elternsprechtage, Elternabende, Schulfeste, etc. stärker an die Schule zu binden. Häufig wird auch eine Mitwirkung der Eltern bei Exkursionen, Wandertagen, etc. angeboten. In den USA wird dafür der Begriff der „school and family partnership“ geprägt (vgl. Simon & Epstein, 2001).

Mehr denn je wird in dieser Diskussion deutlich, dass der Sport seiner komplexen Aufgabe ohne Unterstützung der Eltern nicht erfolgreich nachkommen kann. Sportvereine, die sich bislang nicht durch Informationsveranstaltungen und andere Aktivitäten engagierten, sind vor dem Hintergrund von Vernetzung und Komplexität nun verstärkt in Bewegung gekommen. Eltern haben im System Sport (Spitzensport, Leistungssport) eine tragende Rolle. Auch die Projektinitiative TBuS setzt nicht nur auf die Bewegungscoaches, die Direktionen der Schulen und die Koordinator/innen der Landes-Sportdachverbände, sondern insbesondere auch auf die Unterstützung der Eltern.

Diese bilden ein wichtiges Element in der Kooperation im Dreieck zwischen Schule, Sportverein und Kind. Unter anderem auch deshalb, weil über die Eltern bzw. die Familien hinaus Ressourcen der Gemeinde und der Region (z. B. Freiplätze, Spielwiesen, ...) einbezogen werden. Solange die Vertreter/innen verschiedener Einrichtungen (z. B. Sportvereine) unter sich diskutieren, wie sie die Beziehung zwischen Sportverein und Eltern verbessern könnten, wird das Ziel unscharf bleiben und eine Verbesserung der Situation kaum erreicht werden können. Eltern haben größtenteils eine andere Sicht der Dinge, andere Erwartungen und Ansprüche. Diese Werte und Normen zur Kenntnis zu nehmen, wird einen erfolgversprechenden Weg eröffnen.

Der vorliegende Abschnitt setzt die Position der Eltern und Erziehungsberechtigten in den Mittelpunkt der Projektinitiative der TBuS. Das Modul beschreibt zunächst die Forschungsfragen und Fragestellungen zum Thema „Zufriedenheit der Eltern mit der TBuS“, gibt einen Einblick in die Konstruktion des Fragebogens, beschreibt den Ablauf der Untersuchung (Befragung) und stellt letztlich ausgewählte Ergebnisse der Online-Befragung differenziert dar. Zum Schluss werden zentrale Ergebnisse punktuell zusammengefasst und Handlungsempfehlungen formuliert.

## 5.2 Anlage der Untersuchung

### 5.2.1 Fragestellungen und Forschungshypothesen

Vor dem Hintergrund der skizzierten und angedeuteten Befunde verfolgen die hier angestellten (deskriptiven) Analysen zwei Ziele:

Zunächst soll geklärt werden, wie wichtig das Projekt der TBuS für die Schülerinnen und Schüler aus der subjektiven Sicht der Eltern und Erziehungsberechtigten ist.

Zweitens gilt es die Frage zu klären, wie qualitativ ansprechend die TBuS eingeführt wurde (Informationsmanagement) und wie zufrieden die Eltern mit der TBuS sind.

Letztlich steht die Frage der Umsetzung der TBuS im Mittelpunkt, einschließlich der Bewertung der Tätigkeit der Bewegungskoaches.

### 5.2.2 Design der Untersuchung

Das Design des empirischen Teils der Evaluierungsstudie zur „TBuS“ in der Modellregion wurde als Online-Befragung konzipiert. Wagner und Hering (2014), Jakob et. al. (2009) und El-Menouar und Blasius (2005) verweisen auf die Stärken und Schwächen der Online-Befragung gegenüber anderen Befragungsmodi, beispielsweise darauf, dass damit (a) innerhalb kürzester Zeit große Erhebungszahlen kostengünstig erzielt werden können, (b) diese unabhängig von Zeit und Raum durchgeführt werden können, (c) mit steigendem Stichprobenumfang kein Mehraufwand verbunden ist und (d) die Daten zu jedem Zeitpunkt der Erhebung in auswertbarer Form vorliegen. Mehrere Varianten von Online-Befragungen können unterschieden werden. Wagner und Hering (2014, S. 665) verweisen auf das Verfahren der Convenience Samples (auf Pop-Ups wird eingeladen, zu einer Frage

Stellung zu nehmen) und die Intercept-Befragung (an die Besucher von Webseite gerichtet). Vor einem anderen methodischen Hintergrund lassen sich folgende zwei Verfahren der Erreichung der Zielpersonen ergänzen: Beispielsweise wird einer persönlich adressierten E-Mail ein Fragebogen als Attachment beigefügt, oder es wird auf einer bestimmten Internetseite eine anonyme Ansprache platziert, beispielsweise über ein Pop-up-Fenster von dem aus Benutzer/innen dieser Seite über einen integrierten Link zu einem Online-Fragebogen kommen.

Während bei face-to-face-Befragungen also die Zielpersonen durch die Interviewer/innen zur Teilnahme und zum Weitermachen für ein Aufrechterhalten des Interesses sorgen, fehlen bei Online-Befragungen diese Aspekte. Hier ist die Kooperation der Zielperson zwingend erforderlich. Wie Tuten et al. (2002) nachweisen, brechen bis zu 80% der anfänglichen Teilnehmer/innen die Befragung vorzeitig ab und liefern damit (wenn überhaupt) nur unbrauchbare Daten. Aus Studien zu den Abbruchkriterien von Befragten (z.B. zu lange Ladezeit, zu komplexe Fragen, zu schwierige Formulierungen, Fragebogenlayout, etc.) durch Tuten et al. (2002), Dillmann (2000) und Baur und Blasius (2014) konnten wertvolle Hinweise zur Strategie besserer Rückmeldequoten erreicht werden.

### 5.2.3 Stichprobenziehung

Da die am Projekt der TBuS teilnehmenden Volksschulen und NMS in der Modellregion eine vollständige Internetpenetration aufweisen, kann zumindest theoretisch jede Schule der Grundgesamtheit auf diese Weise erreicht werden. Die Rekrutierung der Schulen erfolgte auf der Grundlage einer listenbasierten Stichprobe bzw. eines vorrekrutierten Panels, da vorrangig jene Schulen, Eltern und Kinder an der Befragung teilnehmen sollten, die auch an der Testung der

sportmotorischen Basiskompetenzen teilgenommen hatten. Das Problem der Selbstrekrutierung wird am folgenden Ablauf thematisiert (Couper & Coutts, 2006).

Der Ablauf, um an die zu befragenden Eltern zu gelangen, ist differenziert und soll hier kurz skizziert werden:<sup>33</sup>

- In einem ersten Schritt wurde der „Eltern-Fragebogen“ mit einem Begleitschreiben an den LSR gesendet. In diesem Schreiben wurde auf die Projektinitiative hingewiesen und das höfliche Ersuchen vorgebracht, den Fragebogen durch den Psychologischen Dienst prüfen zu lassen.
- Nach der Rückmeldung mit den Hinweisen auf notwendige Änderung spezifischer Fragenbereiche wurde der Fragebogen überarbeitet und erneut an den LSR gesendet, verbunden mit der Bitte um Freigabe.
- Nun wurde ein Schreiben an die Direktor/innen der ausgewählten Schulen verfasst, in dem diese über die Ziele der Befragung im Rahmen der Projektinitiative der TBuS informiert und gebeten wurden, die Befragung zu unterstützen. Die hierfür benötigten E-Mail-Adressen der zu kontaktierenden Schulen wurden vom LSR zur Verfügung gestellt.
- Darüber hinaus wurden in dem Schreiben auch die Klassenlehrpersonen angesprochen, mit dem Ersuchen, das Projekt zu unterstützen. In einem beigelegten Kuvert an die Klassenlehrer/in befand sich ein für jedes Kind kopiertes Schreiben an die Eltern der Schülerinnen und Schüler. Aufgabe war

es, dass die Kinder dieses Schreiben an die Eltern weiterleiten sollten.

- In dem Schreiben an die Eltern wurde nicht nur auf die Bedeutung der Studie eingegangen, sondern auch das genaue Vorgehen erklärt, um den Link mit den Online-Fragebogen zu öffnen.<sup>34</sup>
- Der Link führte zu dem Programm „unipark“ (Questback GmbH., veröffentlicht 2017. EFS Survey, Version Summer 2017, Köln: Questback GmbH.). Nach dem Aufruf des Programms öffnete sich das Begrüßungsfenster des Fragebogens an die Eltern.

Der vorliegende Online-Fragebogen an die Eltern wurde 232 Mal aufgerufen. Dabei konnten 212 Datensätze gewonnen werden. Die übrigen Teilnehmer/innen brachen die Umfrage schon vor der ersten Frage ab. Den gesamten Fragebogen, bis zum Ende, beantworteten 182 Personen. Von den 212 Datensätzen mussten weitere 8 Teilnehmer/innen entfernt werden, da sie die für die Auswertung notwendigen Fragen nicht ausgefüllt hatten. Somit ergab sich letztlich eine Zahl von 205 Eltern. Im Durchschnitt benötigten die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten 45 Minuten für die Beantwortung. Hier sind aber auch Unterbrechungen zu berücksichtigen. Die mittlere Bearbeitungszeit (MD) betrug 15 Minuten.

#### 5.2.4 Datenaufbereitung und Datenanalyse

Die Ergebnisse der Beantwortung der Eltern-Fragebögen (Beantwortungsdaten) wurden zunächst in eine Datenbank eingespielt. Zur statistischen Weiterverarbeitung und Analyse wurden diese als Excel-File (.xml) ausgelesen, geprüft und mit dem Programm IBM SPSS

33 Dieser Ablauf war für jede der Aktionen in den Modulen erforderlich. Wir bedanken uns ganz herzlich beim LSR für die rasche Erledigung und hervorragende Kooperation.

34 Siehe Teil II des vorliegenden Berichts.

12 Seite: Zufriedenheit TBuS (PGID 4360932)			
Wenn Sie alles in allem nehmen, wie zufrieden sind Sie als Elternteil mit dem Projekt „Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit“ (TBuS)? (q_8116011 - Typ 111)			
Variablenname	Externer Variablenname	int	Zufriedenheit TBuS
v_12	v_12		
		1	1 sehr zufrieden
		2	2
		3	3
		4	4
		5	5
		6	6 überhaupt nicht zufrieden

24.0 für Windows statistisch ausgewertet (Janssen & Laatz, 2017; Field, 2017).

### 5.2.5 Entwicklung des Erhebungsinstruments

Der Eltern-Fragebogen umfasst eine dreigliedrige Struktur: Nach allgemeinen Informationen über das Ziel der Untersuchung, der Angabe der Projektleitung, einer E-Mail-Adresse und Telefonnummer für eventuelle Rückfragen, der Erörterung der Skalierung der Fragen (6-stufige Likert-Skala ohne Nullpunkt) wurde die Bitte ausgesprochen, den Fragebogen vollständig zu beantworten (Standardtext). Nach mehrfacher Überarbeitung wurden schließlich 63 Items für den Elternfragebogen formuliert.

Im ersten Teil des Fragebogens wurde demografische Fakten abgefragt, anschließend Fragen zur Zufriedenheit mit der TBuS gestellt und der Stellenwert des Faches „Bewegung und Sport“ aus einer subjektiven Perspektive beurteilt. Es wurde danach gefragt, wozu der Schulsport konkret beitragen soll und welche Kriterien der Unterricht erfüllen müsse, um als „gelungen“ beurteilt zu werden.<sup>35</sup> Schließlich wurden konkrete Fragen zur TBuS gestellt, die sich auf die Qualität der Umsetzung, die Einschätzung der Arbeit der Bewegungsscoaches und die Kooperation bezogen.

## 5.3 Ergebnisse der Elternbefragung

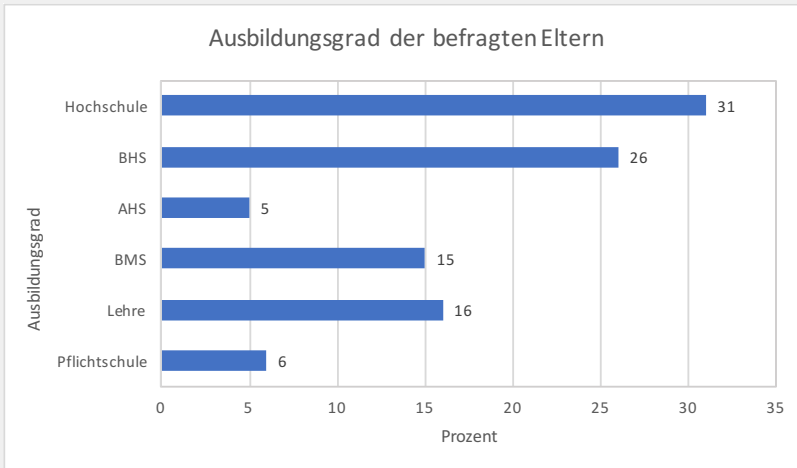
### 5.3.1 Beschreibung der Strukturdaten

Der vorliegende Online-Fragebogen wurde von n = 205 Eltern (weiblich: 170, männlich: 34) vollständig und nach den inhaltlichen Vorgaben beantwortet. Die Gruppe der Eltern verteilt sich auf drei Alterscluster: Der Cluster 1 (20,1%, n = 40) subsumiert Eltern zwischen „24 und 35 Jahren“, der Cluster 2 (65,8%, n = 131) vereint die Gruppe der Eltern im Alter von „36 bis 45 Jahren“ und der Cluster 3 (14,1%, n = 28) fasst die Gruppe „46 Jahre und älter“ zusammen.

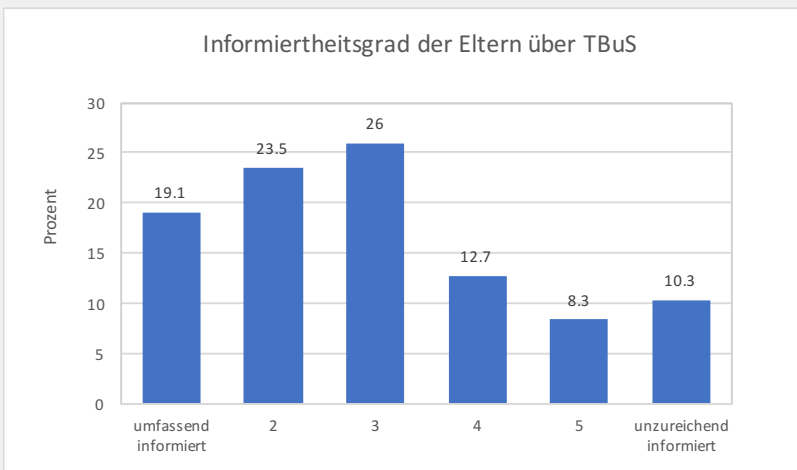
Betreffend der Ausbildung (höchste schulische Ausbildung) ist festzuhalten, dass 30,9% (n = 63) eine Fachhochschule oder Universität besucht haben, 26,5% (n = 54) haben den Abschluss an einer berufsbildenden höheren Schule (HTL, HAK), 4,9% haben eine allgemeinbildende höhere Schule absolviert und 15,2% eine berufsbildende mittlere Schule. Eine Lehre haben 16,2% der Befragten abgeschlossen und 6,4% haben keine weiterführende Schule besucht (vgl. Übersicht 6-1). Von den Befragten haben 12,7% eine Funktion im Bereich des organisierten Sports (Übersicht 5-1).

Etwa 50% haben spezifische Ausbildungen (Trainer, Übungsleiter, etc.) im Sport absolviert und sind in dieser Funktion auch beruflich aktiv tätig (z.B. Zumba, Fit for Kids, etc.), 11,5% haben ein sportwissenschaftliches Studium (Sportwissenschaftler/in, Lehrer/in) absolviert und 7,7% sind als Freizeitpädagog/innen tätig. Männer sind nach den vorliegenden Aussagen

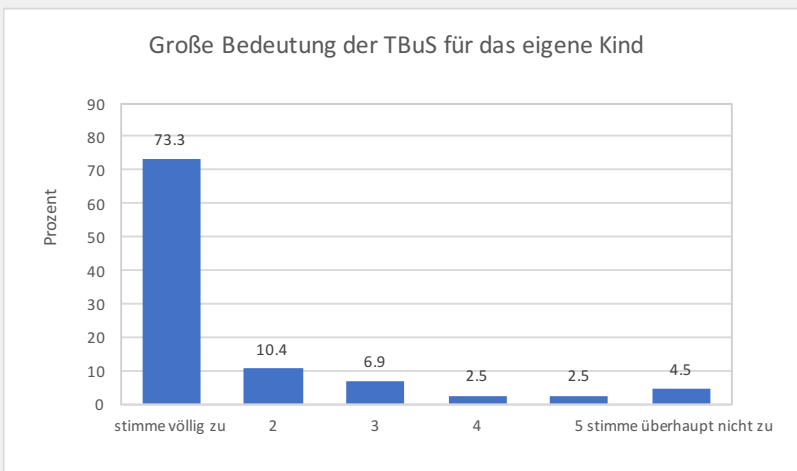
<sup>35</sup> Diese Teile des Fragebogens werden hier nicht vorgestellt.



Übersicht 5-1: Höchste Schulische Ausbildung der Eltern



Übersicht 5-2: Informationszufriedenheit der Eltern zur TBuS



Übersicht 5-3: Bedeutung der TBuS aus der Sicht der Eltern

signifikant häufiger im Bereich Sport tätig (35%) als Frauen (8%) ( $p < .01$ ).

Weiters wurde den Eltern die Frage nach der Anzahl der eigenen Kinder gestellt, die an der TBuS in der Schule teilnehmen. 77,9% der Eltern haben ein Kind und 21,6% der Eltern haben zwei Kinder, die am Projekt der TBuS in der Modellregion Burgenland teilnehmen. 49% der an der TBuS teilnehmenden Kinder sind Buben, ( $n = 97$ ) und dementsprechend sind 51% ( $n = 101$ ) Mädchen, insgesamt also stützen sich die Aussagen auf 198 Kinder bzw. deren Eltern.

### 5.3.2 Aussagen zum Grad der Information über das Projekt der TBuS

Vor dem Hintergrund, dass das Projekt der TBuS in der Modellregion Burgenland mit sehr kurzer Vorlaufzeit und hohem organisatorischem Tempo dank der Kooperation der verschiedenen Trägerorganisationen eingeführt wurde, war unter dem Aspekt der Evaluierung zu fragen, wie die betroffenen Eltern die Informationsintensität und den -umfang persönlich erlebt haben. Die vorgegebene Frage lautete:

- „Wenn Sie alles in allem nehmen, wie informiert sind Sie über das Projekt der Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit an der Schule Ihres Kindes?“
- „Als Elternteil wurde ich vor Beginn des Projekts Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit ausreichend über den Ablauf informiert.“ (1 = stimme völlig zu, 6 = stimme überhaupt nicht zu)

Von den 204 abgegebenen Meinungen zu TBuS geben 42,6% der Eltern auf der 6-teiligen Likertskala mit den Endpunkten „1= sehr umfassend (gut) informiert“ und „6 sehr unzureichend (nicht) informiert“ an, „umfassend“ (1 und 2) über das Projekt informiert worden zu sein. 18,3% der Eltern haben den Eindruck, „unzureichend“ (dh. nicht) und „eher unzureichend“ (5 und 6)

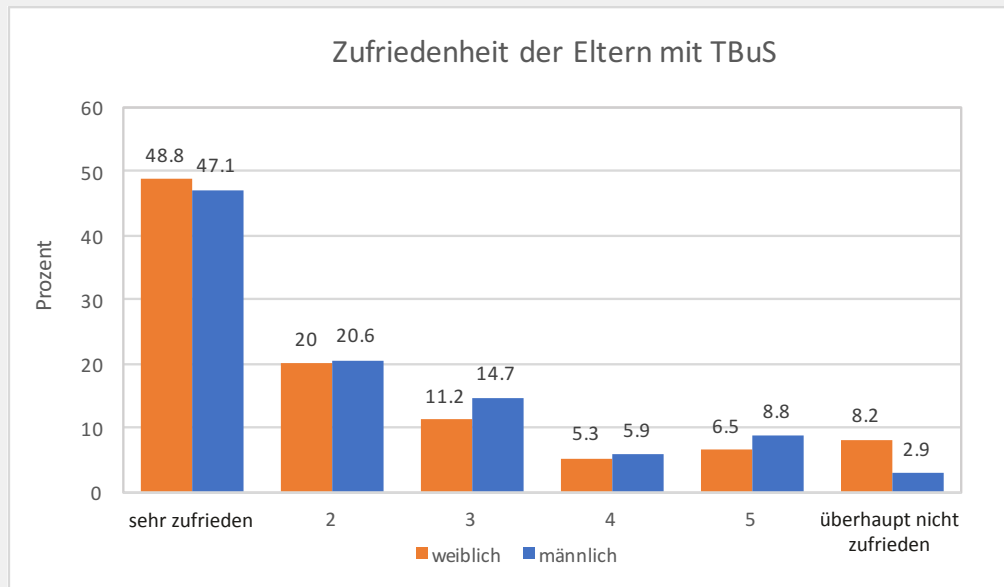
durch die Entscheidungsträger informiert worden zu sein (*Übersicht 5-2*).

Das Ergebnis der Kontrollfrage bestätigt die Einstellung zur Information über die TBuS. 40,1% stimmten der Aussage zu, vor Beginn des Projekts ausreichend über den Ablauf informiert worden zu sein. Weiters ist darauf hinzuweisen, dass Eltern, deren Kinder eine Volksschule besuchen, sich signifikant besser über den Ablauf des Projektes der TBuS informiert fühlen ( $p < .05$ ) als die Erziehungsberechtigten der Schülerinnen und Schüler, die eine NMS in der Modellregion besuchen.

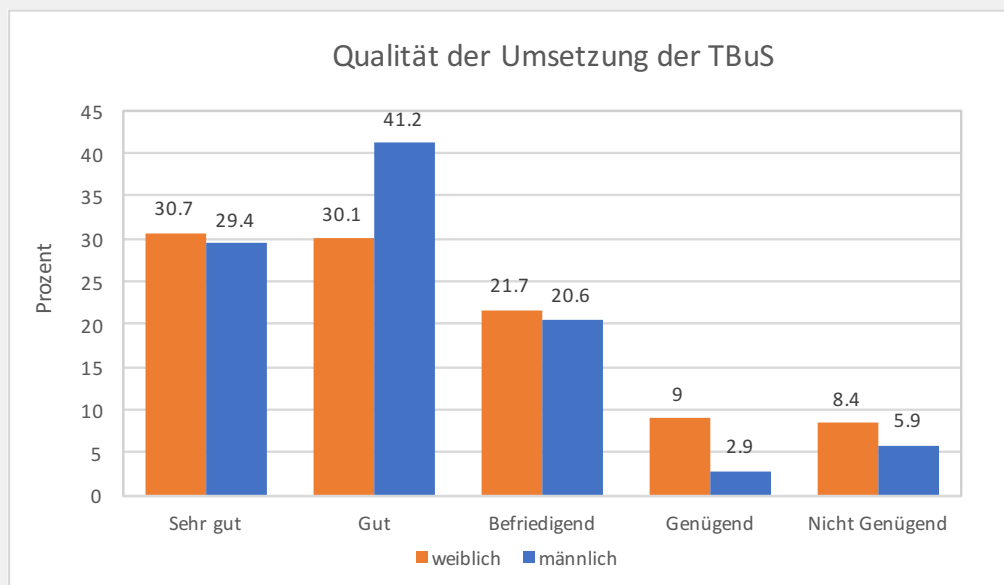
### 5.3.3 Aussagen zur Bedeutung der TBuS für die Eltern

Im Verlauf der Befragung wurden die Eltern mit dem Thema der Bedeutung des Projektes der TBuS für das eigene Kind mit folgender Frage konfrontiert: „Als Elternteil halte ich das Projekt Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit für mein Kind für wichtig“ (1 = stimme völlig zu, 6 = stimme überhaupt nicht zu). Das Antwortverhalten der Eltern auf die Frage: „Als Elternteil halte ich das Projekt Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit für mein Kind wichtig“ zeigt, dass 83,7% der Eltern der Aussage voll inhaltlich zustimmen (1 und 2) und die Meinung vertreten, dass das Projekt einen wertvollen Beitrag zur Entwicklung des Kindes liefert. 9,4% der Eltern stimmen dieser Aussage nur „teilweise“ (3 und 4) und 7% der Befragten können dieser Aussage, dass das Projekt der TBuS für ihr Kind von Bedeutung ist, „überhaupt nicht“ zustimmen (5 und 6) (*Übersicht 5-3*).

Vor diesem Hintergrund soll erwähnt werden, dass 24% der befragten Eltern davon ausgehen, dass das Fach „Bewegung und Sport“ im System Schule einen „viel zu niedrigen“ Stellenwert hat, 67,6% halten den Stellenwert Bewegung und Sport im Vergleich mit



Übersicht 5-4: Grad der Zufriedenheit der Eltern mit der TBuS



Übersicht 5-5: Qualität der Umsetzung der TBuS

den anderen Fächern als „ausgeglichen“ und 8,4% halten die Bedeutung von „Bewegung und Sport“ im Vergleich mit den anderen Fächern für „viel zu hoch“. Es besteht ein signifikanter Unterschied zwischen der Variable „Sport außerhalb der Schule“ und dem „Stellenwert des UF BuS im Vergleich mit den anderen Fächern“. Eltern, deren Kinder „Sport außerhalb der Schule“ betreiben, bewerten den Stellenwert des Unterrichtsfaches „Bewegung und Sport im Vergleich zu den anderen Fächern“ als „zu gering“ ( $p < 0,01$ ). Eltern deren Kinder „keinem Sport“ außerhalb der Schule nachgehen, sind mit dem Stellenwert des Unterrichtsfaches BuS im Vergleich zu anderen Fächern eher zufrieden.

### 5.3.4 Zur Zufriedenheit der Eltern mit der TBuS

Das Konstrukt der Zufriedenheit kann ganz allgemein als die Übereinstimmung einer bestimmten Erwartung hinsichtlich der Umsetzung eines definierten Ziels interpretiert werden. Zufriedenheit stellt auch ein wichtiges Kriterium (eine Dimension) im Bereich der Erfolgskontrolle, der Evaluation und der Qualitätssicherung dar. Vor diesem Hintergrund wurde den Eltern die folgende Frage gestellt: „Wenn Sie alles in allem nehmen, wie zufrieden sind Sie als Elternteil mit dem Projekt der ‚Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit‘ (TBuS)?“ (1= sehr zufrieden, 6= überhaupt nicht zufrieden). Das Ergebnis zeigt, dass 48,5% der Eltern auf der 6-stufigen Likert-Skala den Grad ihrer Zufriedenheit mit „sehr zufrieden“ (1) angeben, weitere 20,1% der Eltern wählen den Skalenwert „2“ und 11,8% den Skalenwert „3“ der Zufriedenheit. Durchaus kritisch und weitgehend unzufrieden äußern sich 6,9% jener Eltern, die den Skalenwert „5“ und 7,4% den Skalenwert 6 wählen und damit zum Ausdruck bringen, mit dem Projekt der TBuS „überhaupt nicht“ zufrieden zu sein (Übersicht 5-4).

In einem weiteren Abschnitt des Fragebogens wurden die Eltern gebeten, zur Qualität der Umsetzung der TBuS nach der Notenskala (1= sehr gut; 5= nicht genügend) Stellung zu nehmen. 62% der Eltern bewerten die Qualität der Umsetzung der TBuS mit den Noten „sehr gut“ und „gut“ sowie 16% mit „genügend“ und „nicht genügend“. Männer und Frauen unterscheiden sich hinsichtlich der Beurteilung der Qualität nicht ( $p > .05$ ). Festgestellt werden kann, dass jene Eltern, die die Qualität der Umsetzung von TBuS positiv bewerten, auch mit der TBuS „zufrieden“ sind ( $p < .01$ ). (Übersicht 5-4 und 5-5)

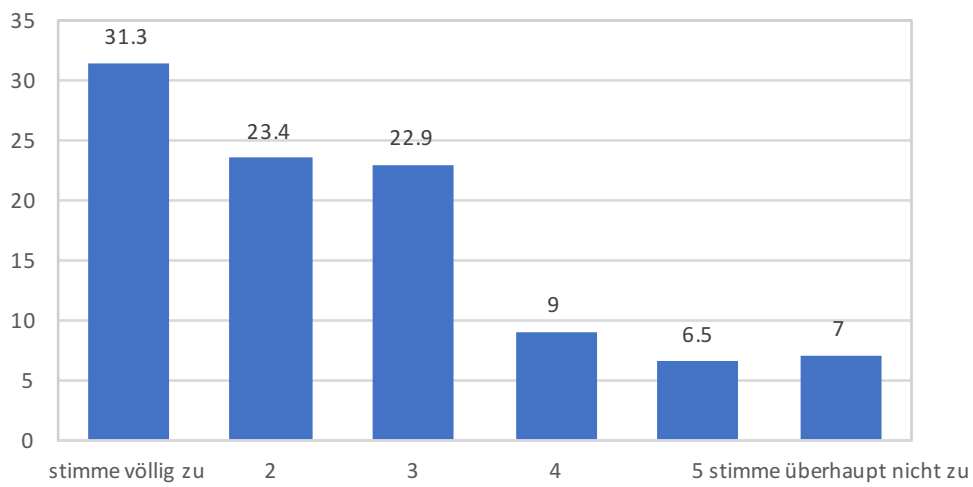
### 5.3.5 Bewertung der Tätigkeit der Bewegungscoaches durch die Eltern

31,3% jener Eltern, die den Fragebogen beantwortet haben, stimmen auf einer 6-stufigen Likert-Skala der Aussage „völlig“ zu, dass die „Durchführung der TBuS eine anspruchsvolle Tätigkeit“ für die Bewegungscoaches darstellt. Weitere 23,4% und 22,9% stimmen mit den Skalenwerten „2“ und „3“ dieser Aussage zu. Demgegenüber können 7% der Eltern der angeführten Aussage, wonach die Tätigkeit der Bewegungscoaches eine anspruchsvolle Aufgabe darstellt, „überhaupt nicht“ zustimmen (Übersicht 5-6).

### 5.3.6 Qualität der Kooperation mit Schule, Bewegungscoaches und Sportverein

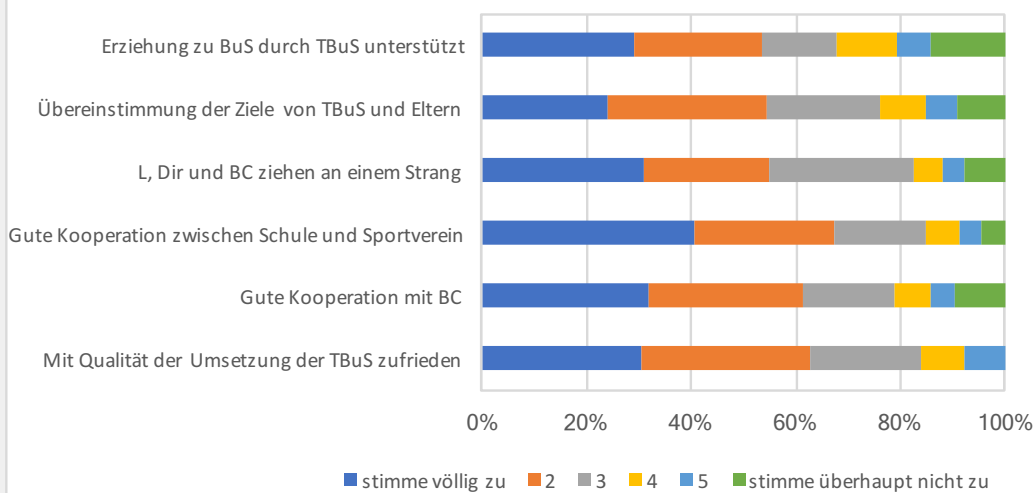
In diesem Abschnitt der Studie wurden Fragen zur Qualität der Kooperation mit verschiedenen Entscheidungsträgern gestellt. In der Übersicht 5-7 werden die Ergebnisse grafisch dargestellt. Die befragten Eltern bzw. Erziehungsberechtigten geben zu 30,5% ( $n = 61$ ) an, die Qualität der Umsetzung des Projektes der Täglichen Bewegungs- und Sporteinheit mit der Note „sehr gut“ zu beurteilen. Die Note „gut“ vergeben 32% der Eltern und die Note „befriedigend“ 21,5% der

### "TBuS ist eine anspruchsvolle Tätigkeit."



Übersicht 5-6: Bewertung der Tätigkeit der Bewegungscoaches durch die Eltern

### Qualität der Kooperation zwischen Beteiligten



Übersicht 5-7: Qualität der Kooperation mit Bereichen

Eltern. Ein „Genügend“ und „Nicht genügend“ wird von je 8 % der Eltern für die Qualität der Umsetzung der TBuS insgesamt ausgestellt.

Weiters wurden die Eltern darum gebeten, die Kooperation mit den Bewegungscoaches zu bewerten. Der Frage: „Die Kooperation mit dem Bewegungscoach ist sehr gut“, stimmen 34,9 % „völlig“ zu. 23,1% stimmen dieser Frage „meist“ zu und 19% stimmen „eher“ zu. 10,8% der Eltern können der Frage nach der Qualität der Kooperation mit den Bewegungscoaches „überhaupt nicht zustimmen“ und 4,6 % unterstützen dieser Aussage „meist nicht“.

Der Frage „Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Sportvereinen halte ich im Bereich von Bewegung und Sport für wichtig“ stimmen 40,6 % „völlig“ zu, 26,9 % „meist“ zu und 17,3 % der Eltern „eher“ zu. Dieser Feststellung können 4,6 % der Eltern „überhaupt nicht“ und 4,1% „meist nicht“ zustimmen (Übersicht 5-7).

Die Aussage „Lehrpersonen, Direktion und Bewegungscoaches ziehen, was Bewegung und Sport betrifft, an einem Strang“ unterstützen 30,7% der Eltern. 24% stimmen dieser Aussage „meist“ zu und 27,6% stimmen „eher“ zu. Durchaus anders nehmen 7,8% der Eltern die Behauptung wahr und stimmen dieser „überhaupt nicht“ zu. 4,2% können der Feststellung „meist“ nicht zustimmen und vertreten damit eine andere Sichtweise der Interessensverteilung.

„Im Hinblick auf die Vermittlung der Themen ‚Bewegung und Sport‘ stimmen die Ziele des Projekts der TBuS mit meinen Vorstellungen überein“ ist jene Aussage, die die Eltern zu 24 % „völlig“ und zu 30,6 % „meist“ befürworten. Eine andere Vorstellung zu diesem Thema vertreten 15,3% der Eltern, die dieser Behauptung „überhaupt nicht“ oder „meist nicht“ zustimmen.

Hinsichtlich der Erziehung des eigenen Kindes im Bereich von Bewegung und Sport fühlen sich die

Eltern durch die Tätigkeit der Bewegungscoaches zu 29,2 % inhaltlich unterstützt („stimme völlig zu“) und zu 21,1% meist unterstützt („stimme meist zu“). 20,6 % der Eltern stimmen der Aussage, dass durch die Tätigkeit der Bewegungscoaches eine inhaltliche Unterstützung der Eltern im Bereich des Sports erfolgt, „überhaupt nicht“ und „meist nicht zu“.

## 5.4 Zusammenfassung

- Mehr denn je wird in der Diskussion des „Einspurphänomens“ (der Bindung von Kindern und Jugendlichen an den Sport in den Sportvereinen) die Rolle der Eltern deutlich. Der organisierte Sport kann in dieser Aufgabe ohne Unterstützung der Eltern nicht erfolgreich sein.
- Von den 204 abgegebenen Meinungen zu TBuS geben 42,6% der Eltern auf der 6-teiligen Likert-Skala mit den Endpunkten „1= sehr umfassend (gut) informiert“ und „6 = sehr unzureichend (nicht) informiert“ an, „umfassend“ (1 und 2) über das Projekt informiert worden zu sein. 18,3 % der Eltern haben den Eindruck, „unzureichend“ (nicht) und „eher unzureichend“ (5 und 6) durch die Entscheidungsträger informiert worden zu sein.
- Das Antwortverhalten der Eltern auf die Frage: „Als Elternteil halte ich das Projekt Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit für mein Kind wichtig“ zeigt, dass 83,7% der Eltern der Aussage voll inhaltlich zustimmen (1 und 2) und die Meinung vertreten, dass das Projekt besonders wichtig ist und einen wertvollen Beitrag zur Entwicklung des Kindes liefert. 9,4% der Eltern stimmen dieser Aussage nur „teilweise“ (3 und 4) zu und 7% der Befragten können dieser Aussage, dass das Projekt der TBuS für ihr Kind von Bedeutung ist, „überhaupt nicht zustimmen“ (5 und 6).

- Das Ergebnis zur Frage nach der Zufriedenheit der Eltern mit der TBus in der Modellregion zeigt, dass 48,5% der Eltern auf der 6-stufigen Likert-Skala den Grad ihrer Zufriedenheit mit „sehr zufrieden“ (1) angeben, weitere 20,1% der Eltern wählen den Skalenwert „meist zufrieden“ und 11,8% den Skalenwert „eher zufrieden“. Durchaus kritisch und weitgehend unzufrieden äußern sich 6,9% jener Eltern, die den Skalenwert 5 und 7,4% den Skalenwert 6 wählen und damit zum Ausdruck bringen, mit dem Projekt der TBus „überhaupt nicht“ zufrieden zu sein (Übersicht 6-4).
- 62% der Eltern bewerteten die Qualität der Umsetzung der TBus mit den Noten „sehr gut“ und „gut“ sowie 16% mit „genügend“ und „nicht genügend“. Männer und Frauen unterscheiden sich hinsichtlich der Beurteilung der Qualität nicht ( $p > .05$ ).
- 31,3% jener Eltern, die den Fragebogen beantwortet haben, stimmen auf einer 6-stufigen Likert-Skala der Aussage „völlig“ zu, dass die „Durchführung der TBus eine anspruchsvolle Tätigkeit“ für die Bewegungscoaches darstellt. Weitere 23,4% und 22,9% stimmen mit den Skalenwerten „2“ und „3“ dieser Aussage zu. Demgegenüber können 7% der Eltern der angeführten Aussage, wonach die Tätigkeit der Bewegungscoaches eine anspruchsvolle Aufgabe darstellt, „überhaupt nicht“ zustimmen.
- Der vorformulierten Frage „Die Kooperation mit dem Bewegungscoach ist sehr gut“ stimmen 34,9% „völlig“ zu. 23,1% stimmen dieser Frage „meist“ zu und 19% stimmen „eher“ zu. 10,8% der Eltern können der Frage nach der Qualität der Kooperation mit den Bewegungscoaches „überhaupt nicht“ zustimmen.
- Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Sportvereinen im Bereich von Bewegung und Sport halten 40,6% der Eltern für wichtig und stimmen dieser Aussage „völlig“ zu, 26,9% stimmen „meist“ zu und 17,3% der Eltern stimmen „eher“ zu. Dieser Feststellung können 4,6% der Eltern „überhaupt nicht“ und 4,1% „meist nicht“ zustimmen.



# MODUL 6

Die Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit  
aus der Perspektive der Schülerinnen und  
Schüler in der Modellregion

---

6.1	Zur Orientierung .....	116
6.2	Ergebnisse der Befragung .....	116
6.2.1	Zur Charakterisierung der befragten Schülerinnen und Schüler .....	116
6.2.2	Beliebtheit sportlicher Aktivität bei den Kindern.....	117
6.2.3	Zur Bewertung der Bewegungscoaches durch die Schülerinnen und Schüler.....	119
6.2.4	Ansprüche an die TBuS durch die Schülerinnen und Schüler .....	119
6.3	Zusammenfassung.....	121

## 6. MODUL 6: Die TBU S aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler in der Modellregion

### 6.1 Zur Orientierung

Studien zur Beliebtheit einzelner Unterrichtsfächer weisen nach, dass etwa zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler den Gegenstand Bewegung und Sport zu ihren Lieblingsfächern zählen. Bewegung und Sport wird auch mit Abstand am häufigsten als Lieblingsfach in jener Altersgruppe genannt, in der die Projektinitiative der Täglichen Bewegung und Sporeinheit verortet ist.

Vor dem Hintergrund, dass Bewegung ein fundamentales Bedürfnis des Kindes ist, sich mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen und über das Medium Bewegung ein spezifisches Verhältnis zu sich selbst, seinem Körper und seiner Umwelt aufzubauen, werden die Bedeutung und die Funktion von Bewegung und Sport bewusst.

Die vorliegenden Ausführungen geben die Ergebnisse der Befragung jener Kinder und Jugendlichen wieder, die am Projekt der TBU S in der Modellregion Burgenland teilgenommen haben. Einige der abgefragten Parameter, beispielsweise zur Beliebtheit und Einstellung der Kinder zu Bewegung und Sport, zu ihren Kriterien eines freudvollen und gelungenen Unterrichts im Fach „Bewegung und Sport“ (der TBU S) werden skizziert. Grundlegend kann darauf hingewiesen werden, dass die Schülerinnen und Schüler die TBU S sehr

positiv bewerten, die Arbeit der Bewegungscoaches schätzen und gerne das Angebot der TBU S annehmen.<sup>36</sup>

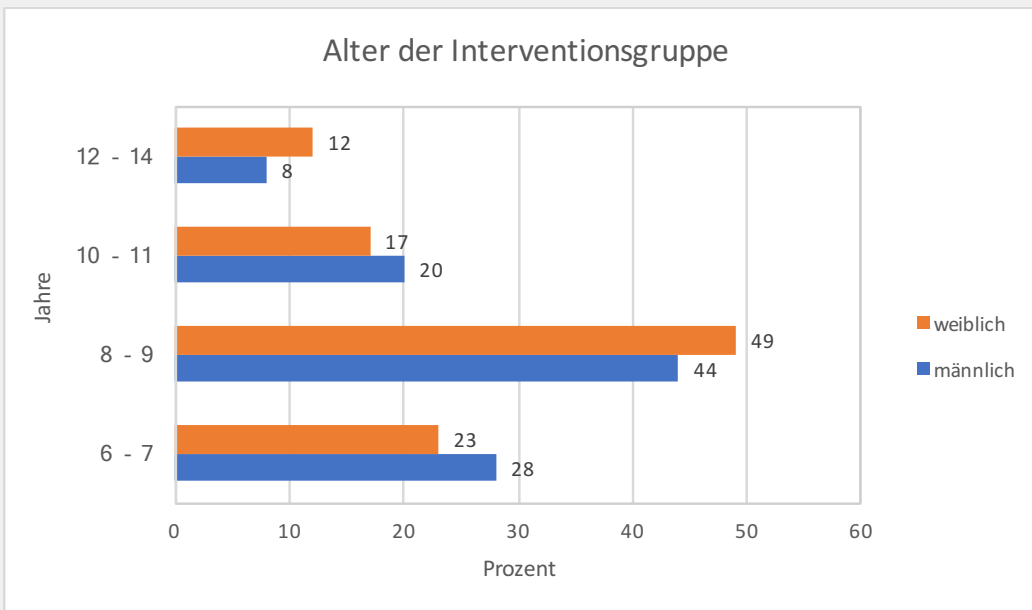
### 6.2 Ergebnisse der Befragung

#### 6.2.1 Zur Charakterisierung der befragten Schülerinnen und Schüler

Im Rahmen der Evaluierung der TBU S wurden auch die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen in der Modellregion nach der im Modul 6 beschriebenen Vorgangsweise und dem durch den LSR bewilligten Fragebogen befragt. An der Befragung nahmen insgesamt 198 Schülerinnen und Schüler teil, davon 51% (n = 101) Schülerinnen und 49% (n = 97) Schüler (vgl. Übersicht 6-1).

---

<sup>36</sup> Darauf hinzuweisen ist, dass der vorliegende Fragebogen dem LSR für das Burgenland schriftlich vorgelegt wurde. Erst nach einer eingehenden Prüfung durch den Psychologischen Dienst wurde der Erhebungsbogen für die Befragung der Kinder und Jugendlichen genehmigt und freigegeben.



Übersicht 6-1: Alter und Geschlecht der befragten Schülerinnen und Schüler

Auf der Grundlage der Altersstruktur wurden vier Gruppen gebildet. Die Altersgruppe der 8- bis 9-jährigen Kinder bildet mit 46% den größten Anteil, gefolgt von Kindern der Altersgruppe der 6- bis 7-Jährigen (24,5%) und der Gruppe der 10 bis 11-jährigen Schülerinnen und Schüler. Hinsichtlich des Geschlechts der Kinder bezogen auf das Alter zeigt sich, dass in der Stichprobe keine geschlechtsspezifischen Unterschiede vorliegen. Von den befragten Kindern besuchen 84% (n=177) die Volksschule und 10,2% (n=21) die NMS.

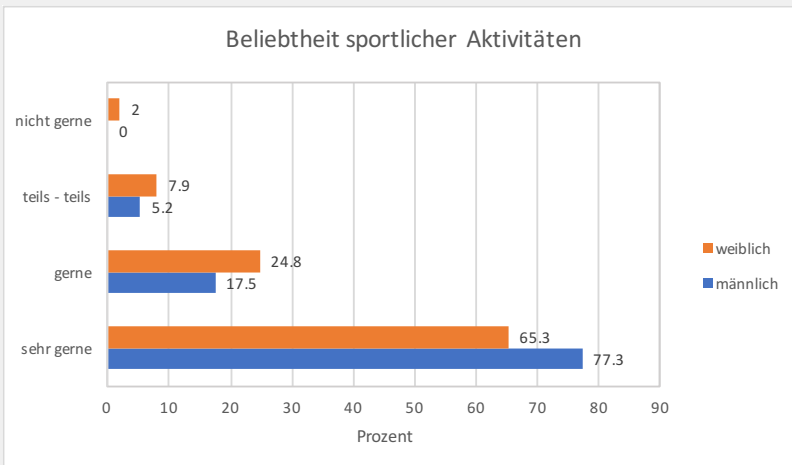
### 6.2.2 Beliebtheit sportlicher Aktivität bei den Kindern

In einem weiteren Fragenabschnitt wurden die Kinder danach gefragt, wie „gerne“ sie selbst Sport betreiben.

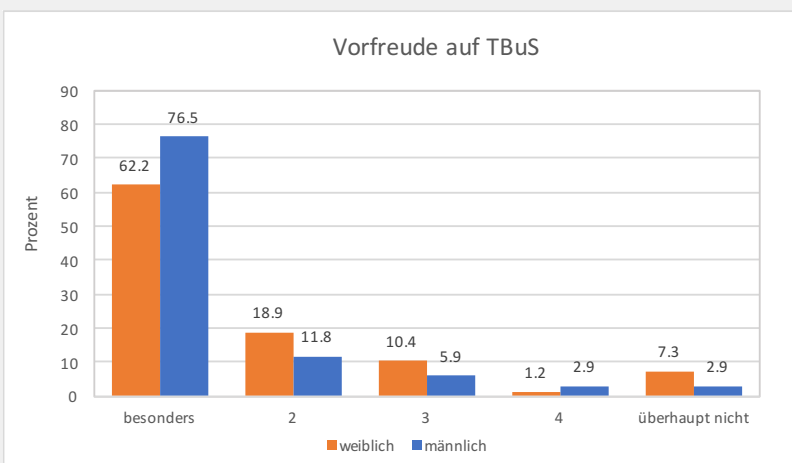
Auf einer fünfteiligen Notenskala (1=sehr gerne; 5=überhaupt nicht gerne) hatten sie die Möglichkeit, eine Bewertung zur „Beliebtheit“ abzugeben. 71,2% der Kinder geben an, „sehr gerne“, 21,2% „gerne“, 6,6% „teils – teils“ und 1% „nicht gerne“ Sport zu betreiben (Übersicht 6-2).

Weiters wurde die Perspektive in den Vordergrund gerückt, ob ein Unterschied hinsichtlich der Erwartungshaltung (sich auf die sportliche Aktivität freuen) zwischen Unterrichtsfach Bewegung und Sport mit der Klassenlehrkraft und der TBuS mit dem Bewegungscoach vorliegen.

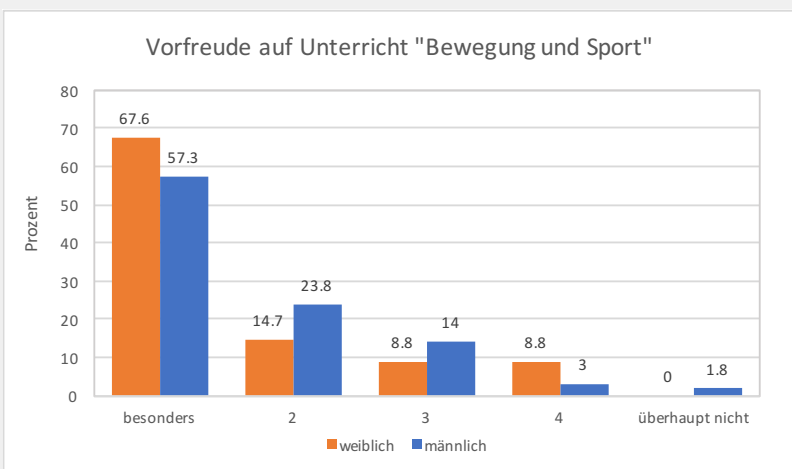
Vor diesem Hintergrund wurde den Kinder die folgende Frage gestellt: „Wie sehr freust Du dich auf die Sportstunden (Unterricht Bewegung und Sport) mit deiner Klassenlehrerin?“. 59,1% (n=117) der Kinder



Übersicht 6-2: Beliebtheit sportlicher Aktivität (getrennt nach dem Geschlecht)



Übersicht 6-3: „Freue mich auf die Sportstunden mit der Lehrperson“ (nach dem Geschlecht)



Übersicht 6-4: „Freue mich auf die TBuS mit den Bewegungskoches“ (nach dem Geschlecht)

geben an, sich „besonders“ auf die Bewegungseinheit gemeinsam mit der Klassenlehrkraft zu freuen. Mädchen beantworten diese Antwortmöglichkeit („besonders“) mit 57,3 %, während die Buben dieser Antwortmöglichkeit mit 67,6 % zustimmen. 22,2 % der Kinder freuen sich „sehr“, 13,1 % „teils-teils“, 4 % „weniger“ und 1,5 % der Schülerinnen und Schüler „überhaupt nicht“ (Übersicht 6-3).<sup>37</sup>

Das Ergebnis der Beantwortung der Frage, wie sehr sich die Kinder auf die TBuS mit den Bewegungscoaches „freuen“, fällt folgendermaßen aus: 69,3 % der Kinder geben zur Antwort, dass sie sich „besonders“ auf die Bewegungseinheit im Rahmen der TBuS mit den Bewegungscoaches „freuen“ (Mädchen: 62,2 %, Buben: 76,5 %). 17,7 % der Kinder sagen, sich „sehr zu freuen“, 9,6 % der Befragten beantworten die Frage mit „teils-teils“, 1,5 % der Kinder freuen sich „weniger“ und 6,6 % (n = 13) der Kinder freuen sich „überhaupt nicht“. Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern lassen sich statistisch nicht nachweisen ( $p > .05$ ) (Übersicht 6-3 und 6-4).

### 6.2.3 Zur Bewertung der Bewegungscoaches durch die Schülerinnen und Schüler

Die Bewertung der Tätigkeit der Bewegungscoaches im Rahmen der TBuS auf der Grundlage des Notensystems (1 = sehr gut, 5 = nicht genügend) fällt erfreulich aus: 61,8 % der Schüler und 57 % der Schülerinnen geben den Bewegungscoaches die Note „Sehr gut“, 23,5 % der Buben und 24,8 % der Mädchen die Note

„Gut“ und jeweils etwa 8,5 % die Note „Befriedigend“. Die Noten „Genügend“ und „Nicht genügend“ vergeben jeweils 2,9 % der Schüler und 4,8 % der Schülerinnen (Übersicht 6-5).

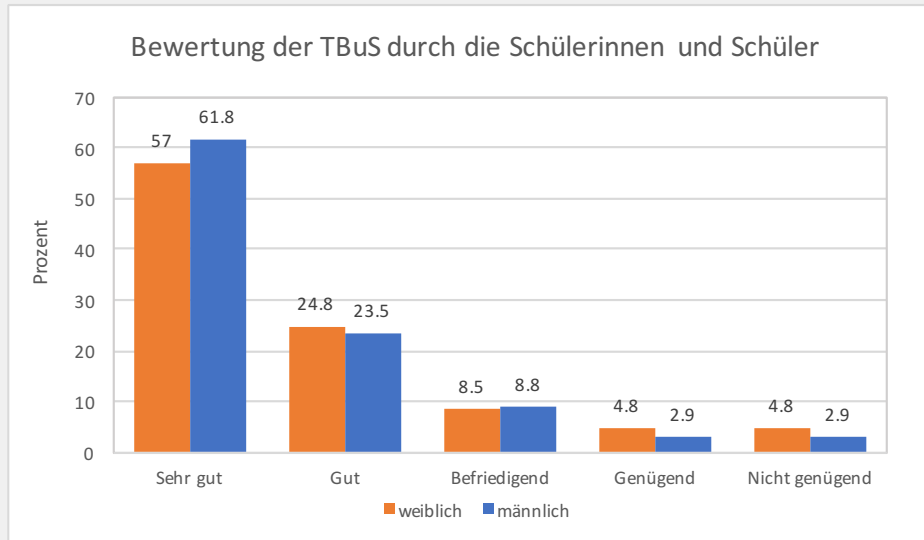
### 6.2.4 Ansprüche an die TBuS durch die Schülerinnen und Schüler

In den weiteren Ausführungen soll die Frage näher untersucht werden, welche Kriterien Kinder für eine als „gut“ bezeichnete TBuS nennen. Aufgrund der qualitativen Analyse wurden mehrere vorformulierte Antwortalternativen vorgegeben und die Kinder gebeten, diese nach der Notenskala zu beurteilen (Übersicht 6-6).

Wie der Übersicht 6-6 zu entnehmen ist, bezeichnen Schülerinnen und Schüler eine Sportstunde mit den Bewegungscoaches dann als besonders zufriedenstellend, wenn sie „Spaß und Freude beim Sport erleben“. 72,2 % der Kinder (Buben: 68,8 %, Mädchen: 75,5 %) bewerten die Bewegungscoaches hinsichtlich dieses Kriteriums mit „Sehr gut“ und 6,1 % mit „Genügend“ und „Nicht genügend“ (Mädchen: 8,1 %, Buben: 4,1 %). Ergänzend ist darauf hinzuweisen, dass für 93,3 % der Kinder eine Sportstunde dann als gut gelungen ist, wenn sie „Spaß und Freude beim Sport“ haben und „neue, bisher nicht bekannte Bewegungen und Übungen kennenlernen“ (61,4 %).

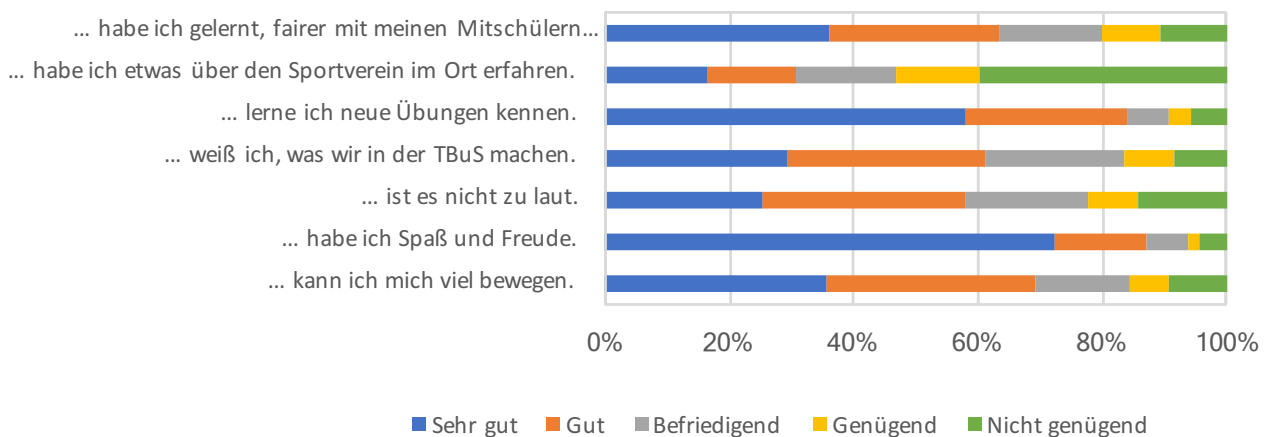
Hohen Stellenwert hat das Kriterium, „lerne neue Bewegungen und Übungen kennen“. Für 57,9 % der Kinder wird dieses Kriterium von den Bewegungscoaches mit „Sehr gut“ erfüllt (Mädchen: 58,6 %, Buben: 57,3 %) und 9,2 % (Mädchen: 12,1 %, Buben: 6,2 %) geben den Bewegungscoaches dafür die Noten „Genügend“ und „Nicht genügend“. Im Mittelfeld der Kriterien verortet werden folgende Kriterien: „... kann ich mich viel bewegen und komme mit rotem Gesicht aus der Sporthalle“ (35,8 %), „habe ich gelernt, besser

37 Die Frage lautete: „Wie sehr freust Du dich auf die Sportstunden mit dem Bewegungscoach? bzw. „Wie sehr freust Du dich auf die Sportstunden mit deiner Klassenlehrerin?“ Antwortskala: Ich freue mich besonders 1 2 3 4 5 Ich freue mich überhaupt nicht.



Übersicht 6-5: Bewertung der TBuS durch die Schülerinnen und Schüler

### In der TBuS mit den Bewegungscoaches ...



Übersicht 6-6: Kriterien der Beurteilung der TBuS durch die Kinder

und fairer mit meinen MitschülerInnen umzugehen“ (36,1%), „weiß ich was wir in der TBuS machen und es passieren keine unerwarteten Dinge“ (29,2%) und „es nicht zu laut in der TBuS ist“ (25,4%). Das Schlusslicht bildet das abgefragte Kriterium, „habe etwas über den Sportverein in unserem Ort erfahren“, wofür 16,6% der Kinder den Bewegungscoaches die Note „Sehr gut“ vergeben und 14% „Gut“, jedoch 54,4% diesen Aspekt der Tätigkeit mit der Note „Genügend“ und „Nicht genügend“ bewerten.<sup>38</sup>

### 6.3 Zusammenfassung

- An der schriftlichen Befragung nahmen insgesamt 198 Schülerinnen und Schüler teil, davon 51% (n = 101) Schülerinnen und 49% (n = 97) Schüler. Die Altersgruppe der 8- bis 9-jährigen Kinder bildet mit 46% den größten Anteil, gefolgt von Kindern der Altersgruppe der 6- bis 7-jährigen (24,5%) und der Gruppe der 10- bis 11-jährigen Schülerinnen und Schüler. Von den befragten Kindern besuchen 84% (n = 177) die Volksschule und 10,2% (n = 21) die NMS.
- 71,2% der Kinder geben an, „sehr gerne“, 21,2% „gerne“, 6,6% „teils – teils“ und 1% „nicht gerne“ Sport zu betreiben.
- Das Ergebnis der Beantwortung der Frage, wie sehr sich die Kinder auf die TBuS mit den Bewegungscoaches „freuen“, fällt folgendermaßen aus: 69,3% der Kinder geben zur Antwort, dass sie sich „besonders“ auf die Bewegungseinheit im Rahmen der TBuS mit den Bewegungscoaches „freuen“ (Mädchen: 62,2%, Buben: 76,5%). 17,7% der Kinder sagen, sich „sehr zu freuen“, 9,6% der Befragten beantworten die Frage mit „teils-teils“, 1,5% der Kinder freuen sich „weniger“ und 6,6% (n=13) der Kinder freuen sich „überhaupt nicht“ auf die TBuS mit den Bewegungscoaches (vgl. Übersicht 6-4). Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern lassen sich statistisch nicht nachweisen ( $p > .05$ ).
- 61,8% der Schüler und 57% der Schülerinnen geben den Bewegungscoaches die Note „Sehr gut“, 23,5% der Buben und 24,8% der Mädchen die Note „Gut“ und jeweils etwa 8,5% die Note „Befriedigend“. Die Noten „Genügend“ und „Nicht genügend“ vergeben jeweils 2,9% der Schüler und 4,8% der Schülerinnen (Übersicht 6-5).
- Schülerinnen und Schüler bezeichnen eine Sportstunde mit den Bewegungscaches dann als besonders zufriedenstellend, wenn sie „Spaß und Freude beim Sport erleben“. 72,2% der Kinder (Buben: 68,8%, Mädchen: 75,5%) bewerten die Bewegungscoaches hinsichtlich dieses Kriteriums mit „Sehr gut“ und 6,1% mit „Genügend“ und „Nicht genügend“ (Mädchen: 8,1%, Buben: 4,1%). Ergänzend ist darauf hinzuweisen, dass für 93,3% der Kinder eine Sportstunde dann als gut gelungen ist, wenn sie „Spaß und Freude beim Sport“ haben und „neue, bisher nicht bekannte Bewegungen und Übungen kennenlernen“ (61,4%).
- Hohen Stellenwert hat das Kriterium, „lerne neue Bewegungen und Übungen kennen“. Für 57,9% der Kinder wird dieses Kriterium von den Bewegungscoaches mit „Sehr gut“ erfüllt (Mädchen: 58,6%, Buben: 57,3%) und 9,2% (Mädchen: 12,1%, Buben: 6,2%) geben den Bewegungscoaches dafür die Note „Genügend“ und „Nicht genügend“.

<sup>38</sup> Vgl. die Hinweise zum Talentscouting im vorliegenden Bericht.

# MODUL 7

Analyse der sportmotorischen Basiskompetenzen  
der Schülerinnen und Schüler der Täglichen Be-  
wegungs- und Sporteinheit

7.1	Zur Orientierung .....	124
7.2	Studiendesign .....	125
7.3	Forschungsfragen und Messverfahren .....	126
7.3.1	Deutscher Motorik Test (DMT) .....	127
7.3.2	MOBAK .....	129
7.3.3	Durchführung der Testungen.....	130
7.3.4	Zeitplan der Testungen.....	130
7.3.5	Schulung des Testteams.....	131
7.3.6	Testprobelauf .....	131
7.3.7	Limitationen der Datenerhebung.....	132

7.4	Stichprobe .....	132
7.4.1	Stichprobenauswahl.....	132
7.5	Zusammensetzung der Stichprobe .....	135
7.5.1	Kontroll- und Interventionsgruppe (mit TBus und ohne TBus) .....	135
7.5.2	Geschlecht .....	135
7.5.3	Alter.....	135
7.5.4	Körperliche Voraussetzungen .....	135
7.5.5	Leistungsniveau.....	138
7.6	Fragestellungen.....	138
7.7	Methodisches Design .....	138
7.7.1	Untersuchungsdurchführung.....	138
7.7.2	DMT.....	139
7.7.3	MOBAK.....	140
7.7.4	Validierung der Testinstrumente .....	141
7.8	Analyseergebnisse zum Deutschen Motoriktest (DMT).....	145
7.8.1	Vergleich mit der Population .....	147
7.8.2	Ergebnisse nach Geschlecht.....	147
7.8.3	Ergebnisse auf der Grundlage „Alter“ der Schülerinnen und Schüler.....	149
7.8.4	Ergebnisse der Testungen nach Konstitution (BMI) .....	149
7.8.5	Zum Einfluss der TBus auf die DMT Ergebnisse .....	149
7.8.6	Absolutwerte.....	155
7.8.7	Leistungsentwicklung mit TBus und ohne TBus .....	155
7.8.8	Zusammenfassung der Ergebnisse mit dem DMT .....	159
7.9	Ergebnisse der Testungen mit MOBAK .....	159
7.9.1	Ergebnisse nach Geschlecht.....	159
7.9.2	Ergebnisse nach Konstitution (BMI).....	161
7.9.3	Vergleich mit anderen Validierungsstudien .....	161
7.9.4	Einfluss der TBus auf die MOBAK Leistungen .....	161
7.10	Zusammenfassung.....	168

## 7. MODUL 7: Analyse der sportmotorischen Basiskompetenzen der Schülerinnen und Schüler der TBuS

### 7.1 Zur Orientierung

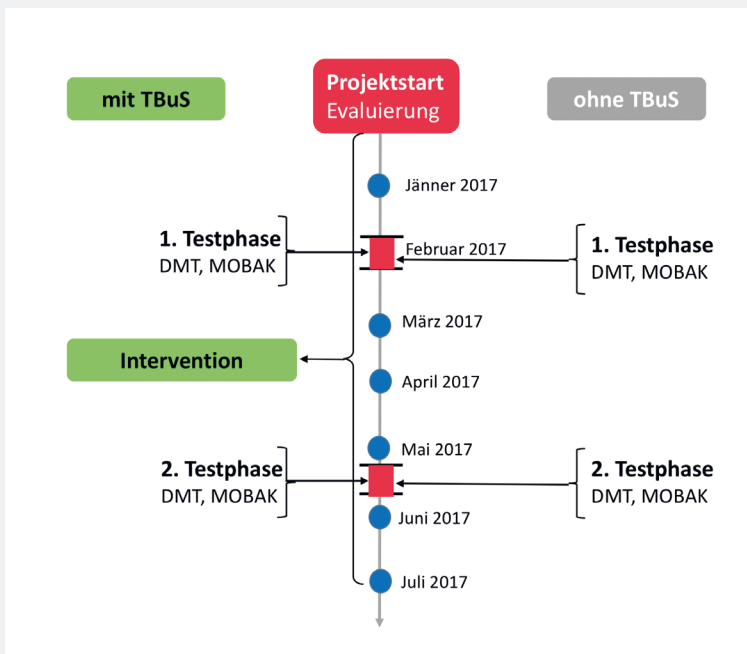
Mit dem Begriff der „körperlichen Aktivität“ liegt ein Oberbegriff vor „der jede Form von körperlicher Arbeit einschließt, die durch die Skelettmuskulatur generiert wird und zu einer Erhöhung des Energieumsatzes führt“ (Dadaczynski & Schiemann, 2015, S. 190). Die körperliche Fitness, betonen die beiden Autoren weiter, „bezieht sich hingegen auf bestimmte Merkmale (z. B. die kardiovaskuläre Leistungsfähigkeit), die mit der Fähigkeit zur Ausübung körperlicher und sportlicher Aktivitäten einhergehen.“ Der Begriff der „motorischen Basiskompetenz“ orientiert sich am fachdidaktischen Begriff der „Kompetenz“ und definiert „nicht das Leistungsverhalten selbst, sondern die dahinter stehenden, übergreifenden Leistungsdispositionen [...] die notwendig sind, um bestimmte Aufgaben lösen zu können.“ (Hermann et al., 2016, S. 61). Und weiter: „Indikatoren einer motorischen Basiskompetenz sind somit weder kontextfreie motorische Fähigkeiten (z. B. der Kraft) noch spezifische sportmotorischer Fertigkeiten und Techniken (z. B. des Kippaufschwungs). Sie äußern sich in unterschiedlichen motorischen Anforderungen (z. B. Zielwerfen), zu deren Bewältigung eine Kombination von motorischen Fähigkeiten (Wie viel Kraft hat der Schüler?) und motorischen Fertigkeiten (Verfügt der Schüler über eine gute Wurftechnik?)

gebraucht werden“ (ebd. S. 61). Um mögliche Auswirkungen und Veränderungen der Täglichen Bewegungs- und Sporteinheit hinsichtlich der motorischen Leistungsfähigkeit und der sportmotorischen Basiskompetenzen bei Schülerinnen und Schülern der erwähnten Altersgruppen (1. bis 9. Schulstufe) zu untersuchen, wurde in Ergänzung zu den subjektiven Beurteilungen der Qualität der TBuS durch verschiedene Beteiligte<sup>39</sup> mit Hilfe standardisierter sportmotorischer Tests eine objektive Bewertungsgrundlage für die Analyse des Mehrwerts und zur Erfassung der Auswirkungen der TBuS auf die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler geschaffen.

Die vorliegende Evaluationsstudie basiert auf einem Kontrollgruppendesign mit Messwiederholung. Dabei wurden Schülerinnen und Schülern „mit TBuS“ (Interventionsgruppe) und „ohne TBuS“ (Kontrollgruppe) mit zwei unterschiedlichen standardisierten Testverfahren (DMT, MOBAK) zwei Mal (Jänner/Februar 2017 und Mai/Juni 2017) getestet und die Veränderungen der

---

<sup>39</sup> Vgl. die Module 2 bis Modul 7 im vorliegenden Bericht



Übersicht 7-1: Studiendesign und zeitliche Einordnung der sportmotorischen Testungen

erhobenen Parameter im Evaluierungszeitraum statistisch verglichen. Während die Interventionsgruppe mindestens eine zusätzliche wöchentliche Bewegungseinheit über den angegebenen Zeitraum angeboten erhielt, nahm die Kontrollgruppe („ohne TBuS“) ausschließlich am regulären Unterricht „Bewegung und Sport“ der entsprechenden Schulstufe teil. Basierend auf einem „Ist-Stand“ (Jänner/Februar 2017) konnte so auch erhoben und dargestellt werden, wie sich die sportmotorischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu Normwerten aus internationalen Vergleichsstudien (Bös, 2009; Herrmann & Seelig, 2015, 2016, 917a, 2017b) einordnen lassen.

In den weiteren Ausführungen des Moduls 7 werden die Testinstrumente beschrieben, die Stichprobe erörtert, die Durchführung der Testungen skizziert und die Ergebnisse sowohl getrennt für den DMT und für MOBAK, als auch vergleichend vorgestellt und interpretiert.

## 7.2 Studiendesign

Die Evaluationsstudie stützt sich auf ein Studiendesign in der Form eines Zwei-Wellen-Paneldesigns (Kontrollgruppensdesign mit Messwiederholung), wobei zusätzlich Nettoveränderungen im Vergleich mit vorliegenden Normwerten berechnet werden. Die Stichprobe mit Schülerinnen und Schüler mit und ohne TBuS<sup>40</sup> wurde zwei Mal, im Abstand von etwa dreieinhalb bis vier Monaten, mit jeweils zwei sportmotorischen Testbatterien getestet (vgl. Übersicht 7-1).<sup>41</sup>

40 In den weiteren Ausführungen ist die Bezeichnung „Interventionsgruppe“ mit der Bezeichnung „mit TBuS“ und die Bezeichnung „Kontrollgruppe“ mit dem Begriff „ohne TBuS“ gleichzusetzen.

41 Anzumerken, dass aufgrund des späten Projektstarts zum Zeitpunkt der ersten Testung bereit eine Intervention im Umfang von ca. 15 Einheiten stattgefunden hat.

Die beiden Testinstrumente (DMT und MOBAK) wurden so gewählt, dass Aussagen sowohl über motorische Fähigkeiten als auch über motorische Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler getroffen werden können. Damit konnte erreicht werden, dass eine Beurteilung des sportmotorischen Mehrwerts der TBuS differenziert und aus unterschiedlichen Perspektiven möglich ist.

### 7.3 Forschungsfragen und Messverfahren

Um den sportmotorischen Zugewinn (Output, Outcome) messen zu können, muss zunächst festgelegt werden, welche Forschungsfragen untersucht und beantwortet werden sollen.<sup>42</sup> Die beiden grundlegenden Fragen, die hier zur Disposition stehen, können folgendermaßen umschrieben werden:

- Die sportmotorischen Fähigkeiten und motorischen Basiskompetenzen erfahren mit zunehmendem Alter und geschlechtsspezifisch differenziert eine negative Entwicklung, die durch eine polysportive sportmotorische Intervention in Form

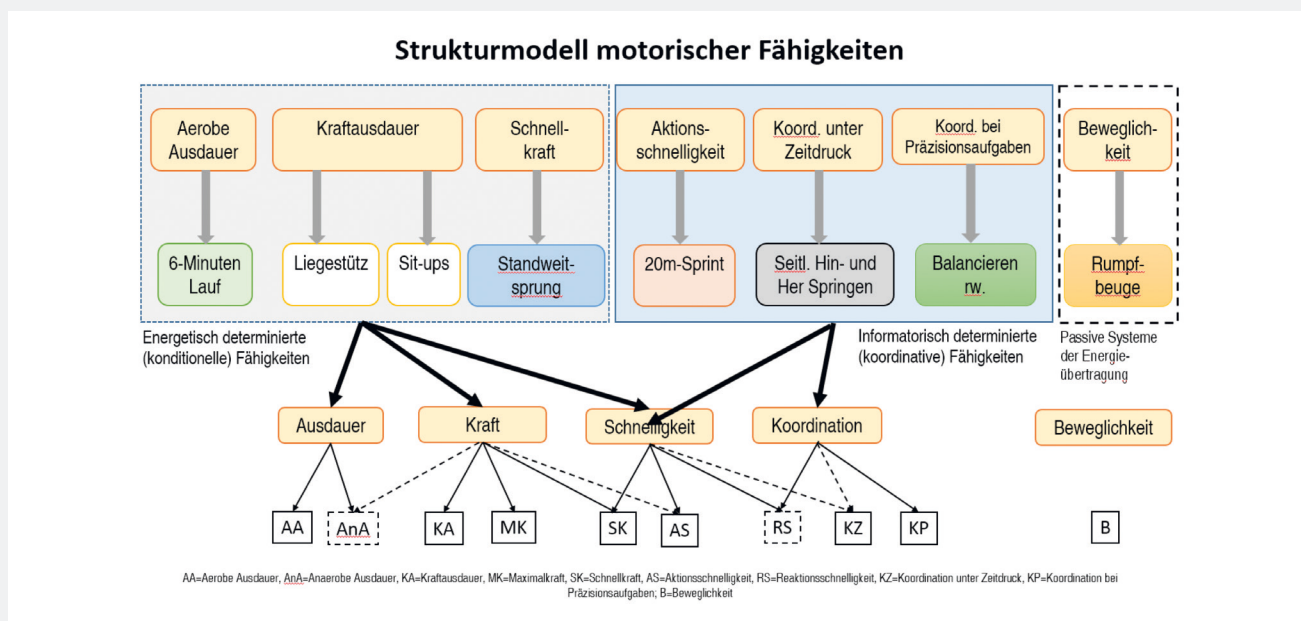
einer Täglichen Bewegungs- und Sporteinheit abgedeckt werden kann. Schülerinnen und Schüler, die an der TBuS teilnehmen unterschieden sich von Schülerinnen und Schülern, die dieses polysportive Angebot nicht zur Verfügung stand überzufällig.

- Schülerinnen und Schülern mit TBuS unterschieden sich von anerkannten Normwerten der spezifischen Tests zur Messung sportmotorischer Fähigkeiten.

Die sportliche Leistungsfähigkeit stützt sich auf das Vorhandensein und das Zusammenwirken komplexer Wirkungsgrößen (Leistungsfaktoren). Der fähigkeitsorientierte Ansatz geht von der Annahme aus, dass die motorischen Fähigkeiten für den Erwerb und das Zustandekommen aller Bewegungshandlungen verantwortlich sind. Diese Fähigkeiten stellen relativ verfestigte, mehr oder weniger generalisierbare Voraussetzungen und Dispositionen zum Vollzug bestimmter Handlungen dar. Die motorischen Fähigkeiten lassen sich in unterschiedliche, vorwiegend energetisch determinierte, konditionelle und vorwiegend informationsorientierte koordinative Fähigkeiten aufteilen (*Übersicht 8-2*).

Motorische Fertigkeiten stellen demgegenüber durch Lern- und Übungsprozesse erworbene Bewegungsmuster zur Bewältigung spezieller Bewegungsaufgaben dar. „Mit Hilfe motorischer Fertigkeiten lassen sich individuelle Unterschiede im Niveau der Steuerungs- und Funktionsprozesse, die der Realisierung jeweils spezifischer Bewegungen zugrunde liegen, beschreiben.“ (Oberger, 2015). Fertigkeiten entwickeln sich auf der Grundlage von Fähigkeiten. Die motorischen Basiskompetenzen stellen, wie einleitend bereits festgehalten, nicht direkt beobachtbare Produkte von zugrundeliegenden motorischen Fertigkeiten und

<sup>42</sup> Auch wenn durch die Arbeit mit einer möglichst repräsentativen Stichprobe und einem Test-Retest-Verfahren versucht wird, die individuell zwischen den einzelnen Schülerinnen und Schülern auftretenden Schwankungen herauszufiltern, so soll hier dennoch deutlich gemacht werden, dass bei der pädagogischen Arbeit im Rahmen der TBuS die sportmotorischen Aspekte nicht getrennt von anderen Effekten betrachtet werden können. Auftretende Leistungsveränderungen können somit nicht direkt auf die in der Einheit durchgeführten Bewegungs- und Lernprozesse zurückgeführt werden, es muss stets die ganzheitliche Wirkung auf die Schülerinnen und Schüler in Betracht gezogen werden.



Übersicht 7-2: Strukturmodell sportmotorischer Fähigkeiten (zitiert nach: Bös, 2009)

Fähigkeiten dar (vgl. Hermann et al. 2015; Hummels & Borchert, 2015). Sie gelten als vorhanden, wenn die aufgabenbedingten Anforderungen mit Hilfe motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten situationsspezifisch gelöst werden können. Für das Prädikat „motorisch kompetent“ reicht demnach nicht das bloße Vorhandensein der Verhaltensdispositionen aus, sie müssen auch in neuen/unbekannten Situationen zielgerichtet eingesetzt werden können. „Motorische Basiskompetenzen sind: nachhaltig erlernbar, berücksichtigen Vorerfahrungen und sind durch Übung verbesserbar, explizit kontextabhängig und beziehen sich auf spezifische Anforderungssituationen in der Sport- und Bewegungskultur, funktionale Leistungsdispositionen, die sich in bewältigungsorientiertem Verhalten äußern.“ (Herrmann & Gerlach, 2014, S. 322). Ohne motorische Kompetenzen können demnach auch die Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht gezeigt werden, denn „motorische Kompetenz, Fähigkeiten und Fertigkeiten bedingen einander“ (Hermann et al., 2015), sie bilden „zwei Seiten einer Medaille“ (Hummel

& Borchert, 2015) in dem Sinne, dass eine Ausprägung beider Seiten erforderlich ist. Um differenzierte Aussagen über den Erfolg sportlicher Interventionen treffen zu können, ist es daher erforderlich, die Einflüsse auf die trainierbaren Fähigkeiten, als auch auf die erlernbaren Fertigkeiten zu prüfen. Um diese beiden Eigenschaften abzubilden, wurden zwei verschiedene Testverfahren gewählt: der Deutsche-Motorik-Test (DMT), und die Testbatterie Motorische Basiskompetenzen (MOBAK).

### 7.3.1 Deutscher Motorik Test (DMT)

Der Deutsche Motorik Test misst motorischen Fähigkeiten, nämlich Ausdauer, Kraft, Schnelligkeit, Koordination und Beweglichkeit, die zusammenfassend als körperliche Leistungsfähigkeit bezeichnet werden (Übersicht 7-2).<sup>43</sup>

<sup>43</sup> „Die Zusammenstellung der Testbatterie ist das Ergebnis des ad hoc-Ausschusses der Deutschen

Die Realisierung dieser Fähigkeiten erfolgt mittels einfach strukturierter motorischer Fertigkeiten wie z. B. Laufen, Springen und Balancieren. Sportartspezifische Fertigkeiten (z. B. Ball spielen, Schwimmen, Turnen) werden in dieser Testbatterie nicht gesondert geprüft und ausgeklammert. Der DMT überprüft die motorischen Fähigkeiten mit Hilfe von acht definierten Testaufgaben.<sup>44</sup>

- **20m-Meter-Sprint:** Beim 20-Meter-Sprint wird, durch Stoppen der Sprintleistung über 20m mit akustischem Startsignal, die Aktionsschnelligkeit überprüft. Die Schülerinnen und Schüler haben dabei 2 Versuche (keinen Probeversuch), wovon der bessere gewertet wird. Gestoppt wurde mittels Handstoppung, was bei Einschulung und Übung zu ausreichend genauen Ergebnissen führt (Schlenker & Seidel, 2008).
- **Balancieren rückwärts:** Zur Überprüfung der Koordination bei Präzisionsaufgaben besteht die Aufgabe darin, rückwärts über einzelne Balken unterschiedlicher Breite (6 cm, 4,5 cm, 3 cm) zu balancieren, wobei pro Balken zwei Versuche durchgeführt werden. Die Anzahl der Schritte, bevor der erste Bodenkontakt neben dem Balken eintritt, wird dabei jeweils gezählt; gewertet wird die Summe aller sechs Versuche.
- **Seitliche Hin- und Herspringen:** Die „Koordination unter Zeitdruck“ wird durch ein 15 sec andauerndes Hin- und Herspringen zwischen den, durch eine Mittellinie getrennten Hälften eines

50 cm × 100 cm großen Feldes getestet. Die Schülerinnen und Schüler führen zwei Durchgänge aus, in die Wertung kommt der Mittelwert aus beiden.

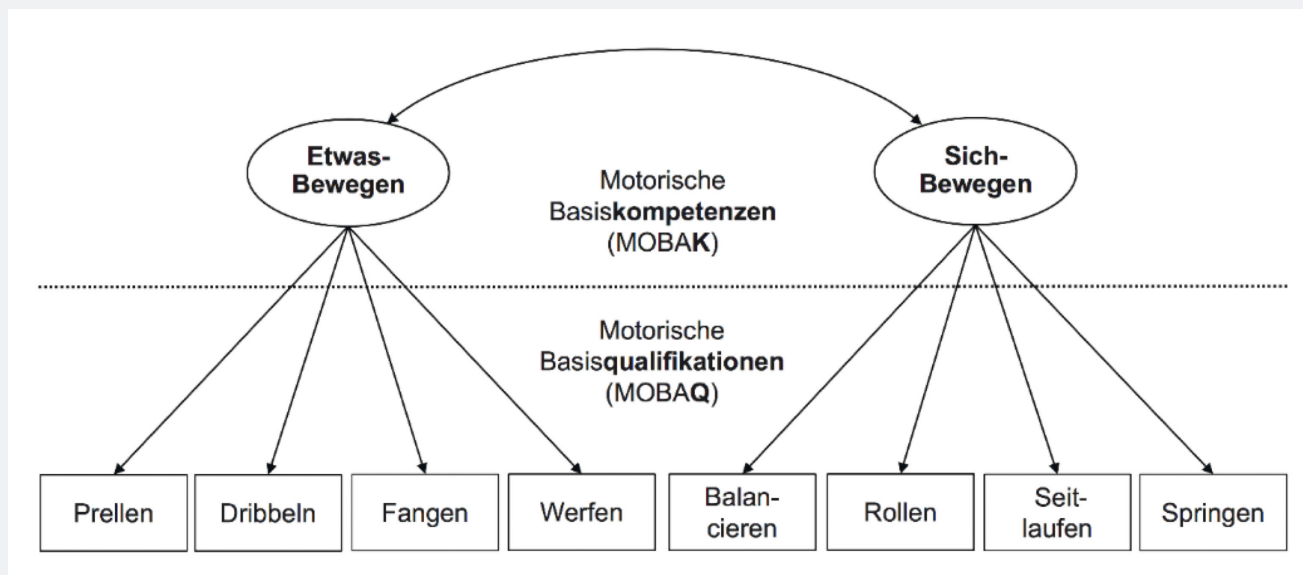
- **Rumpfbeuge:** Mit Hilfe der Rumpfbeuge wird die Dehnfähigkeit der rückwärtigen Muskulatur, der unteren Extremitäten und des langen Rückenstreckers bestimmt. Dabei versuchen die Schülerinnen und Schüler ihre Fingerspitzen bei gestreckten Beinen möglichst weit Richtung Standfläche oder darunter zu strecken. Hier wird von zwei Versuchen der bessere gewertet.
- **Liegestütz:** Die Anzahl der Liegestütz (nach klar vorgegebener Ausführungsart) die innerhalb von 40 sec ausgeführt werden kann, kommt in die Wertung. Hier wird nur ein Messdurchgang durchgeführt.
- **Standweitsprung:** Die maximale Weite beim beidbeinigen Sprung aus dem Stand auf dem Hallenboden wird gemessen, der bessere von zwei Versuchen wird gewertet.
- **Sit-ups:** Die maximale Anzahl an nach Vorgabe korrekt ausgeführten Sit-ups, die innerhalb von 40 sec ausgeführt werden kann, wird gewertet. Es wird nur ein Messdurchgang durchgeführt.
- **6-Minuten-Lauf:** Innerhalb von 6 min laufen die Schülerinnen und Schüler möglichst viele Runden um eine in der Sporthalle gekennzeichnete Runde. Die gelaufene Distanz in Meter wird gewertet.

Für die Erstellung eines Leistungsprofils und den Vergleich der Stichprobengruppen erfolgt die Auswertung in Anlehnung an Bös (2009) in den Dimensionen:

- Ausdauer (6-Minuten-Lauf),
- Kraft (20m-Sprint, Liegestütz, Sit-ups, Standweitsprung),
- Beweglichkeit (Rumpfbeuge),
- Koordination unter Zeitdruck (Seitliches Hin- und Herspringen),

Vereinigung für Sportwissenschaften (dvs), der auf Bitten der Sportministerkonferenz (SMK) einberufen wurde.“ (Gerlach et al. 2014)

44 Das gesamte Testmanual findet sich unter <http://www.sport.kit.edu/dmt/40.php>



Übersicht 7-3: Kompetenzmodell der motorischen Basiskompetenzen (Herrmann & Gerlach, 2014)

- Koordination bei Präzisionsaufgaben (Balancieren rückwärts)

### 7.3.2 MOBAK

Die Testbatterie MOBAK (Motorische Basiskompetenzen) wurde mit dem Ziel der Output-Messung von den im Unterricht Bewegung und Sport erlangten Kompetenzen abgeleitet. Verbunden damit war die Fragestellung, was ein Kind können sollte, um aktiv an der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur teilzunehmen (Herrmann, Gerlach & Seelig, 2015). Dabei wurden die Bereiche: „Etwas Bewegen“ (mit den beobachtbaren Fertigkeiten Prellen, Dribbeln, Werfen, Fangen) und „Sich Bewegen“ (Balancieren, Rollen, Springen, Laufen) identifiziert (Übersicht 7-3).

Um die motorischen Basiskompetenzen zu testen wurden die Schülerinnen und Schüler mit den MOBAK-Testbatterien getestet. Dabei wurden in der 1. und 2. Schulstufe die Aufgaben aus MOBAK 1 (Herrmann & Seelig, 2014), für 3. und 4. Schulstufe MOBAK 3 (Herrmann & Seelig, 2015) und in der 5. und 6.

Schulstufe MOBAK 5 (Herrmann & Seelig, 2016) verwendet. Mit steigendem Schwierigkeitsgrad werden den Schülerinnen und Schülern in den drei Testbatterien jeweils acht Testaufgaben gestellt, je eine pro motorischer Basiskompetenz. Die einzelnen Aufgaben stellen die Schülerinnen und Schüler vor spezifische Anforderungen aus ihrer Sport- und Bewegungskultur. Sie werden als „Can-Do-Statements“ (Herrmann, et al., 2016, S. 61) durchgeführt. Die Leistung wird gemäß des Testmanuals jeweils nur als „bestanden“ oder „nicht-bestanden“ bewertet und somit nur auf nominalem Skalenniveau erfasst. Den Schülerinnen und Schülern stehen für jede Aufgabe zwei Versuche zu Verfügung, womit sie pro Aufgabe 0–2 Punkte erzielen können.

Zur motorischen Basiskompetenz „Etwas-Bewegen“ gibt es folgende Aufgaben zu den Fertigkeiten:

- **Zielwerfen:** Aus einer bestimmten (altersangepassten) Distanz muss ein Ziel getroffen werden. Dabei ist ein Überkopfwurf vorgegeben.

- **Werfen und Fangen:** Ein Ball muss in der Luft gefangen und kontrolliert werden.
- **Prellen:** Ein Ball muss über eine gewisse Distanz innerhalb eines vorgegebenen Korridors geprellt (mit der Hand) werden. Mit zunehmendem Alter (MOBAK 3 bzw. 5) werden zusätzlich Hindernisse im Korridor aufgestellt.
- **Dribbeln:** Ein Ball muss über eine gewisse Distanz innerhalb eines vorgegebenen Korridors gedribbelt (mit dem Fuß) werden. Mit zunehmendem Alter (MOBAK 3 bzw. 5) werden zusätzlich Hindernisse im Korridor aufgestellt.
- **Balancieren:** Die Schülerinnen und Schüler versuchen über eine umgedrehte Turnbank zu balancieren, diese ist je nach Testbatterie (MOBAK 1, 3 oder 5) beweglich (Wippe) oder mit Hindernissen ausgestattet.
- **Rollen:** Die Schülerinnen und Schüler führen eine (Sprung-)Rolle vorwärts (über ein Hindernis) aus.
- **Springen:** Die Schülerinnen und Schüler springen nach Vorgabe rhythmisch ohne bzw. mit einem Springseil.
- **Laufen:** Die Schülerinnen und Schüler durchlaufen einen kurzen Parcours in einem vorgegebenen, variierenden Laufstil.

In der Auswertung wird nur zwischen den motorischen Basiskompetenzen „Etwas Bewegen“, und „Sich Bewegen“ unterschieden, welche sich aus den Punktesummen der einzelnen Teilaufgaben ergeben. Die maximal erreichbare Punktezahl ist daher 16, wenn jede Aufgabe 2-mal erfolgreich gelöst wird, und das Minimum 0 Punkte, wenn keine einzige Aufgabe erfolgreich gelöst werden kann.

Es ist hier zu erwarten, dass die jeweils älteren Schülerinnen und Schüler (2. Schulstufe bei MOBAK 1, 4. Schulstufe bei MOBAK 2 und 6. Schulstufe bei

MOBAK 5) bessere Ergebnisse erzielen, da die Testbatterien für die jeweils ein Jahr jüngeren Schüler konstruiert wurden.<sup>45</sup>

### 7.3.3 Durchführung der Testungen

Die beiden Testwellen wurden im Rahmen des Evaluierungszeitraums in möglichst großen zeitlichen Abständen durchgeführt, um die Effekte der Intervention vor allem im Hinblick auf die Leistungsveränderung zwischen den beiden Testzeitpunkten zu maximieren. Um die große Anzahl an Testungen an den unterschiedlichen Schulstandorten durchführen zu können, wurde die Aufgabe der Testung an geschulte Testerinnen bzw. Tester übertragen. Diese wurden angewiesen sich streng an die Testmanuals zu halten, um eine möglichst hohe Testvalidität zu erlangen. Zusätzlich wurde eine verpflichtende Teilnahme an einer 1,5-stündigen Schulung für die Betreuung der Tests vorausgesetzt.

### 7.3.4 Zeitplan der Testungen

Jede teilnehmende Schule aus der Kontroll- und Interventionsgruppe wurde von einem 5-köpfigen Testteam zwei Mal besucht, in KW 5 und 21 zur Durchführung des DMT, in KW 6 und 22 für die Durchführung des MOBAK. Die erste Testwelle fand vor dem Hintergrund der Übertragung des Evaluierungsprojektes im November aufgrund der Einholung zahlreicher Bewilligungen durch den LSR in der letzten Januarwoche und in der ersten Februarwoche 2017 (KW 5 und 6)

<sup>45</sup> Ob ein Vergleich innerhalb der Gruppen mit TBuS und ohne TBuS, sowie eine Bewertung der Leistungsverbesserung dadurch beeinträchtigt wird soll Teil der folgenden Auswertung sein.

statt. Der Zeitpunkt für die zweite Testwelle wurde in möglichst großem Abstand gewählt, ohne mit den zahlreichen Schulveranstaltungen am Ende des Semesters zu konkurrieren. Im Sinne der Durchführbarkeit der großen Anzahl an Testungen musste ein möglichst dichter Zeitplan erstellt werden der nicht nur die Termine der einzelnen Schulen, sondern auch eine ausreichende Anzahl an verfügbaren Personen zur Testung sicherstellte. Aufgrund des Zeitplans musste die anfänglich zufällig gezogene Stichprobe, zum Zwecke der Durchführbarkeit während der Planung geringfügig nachgeschärft werden. Dabei wurde stets versucht die Stichprobenparameter einzuhalten. Es wurde darauf geachtet, dass beide Testungen in den selben Unterrichtseinheiten in zwei aufeinanderfolgenden Wochen stattfanden. Grundsätzlich wurden die Testteams dazu angehalten, die Testungen innerhalb von einer Schulstunde abzuschließen, um den regulären Schulbetrieb möglichst wenig zu beeinträchtigen und eine effiziente Testung mehrerer Klassen an unterschiedlichen Schulen an einem Tag zu ermöglichen. Dazu wurden die Teams in entsprechender Größe von 4-5 Personen zusammengestellt. Bei größeren Gruppen wurde, um die Wartezeiten der Schülerinnen und Schüler zu minimieren, der Bewegungscoach in die Testung integriert. Die Bewegungscoaches wurden vorweg informiert.

### 7.3.5 Schulung des Testteams

Um die Testung an den zahlreichen Schulstandorten durchzuführen, wurden qualifizierte Personen als Tester/innen auf Werksvertragsbasis angeworben, wobei Personen mit sportpädagogischer Ausbildung (Sportstudierende) bzw. Personen mit einschlägiger Vorerfahrung in der sportbezogenen Arbeit mit der entsprechenden Altersgruppe der Vortritt gegeben wurde. Bei jenen Personen, die im Rahmen von

Vorstellungsgesprächen ausgewählt wurden, handelte es sich um Studierende der Studienrichtungen „Lehramt Bewegung und Sport“ und „Sportwissenschaften“ sowie Personen mit anleitenden Tätigkeiten im Kinder- und Jugendsportbereich. Diese wurden zunächst beauftragt, sich eingehend mit den Testmanuals zu befassen, um sich mit den Testmodalitäten vertraut zu machen. Diese Personen nahmen schließlich an einem Einschulungsworkshop teil. Im Rahmen des Workshops wurden alle Stationen vom Testteam probeweise aufgebaut, Testmessungen durchgeführt und mögliche Test- bzw. Messfehler besprochen. Zusätzlich zu den Test-Manuals wurden unterstützend für alle Stationen Stationskarten mit einer Zusammenfassung der wichtigsten Instruktionen erstellt, welche für die Testungen zur Verfügung gestellt wurden. In jenen Fällen, in denen die Bewegungscoaches unterstützend an der Testung beteiligt waren, wurde sichergestellt, dass sie lediglich bei Stationen bzw. für Tätigkeiten eingesetzt wurden, bei denen davon ausgegangen werden konnte, dass keine Messfehler entstehen würden (z.B. Messung von Größe u. Gewicht, Durchführung des Startsignals, Zählen der Runden bei 6-min-Lauf, etc.).

### 7.3.6 Testprobelauf

Für die Durchführung der Testung fanden sich die Tester/innen jeweils etwa 20 Minuten vor Stundenbeginn in der jeweiligen Schule ein und bereiteten die durchzuführenden Stationen gemäß der Vorgaben in den Test-Manuals vor. Zu Beginn der Einheit erhielt jede/r Schüler/in eine Startnummer, welche auf einer Klassenliste vermerkt wurde, sowie einen Auswertungsbogen, auf dem die Werte ausschließlich von den Testpersonen oder Bewegungscoaches eingetragen wurden. Beide Testbatterien wurden anschließend im Stationenbetrieb durchgeführt.

**Deutscher Motorik Test:** Für die Durchführung des Deutschen Motorik-Tests wurden pro Klasse zwei standardisierte Material-Sets vom Testteam mitgebracht. Die Stunde, in der die Testungen durchgeführt wurden, begann mit einer kurzen Begrüßung und Vorstellung der Testpersonen. Nach der Startnummernausgabe an die Schülerinnen und Schüler wurden, vor dem ersten Test der jeweiligen Welle (meist DMT), die persönlichen Daten der Schülerinnen und Schüler erhoben (Geburtsdatum, Größe und Gewicht). Anschließend wurden die Schülerinnen und Schüler auf die Teststationen (Liegestütz, Sit-ups, Balancieren, Seitlich Hin und Herspringen und Standweitsprung) verteilt und dann von den Testpersonen von Station zu Station weitergeschickt. Den Abschluss bildeten, wenn im Turnsaal durchführbar, der 20-Meter-Sprint und der 6-Minuten-Lauf, die von den Schülerinnen und Schülern in Kleingruppen absolviert wurden.

**MOBAK:** Die Stationen der MOBAK-Testbatterie sind unter Verwendung von standardisierten Großgeräten konzipiert, von welchem angenommen werden konnte, dass diese in jeder österreichischen Schule vorhanden sind. Ihre Verfügbarkeit wurde vorab bereits telefonisch mit den Ansprechpersonen in den jeweiligen Schulen geklärt, sowie von den Testleiter/innen im Rahmen der DMT-Testung persönlich überprüft. Da für einzelne Stationen Bälle mit bestimmter Größe und Gewicht vorgesehen sind, wurden diese durch die Projektleitung zur Verfügung gestellt und von den Testleiter/innen mitgebracht. Zu Beginn der Einheit wurden die Startnummern laut Klassenliste sowie die Auswertungsbögen ausgeteilt und die Testung im Stationenbetrieb in zwei Durchgängen (Durchgang 1: Balancieren, Dribbeln, Springen und Laufen; Durchgang 2: Werfen, Fangen, Prellen und Rollen) absolviert.

### 7.3.7 Limitationen der Datenerhebung

Grundsätzlich kann auf Grund der standardisierten Durchführung bei allen Teststationen von der Reliabilität und Validität der Daten ausgegangen werden. Änderungen mussten lediglich in einzelnen Fällen bei den Stationen 20-m-Sprint sowie 6-min-Lauf vorgenommen werden, da einzelne Bewegungsräume an Volksschulen nicht die notwendigen Abmessungen aufwiesen. In jenen Fällen, in denen wegen der fehlenden räumlichen Bedingungen keine sinnvolle Durchführung der Stationen möglich war, wurden diese ausgelassen, vor dem Hintergrund, dass keine repräsentativen Daten generiert werden konnten.

## 7.4 Stichprobe

### 7.4.1 Stichprobenauswahl

An der Täglichen Bewegungs- und Sporteinheit nahmen im Schuljahr 2016/17 gesamt 9944 Schülerinnen und Schüler aus 591 Klassen und 179 Schulen teil. Davon waren 6348 in Volksschulen und 3273 in Neuen Mittelschulen. Obwohl auch Sonderschulen und Polytechnische Schulen an dem Schulversuch teilgenommen haben, beschränken sich die folgenden Testungen auf VS und NMS, da diese den Großteil der Schülerinnen und Schüler stellten und damit die Wahrscheinlichkeit erhöht wurde, eine repräsentative Stichprobe zu ziehen. Die Empfehlungen für die Stichprobengröße hängen von der tolerierten Fehlergröße ab; fordert man, dass die Schätzung auf +/- fünf Prozent genau sein soll, so sind bei einer Grundgesamtheit von 10.000 Schülerinnen und Schülern etwa 370 Schülerinnen und Schüler erforderlich (Häder & Häder, 2014). Für die Bestimmung und Auswahl der Stichprobe für die sportmotorischen Tests wurden gesamt 35 Klassen (zum

Übersicht 7-4: Übersicht über die Stichprobe der sportmotorischen Testung

Schulstufe		Bewegungscoach		Gesamt
		ohne	mit	
Volksschule	<b>1. Schulstufe</b>	<b>12</b>	<b>100</b>	<b>112 (18,7%)</b>
	% innerhalb von Bewegungscoach	7,5%	22,9%	
	% der Gesamtzahl	2,0%	16,7%	
	<b>2. Schulstufe</b>	<b>46</b>	<b>83</b>	<b>129 (21,66%)</b>
	% innerhalb von Bewegungscoach	28,6%	19,0%	
	% der Gesamtzahl	7,7%	13,9%	
	<b>3. Schulstufe</b>	<b>0</b>	<b>96</b>	<b>96 (16,1%)</b>
	% innerhalb von Bewegungscoach	0,0%	22,0%	
	% der Gesamtzahl	0,0%	16,1%	
	<b>4. Schulstufe</b>	<b>13</b>	<b>71</b>	<b>84 (14,0%)</b>
% innerhalb von Bewegungscoach	8,1%	16,2%		
% der Gesamtzahl	2,2%	11,9%		
NMS	<b>5. Schulstufe</b>	<b>28</b>	<b>52</b>	<b>80 (13,4%)</b>
	% innerhalb von Bewegungscoach	17,4%	11,9%	
	% der Gesamtzahl	4,7%	8,7%	
	<b>6. Schulstufe</b>	<b>62</b>	<b>35</b>	<b>97 (16,2%)</b>
	% innerhalb von Bewegungscoach	38,5%	8,0%	
% der Gesamtzahl	10,4%	5,9%		
<b>Gesamt</b>		<b>161</b>	<b>437</b>	<b>598</b>
<b>% der Gesamtzahl</b>		26,9%	73,1%	
<b>% der Gesamtzahl bei beiden Testungen anwesend</b>		<b>14,5%</b>	<b>53,8%</b>	<b>68,4%</b>
<b>% der Gesamtzahl bei allen vier Testterminen anwesend</b>		<b>12,2%</b>	<b>44,6%</b>	<b>56,8%</b>

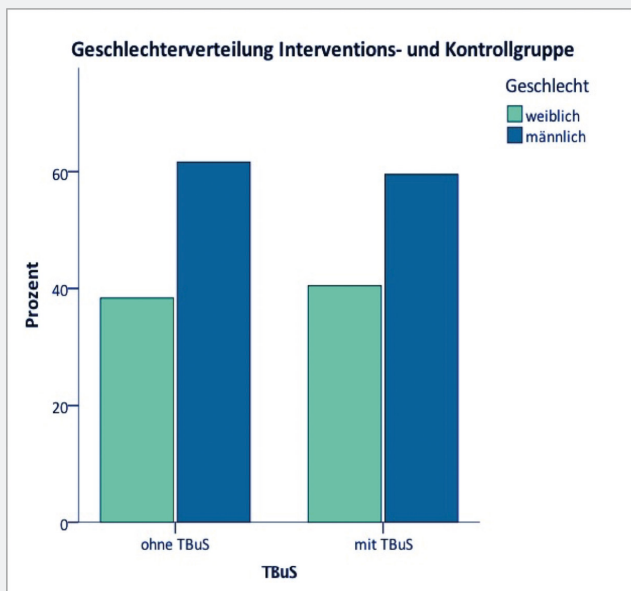
Teil auch mehrstufige Klassen) an 18 verschiedenen Schulstandorten ausgewählt., davon 8 Klassen ohne Bewegungscoach. Die Vergleichsgruppe wurde vor dem Hintergrund klein gehalten, dass für die gewählten Tests ein Vergleich mit bestehenden Normwerten möglich ist (Übersicht 7-4).

Die Auswahl der Schülerinnen und Schüler erfolgte in einem mehrstufigen Prozess, wobei auf eine zufällige Auswahl der Schulen eine bewusste Klumpenauswahl der Schülerinnen und Schüler nach Klassen folgte, um eine zeitlich effiziente Durchführung zu ermöglichen. Im ersten Schritt wurden zufällig Schulen für die Testung ausgewählt. Im Anschluss wurde basierend auf den Stundenplänen der Bewegungscoaches in den jeweiligen Schulen ein Zeitplan

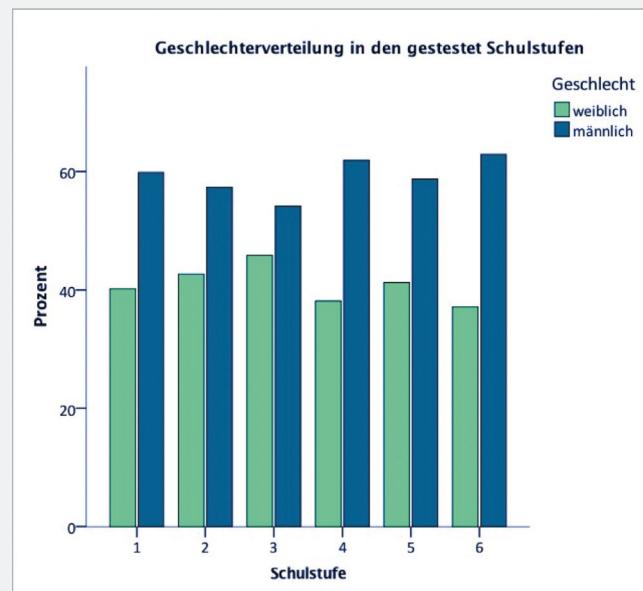
erstellt. Dabei wurden nie mehr als zwei Klassen pro Schule und keine Schulen mit denselben Bewegungscoaches gewählt. Im letzten Schritt wurden die Schulen telefonisch kontaktiert und über die Testung informiert. Im zweiten Testdurchlauf wurden dieselben Klassen wieder getestet. Insgesamt wurden dabei 598 Schülerinnen und Schüler mindestens einmal getestet. Es konnten von 409 (68%) Schülerinnen und Schülern Daten über deren Leistungsänderung bei mindestens einer der beiden Testbatterien erhoben werden. 340 (57%) Schülerinnen und Schüler waren bei allen vier Testterminen anwesend. Natürlich können die Werte der übrigen Schülerinnen und Schüler zum Abgleich mit den Normwerten herangezogen werden.

Übersicht 7-5: Anteil von Kontroll- und Interventionsgruppe an der Stichprobe

Gruppe	Mindestens bei einer Testung anwesend.		Daten zu >1 Leistungs- veränderung vorliegend		Bei allen vier Testterminen (2× DMT, 2× MOBAK) anwesend.	
	Anzahl	% Sample	Anzahl	% Sample	Anzahl	% Sample
ohne TBuS	161	26,9%	87	21,3%	73	21,5%
mit TBuS	437	73,1%	321	78,7%	267	78,5%



Übersicht 7-6: Geschlechtsverteilung in der Interventions- und Kontrollgruppe



Übersicht 7-7: Geschlechterverteilung in den getesteten Schulstufen

Alter	ohne TBuS (%)	mit TBuS (%)
6 Jahre	1,9	7,1
7 Jahre	15,0	18,2
8 Jahre	16,9	21,5
9 Jahre	5,0	19,9
10 Jahre	6,3	13,5
11 Jahre	16,9	11,1
12 Jahre	30,6	7,1
13 Jahre	6,9	1,7
14 Jahre	0,6	

Übersicht 7-8: Alter der getesteten Schülerinnen und Schüler

## 7.5 Zusammensetzung der Stichprobe

### 7.5.1 Kontroll- und Interventionsgruppe (mit TBus und ohne TBus)

Für diese Auswahl der Stichprobe entscheidend war das Vorliegen von Normwerten. Die Schülerinnen und Schüler mit TBus bildeten schlussendlich ca. drei Viertel der Teststichprobe, während die Kontrollgruppe ohne TBus etwa  $\frac{1}{4}$  der sportmotorisch getesteten Schülerinnen und Schüler ausmachte (vgl. Übersicht 7-5).

### 7.5.2 Geschlecht

In der Stichprobe sind verhältnismäßig mehr Buben (59 %) als Mädchen (41 %) enthalten. Auch in der Kontroll- und Interventionsgruppe liegt die Verteilung bei den Schülerinnen und Schülern mit TBus (männl.: 58 %, weibl.: 42 %) und ohne TBus (männl.: 63 %, weibl.: 37 %) in diesem Bereich. Auch ist dies in allen Schulstufen (siehe Übersicht) annähernd gleich und findet sich in jenem Anteil der getesteten Kinder wieder, die bei beiden Testungen (männl.: 60 %, weibl.: 40 %) bzw. allen vier Testungen (männl.: 60 %, weibl.: 40 %) anwesend waren. Diese Verteilung stellt für die Auswertung kein Problem dar, da bei dem Vergleich von absoluten sportmotorischen Werten die beiden Geschlechter getrennt betrachtet werden müssen und bei der Arbeit mit normierten Werten eine Vergleichbarkeit über beide Geschlechter hinweg erwartet wird. Auch bei der MOBAK-Testbatterie sollen die Schülerinnen und Schüler über beide Geschlechter hinweg verglichen werden (Übersicht 7-6 und 7-7).

### 7.5.3 Alter

Für den Vergleich sportmotorischer Leistungen ist nicht nur das Geschlecht, sondern auch das Alter zu berücksichtigen. Bei den Testungen wurde das

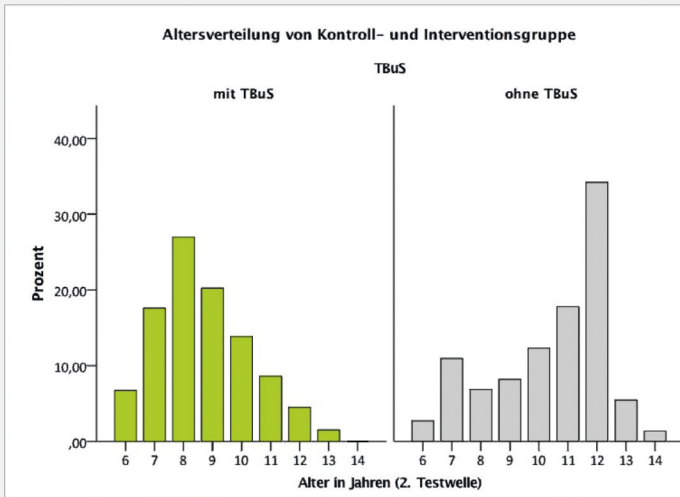
Geburtsdatum der Schülerinnen und Schüler erhoben. Dieses wurde im Rahmen der Auswertung für jede der beiden Testwellen, abhängig vom Datum der Testung in der jeweils ersten Testwoche, auf Jahre genau bestimmt, da die Normwerte auch jeweils für das Alter in Jahren bestimmt wurden. So werden die Leistungen jener Schülerinnen und Schüler, die zwischen den beiden Testzeitpunkten Geburtstag hatten mit zwei unterschiedlichen Normwerten verglichen (Übersicht 7-8).

Die Altersverteilung zwischen Kontroll- und Interventionsgruppe ist jedoch schief. Auch hier hilft die Arbeit mit normierten Werten (DMT), da diese erlauben, die Leistungen auch altersübergreifend zu vergleichen (Übersicht 7-9).

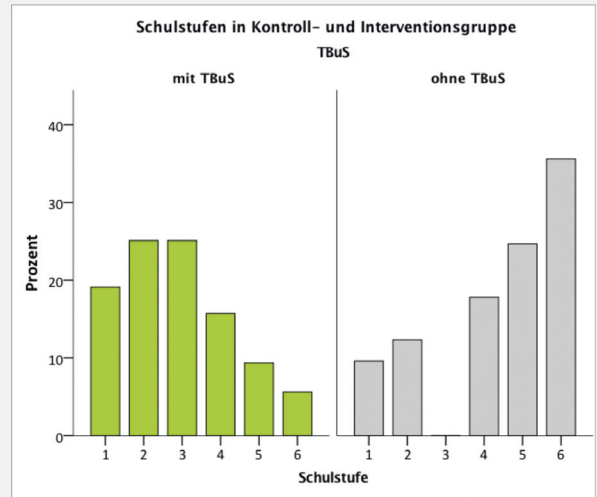
Beim MOBAK sind die Tests auf das Alter (nach Schulstufen) spezifiziert, was einen Vergleich über die unterschiedlichen Altersgruppen möglich macht. In jedem Fall muss beim MOBAK berücksichtigt werden, dass die Tests für die 1., 3. und 5. Schulstufe entwickelt wurden, die Schüler der 2., 4. und 6. Schulstufe dementsprechend bessere Leistungen erbringen müssten als die jüngeren Schülerinnen und Schüler. Auch hier steht bei der Analyse die individuelle Verbesserung wieder im Vordergrund (Übersicht 7-10).

### 7.5.4 Körperliche Voraussetzungen

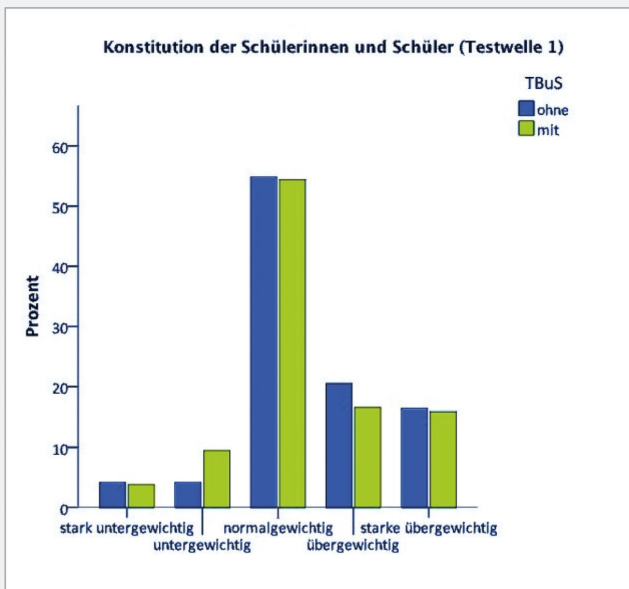
Als körperliche Voraussetzungen wurden das Gewicht und die Größe der Kinder bei beiden Testwellen jeweils in der ersten Testwoche erhoben. Bei bestimmten Aufgaben kann es einen besseren Einblick in die individuelle Leistungsfähigkeit erlauben, wenn diese körperlichen Voraussetzungen berücksichtigt werden. Aus Gewicht und Größe wurde daher der Body-Mass-Index errechnet, der diese beiden Größen in Beziehung setzt und auf Grund internationaler Vergleichswerte eine Aussage über die Konstitution eines Kindes



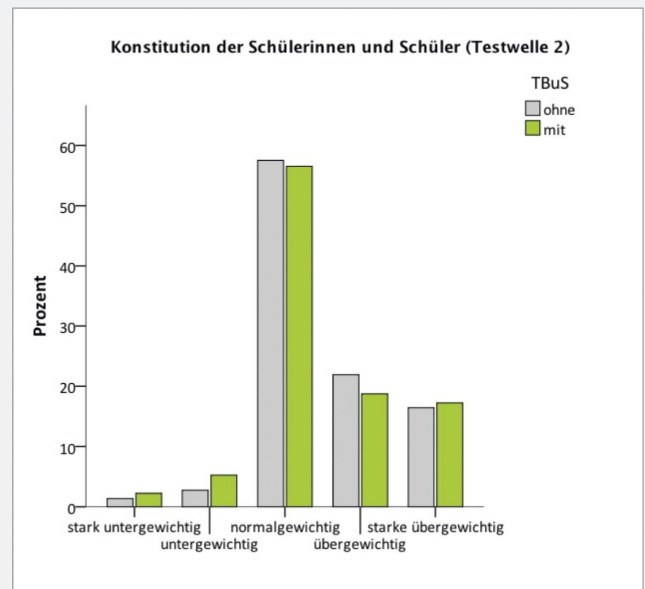
Übersicht 7-9: Altersverteilung der Schülerinnen und Schüler mit TBuS und ohne TBuS



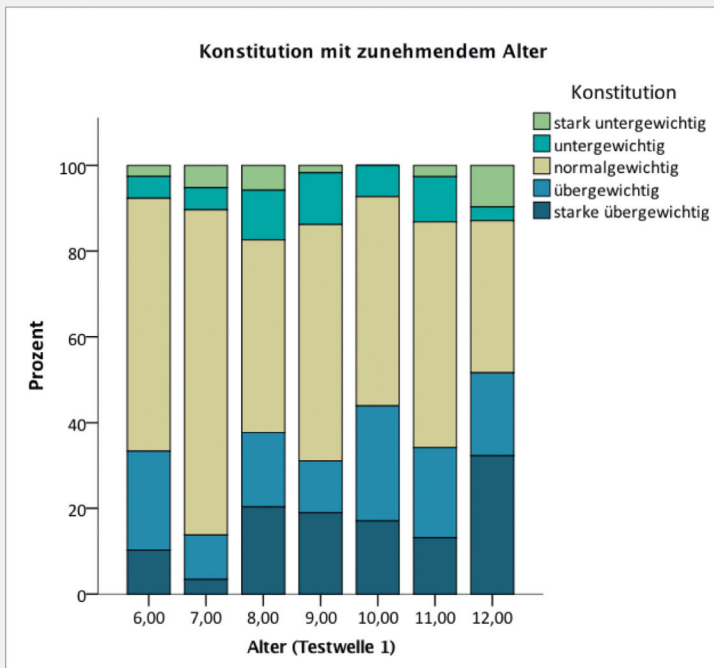
Übersicht 7-10: Schulstufen in Kontroll- und Interventionsgruppe



Übersicht 7-11: Konstitution der Schülerinnen und Schüler (1. Testwelle)



Übersicht 7-12: Konstitution der Schülerinnen und Schüler (2. Testwelle)



Übersicht 7-13: Konstitution der Schülerinnen und Schüler mit zunehmendem Alter

bestimmten Alters und bestimmter Größe zulässt. Im Bereich der Kinder und Jugendlichen wird, da sich die körperlichen Proportionen während des Wachstums noch deutlich ändern, mit Perzentiltabellen gearbeitet. Basierend auf der genauen Berechnung des Alters in Monaten kann somit festgestellt werden, wie viel Prozentpunkte höher der Body-Mass-Index eines/r Probanden/in im Verhältnis zu gleichaltrigen Mädchen oder Buben liegt. Die WHO teilt die Kinder dann basierend auf diesen Werten in die Kategorien „stark untergewichtig“ ( $\leq 3\%$  der Kinder gleichen Geschlechts und Alters haben einen geringeren Body-Mass-Index), untergewichtig ( $> 3\%$ ;  $\leq 15\%$ ), normalgewichtig ( $> 15\%$ ;  $\leq 85\%$ ), übergewichtig ( $> 85\%$ ;  $\leq 97\%$ ) und stark übergewichtig ( $> 97\%$ ). Es sei angemerkt, dass die Referenzwerte der WHO aus dem Jahr 2007 stammen (WHO, 2007). Die Anzahl der „übergewichtigen“ bzw. „stark

übergewichtigen“ Schülerinnen und Schüler übersteigt die erwarteten Werte deutlich. Die Unterschiede zwischen den untersuchten Gruppen (mit/ohne TBuS) sind jedoch nicht als signifikant anzusehen, auch zwischen den beiden Geschlechtern gibt es keinen Unterschied (Übersicht 7-11 und 7-12).

Den Kindern muss bei der zweiten Testwelle ein tendenziell höheres Perzentil zugeordnet werden. Es gibt einen signifikanten Unterschied ( $T(337) = -3,614$ ,  $p < .001$ ) zwischen erster und zweiter Testwelle bei den Zuordnungen der getesteten Schülerinnen und Schülern zu den dem Alter und Geschlecht entsprechenden Perzentilen. Außerdem kann eine signifikante Korrelation zwischen den BMI-Perzentilen und dem Alter nachgewiesen werden ( $r = .132$ ,  $p < .05$ ). Mit zunehmendem Alter wird den getesteten Kindern ein höheres Perzentil zugeordnet (vgl. Übersicht 7-13).

### 7.5.5 Leistungsniveau

Die Ergebnisse des DMT in der ersten Testwelle lassen zu, die Schülerinnen und Schüler in Leistungsgruppen einzuteilen (weit unterdurchschnittlich, unterdurchschnittlich durchschnittlich, überdurchschnittlich, weit überdurchschnittlich). Diese Gruppen erlauben es, Schülerinnen und Schüler ähnlicher Leistungsvoraussetzungen zusammenzufassen. Dies ist von Interesse, um zu klären, ob die Interventionsmaßnahmen bei einer dieser Gruppe besonders effektiv sind. Für den MOBAK liegen solche Kategorien nicht vor. Da es sich hier um einen „Can-Do-Test“ handelt und somit ein maximaler Testwert vorgegeben ist, scheint eine solche Betrachtung für diesen Test von besonderem Interesse. Aufgrund der nach oben hin geschlossenen Punkteskala muss daher beurteilt werden, ob auf Grund des Testkonstrukts ein Einfluss auf die Leistungssteigerung vorliegt. Bei der Leistungsentwicklung werden daher auch verschiedene Leistungsgruppen basierend auf den Testergebnissen der ersten Testwelle mitberücksichtigt. Aus den oben vorgestellten Daten ergibt sich die klare Forderung, dass bei Gruppenvergleichen zwischen Kontroll- und Interventionsgruppe unterschiedliche Altersgruppen gesondert verglichen oder die Analyse auf den Effekt des Alters kontrolliert werden muss. Es soll daher stets der Effekt des Alters auf mögliche Unterschiede hin überprüft werden.

### 7.6 Fragestellungen

Die bereits oben formulierten Fragen können noch etwas erweitert und konkretisiert werden. Die zu beantwortenden Fragestellungen sind:

- Gibt es einen Unterschied in der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit TBuS im Bereich der motorischen Basiskompetenzen und

motorischen Fähigkeiten im Vergleich zu Kindern ohne TBuS?

- Lassen sich Unterschiede hinsichtlich der Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit TBuS im Vergleich zu anerkannten Normwerten (DMT) feststellen?

Beide Fragestellungen sollen auch um die Analyse möglicher Einflüsse der (demographischen) Voraussetzungen der Kinder erweitert werden. Es gilt zu überprüfen, ob mögliche auftretende Effekte zu Alter, Geschlecht, Konstitution (BMI) und Leistungsniveau vorliegen. Ziel der TBuS soll es sein, alle Schülerinnen und Schülern die daran teilnehmen, entsprechend zu fördern. Ergeben sich hier Unterschiede, so könnten diese als ein Hinweis interpretiert werden, dass sich bestimmte Schülergruppen von den Angeboten der TBuS besonders angesprochen fühlen.

## 7.7 Methodisches Design

### 7.7.1 Untersuchungsdurchführung

**Datenerhebung:** Die Daten wurden am Testort handschriftlich erhoben. Dabei bekam jedes Kind pro Testwelle ein Datenblatt. Dieses Formblatt wurde während der Testung von den Kindern selbstständig von Station zu Station getragen, die Testpersonen kontrollierten jeweils, ob das Kind das richtige Datenblatt bei sich trug. Zwischen erster und zweiter Testung der jeweiligen Welle wurden die Datenblätter vom Testteam aufgehoben und dann mit Namen wieder zugeordnet. Die Zuordnung der Daten zwischen erster und zweiter Welle erfolgte über die Namen der Kinder. Die Namen wurden vor der Weiterverarbeitung der Daten durch Nummern (Anonymisierung) ersetzt.

**Dateneingabe:** Die Dateneingabe erfolgte händisch in ein Excel-Dokument, dieses wurde elektronisch

Z-Wert Bereich	Prozentrang	Bewertung
$\leq 91,67$	0-20	weit unterdurchschnittlich
$91,67 < x \leq 97,5$	20-40	unterdurchschnittlich
$97,5 < x \leq 102,5$	40-60	durchschnittlich
$102,5 < x \leq 108,33$	60-80	überdurchschnittlich
$> 108,33$	80-100	weit überdurchschnittlich

Übersicht 7-14:  
Leistungsgruppen nach  
Prozenträngen (Bös,  
2009, S. 61)

gesichert und im Anschluss zur Analyse in eine SPSS Datei übertragen.

**Umgang mit fehlenden Werten:** Fehlende Werte wurden in SPSS als solche markiert. Wo es möglich war, wurde mit der maximalen Anzahl an verfügbaren Daten gearbeitet (paarweiser Ausschluss). Diese Vorgehensweise bietet sich bei Vergleichen mit Normwerten sowie bei der Beurteilung individueller Leistungsveränderungen bei bestimmten Tests an. Sind jedoch Vergleiche zwischen den Gruppen und Testwellen notwendig, so muss sichergestellt werden, dass nur die Werte der Schülerinnen und Schülern einbezogen werden, die bei beiden Testzeitpunkten anwesend waren (listenweiser Ausschluss). Hierzu wurden Filter gesetzt, die anhand einzelner Werte (vorhanden oder nicht) bestätigen, ob ein Schüler oder eine Schülerin anwesend war. Für die DMT-Testungen wurde zu diesem Zweck jeweils das Gewicht, das jeweils zu Testbeginn erhoben wurde, herangezogen.

**Besondere Merkmale der Daten motorischer Leistungsfähigkeit:** Bei der Arbeit mit Daten motorischer Leistungsfähigkeit gilt es die individuellen Voraussetzungen der Testpersonen zu berücksichtigen, objektiv können hier Unterschiede in Alter und Geschlecht erhoben werden. Zusätzlich wurde der BMI als Indikator für die körperlichen Voraussetzungen herangezogen. Um den Einfluss des Leistungsniveaus auf den Trainingseffekt (mit TBU5) besser beurteilen zu können, wurden zur Beurteilung der Leistungsveränderung auch die Ergebnisse der ersten Testung als unabhängige Variable (Leistungsgruppen) herangezogen. Die

Streuung der Daten wird bei sportmotorischen Testungen vor allem durch die interindividuellen Unterschiede bestimmt. Wie schon erwähnt, gilt es auch zu berücksichtigen, dass der Wertebereich einzelner Tests (Balancieren (DMT), MOBAK (alle)) vorgegeben ist und untere und obere Begrenzungen aufweist. Dies hat unterschiedliche Einflüsse auf den Rohwertverlauf. Die im Folgenden beschriebene Auswertung wurde in SPSS 24 durchgeführt. Zur besseren graphischen Darstellung wurden einzelne Diagramme aus SPSS in Excel erstellt.

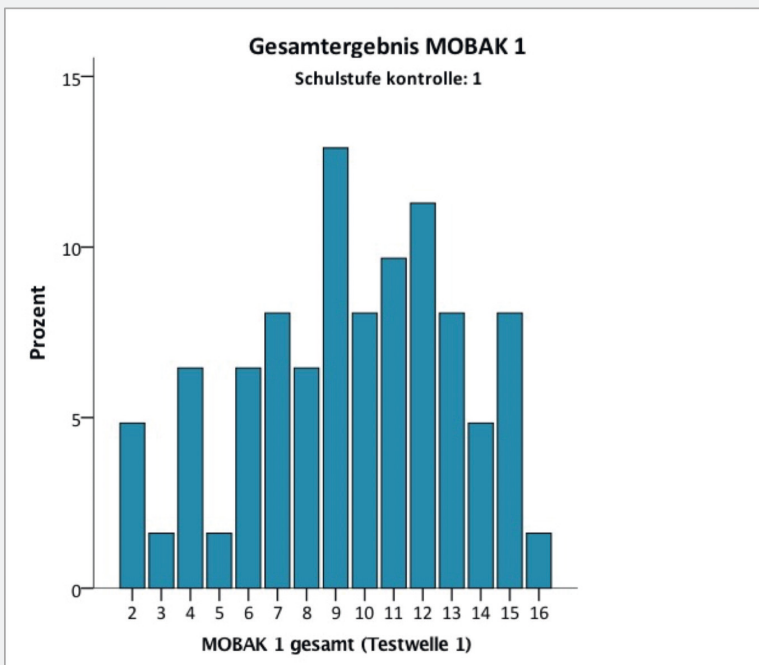
### 7.7.2 DMT

**Normwerte und Normierung:** Für den DMT gibt es Referenzwerte (Bös, 2009), diese wurden für den Vergleich mit der Population herangezogen. Um hier auch Schülerinnen und Schüler unterschiedlichen Alters und Geschlechts vergleichen zu können, wurde basierend auf der statistischen Norm dieser Daten, eine Standardnormierung mittels z-Transformation durchgeführt. Diese weist jedem Kind einen für das Alter und das Geschlecht spezifischen Wert zu, welcher auf einen Populationsmittelwert von 100 normiert ist. Die Transformation unserer Messwerte erfolgte in SPSS mit Hilfe der Regressionsgleichungen (Bös, 2009, S. 72–87).

**Leistungskategorien:** Zusätzlich wählt Bös (2009) eine Kategorienbildung nach Prozenträngen, wobei jede der fünf Kategorien ein Fünftel der Schülerinnen und Schüler enthält. Diese Kategorien werden für die Bestimmung der Leistungsgruppen herangezogen (Übersicht 7-14).

Testergebnisse MOBAK 1 der Schülerinnen und Schüler der 1. Schulstufe				
Testwelle		N	Mittelwert	Standardabweichung
1	Gesamtergebnis	62	9,5323	3,66068
	"etwas bewegen"	62	4,2581	2,10336
	"sich bewegen"	62	5,2742	1,90056
2	Gesamtergebnis	62	12,4677	2,20816
	„etwas bewegen“	62	5,5645	1,67548
	„sich bewegen“	62	6,9032	1,30207
Schulstufe = 1				

Übersicht 7-15:  
Testergebnisse  
MOBAK 1 der  
Schülerinnen  
und Schüler der  
1. Schulstufe



Übersicht 7-16: Verteilung der erreichten Gesamtpunktezahlen MOBAK (1. Schulstufe)

### Dimensionen des Leistungsbegriffs:

Basierend auf einer konfirmatorischen Faktorenanalyse ordnet Bös (2009, S. 47) den acht, im Rahmen des DMT durchgeführten Tests fünf Dimensionen der motorischen Leistungsfähigkeit zu (Ausdauer (6-Min-Lauf), Kraft (20m-Sprint, Liegestütz, Sit-ups, Standweitsprung), Beweglichkeit (Stand und Reach), Koordination unter Zeitdruck (Seitliches Hin- und Herspringen), Koordination bei Präzisionsaufgaben (Balancieren rückwärts)). Die Dimension Kraft setzt sich daher aus vier unterschiedlichen Testaufgaben zusammen und stellt ein komplexes Konstrukt dar. Hierfür wurden zunächst die z-Werte für die einzelnen Tests berechnet und im Anschluss der Mittelwert für die vier Aufgaben gebildet.

### 7.7.3 MOBAK

Geht man davon aus, um den sportmotorischen Unterrichtsoutput zu analysieren, so sollte auch gefragt werden, welche Minimalkompetenzen Heranwachsende besitzen müssen, um am Kulturbereich „Bewegung, Spiel und Sport“ teilnehmen zu können. Die MOBAK-Testbatterie basiert auf diesem Ansatz und beschränkt sich zunächst auf bestimmte

Diese Einteilung lässt lediglich Rückschlüsse auf die Leistung im Vergleich zu den in der Population beobachteten Leistungen zu, jedoch keine Aussagen darüber, ob die erbrachte Leistung als besonders „schlecht“, „gut“ oder „ausreichend“ zu beurteilen ist (Gerlach, Leyener & Herrmann, 2014).

„Mindestqualifikationen oder Basiskompetenzen in der jeweiligen Domäne [...], die dem Bildungsauftrag des Faches entsprechen“ (Gerlach, et al, 2013). Aufgaben dazu wurden bereits für drei unterschiedliche Schulstufen formuliert und zur Testung herangezogen.

**Auswertung der Testaufgaben:** Die Auswertung kann sowohl auf der Ebene der einzelnen Testaufgaben (MOBAQ), sowie auf der Ebene der Kompetenzen (MOBAK) durchgeführt werden. Die Beurteilung der einzelnen Testaufgaben eignet sich eher zur individuellen Diagnostik des Förderbedarfs einzelner Kinder. Die MOBAK-Bereiche („Sich Bewegen“, „Etwas Bewegen“) eignen sich auch zur Evaluation des Unterrichts „Bewegung und Sport“ und können aufgrund der erweiterten Skala (0-8 bzw. 0-16) auch zur quantitativen Auswertung herangezogen werden.

**Vergleichbarkeit:** Die Aufgaben sind für bestimmte Altersgruppen (1., 3. & 5. Schulstufe) formuliert. Der Test ist dann als Instrument zum Leistungsvergleich sinnvoll, wenn die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler im Mittel der Skala liegen und annähernd normalverteilt sind. Bei starker Abweichung des Mittelwertes vom Erwartungswert müsste man in Betracht ziehen, dass möglicherweise keine geeignete Darstellung der besonders leistungsstarken oder leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler möglich ist. Die Art der Aufgabenstellung stellt eine Form dar, Mädchen und Burschen miteinander zu vergleichen, da es sich um kontextabhängige erlernbare Kompetenzen handelt. Der Vergleich der absoluten Leistungen unterschiedlicher Altersgruppen erscheint hier jedoch nicht sinnvoll. Ein Vergleich der Mittelwerte der jeweiligen Schulstufen kann Hinweis darauf geben. Erwartungsgemäß sollten die jeweils älteren Schülerinnen und Schüler (2., 4. & 6. Schulstufe) jeweils bessere Leistungen erbringen als die mit demselben Test getesteten jüngeren Schülerinnen und Schüler. Wenn

sich die Leistungen der Schülerinnen und Schüler unterschiedlichen Geschlechts und Alters jedoch im Skalenmittel befinden, so kann die Leistungssteigerung durchaus über die unterschiedlichen Gruppen hinweg betrachtet werden.

#### 7.7.4 Validierung der Testinstrumente

Hier soll die Anwendbarkeit und Vergleichbarkeit der Testergebnisse validiert werden. Dazu werden die erhobenen Werte mit empirischen Studien, sowie die Testbatterien untereinander verglichen.

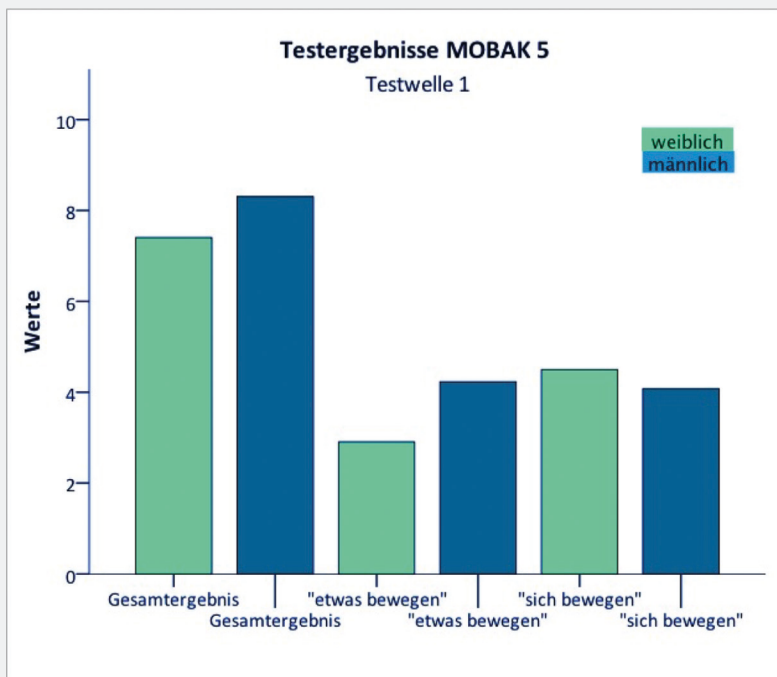
##### **Vergleich der Absolutwerte am Beispiel MOBAK 1:**

Aus acht Untersuchungen mit dem Test MOBAK 1 lässt sich ein nach der Teilnehmerzahl gewichteter Mittelwert von 8,89 („Etwas Bewegen“: 4,32, „Sich Bewegen“: 4,58) errechnen. Der Wertebereich der Mittelwerte der unterschiedlichen Studien reicht von maximal 10,17 („Etwas Bewegen“: 4,67; „Sich Bewegen“: 5,48) bis minimal 5,66 (2,44 bzw. 2,82). Die Breite des Konfidenzintervalls liegt jeweils bei 0,6 (Scheuer et al., 2016). Die Testergebnisse der getesteten Schülerinnen und Schüler der ersten Schulstufe liegen bei der ersten Testwelle im erwarteten Bereich, während sie zum zweiten Testzeitpunkt deutlich über dem Mittelwert der bekannten Studien liegen (*Übersicht 7-15*).

Die Ergebnisse der Testung der Schülerinnen und Schüler der 1. Schulstufe im Rahmen der 1. Testwelle zeigt zudem eine Normalverteilung (vgl. *Übersicht*). Im Vergleich zu bekannten Studien können die Leistungen der Schülerinnen und Schüler der 1. Schulstufe bei der ersten Testwelle im guten Mittelfeld eingeordnet werden. Dies soll hier auch dazu dienen, die Testauswahl als geeignet zu bestätigen. Bei der zweiten Testung liegen die Ergebnisse jedoch deutlich über jenen der Vergleichsgruppe. Aufgrund des Testkonstrukts ist eine reine Leistungssteigerung aufgrund der Wiederholung der Testung auszuschließen (*Übersicht 7-16*).

Testergebnisse MOBAK 5 der Schülerinnen und Schüler der 5. Schulstufe							
Testwelle		M	SD	Geschlecht	N	M	SD
1	Gesamtergebnis	7,91	2,889	weiblich	20	7,40	3,202
				männlich	26	8,31	2,619
	"etwas bewegen"	3,65	1,958	weiblich	20	2,90	1,714
				männlich	26	4,23	1,966
	"sich bewegen"	4,26	1,744	weiblich	20	4,50	1,878
				männlich	26	4,08	1,647
2	Gesamtergebnis	9,33	2,914	weiblich	20	8,75	3,242
				männlich	26	9,77	2,612
	"etwas bewegen"	4,72	1,858	weiblich	20	3,90	1,586
				männlich	26	5,15	1,690
	"sich bewegen"	4,61	1,745	weiblich	20	4,85	2,231
				männlich	26	4,62	1,551

Übersicht 7-17: Testergebnisse MOBAK 5 der Schülerinnen und Schüler der 5. Schulstufe



Übersicht 7-18: Testergebnisse MOBAK 5, Testwelle 1, Vergleich der Geschlechter

**Vergleich der Gruppeneinflüsse am Beispiel**

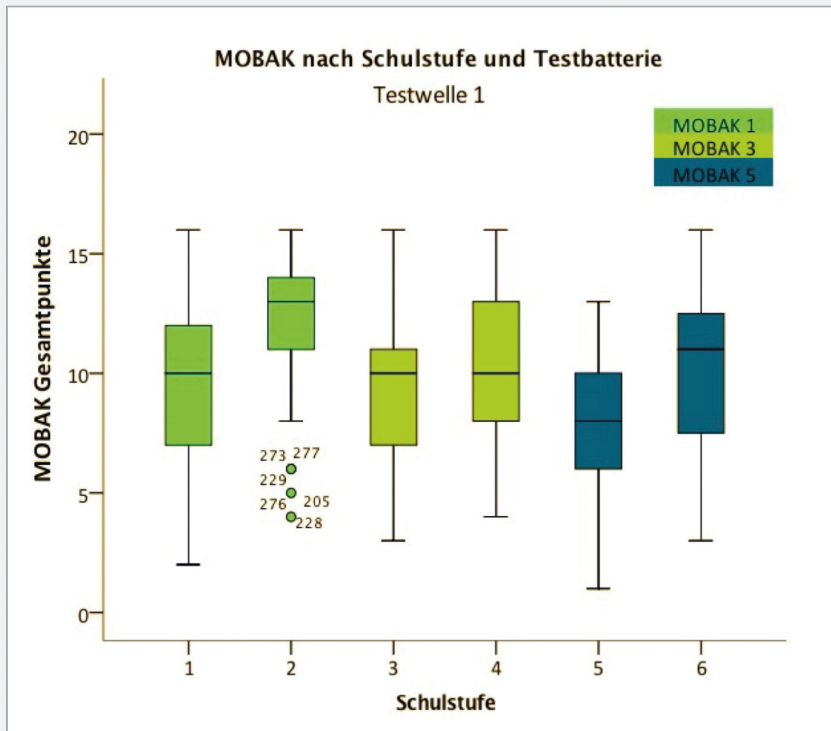
**MOBAK 5:** Die Ergebnisse des MOBAK 5 (der fünften Klassen) wurden mit der MOBAK 5 Validierungsstudie verglichen (Herrmann & Seelig, 2017). Dort fanden die Autoren einen Mittelwert von 8,01. Außerdem zeigten die Buben „beim Etwas-Bewegen bessere Leistungen als die Mädchen. Der BMI hatte einen kleinen negativen Einfluss auf Etwas-Bewegen und einen mittleren negativen Einfluss auf Sich-Bewegen. Kinder mit geringerem BMI erreichten hier bessere Werte. Das Alter hatte nur auf das Etwas-Bewegen einen geringen positiven Einfluss.“ (Herrmann & Seelig, 2017). Diese Ergebnisse ließen sich in der vorliegenden Untersuchung gut replizieren. Im Rahmen der ersten Testwelle konnte ein Mittelwert von  $M = 7,91$  ( $SD = 2,89$ ) und ein signifikanter Unterschied zwischen Buben und Mädchen im Bereich „Etwas Bewegen“ ( $T(44) = -2,404$ ;  $p < .05$ ) nachgewiesen werden. Die Gesamtwerte zeigen jedoch keinen signifikanten Unterschied. Beim BMI liegt ein signifikant positiver Einfluss ( $r = .299$ ,  $p < .05$ ) vor, die Leistung steigt also mit steigendem BMI. Das Alter (in Monaten) zeigt keinen Einfluss (Übersicht 7-17). Bei der zweiten Testwelle liegen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler ( $M = 9,33$ ,  $SD = 2,914$ ), wie bereits beim MOBAK 1, deutlich über jenen der Validierungsstudie. Auch hier bleibt der Unterschied zwischen Mädchen und Buben im Bereich „Etwas Bewegen“ signifikant ( $T(44) = -2,561$ ;  $p < .05$ ). Hier wird allerdings ein signifikant negativer Einfluss des BMI auf den Bereich „Sich Bewegen“ nachgewiesen (Übersicht 7-18). Die gefundenen Unterschiede zwischen den Leistungen und den individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler lassen sich abbilden. Dies gilt umso mehr, wenn die Gesamtstichprobe betrachtet wird, in der signifikant negative mittlere Einflüsse der BMI in allen Untersuchungen (Ausnahme „Etwas Bewegen“ Testwelle 1) nachgewiesen werden können.

**Vergleich der unterschiedlichen Testbatterien:**

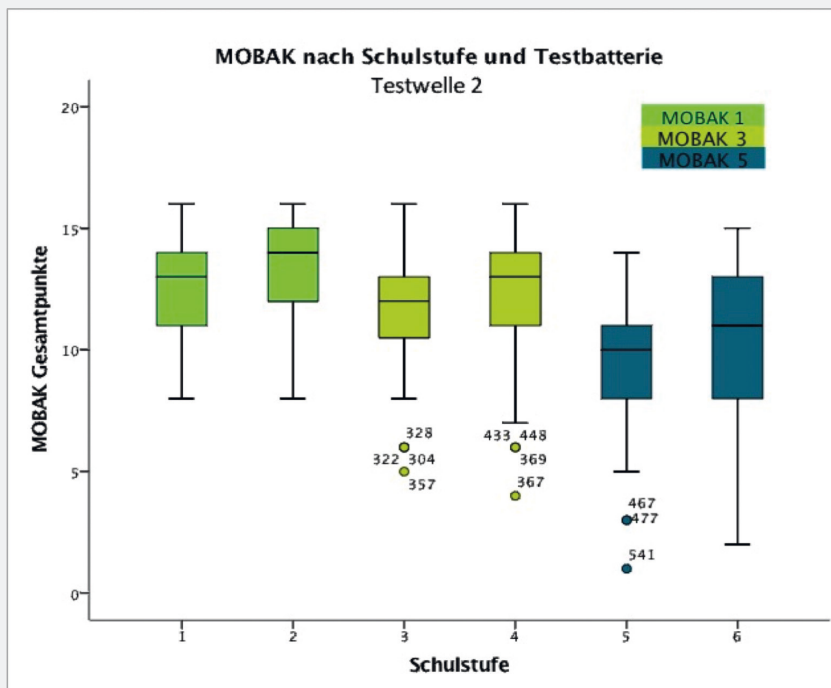
Es wurden alle drei MOBAK Testbatterien verwendet und damit Schülerinnen und Schüler aus sechs Schulstufen getestet. Es soll daher die Frage geklärt werden, ob ein Vergleich der Werte unterschiedlicher Testbatterien und Schülerinnen oder Schüler unterschiedlicher Schulstufe zulässig ist. Die Schulstufe kann hier als Indikator für das Alter herangezogen werden.

**Vergleich der Absolutwerte:** Ein erster Blick auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Schulstufen zeigt aufgrund einfaktorieller Varianzanalyse signifikante Unterschiede zwischen den Leistungen der Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Schulstufen (TW1:  $F(5, 359) = 10.750$ ,  $p < .001$ ; TW2:  $F(5, 359) = 19.221$ ,  $p < .001$ ) und unterschiedlicher Testbatterien (TW1:  $F(2, 362) = 9.536$ ,  $p < .001$ ; TW2:  $F(2, 362) = 41.712$ ) in beiden Testwellen und allen Testbereichen. Das ist nicht unerwartet, da vor allem die Schülerinnen und Schüler der jeweils höheren Schulstufe erwartungsgemäß bessere Leistungen erbringen sollten.

**Einfluss der Schulstufe:** Die Post-Hoc Analyse mit dem Tukey-HSD-Test macht deutlich, dass es Unterschiede in der ersten Testwelle zwischen unterschiedlichen Schulstufen mit gleicher Testbatterie gibt. Diese sind zwischen 1. und 2. Schulstufe ( $M = 2.354$ ,  $SD = .541$ ,  $p < .001$ ) sowie 5. und 6. Schulstufe ( $M = 2.087$ ,  $SD = .658$ ,  $p < .05$ ) signifikant, zwischen 3. und 4. Schulstufe ( $M = 1.142$ ,  $SD = .562$ ,  $p = .326$ ) nicht signifikant. Die älteren Schülerinnen und Schüler zeigen dabei stets die besseren Leistungen. In der zweiten Testwelle ist keiner dieser Unterschiede signifikant ( $p > .05$ ). Außerdem zeigt die Post-Hoc Analyse signifikante Unterschiede zwischen den Ergebnissen der Schülerinnen und Schüler bei den unterschiedlichen Testbatterien.



Übersicht 7-19: OBAK Gesamtergebnisse der Testwelle 1, nach Schulstufe und Testbatterie



Übersicht 7-20: MOBAK Gesamtergebnisse der Testwelle 2, nach Schulstufe und Testbatterie

**Einfluss der Testbatterie:** Eine Analyse der Korrelation zwischen Testergebnissen und Schulstufe sowie Testbatterie zeigt, dass die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler sowohl mit zunehmender Schulstufe (TW1:  $r = -.128$ ,  $p < .05$ ; TW2:  $r = -.365$ ,  $p < .001$ ), als auch mit „höherer“ Testbatterie (TW1:  $r = -.222$ ,  $p < .001$ ; TW2:  $r = -.429$ ,  $p < .001$ ) signifikant abnehmen. Da nur ältere Schülerinnen und Schüler mit „höheren“ Testbatterien getestet wurden, lässt sich jedoch keine Aussage darüber treffen, ob diese Unterschiede in den Gesamtpunkten auf die zunehmende Schwierigkeit der Testbatterie oder eine Abnahme der Leistung der Schülerinnen und Schüler zurückzuführen ist.

Mit Hilfe einer zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung kann gezeigt werden, dass ein signifikanter Einfluss der Testbatterie auf die Differenz der Ergebnisse vorliegt ( $F(2, 362) = 6.495$ ,  $p < .01$ ). Die Post-Hoc-Analyse zeigt signifikante Unterschiede zwischen allen drei Testbatterien (*Übersicht 7-19 und 7-20*).

**Vergleich der Leistungsveränderung:** Die Unterschiede in der Post-Hoc-Analyse der Differenzen der Ergebnisse in unterschiedlichen Schulstufen zwischen Testwelle 1 und Testwelle 2 deutet schon darauf hin, dass es Unterschiede in der Leistungssteigerung zwischen den jeweiligen Schulstufen geben könnte. Auf Grund der Teststruktur (klarer Maximalwert) würde sich auch erwarten lassen, dass die Schülerinnen und Schüler die im Rahmen der ersten Testwelle schon hohe Punktwerte erzielt haben sich nur mehr wenig steigern können.

**Einfluss der Schulstufe:** Mit Hilfe einer zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung kann gezeigt werden, dass ein signifikanter Einfluss der

Schulstufe auf die Differenz der Ergebnisse vorliegt ( $F(5, 359) = 5.000$ ,  $p < .001$ ). Die Post-Hoc-Analyse mit dem Tukey-HSD-Test zeigt die erwarteten Unterschiede zwischen den Schulstufen mit gleicher Testbatterie. Diese sind für 1. und 2. Schulstufe ( $M = 1,69$ ,  $SD = 4.28$ ,  $p < .001$ ) und 5. und 6. Schulstufe ( $M = 1,57$ ,  $SD = .520$ ,  $p < .05$ ) signifikant, wobei die Punktedifferenz zwischen Testwelle 1 und 2 jeweils für die Schülerinnen und Schüler der höheren Schulstufe geringer ist.

## 7.8 Analyseergebnisse zum Deutschen Motoriktest (DMT)

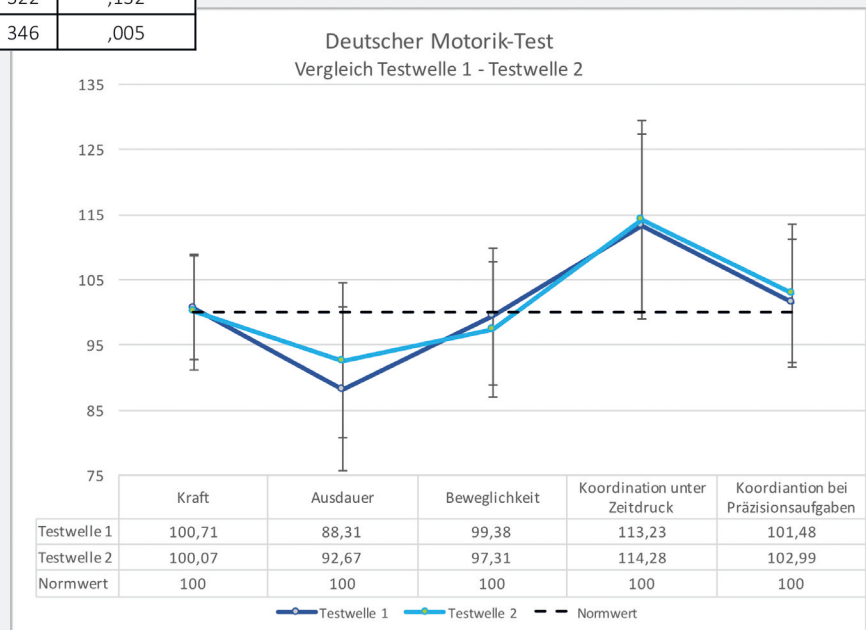
Wie bereits beschrieben, werden die errechneten Werte zur besseren Vergleichbarkeit über Alter und Geschlecht hinweg an den Normwerten orientiert (Bös, 2009). Zu Beginn sollen daher die Leistungen der Schülerinnen und Schüler mit diesen Normwerten verglichen werden. Außerdem wird untersucht, ob die erhobenen personenbezogenen Variablen (Alter, Geschlecht, Konstitution, TBuS) zu Unterschieden in der (relativen) Leistung führen. Anhand der im Rahmen der ersten Testwelle erzielten Messwerte werden die Schülerinnen und Schüler (wie oben begründet) den unterschiedlichen Leistungsgruppen zugeordnet. Im Anschluss wird die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler basierend auf den Differenzen der Leistung zwischen erster und zweiter Testwelle analysiert. Auch hier sollen potentielle Einflüsse der personenbezogenen Eigenschaften berücksichtigt werden. Außerdem wird darauf geachtet, ob diese Einflüsse sich in den Gruppen mit TBuS bzw. ohne TBuS unterscheiden.

Leistungen bezogen auf die Normwerte (M=100)						
Testwelle	Dimension	n	M	SD	Leistungskategorie	Leistungsentwicklung
1	Gesamt	160	100,93	7,746	durchschnittlich	
	Kraft	225	100,71	7,972	durchschnittlich	
	Ausdauer	318	88,31	12,489	weit unterdurchschnittlich	
	Beweglichkeit	370	99,38	10,426	durchschnittlich	
	Koordination unter Zeitdruck	323	113,23	14,241	weit überdurchschnittlich	
	Koordination bei Präzisionsaufgaben	347	101,48	9,778	durchschnittlich	
2	Gesamt	160	101,63	7,924	durchschnittlich	n.s.
	Kraft	225	100,07	8,794	durchschnittlich	n.s.
	Ausdauer	318	92,67	11,784	unterdurchschnittlich	+
	Beweglichkeit	370	97,31	10,362	durchschnittlich	-
	Koordination unter Zeitdruck	323	114,28	15,155	weit überdurchschnittlich	+
	Koordination bei Präzisionsaufgaben	347	102,99	10,646	durchschnittlich	+

Übersicht 7-21: DMT Leistungen bezogen auf Normwerte (M = 100)

Leistungsvergleich Testwelle 1 und Testwelle 2			
	T	df	Sig. (2-seitig)
Kraft	1,960	224	,051
Ausdauer	-6,722	317	,000
Beweglichkeit	4,217	369	,000
Koordination unter Zeitdruck	-1,509	322	,132
Koordination bei Präzisionsaufgaben	-2,797	346	,005

Übersicht 7-22: DMT Leistungsvergleich Testwelle 1 und 2



Übersicht 7-23: DMT Leistungsvergleich Testwelle 1 und 2

Leistungsentwicklung von Jungen und Mädchen											
Geschlecht	Dimension	Testwelle	N	M	SD	Leistungs- klasse	Leistungsentwicklung				
								T	df	sig.	
weiblich	Gesamt	1	57	100,08	7,233	3	+	-2,025	56	,048	
		2	57	101,31	7,555	3					
	Kraft	1	88	100,80	7,557	3	n.s.				
		2	88	100,67	8,227	3					
	Ausdauer	1	130	89,11	11,781	5	+	-3,355	129	,001	
		2	130	92,54	10,550	4					
	Beweglichkeit	1	150	98,09	9,945	3	n.s.				
		2	150	96,72	10,747	4					
	Koordination unter Zeitdruck	1	130	109,08	12,320	1	+	-2,135	129	,035	
		2	130	111,25	13,450	1					
	Koordination bei Präzisionsaufgaben	1	143	100,32	9,817	3	+	-2,768	142	,006	
		2	143	102,42	10,924	3					
	männlich	Gesamt	1	103	101,41	8,010	3	n.s.			
			2	103	101,81	8,151	3				
Kraft		1	138	100,65	8,253	3	-	2,299	137	,023	
		2	138	99,69	9,147	3					
Ausdauer		1	189	87,76	12,954	5	+	-5,960	188	,000	
		2	189	92,77	12,587	4					
Beweglichkeit		1	220	100,26	10,675	3	-	4,059	219	,000	
		2	220	97,72	10,097	3					
Koordination unter Zeitdruck		1	193	116,04	14,786	1	n.s.				
		2	193	116,32	15,917	1					
Koordination bei Präzisionsaufgaben		1	204	102,29	9,694	3	n.s.				
		2	204	103,38	10,457	2					

Leistungsklasse: 1 = weit überdurchschnittlich, 2 = überdurchschnittlich, 3 = durchschnittlich, 4 = unterdurchschnittlich, 5 = weit unterdurchschnittlich

Übersicht 7-24: DMT Leistungs-  
entwicklung von Buben und  
Mädchen

### 7.8.1 Vergleich mit der Population

Da sich die folgenden Werte alle auf die Normwerte beziehen, wird mit dem Vergleich der erhobenen Messergebnisse mit der Population begonnen. Es ist deutlich erkennbar, dass die Mittelwerte der Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Kategorien von dem Populationsmittel abweichen. Die Gesamtleistung liegt jedoch im Bereich der Normwerte (M(1)=100,93; M(2)=101,63). Die gesamte Stichprobe zeigt signifikante Leistungssteigerungen in den Bereichen Ausdauer, Koordination unter Zeitdruck sowie Koordination bei Präzisionsaufgaben. Im Bereich Beweglichkeit sind die Ergebnisse der zweiten Testwelle signifikant unterhalb der Werte der ersten Testung (Übersicht 7-21-7-23).

### 7.8.2 Ergebnisse nach Geschlecht

Hier soll der Frage nachgegangen werden, ob Unterschiede zwischen den Ergebnissen von Mädchen und Buben bestehen. Mädchen und Buben fallen jeweils in dieselben Leistungsgruppen, sie zeigen also keine signifikanten Abweichungen von der geschlechtsspezifischen Norm. Lediglich im Bereich Koordination unter Zeitdruck zeigen die Burschen signifikant bessere relative Leistungen als die Mädchen. (TW1: T (321) = -4,432, p < .001; TW2: T (321) = 2,986, p < .01). Dennoch zeigen sich Unterschiede in der Leistungsentwicklung: Mädchen können ihre Leistungen in den Bereichen Ausdauer und in beiden Koordinationsdimensionen signifikant steigern, während die Buben nur im Bereich Ausdauer signifikant besser, in den

DMT Leistungen (Messwerte) von Jungen und Mädchen						
Testwelle	Testaufgabe	Geschlecht	N	M	SD	Vergleich (sign.)
1	6min Lauf [m]	weiblich	130	755,4333	137,54030	m > w
		männlich	190	813,8079	171,09229	
2		weiblich	130	806,4009	123,48210	m > w
		männlich	190	896,3893	155,86184	
1	Standweitsprung [cm]	weiblich	145	120,3170	20,86162	m > w
		männlich	217	133,7262	24,02280	
2		weiblich	145	122,1685	20,99870	m > w
		männlich	217	133,6735	24,00906	
1	Situps (Anzahl in 40s)	weiblich	151	18,7969	6,17127	X
		männlich	224	19,8355	5,65758	
2		weiblich	151	18,9559	5,00079	m > w
		männlich	224	20,4919	4,91539	
1	Liegestütze (Anzahl in 40s)	weiblich	140	13,7010	4,45258	X
		männlich	223	14,4973	4,07971	
2		weiblich	140	15,1898	3,54266	X
		männlich	223	15,7592	4,14304	
1	Rumpfbeuge (bester Versuch)	weiblich	150	,2890	6,89545	m < w
		männlich	223	-2,1441	7,51020	
2		weiblich	150	-,4718	7,40139	m < w
		männlich	223	-3,7317	7,07429	
1	Seitwärtsspringen (Anzahl 15s)	weiblich	130	29,4265	6,92017	m > w
		männlich	195	33,3186	8,02077	
2		weiblich	130	31,3211	6,75032	m > w
		männlich	195	34,6731	8,69435	
1	Balancieren (Summe der Schritte)	weiblich	143	30,0906	8,59535	X
		männlich	207	30,1171	9,08887	
2		weiblich	143	32,5837	9,72173	X
		männlich	207	31,6693	10,04646	
1	20m Sprint [s]	weiblich	100	4,4084	,44418	m > w
		männlich	139	4,2276	,46853	
2		weiblich	100	4,4601	,41310	m > w
		männlich	139	4,2865	,43526	

Übersicht 7-25: Leistungen (Messwerte) von Buben und Mädchen

Bereichen Kraft und Beweglichkeit jedoch signifikant schlechter abschneiden (*Übersicht 7-24*).

In absoluten Zahlen bedeutet dies erwartungsgemäß einen Vorteil der Buben gegenüber den Mädchen, was gleichzeitig auch einen guten Hinweis darauf gibt, dass die Normierung der Werte einen Vergleich über beide Geschlechter hinweg möglich macht.

### 7.8.3 Ergebnisse auf der Grundlage „Alter“ der Schülerinnen und Schüler

Im vorliegenden Abschnitt soll untersucht werden, ob (trotz der Normierung auf altersspezifische Werte) Unterschiede zwischen den Ergebnissen von älteren und jüngeren Schülerinnen und Schülern bestehen. Weiters wird damit geklärt, ob durch die Normierung ein Vergleich der Ergebnisse über die unterschiedlichen Altersgruppen hinweg zulässig ist. In der Übersicht sind die Korrelationen (Spearman) der Testergebnisse mit dem Alter angeführt. Dabei liegt bei allen Testaufgaben eine signifikante Korrelation zwischen Alter und Testergebnis vor. In allen Testaufgaben (mit Ausnahme der Rumpfbeuge) liegt eine positive Korrelation der Ergebnisse mit dem Alter vor, ältere Schülerinnen und Schüler erzielen bessere absolute Ergebnisse als jüngere Schülerinnen und Schüler. Bei der Rumpfbeuge ist dies umgekehrt. (Bei der Interpretation der Ergebnisse aus Übersicht 7-26 muss berücksichtigt werden, dass beim 20m-Sprint geringere und bei der Rumpfbeuge höhere Messwerte ein besseres Ergebnis bedeuten.) Betrachtet man nun die Zusammenhänge zwischen den z-Werten der einzelnen Dimensionen und dem Alter, so zeigt sich ein umgekehrter Effekt. Die Korrelationen nach Spearman sind stets signifikant negativ. Das bedeutet, dass die Leistung älterer Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu den Normwerten signifikant

abnimmt. Hier ist also ein relativer Leistungsrückgang mit zunehmendem Alter zu finden. Aufgrund der Zusammensetzung der Stichproben in Bezug auf das Alter müssen diese Ergebnisse beim Vergleich der Kontroll- und Interventionsgruppen berücksichtigt werden (*Übersicht 7-26 und 7-27*).

### 7.8.4 Ergebnisse der Testungen nach Konstitution (BMI)

Zwischen den BMI-Perzentilen und den einzelnen Dimensionen des Deutschen Motorik Tests lässt sich jeweils ein signifikanter negativer Zusammenhang nachweisen. Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler nehmen also mit zunehmendem BMI signifikant ab ( $p > .05$ ). Da sich Kontroll- und Interventionsgruppe in der Verteilung der Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Konstitution nicht unterscheiden, sind diese Ergebnisse für den Vergleich der beiden Gruppen von geringer Bedeutung (*Übersicht 7-28*).

### 7.8.5 Zum Einfluss der TBuS auf die DMT Ergebnisse

Nachdem die möglichen Einflüsse der individuellen Voraussetzungen der Kinder überprüft wurden, soll nun analysiert werden, ob die TBuS eine Auswirkung auf die Leistung und Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler hat. Aufgrund der unterschiedlichen Altersverteilung in Kontroll- und Interventionsgruppe und der (relativen) Leistungsabnahme der älteren Schülerinnen und Schüler, werden die Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer je Alter auf den Mittelwert der Gruppengrößen gewichtet. Aufgrund der geringen Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit 13 oder 14 Jahren ( $N = 4$ ) werden diese bei den folgenden Analysen nicht berücksichtigt (*Übersicht 7-29*).

DMT Zusammenhang zwischen der Leistung bei den Testaufgaben und dem Alter			
Testwelle	Testaufgabe	Korrelation (Spearman) mit Alter [Jahren]	
1	20m Sprint	Korrelationskoeffizient	-,216**
		Sig. (2-seitig)	,000
		N	405
2	20m Sprint	Korrelationskoeffizient	-,344**
		Sig. (2-seitig)	,000
		N	367
1	Balancieren	Korrelationskoeffizient	,239**
		Sig. (2-seitig)	,000
		N	551
2	Balancieren	Korrelationskoeffizient	,231**
		Sig. (2-seitig)	,000
		N	544
1	Seitwärtsspringen	Korrelationskoeffizient	,536**
		Sig. (2-seitig)	,000
		N	578
2	Seitwärtsspringen	Korrelationskoeffizient	,367**
		Sig. (2-seitig)	,000
		N	508
1	Rumpfbeuge	Korrelationskoeffizient	-,295**
		Sig. (2-seitig)	,000
		N	565
2	Rumpfbeuge	Korrelationskoeffizient	-,135**
		Sig. (2-seitig)	,001
		N	584
1	Liegestütze	Korrelationskoeffizient	,368**
		Sig. (2-seitig)	,000
		N	584
2	Liegestütze	Korrelationskoeffizient	-,040
		Sig. (2-seitig)	,343
		N	573
1	Sit-Ups	Korrelationskoeffizient	,299**
		Sig. (2-seitig)	,000
		N	592
2	Sit-Ups	Korrelationskoeffizient	,127**
		Sig. (2-seitig)	,002
		N	580
1	Standweitsprung	Korrelationskoeffizient	,422**
		Sig. (2-seitig)	,000
		N	582
2	Standweitsprung	Korrelationskoeffizient	,351**
		Sig. (2-seitig)	,000
		N	571
1	6min Lauf	Korrelationskoeffizient	,237**
		Sig. (2-seitig)	,000
		N	536
2	6min Lauf	Korrelationskoeffizient	,066
		Sig. (2-seitig)	,123
		N	542

Übersicht 7-26: DMT Zusammenhang zwischen der Leistung bei den Testaufgaben und dem Alter

DMT Zusammenhang zwischen den normierten Leistungen und dem Alter			
Testwelle	Test – Dimension [Z-Werte]	Korrelation (Spearman) mit Alter [Jahren]	
1	Gesamt	Korrelationskoeffizient	-,587
		Sig. (2-seitig)	,000
		N	197
2	Gesamt	Korrelationskoeffizient	,417
		Sig. (2-seitig)	,000
		N	194
1	Kraft	Korrelationskoeffizient	-,310**
		Sig. (2-seitig)	,000
		N	394
2	Kraft	Korrelationskoeffizient	-,348**
		Sig. (2-seitig)	,000
		N	357
1	Ausdauer	Korrelationskoeffizient	-,225**
		Sig. (2-seitig)	,000
		N	536
2	Ausdauer	Korrelationskoeffizient	-,379**
		Sig. (2-seitig)	,000
		N	542
1	Beweglichkeit	Korrelationskoeffizient	-,275**
		Sig. (2-seitig)	,000
		N	565
2	Beweglichkeit	Korrelationskoeffizient	-,102*
		Sig. (2-seitig)	,014
		N	584
1	Koordination unter Zeitdruck	Korrelationskoeffizient	-,274**
		Sig. (2-seitig)	,000
		N	578
2	Koordination unter Zeitdruck	Korrelationskoeffizient	-,454**
		Sig. (2-seitig)	,000
		N	508
1	Koordination bei Präzisionsaufgaben	Korrelationskoeffizient	-,172**
		Sig. (2-seitig)	,000
		N	551
2	Koordination bei Präzisionsaufgaben	Korrelationskoeffizient	-,100*
		Sig. (2-seitig)	,020
		N	544

Übersicht 7-27: DMT Zusammenhang zwischen den normierten Leistungen und dem Alter

DMT Zusammenhang zwischen den normierten Leistungen und dem BMI				
Testwelle	Test [Z-Werte]	Korrelation (Spearman) mit Alter [Jahren]		
			BMI (1. Test)	BMI (2. Test)
1	Gesamt	Korrelationskoeffizient	-,387	-,449
		Sig. (2-seitig)	,000	,000
		N	197	194
2		Korrelationskoeffizient	-,404	-,450
		Sig. (2-seitig)	,000	,000
		N	197	194
1	Kraft	Korrelationskoeffizient	-,337**	-,360**
		Sig. (2-seitig)	,000	,000
		N	393	310
2		Korrelationskoeffizient	-,449**	-,410**
		Sig. (2-seitig)	,000	,000
		N	290	356
1	Ausdauer	Korrelationskoeffizient	-,349**	-,329**
		Sig. (2-seitig)	,000	,000
		N	534	438
2		Korrelationskoeffizient	-,438**	-,408**
		Sig. (2-seitig)	,000	,000
		N	419	539
1	Beweglichkeit	Korrelationskoeffizient	-,079	-,148**
		Sig. (2-seitig)	,061	,002
		N	563	455
2		Korrelationskoeffizient	,043	-,019
		Sig. (2-seitig)	,368	,655
		N	449	581
1	Koordination unter Zeitdruck	Korrelationskoeffizient	-,183**	-,248**
		Sig. (2-seitig)	,000	,000
		N	575	468
2		Korrelationskoeffizient	-,308**	-,338**
		Sig. (2-seitig)	,000	,000
		N	386	505
1	Koordination bei Präzisionsaufgaben	Korrelationskoeffizient	-,330**	-,327**
		Sig. (2-seitig)	,000	,000
		N	549	443
2		Korrelationskoeffizient	-,371**	-,355**
		Sig. (2-seitig)	,000	,000
		N	432	541

Übersicht 7-28: DMT Zusammenhang zwischen den normierten Leistungen und dem BMI

Gewichtung DMT: nach Alter (wenn < 13), wenn bei beiden Testungen anwesend				
Alter	ohne TBuS		mit TBuS	
	Anzahl	Gewichtung	Anzahl	Gewichtung
6	4	3	41	1,114982578
7	11	1,090909091	62	0,737327189
8	2	6	79	0,578661844
9	8	1,5	58	0,78817734
10	10	1,2	40	1,142857143
11	23	0,52173913	29	1,57635468
12	26	0,461538462	11	4,155844156
<b>Gesamt</b>	<b>84</b>		<b>320</b>	
<b>Mittelwert</b>	<b>12</b>		<b>45,714</b>	

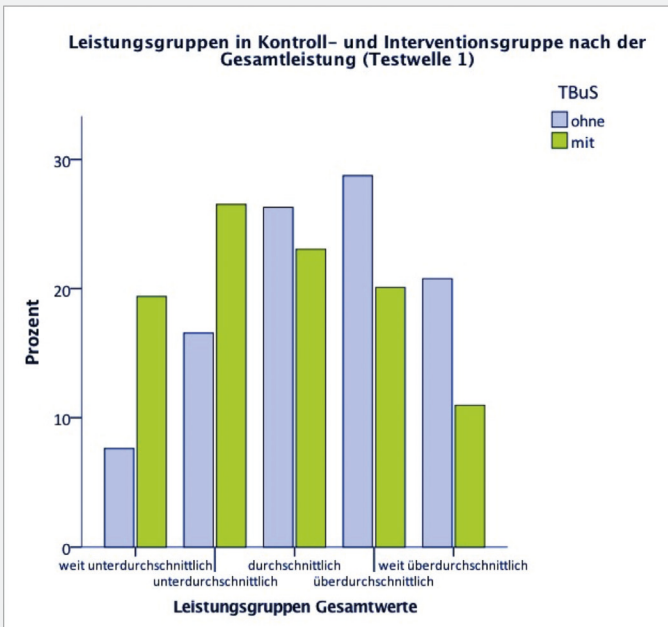
Übersicht 7-29: Gewichtung DMT: nach Alter (nur wenn &lt;13), wenn bei beiden Testungen anwesend

DMT Vergleich der (normierten) Leistungen von Kontroll- und Interventionsgruppe (gewichtet)						
Testwelle	Dimension	TBuS	N	M	SD	T-Test
1	Gesamt	ohne	75	102,72	7,275	T (185) = 3,641, p < .001
		mit	111	98,50	8,100	
2		ohne	75	101,69	6,750	T (182,604) = 2,286, p < .05
		mit	111	99,06	8,948	
1	Kraft	ohne	83	102,18	7,658	T (226) = 2,913, p < .01
		mit	145	98,94	8,307	
2		ohne	83	100,40	7,435	n.s.
		mit	145	99,10	9,919	
1	Ausdauer	ohne	76	95,82	11,245	T (321) = 6,199, p < .001
		mit	247	85,90	12,468	
2		ohne	76	95,31	9,611	T (163,621) = 2,848, p < .01
		mit	247	91,40	12,781	
1	Beweglichkeit	ohne	84	98,95	10,249	n.s.
		mit	290	99,11	10,496	
2		ohne	84	93,72	12,329	T (113,094) = -2,760, p < .01
		mit	290	97,74	9,509	
1	Koordination unter Zeitdruck	ohne	84	113,61	13,464	n.s.
		mit	246	112,67	14,849	
2		ohne	84	115,65	13,787	n.s.
		mit	246	113,27	15,747	
1	Koordination bei Präzisionsaufgaben	ohne	83	102,89	9,512	n.s.
		mit	269	100,84	9,678	
2		ohne	83	102,17	9,688	n.s.
		mit	269	102,80	10,852	

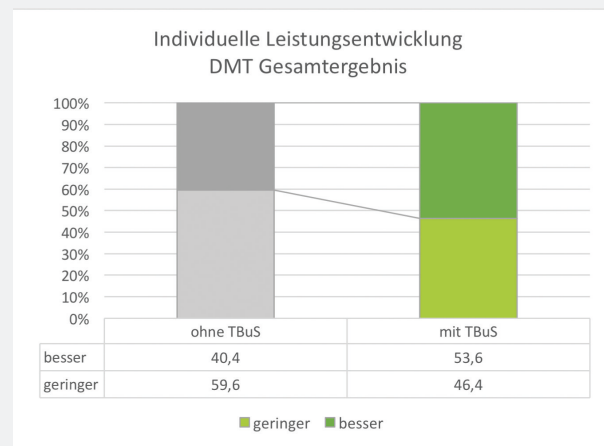
Übersicht 7-30: DMT Vergleich der (normierten) Leistungen von Kontroll- und Interventionsgruppe (gewichtet)

DMT Leistungsgruppen basierend auf den (normierten) Gesamtwerten der Testwelle 1				
Leistungsgruppe	ohne TBuS		mit TBuS	
	n	Prozent	n	Prozent
weit unterdurchschnittlich	6	7,6	28	19,4
unterdurchschnittlich	13	16,6	39	26,5
durchschnittlich	20	26,3	34	23,0
überdurchschnittlich	22	28,7	29	20,1
weit überdurchschnittlich	16	20,8	16	11,0
Gesamt	76	100,0	146	100,0

Übersicht 7-31: DMT Leistungsgruppen basierend auf den (norm.) Gesamtwerten der Testwelle 1



Übersicht 7-32: DMT Leistungsguppen in Kontroll- und Interventionsgruppe nach der Gesamtleistung (1. Testwelle, gewichtet)



Übersicht 7-33: DMT Individuelle Leistungsentwicklung (Gesamtergebnis)

### 7.8.6 Absolutwerte

Im Vergleich von Kontroll- und Interventionsgruppe finden sich signifikante Vorteile für die Kinder ohne TBuS in den Gesamtleistungen in beiden Testwellen. In den Bereichen Kraft (1. TW) und Ausdauer (1. & 2. TW) zeigen sich Vorteile der Kinder ohne TBuS, während die Kinder mit TBuS im Bereich Beweglichkeit signifikant bessere Werte erzielen (2. TW) (Übersicht 7-30). Zusätzlich zu den einzelnen Werten in den Testdimensionen kann nach Bös (2009) ein Gesamtmittelwert helfen, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler einzuordnen. Um später überprüfen zu können, ob die Leistungsfähigkeit zum Ausgangszeitpunkt (Testwelle 1) einen Einfluss auf die Leistungsentwicklung hat, werden dazu Leistungsgruppen anhand der von Bös vorgeschlagenen z-Werte basierend auf den Gesamtmittelwerten der Leistungen erstellt. Da es hier auch Unterschiede zwischen Kontroll- und

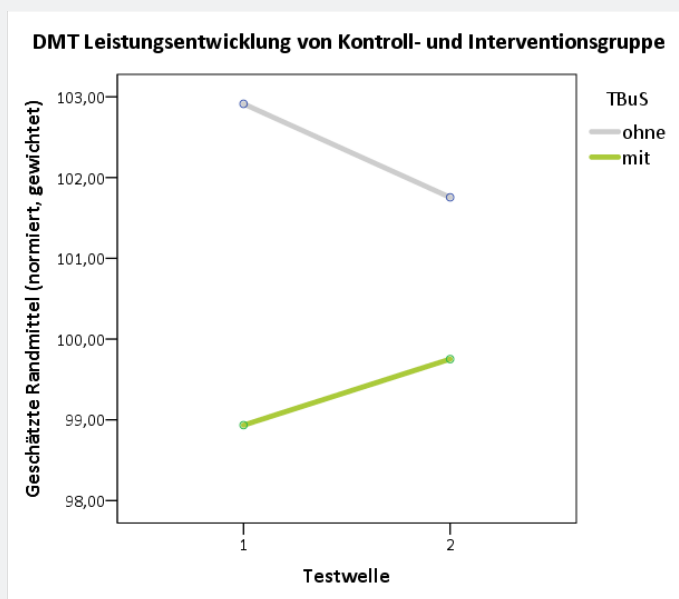
Interventionsgruppe gibt, muss dies, wenn ein Einfluss auf die Leistungsentwicklung vorliegt, bei der Beurteilung möglicher Unterschiede in der Leistungsentwicklung zwischen Kontroll- und Interventionsgruppe berücksichtigt werden (Übersicht 7-31 und 7-32).

### 7.8.7 Leistungsentwicklung mit TBuS und ohne TBuS

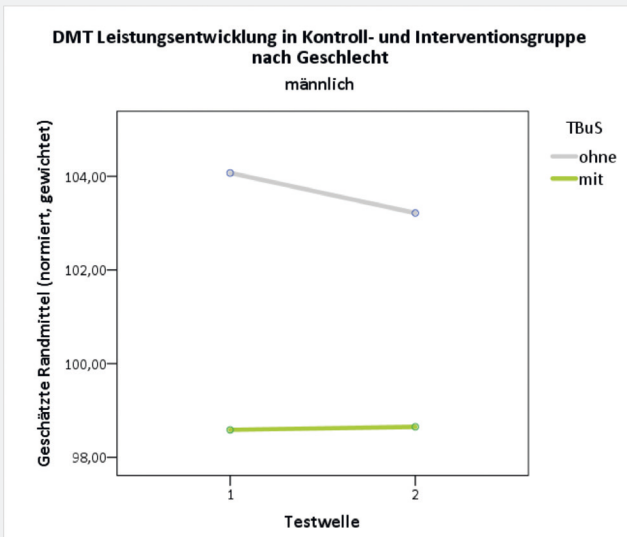
Zuerst soll die Leistungsentwicklung der Gruppen mit TBuS und ohne TBuS mit Hilfe eines Vergleichs der Mittelwerte, der normierten Leistungen in den einzelnen Testdimensionen von erster und zweiter Testwelle betrachtet werden. Obwohl in den Gesamtwerten keine signifikanten Veränderungen nachzuweisen sind, lässt sich in der Gruppe mit TBuS eine signifikante Leistungssteigerung in den Bereichen „Ausdauer“ und „Koordination bei Präzisionsaufgaben“

DMT Leistungsentwicklung in Kontroll- und Interventionsgruppe						
	Dimension	n	M	SD	Leistungsentwicklung	T-Test
ohne TBuS	Gesamt	75	102,72	7,275		n.s.
		75	101,69	6,750		
	Kraft	83	102,18	7,658	-	T(82) = 3,430; p < .01
		83	100,40	7,435		
	Ausdauer	76	95,82	11,245		n.s.
		76	95,31	9,611		
	Beweglichkeit	84	98,95	10,249	-	T(83) = 4,275; p < .001
		84	93,72	12,329		
	Koordination unter Zeitdruck	84	113,61	13,463		n.s.
		84	115,65	13,787		
Koordination bei Präzisionsaufgaben	83	102,89	9,512		n.s.	
	83	102,17	9,688			
mit TBuS	Gesamt	111	98,50	8,100		n.s.
		111	99,06	8,948		
	Kraft	145	98,94	8,307		n.s.
		145	99,10	9,919		
	Ausdauer	247	85,90	12,468	+	T(246) = - 6,791; p < .001
		247	91,40	12,781		
	Beweglichkeit	290	99,11	10,496	-	T (289) = 2,647; p < .01
		290	97,74	9,509		
	Koordination unter Zeitdruck	246	112,67	14,849		n.s.
		246	113,27	15,747		
Koordination bei Präzisionsaufgaben	269	100,84	9,678	+	T(268) = -3,143; p < .01	
	269	102,80	10,852			

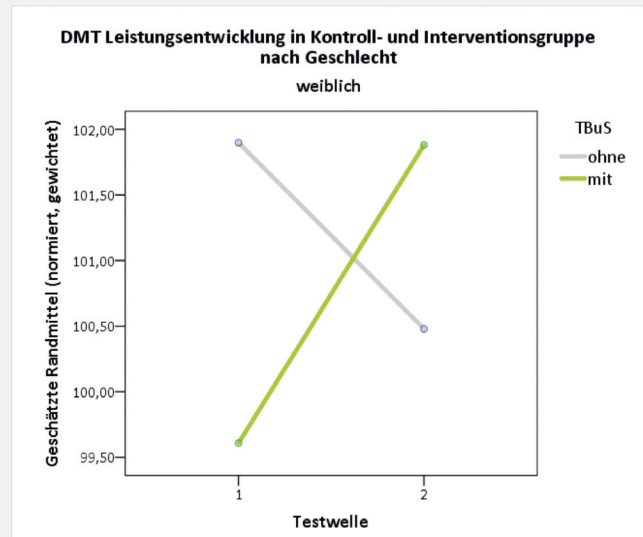
Übersicht 7-34: DMT Leistungsentwicklung in Kontroll- und Interventionsgruppe



Übersicht 7-35: DMT Leistungsentwicklung von Kontroll- und Interventionsgruppe (normiert, gewichtet)



Übersicht 7-36: DMT Leistungsentwicklung Vergleich von Kontroll- und Interventionsgruppe (Buben)



Übersicht 7-37: DMT Leistungsentwicklung Vergleich von Kontroll- und Interventionsgruppe (Mädchen)

zeigen, während die Leistung im Bereich „Beweglichkeit“ signifikant abnimmt. Die Kontrollgruppe (ohne TBuS) zeigt hingegen signifikante Leistungsabnahmen in den Bereichen „Kraft“ und „Beweglichkeit“. Es kann hier gezeigt werden, dass signifikante Leistungssteigerungen nur in der Gruppe mit TBuS auftreten (Übersicht 7-33 und 7-34).

Unter Verwendung einer zweifaktoriellen ANOVA mit Messwiederholung auf einem Faktor (DMT-Gesamtleistung) lässt sich die Annahme eines positiven Einflusses der TBuS auf die Leistungsentwicklung der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler statistisch bestätigen. Wie bereits gezeigt, liegt ein signifikanter Unterschied in den Messwerten zwischen ohne TBuS und mit TBuS vor. Ein signifikanter Unterschied zwischen den Messergebnissen beim DMT zwischen erster und zweiter Testwelle ist nicht nachzuweisen. Es lässt sich eine signifikante Wechselwirkung zwischen der Leistungsentwicklung und der Gruppe (mit und

ohne TBuS) finden ( $F(1, 199) = 8,713, p < .01, \eta^2 = .042, f = .21$ ). Der Effekt der TBuS auf die Unterschiede in der Leistungsentwicklung kann als schwacher Effekt bezeichnet werden. Das Ergebnis zeigt, dass es eine Wechselwirkung zwischen der Leistungsentwicklung und der TBuS zugunsten der Kinder mit TBuS gibt (Übersicht 7-35).

In den nächsten Abschnitten soll nun anhand der Gesamtleistungen untersucht werden, ob Wechselwirkungen zwischen der TBuS und den personenspezifischen Variablen (Geschlecht, Alter, BMI und Leistungsgruppe) vorliegen.

#### DMT (Wh.) × TBuS × Geschlecht

Mit Hilfe einer mehrfaktoriellen ANOVA mit Messwiederholung auf einem Faktor (der DMT Gesamtleistung) soll untersucht werden, ob sich die Einflüsse der TBuS auf die Leistungsentwicklung unterschiedlich auf die beiden Geschlechter auswirken. Neben

der bereits beschriebenen Wechselwirkung zwischen DMT-Leistung und der TBuS zeigt sich, dass keine signifikanten Unterschiede in der Leistungsentwicklung der beiden Geschlechter bestehen. Jedoch kann eine signifikante Wechselwirkung zwischen der DMT-Leistungsentwicklung, der Gruppenzugehörigkeit und dem Geschlecht gefunden werden ( $F(1, 197) = 4,215$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2 = .021$ ,  $f = .15$ ), was einem schwachen Effekt entspricht. Der Effekt der TBuS auf die Leistungsentwicklung ist für Mädchen größer als für Buben (*Übersicht 7-36 und 7-37*).

#### **DMT × TBuS × Alter**

Die MANOVA mit der personenbezogenen Variable „Alter“ bestätigt die oben gefundenen Ergebnisse: den Einfluss der TBuS, als auch des Alters ( $F(6, 188) = 4,776$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .132$ ,  $f = .39$ ) auf die Leistungsentwicklung der Kinder, wobei Kinder höheren Alters eher eine Leistungssteigerung zeigen als jüngere. Auch die Wechselwirkung zwischen DMT, TBuS und Alter ist signifikant ( $F(5, 188) = 2,695$ ,  $p < .022$ ,  $\eta^2 = .067$ ,  $f = .27$ ). Die TBuS zeigt also unterschiedlich starke Einflüsse auf Kinder unterschiedlichen Alters, dennoch ist aus diesem Test keine eindeutige Tendenz zu einem stärkeren Einfluss auf ältere oder jüngere Kinder zu erkennen.

Eine Korrelation zwischen Alter und den Differenzen der Gesamtleistung zwischen Testwelle 1 und Testwelle 2 (aufgeteilt nach den Gruppen mit TBuS und ohne TBuS) liefert jedoch Unterschiede. Der Zusammenhang in der Gruppe ohne TBuS ist signifikant positiv ( $r = .367$ ,  $p < .001$ ), die Leistungssteigerung ist in dieser Gruppe also mit höherem Alter größer. Dieser Effekt bleibt auch signifikant, wenn man die Korrelation partiell auf den Einfluss der Leistungsgruppen kontrolliert ( $r = .25$ ,  $p < .05$ ). Für die Gruppe mit TBuS gibt es keinen signifikanten Zusammenhang zwischen Alter und Leistungssteigerung.

#### **DMT × TBuS × BMI**

Um den Einfluss der TBuS auf Kinder unterschiedlichen BMIs zu bewerten, wurde eine MANOVA durchgeführt. Hier lassen sich neben den bekannten Ergebnissen keine Wechselwirkungen zwischen der Leistungsentwicklung und dem BMI finden. Betrachtet man die Korrelationen, so lässt sich ein signifikanter negativer Zusammenhang zwischen Leistungssteigerung und BMI für die Gruppe mit TBuS ( $r = -.19$ ,  $p < .05$ ) zeigen, die Leistungssteigerung ist also bei Kindern mit niedrigerem BMI größer. Dieser Effekt besteht jedoch nicht für die Kinder ohne TBuS. Auch dieser Effekt bleibt unabhängig von der Leistungsgruppe bei Testwelle 1 bestehen.

#### **DMT × TBuS × Leistungsgruppe**

Betrachtet man den Einfluss der Leistungsgruppe auf die Leistungsentwicklung im Untersuchungszeitraum, so findet sich zunächst der erwartete Einfluss der Leistungsgruppen auf die Leistungsentwicklung. Kinder, die in eine niedrigere Leistungsgruppe fallen, zeigen stärkere Verbesserungen als jene, die ohnehin schon gute und sehr gute Leistungen erbracht haben ( $F(4, 191) = 6,702$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .123$ ,  $f = .37$ ). Es kann außerdem eine signifikante Wechselwirkung zwischen diesem Effekt und der TBuS gefunden werden ( $F(4, 191) = 4,756$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .091$ ,  $f = .32$ ). Obwohl die Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit TBuS und ohne TBuS signifikant sind, lässt sich bei diesem Test keine eindeutige Tendenz erkennen. Der Leistungszuwachs der schwächeren Schülerinnen und Schüler ist in der ohne TBuS Gruppe höher, während der Leistungszuwachs der besseren Schülerinnen und Schüler in der mit TBuS Gruppe stärker ausgeprägt ist. Deutlich ist der Unterschied zwischen Kontroll- und Interventionsgruppe, wenn man die Korrelationen der Differenzen der Leistungen mit der Leistungsgruppe

betrachtet. Hier zeigt sich ein signifikanter negativer Zusammenhang ( $r = -.524$ ,  $p < .001$ ) für die Gruppe ohne TBuS. Die Leistungssteigerung ist also für die „schwächeren“ Kinder deutlich stärker ausgeprägt. Bei der Gruppe mit TBuS findet sich kein Zusammenhang, sowohl „gute“ als auch „schwache“ Kinder können ihre Leistung in ähnlichem Ausmaß steigern.

### 7.8.8 Zusammenfassung der Ergebnisse mit dem DMT

Generell zeigen die getesteten Kinder Gesamtleistungen, die im Erwartungsbereich für die Population liegen. Jedoch gibt es in den einzelnen Testdimensionen des DMT deutliche Abweichungen der Ergebnisse vom Erwartungswert. Die Leistungsentwicklung ist positiv, jedoch bezogen auf die altersspezifischen Werte nicht signifikant. Dies ist in dem kurzen Untersuchungszeitraum für die mit dem DMT getesteten Fähigkeiten jedoch auch nicht überraschend. Buben zeigen zwar absolut bessere Leistungen als Mädchen, bezogen auf die geschlechts- und altersspezifischen Werte findet sich jedoch kein Leistungsunterschied. Obwohl auch ältere Schülerinnen und Schüler absolut bessere Leistungen zeigen, schneiden sie in ihren relativen Leistungen (im Vergleich zur Population) schlechter ab als jüngere Schülerinnen und Schüler.

Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler nehmen mit zunehmendem BMI signifikant ab. Betrachtet man die Leistungsentwicklung im Beobachtungszeitraum, so finden wir zwar bei den Gesamtleistungen keine signifikanten Ergebnisse, jedoch signifikante Leistungssteigerungen in den Bereichen Ausdauer und Koordination bei Präzisionsaufgaben nur in der Gruppe mit TBuS. 53,6% der Schüler mit TBuS konnten beim Re-Test ihren Testwert überbieten, während dies nur 40% der Kinder ohne TBuS gelang. Es kann insgesamt ein signifikant positiver Einfluss der mit TBuS

auf die Leistungsentwicklung gezeigt werden. Dieser Effekt der mit TBuS ist bei Mädchen signifikant stärker ausgeprägt als bei Buben. Die Leistungssteigerung der Kinder mit TBuS findet unabhängig vom Alter statt, während sich in der Gruppe ohne TBuS besonders die älteren Schülerinnen und Schüler verbessern. In der Gruppe mit TBuS zeigt sich ein negativer Zusammenhang zwischen Leistungssteigerung und BMI, Kinder mit niedrigerem BMI steigern sich also stärker. Dies ist in der Gruppe ohne TBuS nicht signifikant. Bei der Gruppe mit TBuS findet sich kein Zusammenhang der Leistungssteigerung mit der Leistungsgruppe, sowohl „gute“ als auch „schwache“ Kinder können ihre Leistung in ähnlichem Ausmaß steigern. In der Kontrollgruppe gibt es einen Vorteil für die „schwächeren“ Kinder.

## 7.9 Ergebnisse der Testungen mit MOBAK

### 7.9.1 Ergebnisse nach Geschlecht

Da die Verteilung der Geschlechter über alle Schulstufen und die Interventions- und Kontrollgruppe annähernd gleich ist, kann diese Auswertung mit allen Daten gleichzeitig erfolgen. Die Schüler erzielen bei den MOBAK Testungen in beiden Testwellen höhere Gesamtpunkte. Dabei ist der Unterschied in der Kategorie „Etwas Bewegen“ stets signifikant, während die Mädchen in der Kategorie „Sich Bewegen“ vergleichbare Werte erzielen (*Übersicht 7-38*).

Das Geschlecht zeigt bei einfaktorieller Varianzanalyse mit Messwiederholung jedoch keinen signifikanten Einfluss auf die Leistungsveränderung zwischen Testwelle 1 und Testwelle 2. Da auch die Differenzen in der Punktezahl für Schülerinnen und Schüler annähernd gleich groß sind, lässt sich eine Verfälschung durch das Testverfahren (max. Punktezahl erreicht) ausschließen.

Testergebnisse MOBAK, Vergleich der Geschlechter							
Testwelle		Geschlecht	n	M	SD	T-Test	Leistungs- veränderung
1	Gesamt	weiblich	147	9,32	3,233	T (363) = - 3,010 p < .01, r = .16	
		männlich	218	10,40	3,443		
	"etwas bewegen"	weiblich	147	4,05	1,994	T (363) = - 5,445 p < .001, r = .27	
		männlich	218	5,25	2,124		
	"sich bewegen"	weiblich	147	5,27	1,823	n.s.	
		männlich	218	5,15	1,769		
2	Gesamt	weiblich	147	11,22	3,118	T (363) = - 3,035 p < .01, r = .16	n.s. F (1, 287) = 1.401, p = .238
		männlich	218	12,15	2,674		
	"etwas bewegen"	weiblich	147	6,29	1,843	T (363) = - 5,774 p < .01, r = .29	n.s. F (1, 287) = .24, p = .624
		männlich	218	6,11	1,589		
	"sich bewegen"	weiblich	147	4,94	1,877	n.s.	n.s. (F (1, 287) = .070, p = .792)
		männlich	218	6,04	1,714		

Übersicht 7-38: Testergebnisse MOBAK, Vergleich der Geschlechter

Testergebnisse MOBAK, Einfluss der Konstitution						
Testwelle 2	BMI Kategorie	n	M	SD	ANOVA	Korrelation
Gesamtergebnis	stark untergewichtig	7	12,43	3,599	F (4, 337) = 5.006, p < .01	r = -.224, p < .001
	untergewichtig	16	12,63	2,604		
	normalgewichtig	195	12,26	2,568		
	übergewichtig	66	11,11	3,211		
	starke übergewichtig	58	10,66	3,237		
"Etwas Bewegen"	stark untergewichtig	7	6,86	1,574	n.s.	n.s.
	untergewichtig	16	6,75	1,291		
	normalgewichtig	195	6,50	1,514		
	übergewichtig	66	5,82	1,762		
	starke übergewichtig	58	5,19	1,986		
"Sich Bewegen"	stark untergewichtig	7	5,57	2,370	F (4, 337) = 8.643, p < .001	r = -.295, p < .001
	untergewichtig	16	5,88	1,857		
	normalgewichtig	195	5,76	1,668		
	übergewichtig	66	5,29	1,951		
	starke übergewichtig	58	5,47	2,178		

Übersicht 7-39: Einfluss der Konstitution auf die MOBAK Ergebnisse, Testwelle 1

Testergebnisse MOBAK, Einfluss der Konstitution						
Testwelle 2	BMI Kategorie	n	M	SD	ANOVA	Korrelation
Gesamtergebnis	stark untergewichtig	7	12,43	3,599	F (4, 337) = 5.006, p < .01	r = -.224, p < .001
	untergewichtig	16	12,63	2,604		
	normalgewichtig	195	12,26	2,568		
	übergewichtig	66	11,11	3,211		
	starke übergewichtig	58	10,66	3,237		
"Etwas Bewegen"	stark untergewichtig	7	6,86	1,574	n.s.	n.s.
	untergewichtig	16	6,75	1,291		
	normalgewichtig	195	6,50	1,514		
	übergewichtig	66	5,82	1,762		
	starke übergewichtig	58	5,19	1,986		
"Sich Bewegen"	stark untergewichtig	7	5,57	2,370	F (4, 337) = 8.643, p < .001	r = -.295, p < .001
	untergewichtig	16	5,88	1,857		
	normalgewichtig	195	5,76	1,668		
	übergewichtig	66	5,29	1,951		
	starke übergewichtig	58	5,47	2,178		

Übersicht 7-40: Einfluss der Konstitution auf die MOBAK Testergebnisse, Testwelle 2

### 7.9.2 Ergebnisse nach Konstitution (BMI)

Die Konstitution (nach Kategorien des BMI, WHO, 2007), führt zu signifikanten Unterschieden in der Leistung der Schülerinnen und Schüler beim MOBAK. Der Einfluss des BMI ist jeweils auf die Gesamtpunkte und auf die Kategorie „Sich Bewegen“ signifikant, die Kategorie „Etwas Bewegen“ zeigt hingegen keine Unterschiede bezüglich der Leistung von Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Konstitution. Es lässt sich in diesen Kategorien auch ein negativer Zusammenhang zwischen den erreichten Punkten und dem BMI-Perzentil der Schülerinnen und Schüler finden (Übersicht 7-39 und 7-40).

### 7.9.3 Vergleich mit anderen Validierungsstudien

Für den Vergleich der Absolutwerte werden die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler mit jenen aus den Validierungsstudien der MOBAK Testbatterien verglichen. Dabei werden nur die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler der 1., 3. oder 5. Schulstufe herangezogen.

#### MOBAK 1

Für die Einordnung der Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler der ersten Klasse wird der Mittelwert ( $M=8,95$ ) aus mehreren MOBAK 1 Studien herangezogen (Scheuer et al., 2016). Die getesteten Schülerinnen und Schüler erreichen bei der ersten Testwelle einen Mittelwert von  $M=9,53$ ,  $SD=3,661$ , welcher sich nicht signifikant von jenem der Vergleichsstudien unterscheidet. Zum zweiten Testzeitpunkt hat sich die Leistung jedoch signifikant verbessert ( $M=12,47$ ,  $SD=2,208$ ,  $T(61)=-6,914$ ,  $p<.001$ )

#### MOBAK 3

Für die Einordnung der Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler der dritten Klasse wird der Mittelwert

( $M=8,26$ ) aus der Validierungsstudie des MOBAK 3 herangezogen (Hermann & Seelig, 2017b). Die getesteten Schülerinnen und Schüler erreichen bei der ersten Testwelle einen Mittelwert von  $M=9,20$ ,  $SD=2,926$ , welcher sich signifikant von jenem der Vergleichsstudien unterscheidet ( $T(70)=2,699$ ,  $p<.01$ ), wobei der Unterschied im Bereich „Sich Bewegen“ signifikant ausfällt ( $T(70)=4,216$ ,  $p<.001$ ), während dies im Bereich „Etwas Bewegen“ nicht der Fall ist. Zum zweiten Testzeitpunkt hat sich die Leistung zusätzlich signifikant verbessert ( $M=11,54$ ,  $SD=2,431$ ,  $T(70)=-8,502$ ,  $p<.001$ ).

#### MOBAK 5

Für die Einordnung der Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler der fünften Schulstufe wird der Mittelwert ( $M=8,01$ ) aus der MOBAK 5 Validierungsstudien herangezogen (Herrmann & Seelig, 2017a). Die getesteten Schülerinnen und Schüler erreichen bei der ersten Testwelle einen Mittelwert von  $M=7,91$ ,  $SD=2,89$ , welcher sich nicht signifikant von jenem der Vergleichsstudien unterscheidet. Zum zweiten Testzeitpunkt hat sich die Leistung jedoch signifikant verbessert ( $M=9,33$ ,  $SD=2,914$ ,  $T(45)=-3,554$ ,  $p<.01$ ).

### 7.9.4 Einfluss der TBuS auf die MOBAK Leistungen

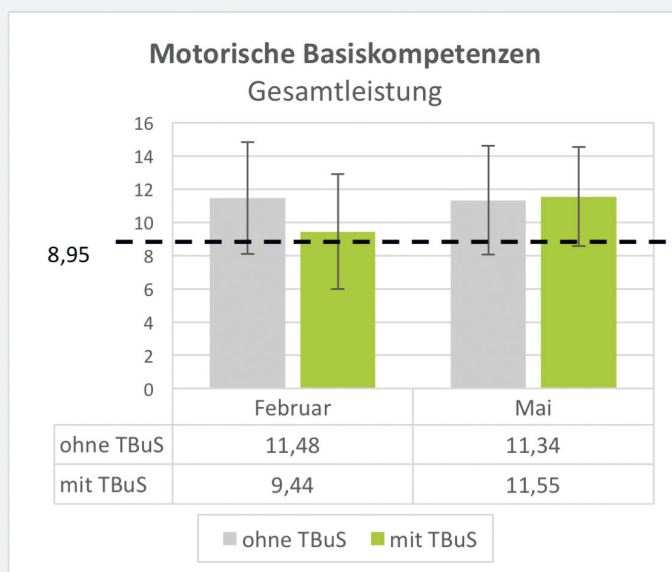
Um die Teststärke zu erhöhen, werden die Fälle nach der mittleren Anzahl an Schülerinnen und Schülern pro Gruppe (mit/ohne TBuS) und Schulstufe gewichtet. Die Fälle werden also so gewichtet, dass die Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit TBuS über alle Schulstufen gleich ist. Es wird daher auf je 15 Schülerinnen und Schüler je Schulstufe in der Kontrollgruppe (ohne TBuS) und auf 48 Schülerinnen und Schüler in der Interventionsgruppe normiert. Die Schülerinnen und Schüler der 3. Schulstufe wurden, da es kein Pendant in der Kontrollgruppe gibt, von diesen Untersuchungen ausgenommen (Übersicht 7-41).

Schüler und Schülerinnen bei beiden MOBAK Testungen anwesend				
Schulstufe	ohne TBuS		mit TBuS	
	Anzahl	Gewichtung	Anzahl	Gewichtung
1	7	2,171428571	55	0,792727273
2	9	1,688888889	70	0,622857143
4	13	1,169230769	46	0,947826087
5	19	0,8	27	1,614814815
6	28	0,542857143	20	2,18
<b>Mittelwert</b>	<b>15,2</b>		<b>43,6</b>	

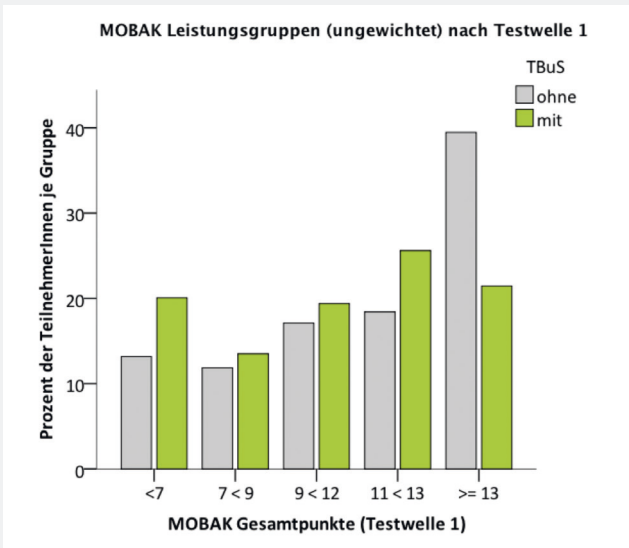
Übersicht 7-41: Gewichtungsfaktoren MOBAK Auswertung

MOBAK Vergleich der Ergebnisse von Kontroll- und Interventionsgruppe (gewichtet)						
Testwelle		TBuS	N	M	SD	T-Test
1	Gesamtergebnis	ohne	75	11,48	3,371	T (313) = 4,494, p < .001, r =
		mit	240	9,44	3,464	
	"Etwas Bewegen"	ohne	75	5,60	2,085	T (313) = 3,834, p < .001, r =
		mit	240	4,54	2,102	
	"Sich Bewegen"	ohne	75	5,88	1,734	T (313) = 3,947, p < .001, r =
		mit	240	4,90	1,926	
2	Gesamtergebnis	ohne	75	11,34	3,288	n.s. T (313) = -,529, p = .597
		mit	240	11,55	2,981	
	"Etwas Bewegen"	ohne	75	6,04	1,789	n.s. T (313) = ,201, p = .841
		mit	240	5,99	1,869	
	"Sich Bewegen"	ohne	75	5,29	2,082	n.s. T (108,188) = -.992, p = .276
		mit	240	5,56	1,737	

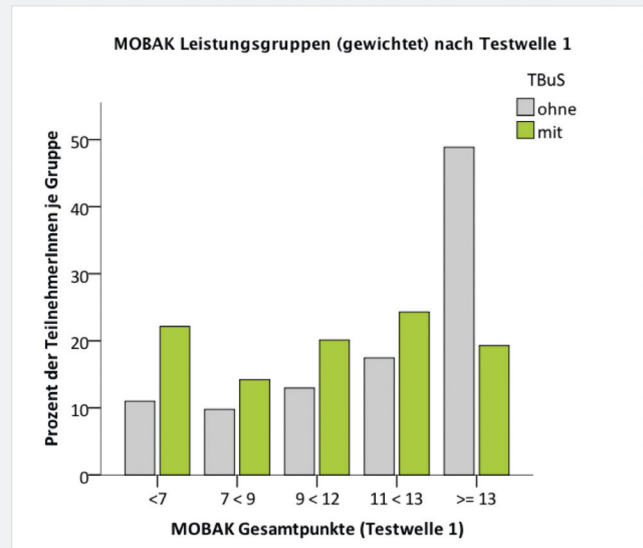
Übersicht 7-42: MOBAK Vergleich der Ergebnisse von Kontroll- und Interventionsgruppe (gewichtet)



Übersicht 7-43: MOBAK Vergleich der Ergebnisse von Kontroll- und Interventionsgruppe (gewichtet)



Übersicht 7-44: Vergleich der ungewichteten Leistungsgruppen zwischen Kontroll- und Interventionsgruppe für den MOBAK Test basierend auf den Leistungen in der Testwelle 1



Übersicht 7-45: Vergleich der gewichteten Leistungsgruppen zwischen Kontroll- und Interventionsgruppe für den MOBAK Test basierend auf den Leistungen in der Testwelle 1

### MOBAK Ergebnisse

Hier soll überprüft werden, ob sich Kontroll- und Interventionsgruppe in den erbrachten Leistungen unterscheiden. Es kann zum Zeitpunkt der ersten Testwelle ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen gefunden werden, wobei die Gruppe ohne TBuS bessere Ergebnisse erbrachte. Die im Rahmen der zweiten Testwelle erhobenen Werte derselben Schülerinnen und Schüler zeigen jedoch keine Unterschiede zwischen Kontroll- und Interventionsgruppe (Übersicht 7-42 und 7-43).

Dieselben Ergebnisse finden sich auch für eine aufgeteilte Auswertung nach beiden Geschlechtern. Einzige Ausnahme ist, dass auch in der zweiten Testwelle ein signifikanter Unterschied zwischen den Mädchen im Bereich „Etwas Bewegen“ besteht ( $T(129) = -2,225$ ,  $p < .05$ ), hier haben die Schülerinnen mit TBuS ihre Kolleginnen ohne TBuS überholt. Was die Konstitution (BMI) betrifft, lässt sich eine Wechselwirkung der

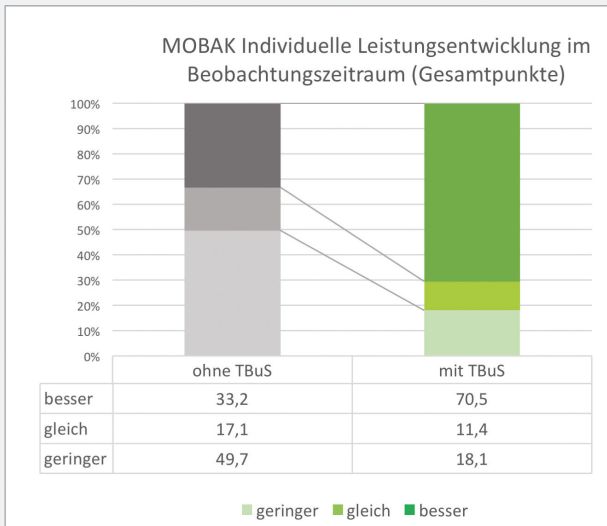
Konstitution auf den Unterschied der Ergebnisse von Kontroll- bzw. Interventionsgruppe auf den Bereich „Etwas Bewegen“ bei der zweiten Testwelle finden ( $F(24,29) = 2,379$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .093$ ). In den übrigen Tests gibt es keinen Einfluss des BMI auf die Unterschiede in den Testergebnissen zwischen Kindern mit TBuS und ohne TBuS. Basierend auf den Ergebnissen der ersten Testwelle wurden Leistungsgruppen erstellt. Dabei orientierten wir uns an der DMT Auswertung und erstellten mit der Funktion „Visuelles Kategorisieren“ in SPSS 24 fünf Gruppen nach Quintilen der Teilnehmer/innen so, dass etwa 20% der Teilnehmer/innen in jede Kategorie fallen. Hier zeigen sich dann deutliche Unterschiede in der Verteilung zwischen jenen Schülern mit TBuS und ohne TBuS. Aufgrund der Teststruktur muss dieser Unterschied, wie bereits angeführt, in der Auswertung der Leistungsveränderung berücksichtigt werden. Eine exakte 20%-Aufteilung ist aufgrund der ganzzahligen Testergebnisse

MOBAK Leistungsdifferenzen zwischen erster und zweiter Testwelle				
TBuS	Testbereich	Gepaarte Differenzen		T-Test (verbundene SP)
		M	SD	
ohne TBuS	Gesamtergebnis	,148	2,165	n.s.
	„Etwas Bewegen“	,310	1,774	n.s.
	„Sich Bewegen“	-,162	1,232	n.s.
mit TBuS	Gesamtergebnis	-2,112	2,967	T (239) = -11,028, p < .001
	„Etwas Bewegen“	-1,017	1,945	T (239) = -8,102, p < .001
	„Sich Bewegen“	-1,095	1,750	T (239) = -9,696, p < .001

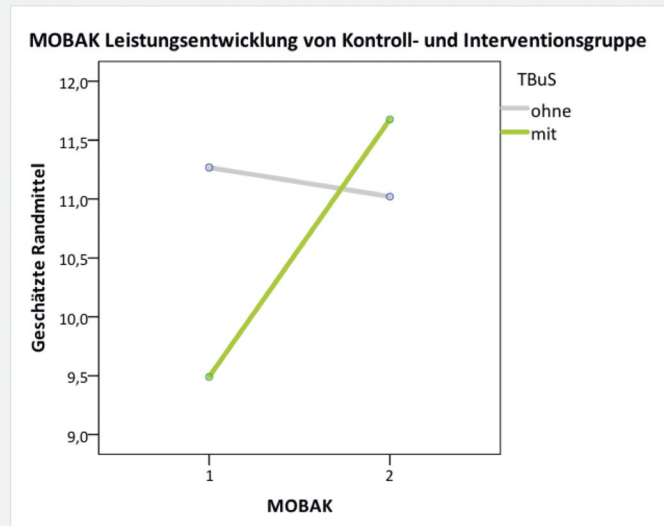
Übersicht 7-46: MOBAK Leistungsdifferenzen zwischen erster und zweiter Testwelle, Vergleich zwischen Kontroll- und Interventionsgruppe

MOBAK Individuelle Leistungsentwicklung im Beobachtungszeitraum		Punktedifferenz zwischen Testwelle 1 & 2		
		geringer	gleich	besser
gesamt	ohne TBuS	49,7	17,1	33,2
	mit TBuS	18,1	11,4	70,5
etwas	ohne TBuS	54,6	16,7	28,7
	mit TBuS	21,7	19,9	58,4
sich	ohne TBuS	27,2	32,4	40,4
	mit TBuS	16,1	24,9	58,9

Übersicht 7-47: MOBAK Individuelle Leistungsentwicklung zwischen Testwelle 1 und 2, Vergleich zwischen Kontroll- und Interventionsgruppe



Übersicht 7-48: MOBAK Individuelle Leistungsentwicklung im Beobachtungszeitraum, Vergleich zwischen Kontroll- und Interventionsgruppe



Übersicht 7-49: MOBAK Leistungsentwicklung von Kontroll- und Interventionsgruppe

nicht möglich. Die Unterschiede zwischen Gruppen mit TBuS und ohne TBuS werden durch die Gewichtung noch deutlicher, da beim Gewichten die jüngeren Kinder, die ja tendenziell bessere Leistungen zeigen, in der Interventionsgruppe stärker gewichtet werden (*Übersicht 7-44 und 7-45*).

### **Leistungsentwicklung bei den MOBAK Testaufgaben**

Für die Analyse der Wirkung der TBuS ist vor allem die Entwicklung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler im Beobachtungszeitraum von Bedeutung. Nachdem die Vergleiche der Absolutwerte schon gute Hinweise auf deutlich positive Einflüsse der TBuS andeuten, sollen diese nun in Bezug auf die Leistungsveränderung zwischen den beiden Testzeitpunkten analysiert werden. Außerdem soll untersucht werden, ob die TBuS hinsichtlich der Leistungsveränderung besondere Auswirkung auf Kinder unterschiedlicher individueller Voraussetzungen hat (BMI, Geschlecht, Leistung bei Testwelle 1, Schulstufe (Alter)). Es wurde bereits beschrieben, dass der Unterschied in den Leistungen der Schülerinnen und Schüler mit bzw. ohne TBuS beim MOBAK in der ersten Testwelle signifikant war, mit klarem Vorteil für die Schülerinnen und Schüler ohne TBuS. Diese Unterschiede sind in der zweiten Testwelle nicht mehr vorhanden. Die Schülerinnen und Schüler mit TBuS haben aufgeholt. Betrachtet man die Unterschiede der Ergebnisse zwischen erster und zweiter Testwelle der beiden Gruppen, so zeigt sich erwartungsgemäß dasselbe Bild. Die Schülerinnen und Schüler mit TBuS haben sich im Beobachtungszeitraum in allen Testbereichen signifikant verbessert, während die Leistungen der Kinder ohne TBuS stagnierten (*Übersicht 7-46*).

Besonders deutlich werden diese Unterschiede, wenn man die individuelle Leistungsentwicklung der getesteten Schülerinnen und Schüler berücksichtigt und

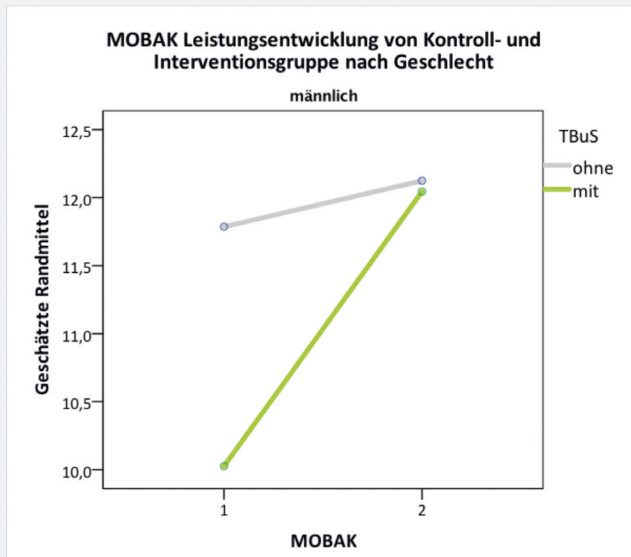
überprüft, ob sie die eigenen Testscores aus Testwelle 1 bei der zweiten Testung übertreffen. Dabei findet man, dass 70,5% der Schülerinnen und Schüler mit TBuS ihren persönlichen Testwert übertreffen konnten, während dies nur 33,2% der Schülerinnen und Schüler ohne TBuS gelang (*Übersicht 7-47 und 7-48*).

Um mögliche Einflüsse der individuellen Voraussetzungen zu betrachten, wurden mehrfaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung auf einem Faktor (den MOBAK Testergebnissen) durchgeführt.

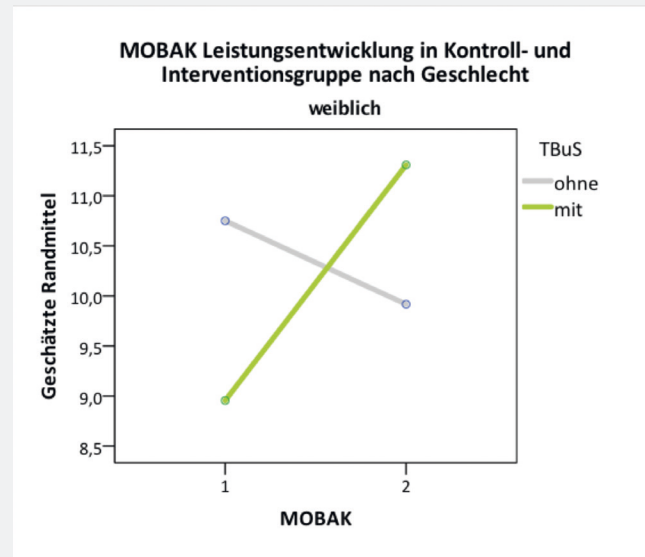
### **MOBAK (Wh.) × TBuS × Geschlecht**

Zuerst zeigt sich ein deutlicher Haupteffekt im messwiederholten Faktor, den Leistungen der Schülerinnen und Schüler, zwischen erster und zweiter Testwelle ( $F(1, 353) = 30.523, p < .001, \eta^2 = .080$ ). Die Schülerinnen und Schüler zeigen bei der zweiten Testung eine signifikant bessere Leistung als bei der ersten. Zusätzlich zeigt sich eine signifikante Wechselwirkung zwischen den Ergebnissen an den beiden Messzeitpunkten und der Gruppenzugehörigkeit (mit/ohne TBuS) ( $F(1, 353) = 48.050, p < .001, \eta^2 = .120, f = .37$ ). Dies entspricht, nach der Einteilung von Cohen (1988), einem mittleren Effekt, die Gruppe mit TBuS zeigt eine deutlich stärkere Verbesserung als die ohne TBuS (*Übersicht 7-49*).

Dagegen ist die Wechselwirkung zwischen MOBAK Testergebnissen und Geschlecht nicht signifikant. Das Geschlecht der getesteten Kinder hat also keinen signifikanten Einfluss auf die Leistungsentwicklung bei den MOBAK Testaufgaben. Dennoch zeigt die Wechselwirkung zwischen MOBAK Testergebnissen, TBuS und Geschlecht einen signifikanten schwachen Effekt ( $F(1, 353) = 4,610, p < .05, \eta^2 = .013, f = .11$ ). Das bedeutet, dass es einen Unterschied darin gibt, wie stark Kinder unterschiedlichen Geschlechtes auf die Intervention durch die TBuS reagieren. Mädchen mit TBuS zeigen im



Übersicht 7-50: MOBAC Leistungsentwicklung von Kontroll- und Interventionsgruppe nach Geschlecht



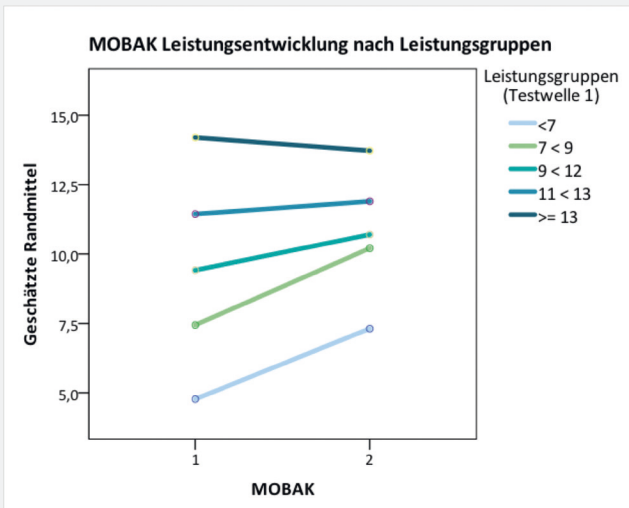
Übersicht 7-51: MOBAC Leistungsentwicklung von Kontroll- und Interventionsgruppe nach Geschlecht

Vergleich zu den Mädchen ohne TBuS eine signifikant stärkere Leistungssteigerung als dies bei den Buben mit TBuS der Fall ist. Dieser Effekt bleibt auch erhalten, wenn man die Analyse auf die unterschiedlichen Anteile der Leistungsgruppen nach der ersten Testung kontrolliert, wonach Mädchen tendenziell mehr Potenzial zur Verbesserung gehabt hätten (Übersicht 7-50 und 7-51). Betrachtet man die Zwischengruppeneffekte näher, so findet man die bereits beschriebenen Unterschiede der Absolutwerte: Buben erreichen höhere Punktezahlen als Mädchen, unabhängig davon in welcher Gruppe sie sind. Auch in den Gesamtwerten zeigen sich keine Unterschiede zwischen Kontroll- und Interventionsgruppe.

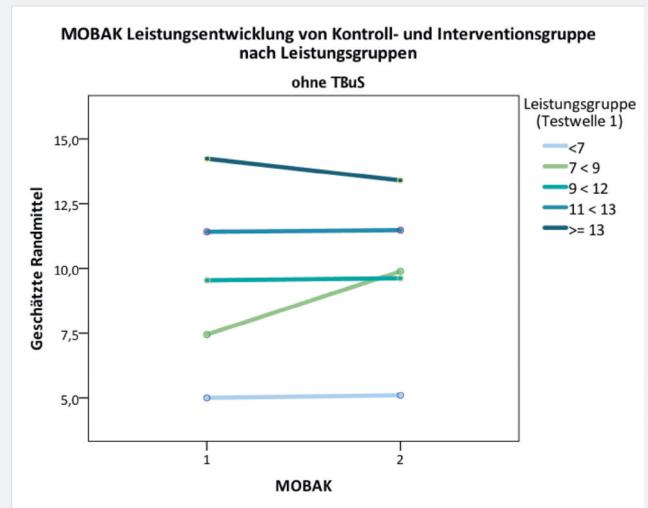
#### MOBAK (Wh.) × TBuS × Leistungsgruppen

In dieser MANOVA wurde als dritter Faktor die Leistungsgruppen (basierend auf den Ergebnissen der ersten Testwelle) hinzugenommen. So soll geklärt

werden, ob diese einen Einfluss auf die bisher gefundenen Effekte haben. Neben den bereits oben beschriebenen Effekten der allgemeinen Leistungsentwicklung zwischen den beiden Testwellen, sowie dem positiven Einfluss der TBuS, lassen sich nun zwei neue Wechselwirkungen beschreiben. Es findet sich eine signifikante Wechselwirkung zwischen der Leistungsentwicklung (Testwelle 1 und 2) und den Leistungsgruppen und nach Kategorien ( $F(1, 347) = 17,576$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .168$ ,  $f = .45$ ). Der Effekt der Ausgangsleistung auf die Leistungsentwicklung ist als großer Effekt anzusehen und beschreibt eine negative Auswirkung auf die Leistungssteigerung. Kinder, die im Rahmen der ersten Testwelle bereits hohe Leistungen gezeigt haben, zeigen eine geringere Leistungssteigerung. Dies ist in direktem Zusammenhang mit der nach oben geschlossenen Punkteskala zu sehen (Übersicht 7-52). Dennoch bleibt ein signifikanter mittlerer Effekt der TBuS in der Leistungsentwicklung zwischen Kindern



Übersicht 7-52: MOBAK Leistungsentwicklung nach Leistungsgruppen (basierend auf Testwelle 1)

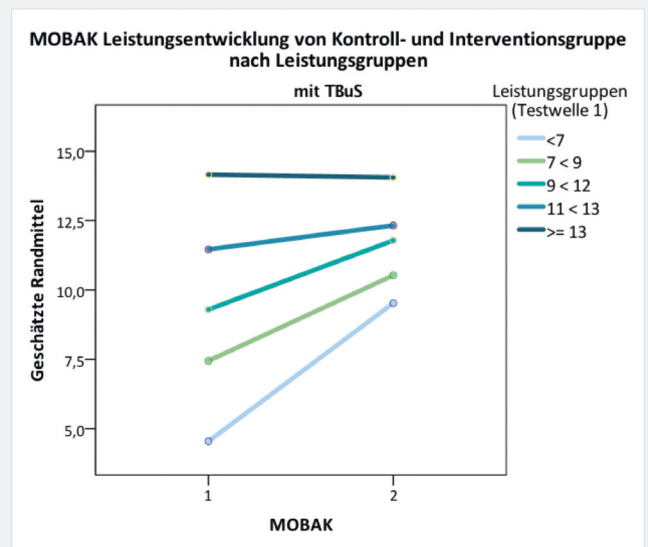


Übersicht 7-53: MOBAK Vergleich der Leistungsentwicklung von Kontrollgruppe nach Leistungsgruppen (basierend auf Testwelle 1)

mit TBuS und ohne TBuS bestehen ( $MOBAK \times TBuS \times Leistungsgruppen = F(1, 347) = 5,990, p < .001, \eta^2 = .065, f = .26$ ). Obwohl sich die Gruppen anfänglich in ihrer Ausgangsleistung unterscheiden und diese Ausgangsleistung auf Grund der Teststruktur einen Effekt auf die Leistungsentwicklung hat, bleibt ein signifikanter Effekt der TBuS bestehen. Die Post-Hoc-Analyse zeigt, dass während die TBuS in allen Leistungsgruppen, mit Ausnahme der höchsten, Effekte zeigt, die Kinder ohne TBuS auf ihrem Niveau, unabhängig von der Ausgangsleistung, bleiben (Übersicht 7-53 und 7-54).

**MOBAK x TBuS x Schulstufe (Alter)**

Da die TBuS von der ersten bis zur sechsten Schulstufe durchgeführt wurde, stellt sich auch die Frage, ob es hier Unterschiede im Einfluss der Intervention auf die verschiedenen Altersgruppen gibt. Für die MOBAK Testungen muss diese



Übersicht 7-54: MOBAK Vergleich der Leistungsentwicklung von Interventionsgruppe nach Leistungsgruppen (basierend auf Testwelle 1)

Frage auf einen Einfluss auf Kinder in unterschiedlichen Schulstufen reduziert werden, da diese ausschlaggebend für die Wahl der Testbatterie war und so auch Kinder gleichen Alters mit unterschiedlichen Testbatterien getestet wurden. Neben den bereits ob beschriebenen Effekten der TBuS, zeigt diese Analyse keinen signifikanten Einfluss der Schulstufe auf die Leistungsentwicklung der Kinder im Untersuchungszeitraum. Die Leistungen der Kinder steigen, unabhängig von der Schulstufe. Die Wechselwirkung von MOBAK  $\times$  TBuS  $\times$  Schulstufe liefert einen marginalen Effekt ( $F(4, 347) = 2.205, p < .068, \eta^2 = .025$ ). Die Effekte der TBuS sind demnach auf jüngere Schülerinnen und Schüler tendenziell größer als auf ältere.

#### **MOBAK (Wh.) $\times$ BMI (Wh.) $\times$ TBuS**

Zuletzt soll untersucht werden, ob es auch Einflüsse der Konstitution (BMI) der Schülerinnen und Schüler gibt bzw. unterschiedliche Einflüsse der TBuS auf Kinder unterschiedlicher Konstitution. Oben wurde gezeigt, dass es einen negativen Zusammenhang zwischen den erreichten Punkten und dem BMI-Perzentil der Schülerinnen und Schüler gibt. Bei dieser Analyse finden wir neben den bereits bekannten Effekten der TBuS und der Zunahme des BMI im Untersuchungszeitraum auch noch einmal die negative Wechselwirkung zwischen der Leistungssteigerung und dem BMI ( $F(1, 326) = 6.237, p < .05, \eta^2 = .019, f = .14$ ). Jedoch zeigt sich keine signifikante Wechselwirkung zwischen BMI und TBuS, die Veränderung des BMI ist also unabhängig davon, ob die Kinder an der TBuS teilgenommen

haben oder nicht, und auch die Leistungssteigerung der Kinder mit unterschiedlichem BMI unterscheidet sich nicht zwischen Interventions- und Kontrollgruppe.

### **7.10 Zusammenfassung**

Die Leistungen der getesteten Schülerinnen und Schüler liegen bei der ersten Testung im Bereich der internationalen Vergleichswerte. Sie übertreffen diese bei der zweiten Testung jedoch deutlich. Dabei zeigen Buben bessere Leistungen im Bereich „Etwas Bewegen“ als Mädchen. Das Geschlecht hat jedoch keinen Einfluss auf die Leistungsentwicklung. Schülerinnen und Schüler mit höherem BMI zeigen schwächere Werte im Bereich „Sich Bewegen“. Ein Vergleich der Ergebnisse von Schülerinnen und Schülern unterschiedlichen Alters erscheint nicht zulässig. In unserer Stichprobe sind die Leistungen der Schülerinnen und Schüler ohne TBuS bei der ersten Testwelle signifikant besser als die der Kinder mit TBuS. Jedoch können nur die Kinder mit TBuS ihre Leistungen auch steigern und jene der Kontrollgruppe einholen. Die Leistungsentwicklung der Kinder mit TBuS ist deutlich steiler als jene der Kinder ohne TBuS. Während 70,5% der Kinder mit TBuS ihre Ergebnisse beim zweiten Test übertreffen, gilt dies nur für 33,2% der Kinder ohne TBuS. Der Effekt der TBuS auf die Leistungsentwicklung ist für Mädchen größer als für Buben. Auch zeigen Kinder mit TBuS unabhängig von der Leistungsgruppe positive Leistungsentwicklungen. Die Kinder ohne TBuS stagnieren unabhängig von der Leistungsgruppe.

Die TBus scheint allerdings keinen Einfluss auf die Leistungsentwicklung von Kindern unterschiedlichen BMIs oder Alters zu haben.

Basierend auf den vorliegenden Ergebnissen kann ein positiver Effekt der TBus auf die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler im Beobachtungszeitraum beschrieben werden. Besonders Mädchen dürften stärker als Buben von der TBus profitieren. Abgesehen davon fördert die TBus Kinder unterschiedlichen Alters, unterschiedlicher Konstitution (BMI) und unterschiedlicher Leistungsvoraussetzung in gleichem Maße. Dies ist für die Kontrollgruppe ohne TBus nicht der Fall. Die absoluten Leistungen die erhoben worden sind, weisen keine Abweichungen von den erwarteten „Populationsmittelwerten“ auf und zeigen auch auf, dass die Einflüsse der personenbezogenen Parameter (BMI, Alter, Geschlecht, Leistungsniveau) keine abweichenden Tendenzen besitzen. Die erhobenen Werte werden somit als „valide“ beurteilt und können ohne Bedenken dem internationalen Vergleich standhalten. Einschränkungen in der Testgüte müssen auf Grund der schiefen Altersverteilung zwischen Kontroll- und Interventionsgruppe hingenommen werden, dennoch sollten mögliche Verzerrungen in der Auswertung gut kontrolliert worden sein, so dass die Aussage Gültigkeit behält. Aus sportmotorischer Sicht ist daher die Einführung der TBus zu unterstützen. Ob diese Effekte nur auf die steigende Quantität der Einheiten zurückzuführen ist oder eine qualitative Steigerung stattgefunden hat, lässt sich aus den Ergebnissen nicht schließen.

# MODUL 8

Das „Klassenbuch“ als Evaluierungsinstrument im  
Rahmen der Täglichen Bewegungs- und Sporteinheit

---

8.1	Zur Orientierung .....	172
8.2	Die Funktion des Klassenbuches im historischen Kontext.....	172
8.3	Der Kompetenzrahmen für die TBuS als inhaltliche Orientierungshilfe .....	174
8.3.1	Standard 1 .....	175
8.3.2	Standard 2.....	176
8.3.3	Standard 3 .....	178
8.3.4	Standard 4.....	178
8.4	Anlage der Untersuchung .....	179
8.4.1	Fragestellungen .....	179
8.4.2	Design der Untersuchung der Stoffeintragungen.....	179
8.4.3	Tool zur Analyse der Stoffeintragungen.....	181
8.5	Datenbasis .....	181
8.5.1	TBuS-Einheiten: Stoffliche Eintragungen durch die Bewegungskoches .....	181
8.5.2	TBuS-Fehleinheiten: Hinweise und Begründungen .....	181
8.5.3	Integrative Bewegungseinheiten .....	181
8.6	Ergebnisse der Analyse der TBuS-Klassenbucheintragungen .....	183
8.6.1	Formale Struktur der Eintragungen in die Datenbank.....	183
8.6.2	Inhaltliche Struktur der Eintragungen in die Datenbank.....	184
8.6.3	Die Eintragungen im zeitlichen Verlauf .....	187
8.6.4	Eintragungen für Fehleinheiten .....	191
8.6.5	Eintragungen für „Integrative Einheiten“ .....	193
8.7	Zusammenfassung.....	195

## 8. MODUL 8: Das Klassenbuch als Evaluierungsinstrument im Rahmen der TBuS in der Modellregion

### 8.1 Zur Orientierung

Das Klassenbuch (auch in elektronischer Form als WebUntis, Skooly oder TBuS-Datenbank) ist ein konstitutiver Teil von Schule. Kein schulischer Unterricht (z. B. Wahlpflichtfächer, Freifächer, unverbindliche Übungen oder TBuS-Einheiten) existiert ohne die kontinuierlichen Aufzeichnungen über personenspezifische und inhaltliche Bereiche. Im vorliegenden Abschnitt wird eine Analyse der Eintragungen in die elektronische Datenbank „Skooly“ der Bewegungscoaches im Rahmen der TBuS-Einheiten in der Modellregion Burgenland durchgeführt.

Einleitend wird ein kurzer historischer Hinweis auf Bedeutung und Funktion des Klassenbuches im System Schule gegeben. Im Anschluss daran wird der Kompetenzrahmen für die TBuS als inhaltliche Orientierungshilfe für Bewegungscoaches vorgestellt. Die Vorstellung des Untersuchungsdesigns, der Fragestellungen und die zur Verfügung stehenden Daten bilden einen wichtigen Abschnitt des vorliegenden Berichtes. Schließlich werden die Stoffeintragungen der Bewegungscoaches für die TBuS-Einheiten, die Begründungen für die Fehleinheiten (nicht durchgeführten Einheiten bzw. TBuS-Supplierungen) und die Inhalte der durchgeführten „integrativen Bewegungseinheiten“ im

Rahmen des Projektes der TBuS differenziert analysiert und die Ergebnisse grafisch dargestellt.

### 8.2 Die Funktion des Klassenbuches im historischen Kontext

Als Instrument der Evaluierung von Unterricht kommt dem Klassenbuch eine besondere Funktion zu. Ein skizzenhafter historischer Rundgang soll diese Funktion verdeutlichen. In den im Jahre 1875 veröffentlichten „Normalien: Nachschlagebuch für Direktoren, Professoren und Lehrer der Gymnasien und Realschulen“ (Matouschek, 1875) ist die Funktion des Klassenbuches im § 72 bereits differenziert beschrieben:

„In jeder Classe eines Gymnasiums ist ein Classenbuch zu führen. Dieses muss enthalten: 1. Für jede Lehrstunde die Angabe der fehlenden und der zu spät gekommenen Schüler; 2. Die Angabe der über Schüler der Classe während der Lehrstunden oder außerhalb derselben verhängten Schulstrafen. 3. Für das Untergymnasium kommt noch hinzu ein Urtheil über die allgemeine Haltung der Classe in jeder einzelnen Lehrstunde.“

Heute, nach dem Schulunterrichtsgesetz (§§ 65-83, 1986) [BGBl. 472/1986, Wiederverlautbarung vom 6. Februar 1974] sind „Klassenbücher für jede Klasse“ zu

führen. Diese dienen „der Eintragung der Namen der Schüler der Klasse, der Unterrichtsgegenstände eines jeden Schultages, der unterrichtenden Lehrer, des durchgenommenen Lehrstoffes, der vom Unterricht fernbleibenden Schüler und besonderer Vorkommnisse“ (Zederbauer, 1966).

Vor einigen Jahren fand man in den Lehrplänen die Bezeichnung „Stoffangaben“, beispielsweise „Leichtathletik“, „Sportspiele“, „Gerätturnen“ oder „Schwimmen“. Später war von „Lehr- und Lernzielen“ die Rede und Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer wurden angehalten, operationalisierbare Ziele zu formulieren und in die Klassenbücher einzutragen. Heute heißt das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ und der noch gültige „Lehrplan der Unterstufe“ umfasst (im Unterschied zum letzten Lehrplan) nur wenige Seiten. Mit Ausnahme von Schwimmen wurden keine Inhalte explizit angeführt. Die „Themenorientierung“ hat die „Inhalts-, bzw. „Stofforientierung“ abgelöst. An die Stelle der „Lernziele“ rücken „Bildungsstandards“. Mit der Umstellung auf Kompetenzorientierung sollen allgemein verbindliche Maßstäbe zur Bewertung von Schul- und Unterrichtsqualität, von Lehrer(innen) bildung und -kompetenz und von Leistungsergebnissen der Schülerinnen und Schüler formuliert werden. Mit dem Wechsel von einer „Input-Steuerung“ auf eine „Output-“ bzw. „Outcome-Steuerung“ soll Schulentwicklung besser geplant und Qualitätssicherung erfolgreicher umgesetzt werden.

Dem Klassenbuch kann man in der Regel nicht nur entnehmen, wann der Unterricht an der jeweiligen Schule beginnt (z.B. 7:50 Uhr, 8:00 Uhr, 8:15 Uhr,...), wie lange die Pause zwischen den einzelnen Unterrichtsstunden ist, wie der Stundenplan in den verschiedenen Klassen aussieht, welche Freigegegenstände (unverbindliche Übungen, TBuS, ...) im Schuljahr in der Klasse angeboten und von Schülerinnen und Schülern

besucht werden, sondern auch, wer von den Schülerinnen und Schülern einer Klasse an welchem Tag und in welchem Unterrichtsfach den Unterricht nicht besucht hat (oder zu spät gekommen ist, etc.). Man wird weiters auch darüber informiert, was in jedem der Unterrichtsfächer in einer bestimmten Zeiteinheit (in der Regel im Zeitraum von einer Woche) an Stoff vermittelt wird, wann und wohin welche Lehrausgänge stattfinden und wann spezifische Projekte zu welcher Thematik durchgeführt werden. Findet ein im Stundenplan vorgesehener Unterricht (beispielsweise Bewegung und Sport, TBuS) nicht statt, dann kann aus dem Klassenbuch die Information entnommen werden, welches Unterrichtsfach von welcher Lehrerin oder welchem Lehrer suppliert wurde. Weiters findet man auch die Schülerinnen und Schüler jeder Klasse einer Schule streng alphabetisch und nach dem Geschlecht namentlich aufgelistet, sowie das Religionsbekenntnis jedes einzelnen Kindes festgehalten. Man wird ebenso informiert, ob Schülerinnen und Schüler eventuell später, beispielsweise bei einem Schulwechsel zur jeweiligen Klasse hinzugekommen sind. Aber auch die Lehrerinnen und Lehrer der Klasse sind angeführt und es ist festgehalten, welches Fach oder welche Fächer diese in der Klasse unterrichten. Diese durchaus sensiblen Daten sind dem Klassenbuch zu entnehmen. Darüber hinaus finden sich im Klassenbuch auch Informationen über Schulferien oder schulfreie (schulautome) Tage.

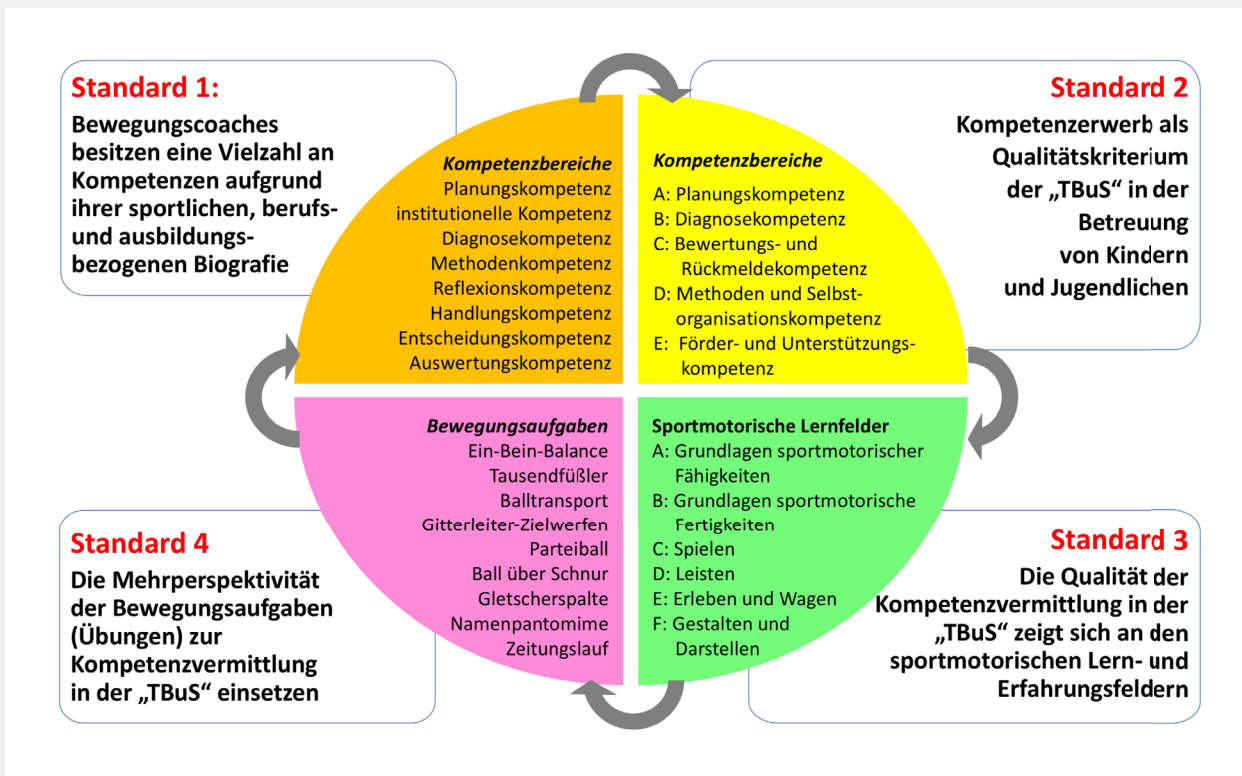
Das Klassenbuch stellt ein Dokument dar, das sich durch besondere Merkmale auszeichnet. Die Informationen, die in das Klassenbuch aufgenommen werden, sind unterschiedlicher Art insofern, als der Stil und der Umfang, soweit es die Stoffeintragungen betrifft, beliebig sind. Die Grundform der Klassenbuchführung ist in der Regel reflexiv verdichtet und durch Einwortsätze oder Begriffe charakterisiert. Welche Notizen

ausgeführt werden, bleibt den Lehrerinnen und Lehrern (bzw. den Bewegungscoaches) überlassen. In diesem Sinne handelt es sich bei dem Klassenbuch um eine offene Dokumentationsform. Die Aufzeichnungen im Klassenbuch besitzen aber auch eine bestimmte Kontinuität. Durch die stündliche bzw. wöchentliche Eintragung (Gegenstand bzw. Stoffeintragung) wird eine Begleitung des sich verändernden Prozesses möglich und nachvollziehbar. In der Retrospektive können daher erfolgreiche oder lernunwirksame Prozesse erschlossen werden. Das Klassenbuch dient aber auch als eine Art Gedächtnisstütze, weil durch die Stoffeintragungen, beispielsweise bei Supplierungen, den klassenfremden Lehrerinnen und Lehrern Orientierung gegeben wird. Das Klassenbuch ist weiters ein Dokument, das die Vertrautheit der Lehrerinnen und Lehrer mit dem Handlungsfeld (z.B. Bewegung und Sport) durch die Eintragungen dokumentiert. Die Stoffeintragungen verweisen darauf, was konkret im Unterricht thematisiert und gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet wurde. Dies alles geschieht vor dem Hintergrund und auf dem Fundament des Lehrplans.

### 8.3 Der Kompetenzrahmen für die TBuS als inhaltliche Orientierungshilfe

Für Bewegungscoaches liegt kein dem Lehrplan für Lehrerinnen und Lehrer äquivalentes inhaltliches Dokument vor, das diese verpflichten würde, den an der TBuS teilnehmenden Schülerinnen und Schülern definierte Inhalte zu vermitteln. Um den Bewegungscoaches inhaltliche Unterstützung anzubieten, wurde im Leitfaden für die Umsetzung der TBuS ein „Kompetenzrahmen für die Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit“ (BMLVS, 2017, S. 34ff.) verfasst und damit eine inhaltliche Leitlinie für die TBuS beschrieben.

Der TBuS kommt nach vorliegendem Verständnis eine inhaltlich andere Bedeutung und Rolle im schulischen Kontext zu. Die TBuS nimmt andere Perspektiven von Bewegung und Sport in den Blick und fokussiert vorrangig das, was unter „Erziehung zur Bewegung und zum Sport“ subsumiert und in der fachdidaktischen Diskussion der letzten Jahrzehnte diskutiert wird. Die TBuS ist nicht „Unterricht“ im klassischen Sinne, wenngleich die Bewegungscoaches aufgrund ihrer Ausbildung sehr wohl Verfahren, Methoden und Strategien des Unterrichtens einsetzen und sich an sportpädagogische und sportdidaktische Modelle und Konzepte anlehnen. Die TBuS und mit ihr die Bewegungscoaches sind vielmehr aufgefordert, sich als inhaltlich eigenständiges Programm zu positionieren. Die TBuS hat sich zur Aufgabe gemacht, die Schülerinnen und Schüler in ihrer unterschiedlichen körperlichen und (sport-) motorischen Entwicklung auf der Grundlage von Bewegung und Sport zu fördern und diese mit den über die schulischen Rahmenbedingungen hinausgehenden (poly-)sportiven Angeboten von Sportvereinen im unmittelbaren Einzugsgebiet in Kontakt zu bringen. Ziel der TBuS ist es, die individuellen durchaus heterogenen sportlichen Begabungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler bewusst zu machen und diese gezielt zu fördern. Die TBuS will die sportmotorische Individualität der Schülerinnen und Schüler als sportpädagogische und didaktisch-methodische Herausforderung annehmen, um Kindern und Jugendlichen ein nachhaltiges, emotional positiv besetztes, bewegungs- und sportpädagogisches Verständnis von Bewegung und Sport auch als wichtigen Aspekt einer gesundheitsfördernden Lebenskultur bzw. des individuellen Lebensstils zu vermitteln. In den weiteren Ausführungen wird der für die TBuS entwickelte Kompetenzrahmen punktuell vorgestellt und inhaltlich erörtert. (*Übersicht 8-1*)



Übersicht 8-1: Bewegungs- und sportfördernde Initiativen im Rahmen der TBuS

### 8.3.1 Standard 1

Zur Profession der Bewegungscoaches: Bewegungscoaches besitzen eine Vielzahl an Kompetenzen aufgrund ihrer (leistungs-)sportlichen, berufs- und ausbildungsbezogenen Biografie.

Die Professionsforschung im Sport macht deutlich, dass „Vermitteln“ (Lehren, Coachen, Begleiten, Betreuen) als ein Spezialfall von Kommunikation und kommunikativer Kompetenz anzusehen ist, der sich auf die Prinzipien von Eigenverantwortlichkeit und der Selbstentfaltungsfähigkeit stützt. Bewegungscoaches haben im Verlauf ihrer sportlichen und beruflichen Biografie (z. B. Leistungssportler(in), Trainer(in), Betreuer(in), Coach(in)) zahlreiche Kompetenzen erworben, die im Rahmen der Ausbildung zum

Bewegungscoach ergänzt wurden und auf die sie in der TBuS zu- und zurückgreifen kann. Bewegungscoaches verfügen aufgrund ihrer berufsbiografischen Karriere und den beruflichen Ausbildungen über eine Vielzahl an Kompetenzen: Planungskompetenz, institutionelle Kompetenz (Arbeitsbedingungen und Lernumgebungen gestalten, etc.), Diagnosekompetenz, Methodenkompetenz, Reflexionskompetenz, Handlungskompetenz, Entscheidungskompetenz und/oder Auswertungskompetenz. Im Rahmen der TBuS bringen die Bewegungscoaches diese Lehr- und Vermittlungskompetenzen als Gefüge von Einzelkompetenzen ein und „arbeiten“ auf der Grundlage dieser Kompetenzen mit den Schülerinnen und Schülern in

vielfältigen sportmotorischen Lern- und Erfahrungsbereichen.

### 8.3.2 Standard 2

Kompetenzorientierung und Kompetenzerwerb als Qualitätskriterium der TBuS: Ein wesentliches Ziel der TBuS ist der Erwerb von Kompetenzen durch Schülerinnen und Schüler. Kompetenzorientierung bedeutet zunächst die bewusste und geplante Förderung bestimmter Standards, anhand derer der Erfolg von TBuS überprüft und evaluiert werden kann. Um dies umzusetzen, ist es erforderlich, allgemeine Zielvorstellungen und Standards der TBuS in Kompetenzbeschreibungen im Sinne von „Könnens-Festlegungen“ („die Bewegungscoaches können ...“, „die Kinder können ...“) zu überführen.

Vor diesem Hintergrund ist zu wünschen, dass hinsichtlich jeder durchgeführten TBuS darüber Auskunft geben werden können sollte, inwieweit die ausgewählten Bewegungsaufgaben (Übungen) zur Weiterentwicklung sportmotorischer (körperlicher) Fähigkeiten beigetragen haben, und inwieweit aber auch die für ein gemeinsames Sporttreiben erforderlichen sozial-affektiven und kognitiven Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen gefördert wurden. Die zu beantwortende Frage lautet konkretisiert: Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen und Haltungen werden durch die TBuS entwickelt und gefördert?

Nach dieser Vorbemerkung wird nun der Kompetenzrahmen für die TBuS als Orientierungshilfe für die Bewegungscoaches in der Form einzelner Kompetenzen inhaltlich präzisiert und beispielhaft konkretisiert. Dieser ausformulierte Kompetenzrahmen soll längerfristig der inhaltlichen Orientierung und fachlichen Unterstützung der Bewegungscoaches dienen. Ebenso sollte er Eingang in die Ausbildung zum Bewegungsscoach finden und einen nicht zu vernachlässigenden

Stellenwert einnehmen, um die Bewegungscoaches umfassend didaktisch-methodisch (theoretisch) und praktisch auf ihre Tätigkeit zur Umsetzung der TBuS vorzubereiten. Der Kompetenzrahmen bildet die Grundlage für die inhaltliche Ausrichtung der TBuS. Er fokussiert fünf Kompetenzbereiche, die mit den übergeordneten Kompetenzen, nämlich der Fachkompetenz (Sachkompetenz), der Selbstkompetenz und der Sozialkompetenz integrativ verbunden sind und diesen zugeordnet werden können.

#### **Kompetenzbereich A:**

##### **Planungs- und Strukturierungskompetenz**

Bewegungscoaches sind in der Lage, die im Rahmen der TBuS zu vermittelnden bewegungs- und sportbezogenen Kompetenzen vor dem Hintergrund ausgewählter sportmotorischer Lern- und Erfahrungsfelder (z. B. Grundlagen sportmotorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten, Spielen, Leisten, Erleben und Wagen sowie Gestalten und Darstellen) am Beispiel konkreter Lernaufgaben (Inhalte, Bewegungsaufgaben) über einen längerfristigen und kurzfristigen Zeitraum (z. B. Schuljahr, Semester, Monat) für die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen zu strukturieren und fachgerecht sowie methodendifferenziert zu planen.

An der TBuS teilnehmende Kinder und Jugendliche wissen, was bei der Planung sportlichen Handelns (z. B. Vorbereitung für einen Leistungsvergleich, Verbesserung der Eigenleistung in einer Disziplin) zu beachten ist und kennen aufgrund der Auseinandersetzung mit Bewegung und Sport im Rahmen der TBuS verschiedene Strategien und Möglichkeiten individuellen zielorientierten Planens.

#### **Kompetenzbereich B: Diagnosekompetenz**

Bewegungscoaches können im Rahmen der TBuS körperlich und sportmotorisch determinierte Lern-

voraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage geeigneter Verfahren sachlich einschätzen und diagnostizieren. An der TBuS teilnehmende Schülerinnen und Schüler wissen und sind gemäß ihrer kognitiven Entwicklung in der Lage, Ursachen für vorgefundene und eingetretene Situationen und Ereignisse herauszufinden (zu diagnostizieren) und sich ein Bild darüber zu machen (feststellen), welche Ursachen Erfolg/Misserfolg, Freude/Angst, Kooperation/Konkurrenz, etc. in Bewegung und Sport haben (auslösen) und können dem Entwicklungsstand angemessen kindgemäße Lösungen finden.

#### **Kompetenzbereich C:**

##### **Bewertungs- und Rückmeldekompetenz**

Bewegungscoaches können die sportmotorischen Leistungen (Fähigkeiten und Fertigkeiten) von Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage sportspezifischer Normen und Bewertungskriterien fachlich und transparent beurteilen. Bewegungscoaches sind vor diesem Hintergrund in der Lage, den Schülerinnen und Schülern konstruktive Rückmeldungen über den momentanen sportmotorischen Leistungsstand und das sportmotorische Leistungsprofil zur Reflexion und zur eigenen Lernmotivation zu geben. An der TBuS teilnehmende Schülerinnen und Schüler wissen um ihr eigenes sportmotorisches Leistungsprofil und sind in der Lage, darüber sachlich zu reflektieren.

#### **Kompetenzbereich D:**

##### **Methoden und Selbstorganisationskompetenz**

Bewegungscoaches sind im Rahmen der TBuS in der Lage, ein differenziertes und auf der Grundlage sportwissenschaftlicher Erkenntnisse gestütztes Methodenrepertoire zur Förderung eines selbstbestimmten und eigenverantwortlichen bewegungs- und sportzentrierten Lernens, Übens und Trainierens der Schülerinnen

und Schüler durch Bewegung und Sport einzusetzen. Bewegungscoaches sind befähigt, insbesondere sportmotorisch weniger begabte Schülerinnen und Schüler in ihrer bewegungs- und sportzentrierten Selbstorganisation zu begleiten und diese über die (poly-)sportiven Angebote der Sportvereine im schulischen Umfeld zu informieren. Die TBuS unterstützt damit Maßnahmen zur Gesundheitsförderung von Kindern und Jugendlichen und begünstigt so ein lebenslanges Sporttreiben. An der TBuS teilnehmende Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, selbstbestimmt und eigenverantwortlich in sportmotorischen Lern- und Erfahrungsfeldern zu handeln (z. B. Stationenbetrieb, kooperatives Handeln im Spiel, Staffeldewerbe) und Aufgaben im Sinne der Selbstorganisation zu lösen.

#### **Kompetenzbereich E:**

##### **Förder- und Unterstützungskompetenz**

Bewegungscoaches unterstützen gezielt und kontinuierlich die körperliche Entwicklung, die planmäßige Verbesserung der sportmotorischen Basisqualifikationen und die sportartenspezifische Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler durch eine differenzierte, methodisch-didaktisch variable Aufbereitung der bewegungs- und sportbezogenen Inhalte und sportmotorischen Lernfelder. Bewegungscoaches sind in der Lage, die an der TBuS teilnehmenden Schülerinnen und Schüler wertschätzend und individuell in deren sportmotorischen Lern- und Entwicklungspotenzialen und auftretenden sportmotorischen Lerndefiziten wahrzunehmen und zu fördern. Die Vermittlung von Freude an Bewegung, Spiel und Sport ist ein fundamentales pädagogisches Prinzip (eine Leitlinie) der TBuS.

An der TBuS teilnehmende Schülerinnen und Schüler kennen aufgrund der Auseinandersetzung mit Bewegung und Sport ihre sportmotorischen Lern- und

Entwicklungspotenziale und sind in der Lage, diese individuell und im Kontext von Schule und Verein (Talentscouting) zu verbessern und weiterzuentwickeln.

### 8.3.3 Standard 3

Die Kompetenzbereiche bedürfen für deren Umsetzung und Verwirklichung sportmotorische Lern- und Erfahrungsfelder: Die Qualität der Kompetenzvermittlung in der TBuS zeigt sich an den sportmotorischen Lernfeldern.

Die Grundlage der Vermittlung der angeführten Kompetenzbereiche bilden sechs spezifisch ausgewählte sportmotorische Lern- und Erfahrungsfelder:

- Grundlagen (sport-)motorischer Fähigkeiten: die zielorientierte Entwicklung und Verbesserung von Kraft, Ausdauer, Koordination (Reaktions-, Gleichgewichts-, Umstellungsfähigkeit), Schnelligkeit, Gelenkigkeit, Gewandtheit.
- Grundlagen sportmotorischer Fertigkeiten: Übungen und Übungsverbindungen im Bereich der Inhaltsfelder des Sports zusammen, beispielsweise der Sportspiele, des Boden- und Gerätturnens, der Leichtathletik, der Akrobatik, der Gymnastik.
- Spielen: Entwicklung und Verbesserung grundlegender technisch-koordinativer Fertigkeiten und taktisch-kognitiver Fähigkeiten sowie situationsbezogenes Spielen am Beispiel „kleiner Spiele“ (z. B. „Spielen miteinander“ wie „Ball über die Schnur“), „Spielen gegeneinander“ wie Parteiball, Brennball und „großer Sportspiele“ wie Basketball, Handball, Fußball.
- Leisten: Lösen von sportmotorischen Bewegungsaufgaben, dem Vergleich mit zuvor erbrachten eigenen Leistungen (Leistungsentwicklung) sowie dem Vergleich der sportmotorischen Leistungen mit anderen Schülerinnen und Schüler im Rahmen genormter Wettbewerbe, beispielsweise Staffelspiele oder Turniere.

- Erleben und Wagen: individuelle Herausforderungen in motorischer, körperlicher, sozialer, emotionaler oder kognitiver Hinsicht am Beispiel sportspezifischer Situationen zur Thematisierung individueller (Leistungs-)Grenzen zur Abschätzung (Reflexion) von Gefahren, Risiken und Sicherheitsaspekten.
- Gestalten und Darstellen: bewegungs- und sportbezogene Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit auf der Grundlage unterschiedlicher Rhythmen, Materialien (Geräte), ästhetischer-gestalterischer Bewegungshandlungen (z. B. Tanz, Ausdruck, Pantomime).

### 8.3.4 Standard 4

Zur Mehrperspektivität der Bewegungsaufgaben (Übungen): Die Auswahl der Bewegungsaufgaben und die didaktische Inszenierung machen deutlich, welcher Kompetenzbereich thematisiert wird. Die Bewegungsaufgaben (Übungen) können unter verschiedenen Perspektiven (Leisten, Spielen, Wagen, etc.) in der TBuS eingesetzt werden.

Mit diesem Standard soll deutlich gemacht werden, dass die verschiedenen Übungen und Praxisbeispiele immer unter mehreren Perspektiven mit den Kindern und Jugendlichen ausgeführt werden können.

So kann das Klettern an der Sprossenwand...

- ... unter der Perspektive durchgeführt werden, das Leisten zu erproben, beispielsweise „ohne Gebrauch der Füße“ von der obersten Sprosse herunterzuhangeln oder hinaufzuhangeln (Kraft) (z. B. Kompetenzbereich: Diagnose-, Rückmeldekompetenz);
- ... unter der Perspektive der Kooperation (des sozialen Miteinanders) durchgeführt werden, wenn 2–4 Kinder mehrere Sprossenwandfelder überqueren sollen, ohne den Kontakt (sich am Bein, der Hand festhalten) zu verlieren. (z. B. Kompetenzbereich: Selbstorganisation);

- ... unter der Perspektive von „Wagnis“ bzw. „Mut“ angeleitet werden, wenn die Kinder aufgefordert werden, seitlich von einem Feld in das nächste Feld zu springen (Koordination, Schnellkraft, etc.) (z. B. Kompetenzbereich: Diagnosekompetenz).

Die Analyse der Eintragungen der Bewegungscoaches in die Datenbank sollen auch vor diesem Hintergrund der inhaltlichen Konzeption in den Blick genommen werden.

## 8.4 Anlage der Untersuchung

### 8.4.1 Fragestellungen

Die wöchentlichen Stoffeintragungen der Bewegungscoaches in die Datenbank („Skooly“) bilden die Basisdaten der vorliegenden empirischen Dokumentenanalyse. Die Angaben zum Stoff (Inhalt) bezeichnen das Fundament („Was“), das in der TBuS von den Bewegungscoaches mit Hilfe von Methoden und methodischen Verfahren („Wie“) aufbereitet und mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet wird. Die Stoffeintragungen bilden die bewegungs- und sportpädagogische Repräsentation der TBuS in der Schule. Ziel des vorliegenden Moduls ist es, ...

- ... das Eintrageverhalten in die Datenbank (Skooly) der Bewegungscoaches für die TBuS im Verlauf des Schuljahres wochenweise zu analysieren.
- ... den Umfang und die Inhalte der Eintragungen quantitativ (z. B. Zahl der Worte pro Eintragung, etc.) und qualitativ zu spezifizieren.
- ... die Stoffeintragungen auf der Grundlage qualitativer Kriterien zu analysieren.
- ... Aussagen zu den Fehleinheiten der TBuS zu klassifizieren und
- ... Umfang und Inhalte der Eintragungen (z. B. Zahl der Worte pro Eintragung, ...) für die „integrativen Bewegungseinheiten“ zu spezifizieren.

### 8.4.2 Design der Untersuchung der Stoffeintragungen

Mit „Skooly“ liegt ein elektronisches Klassenbuch (eine Plattform) in der Modellregion Burgenland vor, um die Tätigkeiten und Aktivitäten der Bewegungscoaches im Rahmen der TBuS umfassend zu dokumentieren.<sup>46</sup> Zunächst ordnet die Direktion die Bewegungscoaches im Klassenbuch bestimmten Klassen zu. Die Eingangsmaske fordert die Bewegungscoaches dann auf, sich zu registrieren (Benutzername und Passwort) und gibt anschließend einen Überblick über eine Vielzahl an Funktionen (Hilfe-Menü). Nach diesem formalen Schritt loggt sich der Bewegungscoach in „Skooly“ ein und hat die für ihn relevanten Schulen seiner Tätigkeit aufgelistet vor sich. Die Bewegungscoaches wählen anschließend die entsprechende Schule aus und tragen die thematisierten Inhalte und vermittelten Kompetenzen für die entsprechende Woche ein. Vor dem Hintergrund, dass das Klassenbuch zahlreiche sensible, personenspezifische Daten umfasst, war ein Auslesen der Daten zur TBuS nur über ein schriftliches Ansuchen und nur durch eine Genehmigung des LSR möglich. Dieses schriftliche Ansuchen wurde beim LSR für das Burgenland gestellt, geprüft und nach dem Ende des Schuljahres (9.8.2017) konnten schließlich verschiedene Dateien des Klassenbuches elektronisch übermittelt werden.<sup>47</sup> Das Auslesen

<sup>46</sup> Im Schuljahr 2017/18 wurde unter der Leitung der FSA eine eigene TBuS-Datenbank für das gesamte Bundesgebiet mit differenzierten Funktionen eingerichtet. Die Datenbank „Skooly“ in der Modellregion hat im Schuljahr 2017/18 demzufolge keine dokumentarische Funktion mehr für die Bewegungscoaches.

<sup>47</sup> Für die Genehmigung des Ansuchens und die Übermittlung der Daten dürfen wir uns beim LSR und bei Herrn Georg Ratz herzlich bedanken.

21894	Woche 2017-06-19	Ballspiele
21895	Woche 2017-06-19	Ballspiele
21896	Woche 2017-06-19	Ballspiele
21897	Woche 2017-06-19	Ballspiele
21898	Woche 2017-06-19	Erwärmen, Klettern, Rutschen, Cool Down Übung.
21899	Woche 2017-06-19	Erwärmen, Besprechung Schulprojekt Klimabündnisschule(...Turnsaal belegt, starker Regen...),
21900	Woche 2017-06-19	Erwärmen, Besprechung Schulprojekt Klimabündnisschule(...Turnsaal belegt, starker Regen...),
21901	Woche 2017-06-19	Outdoor Parcours mit Ball, Federball, Sprungseil, Frisbee, Koordination
21902	Woche 2017-06-19	Lauf und Fangspiele
21903	Woche 2017-06-19	Völkerball (mit 1. NMS)
21904	Woche 2017-06-19	Völkerball (mit 1. NMS)
21905	Woche 2017-06-19	Runden laufen; Nummern-Wettlauf; Rettungs-Ball (Fangspiel); Ball ablegen
21906	Woche 2017-06-19	Runden laufen; Nummern-Wettlauf; Rettungs-Ball (Fangspiel); Ball ablegen
21907	Woche 2017-06-19	Gletscherspalte
21908	Woche 2017-06-19	Gletscherspalte
21909	Woche 2017-06-19	Ballspiele, Werfen und Fangen

Übersicht 8-2:  
Dokumentationseinheit  
„Skooly“-Datenbank

21412	Woche 2017-06-12	Basketball
21413	Woche 2017-06-12	Basketball
21414	Woche 2017-06-12	Basketball
21415	Woche 2017-06-12	Basketball
21416	Woche 2017-06-12	Basketball
21417	Woche 2017-06-12	Basketball
21418	Woche 2017-06-12	Basketball
21419	Woche 2017-06-12	Basketball
21420	Woche 2017-06-12	Koordination mit Laufschiule, Outdoor

Übersicht 8-3: Dokumentationseintrag  
„Skooly“-Datenbank TBuS-Einheit

449	Woche 2016-10-10	Musik Aufführung von der Schule
450	Woche 2016-10-10	Krankenstand
451	Woche 2016-10-10	Krankenstand
452	Woche 2016-10-10	1. + 2. Klasse zusammengelegt
453	Woche 2016-10-10	entfallen wegen Berufspraxis Woche
454	Woche 2016-10-10	entfallen wegen Berufspraxis Woche
455	Woche 2016-10-10	Theaterbesuch

Übersicht 8-4: Dokumentationseintrag „Skooly“ –  
Fehleinheiten Bewegungskoaches

12274	Woche 2017-05-29	Tempelhüpfen
12275	Woche 2017-05-29	Tierbewegungen nachmachen....
12276	Woche 2017-05-29	Tootie-Übungen
12277	Woche 2017-05-29	Turnen mit *smoveys*
12278	Woche 2017-05-29	Turnen nach Zahlen im Klassenzimmer
12279	Woche 2017-05-29	Ü. mit Sandsäckchen Laufdiktat
12280	Woche 2017-05-29	Üben der Lernwörter
12281	Woche 2017-05-29	Üben der Lernwörter/ Bewegtes Lernen
12282	Woche 2017-05-29	Üben des Tanzes
12283	Woche 2017-05-29	Übungen im Unterricht mit Bewegungselementen: Milling-Übungen
12284	Woche 2017-05-29	Übungen mit Gymnastikreifen Haltungsgymnastik
12285	Woche 2017-05-29	übungen nach den Bewegungskarten
12286	Woche 2017-05-29	übungen nach den Bewegungskarten
12287	Woche 2017-05-29	Verkehrspolizist - Bewegungsspiel zu den Verkehrszeichen Silbenhüpfen mit den Lernwörtern
12288	Woche 2017-05-29	Wasserpumpe, Laufdiktat
12289	Woche 2017-05-29	Wh. head and shoulders (Singen und Bewegung)
12290	Woche 2017-05-29	Who's the ghost?

Übersicht 8-5: Dokumenta-  
tionseintrag zur „Integrative  
Bewegungseinheit“

der Daten aus der Datenbank und die zur Verfügung gestellten Daten umfassen:

- Excel-Dateien mit Stoffeintragungen der Bewegungscoaches für die TBuS-Einheiten
- Excel-Dateien mit entfallene TBuS-Einheiten mit Hinweisen durch Bewegungscoaches)
- Excel-Dateien mit Stoffeintragungen für die „integrativen Bewegungseinheiten“

#### 8.4.3 Tool zur Analyse der Stoffeintragungen

Für die Auswertung der Eintragungen in die Datenbank „Skooly“ wurde ein linguistisches Textanalyse- und Konkordanzprogramm (Python) verwendet, das geeignet ist, retrograde Frequenzlisten zu erstellen und für die Analyse einer bestimmten Suffix im Korpus einer Wortform verwendet werden kann. Die Daten wurden als ASCII-Code eingelesen und in Excel ausgelesen.

### 8.5 Datenbasis

#### 8.5.1 TBuS-Einheiten: Stoffliche Eintragungen durch die Bewegungscoaches

Im Beobachtungszeitraum vom 5. September 2016 bis zum 26. Juni 2017 wurden insgesamt 24.327 Zeilen-Eintragungen in „Skooly“ von den Bewegungscoaches für die 591 Klassen in der Modellregion durchgeführt (vgl. Übersicht 8-1). Nach einer ersten Prüfung dieser Eintragungen und der Bereinigung beispielsweise systembedingter Leerzeilen, fehlender Eintragungen und Ferienzeiten (z. B. schulautonome Tage)

verbleiben in Summe 21.986 Zeilen-Eintragungen (Excel-Eintragungen) zu den TBuS-Einheiten.

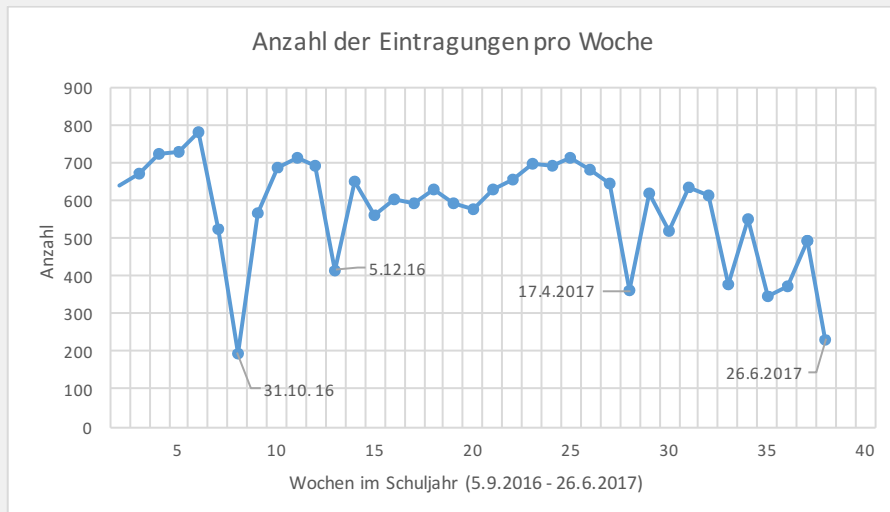
Um einen Einblick in die Datenstruktur zu geben, werden beliebige Felder dargestellt:

#### 8.5.2 TBuS-Fehleinheiten: Hinweise und Begründungen

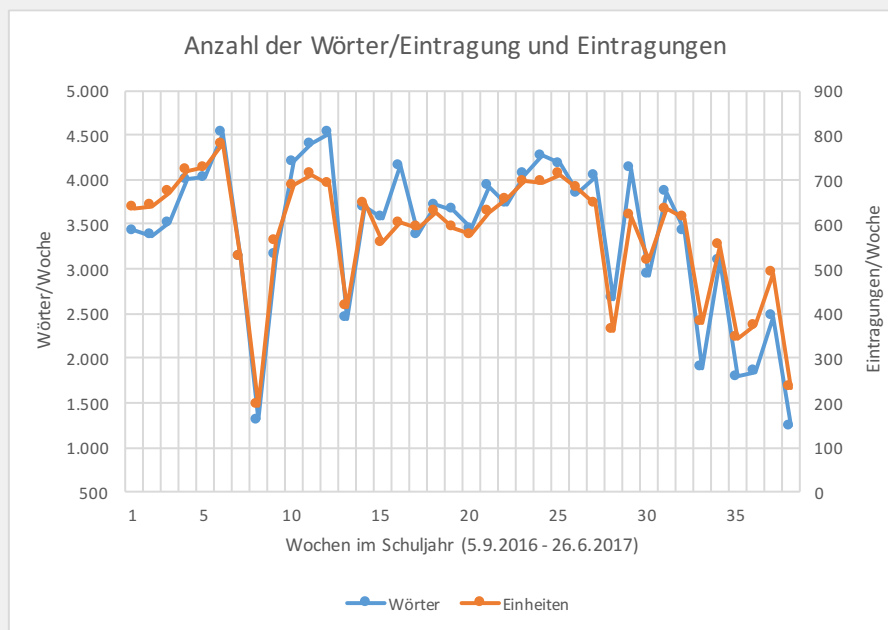
Im Rahmen der elektronischen Datenbank ist vorgesehen, auch die Fehleinheiten der TBuS zu kommentieren und Einheiten, die nicht durchgeführt wurden, mit einer Begründung zu versehen. Im Beobachtungszeitraum vom 5. September 2016 bis zum 26. Juni 2017 wurden insgesamt 1.011 Fehl-Zeilen-Eintragungen in „Skooly“ durchgeführt (vgl. Übersicht 8-3).

#### 8.5.3 Integrative Bewegungseinheiten

Die „Integrative Bewegungseinheit“ im Umfang von 50min stellt einen weiteren bewegungszentrierten Teil im Gesamtprojekt dar (vgl. TBuS Leitfaden, 2017, S. 63). Die Aktivitäten und unterrichtsspezifischen Inhalte werden in der Datenbank von den Lehrerinnen und Lehrern der „integrativen Bewegungseinheiten“ eingetragen. Im Beobachtungszeitraum vom 5. September 2016 bis zum 26. Juni 2017 wurden insgesamt 22.147 Zeilen-Eintragungen dokumentiert, die nach Bereinigung der zahlreichen Leerzeilen auf 13.024 Zeilen-Eintragungen reduziert wurden. In der Übersicht 8-5 wird ein konkretes Beispiel der „Stoffeintragung“ angeführt. Vor diesem Hintergrund werden in den weiteren Ausführungen die Eintragungen in die Datenbank „Skooly“ analysiert und die Ergebnisse erörtert.



Übersicht 8-6: TBuS-Eintragungseinheiten pro Woche in die „Skooly“-Datenbank (Klassenbuch)



Übersicht 8-7: Beziehung zwischen Anzahl der TBuS-Eintragungseinheiten und Wörter pro Woche

## 8.6 Ergebnisse der Analyse der TBuS-Klassenbucheintragungen

### 8.6.1 Formale Struktur der Eintragungen in die Datenbank

Die über den erwähnten Beobachtungszeitraum verteilten 21.986 Stoffeintragungen wurden zunächst nach den 38 Schulwochen des Schuljahres 2016/17 gegliedert und für jede Woche die entsprechenden TBuS-Eintragungen bzw. TBuS-Einheiten analysiert. Wie in der Übersicht 8-6 grafisch dargestellt wird, zeigt sich, dass die TBuS-Einheiten und damit auch die Stoffeintragungen über das Schuljahr gesehen von Woche zu Woche schwanken. Die Gründe dafür sind vielfältig und liegen im Bereich der „schulfreien Tage“ (z.B. Staatsfeiertag, Weihnachts-, Oster-, Pfingstferien; schulautonome Tage), der zeitgleich mit TBuS angesetzten schulischen Aktivitäten (z. B. Theaterbesuch) und den Fehlzeiten der Bewegungscoaches. Im Mittel liegen 578 (SD = 139) TBuS-Eintragungen pro Woche vor. Das Minimum liegt mit 194 Eintragungen in der Woche vom 31.10. und das Maximum von 781 Eintragungen in der Woche vom 17.10.2016.

In einem weiteren Schritt wurde die Zahl der Worte pro Zeiteinheit erfasst. In Summe wurden 128.984 Wörter/Tokens (= ein einzelnes Vorkommen einer Wortform in einem Text) in die Klassenbuch-Datenbank im Beobachtungszeitraum von den Bewegungscoaches geschrieben, im Durchschnitt (M) 3.394 Wörter (SD=876 Wörter) pro TBuS-Eintragungseinheit (Woche) eingetragen, bei einem Minimum von 1.243 Wörter und einem Maximum von 4.519 Wörter pro TBuS-Eintragungseinheit. Ein Vergleich zeigt die Beziehung zwischen der Zahl der TBuS-Eintragungseinheiten und der in das Klassenbuch eingetragenen Zahl an Wörtern pro TBuS-Eintragungseinheit (vgl. Übersicht 8-7).

Richtet man das Augenmerk auf die Form und den Umfang der Eintragungen in die „Skooly“-Datenbank, so zeigt sich eine gewisse Vielfalt und Heterogenität. Die folgenden Beispiele sollen diese Divergenz verdeutlichen. Beispielsweise wurde in der Woche vom 01.05.2016 von Bewegungscoaches folgende Texte in das Klassenbuch eingetragen (vgl. Übersicht 8-2 und 8-3):

**Beispiel 1:** Einlaufen, Fangspiel, Laufübungen mit Ball(prellen, dribbeln, rollen), Wurf-, und Fangspiel, Cool Down Übung.

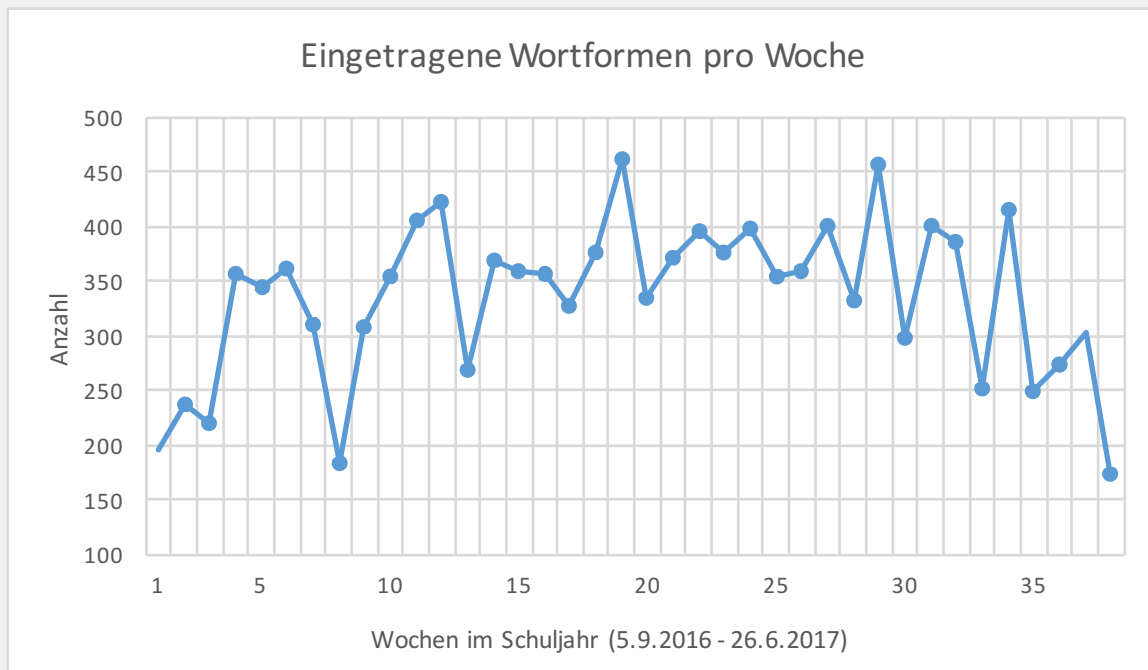
**Beispiel 2:** Aufwärmen und Dehnen, Containerball gespielt. Auslaufen.

An diesen beiden Beispielen werden die einzelnen Bewegungshandlungen und auch die Abfolge der Bewegungshandlungen im zeitlichen Verlauf der TBuS angeführt und nachvollziehbar dargestellt. Die beiden Einheiten beginnen im A-Teil, mit „Einlaufen“ bzw. „Aufwärmen und Dehnen“, anschließend werden im B-Teil „Laufübungen mit dem Ball“, ein „Wurf- und Fangspiel“ bzw. „Containerball“ gespielt. Im C-Teil werden „Cool Down Übungen“ durchgeführt bzw. zu einem „Auslaufen“ in der TBuS-Einheit angeregt. Andere Bewegungscoaches wählen für die gleiche Woche den folgenden Eintragungstext:

**Beispiel 3:** Team-Merkball

**Beispiel 4:** Ausdauer

Hier ist der tatsächliche Informationswert der Eintragung relativ reduziert in der Hinsicht, dass unklar bleibt, welche Kompetenzen mit den beiden Inhalten „Team-Merkball“ und „Ausdauer“ vermittelt und wie die Inhalte über die Zeit verteilt angeboten bzw. aufbereitet werden. Vor diesem Hintergrund wurde analysiert, welche Wortformen (syntaktisches Wortform und Lexem) im Rahmen der TBuS-Dokumentation verwendet werden. Der Umfang der Eintragungen über das gesamte Schuljahr ist häufig auf



Übersicht 8-8: Anzahl der eingetragenen Wortformen pro Woche im Untersuchungszeitraum

Ein-Wort-Sätze (z.B. Ausdauer, Fußball) reduziert, der Mittelwert beläuft sich auf Fünf-Wort-Eintragungen. Jedes der eingetragenen Worte hat eine unterschiedliche Vielfalt an Wortformen im Rahmen der Klassenbucheintragungen. Eine Wortform ist eine graphematische Einheit eines Textes. Beispielsweise sind die Formen „braucht, gebraucht, brauche“ Wortformen des Stammes „brauch“. In ähnlicher Weise wurde bei der Analyse der in das Klassenbuch eingetragenen Texte verfahren. Beispielsweise nimmt der „Stamm“ vom Wort „Ball“ und „Spiel“ die folgenden Wortformen in einer konkreten TBuS-Eintragungseinheit an:

**„Ball“:** Matterhorn-Ball, Jagdball, Nordball, Dodgeball, Zombieball, Gymnastikball, Bankball, Merkball, Teamspiele, Merkball, Inselball, Prellball, Kastenball, Medizinball, Tigerball, Völkerball, Burgvölkerball, Wächterball, Floorball, Fußball, Fussball, Sitz-Fußball, Basketball, Brettball, Volleyball, Handball.

**„Spiel“:** Aufwärmspiel, Wurfspiel, Laufspiel, Fangspiel, Ballspiel, Aufwärmenspiel, Reaktionsspiel, Inselspiel, Teamspiel, Fangenspiel, Piratenspiel, Astronautenspiel, Konzentrationsspiel, Kreisspiel, Koordinationsspiel, Kooperationsspiel“.

Nach den Hinweisen zur formalen Struktur der Stoffeintragungen im Klassenbuch „Skooly“ steht in den weiteren Ausführungen die Analyse der inhaltlichen Struktur im Fokus.

### 8.6.2 Inhaltliche Struktur der Eintragungen in die Datenbank

In den weiteren Ausführungen soll die Frage untersucht werden, welche bewegungs- und sportspezifischen Inhalte und unterrichtsspezifischen Informationen im Klassenbuch angeführt werden. Methodisch wurde so vorgegangen, dass die Eintragungen zu inhaltlichen Gruppen (Clustern) gebündelt wurden. Es

wurden die verwendeten Inhalte zu Gruppen desselben Typs oder vergleichbaren Inhalten zusammengefügt.

Konkret wurden die eingetragenen motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu folgenden zwölf Kategorien gebündelt:

1. **Aufwärmen/Abwärmen:** Dehnungsübungen, Laufspiel zum Aufwärmen, Abwärmen, etc.
2. **Ballspiele:** Fußball, Völkerball, Basketball, Schnappball, Sternball, Häuptlingsball, etc.
3. **Kleine Spiele:** Teambildungsspiele, die „allerärmste Maus“, die Löwen sind los, etc.
4. **Koordination und Koordinationsfähigkeit:** Übungen mit der Koordinationsleiter, etc.
5. **Reaktionsfähigkeit:** Feuer-Wasser-Blitz, etc.
6. **Kraft:** Liegestütz, Situps, Sprungübungen, etc.
7. **Gleichgewicht:** Balancierübungen, Gleichgewichtsübungen im Einbeinstand, etc.
8. **Schnelligkeit:** Sprintübungen, Kettenfangen, Schwertfang, Sardinenfangen, etc.
9. **Ausdauer:** 8-min-Lauf, Running-Sushi, Hindernisparcours, etc.
10. **Werfen und Fangen:** Wurf- und Fangübungen, Wurfübungen mit Ball, etc.
11. **Kooperation:** Übungen mit dem Schwungtuch, Transportstaffel, etc.
12. **Kondition:** Konditionszirkel, Zirkeltraining, Stationenbetrieb – Kondition, etc.

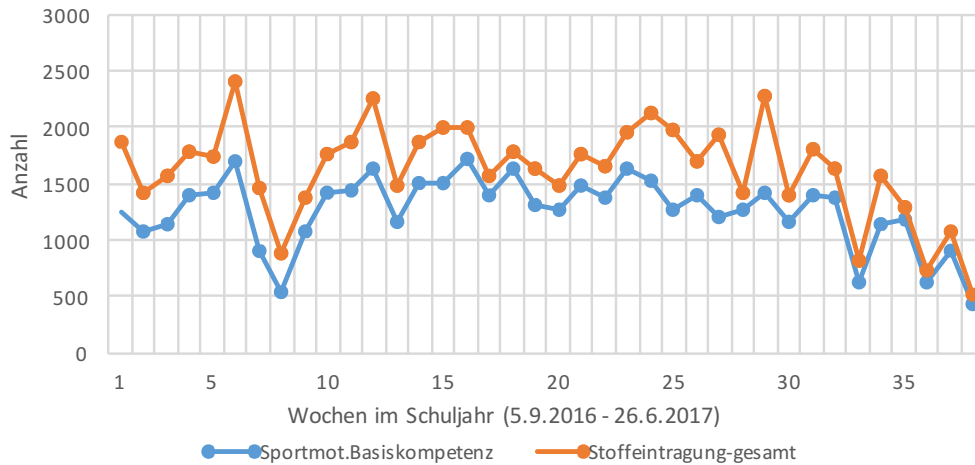
Über den Beobachtungszeitraum von 38 Wochen wurden im Mittel 335 verschiedene Wortformen für die Beschreibung der Inhalte verwendet. Insgesamt wurden von den Bewegungscoaches im Beobachtungszeitraum 12.731 Wortformen eingetragen. Das folgende Beispiel soll die retrograde Analyse am Wortstamm bzw. der Wortform „Koordination“ verdeutlichen. Wie in der folgenden Tabelle gezeigt wird, werden

verschiedene Begriffe mit dem Stamm „Koordination“ verknüpft. So werden im hier ausgewählten Beobachtungszeitraum insgesamt 478 Einträge mit der Wortform „Koordination“ in der Datenbank vermerkt.

Koordination	87
Koordinationlauf	5
Koordinationsseinheit	64
Koordinationslauf	18
Koordinationsleiter	29
Koordinationsschulung	7
Koordinationsspiel	12
Koordinationsspiele	3
Koordinationsstationen	8
Koordinationsstraining	11
Koordinationsübungen	159
Koordinationsübungen	4
koordinative Übungen	54
Koordinationsleiter	17
	478

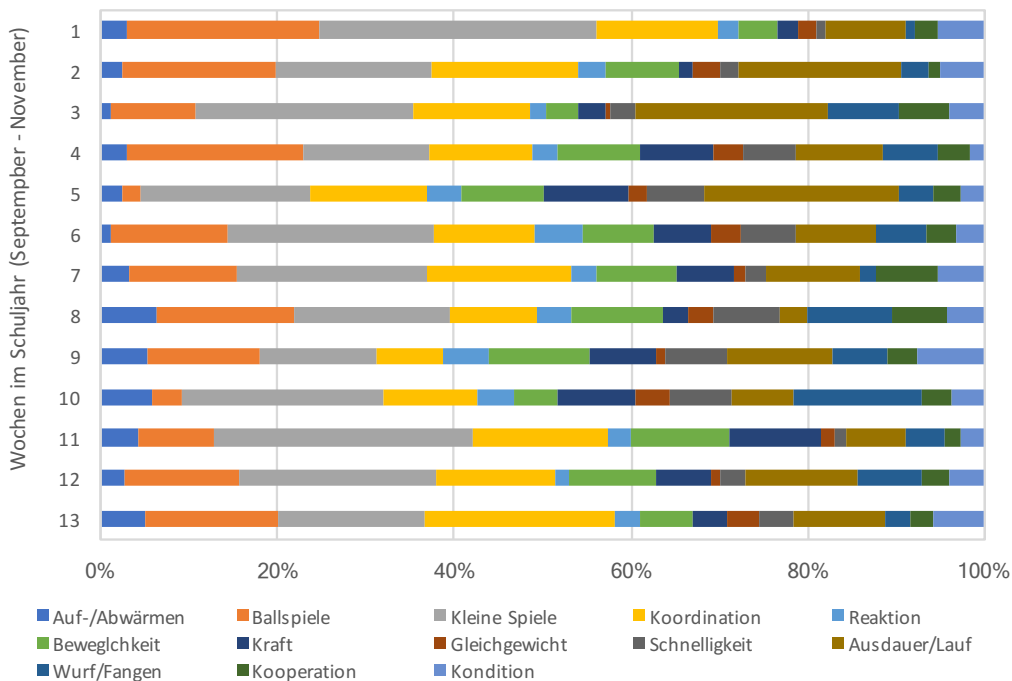
Der Begriff „Koordination“ wird beispielsweise 87 Mal, der Begriff „Koordinationsübungen“ 159 Mal und der Begriff „Koordinationsleiter“ 17 Mal von den Bewegungscoaches als Inhalt der TBuS eingetragen. Diese Inhalte (Stoffeintragungen) wurden getrennt nach den 38 Wochen (Beobachtungseinheiten) der Kategorie „Koordination“ subsumiert. Ebenso wurde mit den anderen Stoffeintragungen verfahren und diese den bereits oben angeführten Kategorien „Aufwärmen“, „Ballspiele“, „Kleine Spiele“, usw. zugewiesen. Damit wird ein breites Feld an Inhalten abgedeckt, das den sportmotorischen Basiskompetenzen zuzuordnen ist. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie groß die Zahl jener Inhalte (Wortformen) ist, die von den Bewegungscoaches zwar in das Klassenbuch eingetragen wurden, aber hier nicht analysiert bzw. kategorisiert werden sollten, weil diese den Bereich der sportmotorischen Basiskompetenzen nicht

Anzahl der Eintragungen zu sportmotorischen Basiskompetenzen und gesamt



Übersicht 8-9: TBuS-Stoffeintragungen pro Zeiteinheit getrennt nach „sportmotorische Basiskompetenzen“ und „Stoffeintragungen-gesamt“

Anzahl der Stoffeintragungen nach sportmotorischen Basiskompetenzen



Übersicht 8-10: Anzahl der Stoffeintragungen nach sportmotorischen Basiskompetenzen von September bis November 2016

unmittelbar zum Inhalt hatten. Ein Beispiel dafür ist die Eintragung in „Skooly“: „Spazieren auf Spielplatz“ (24.04.2017), „Spazieren gegangen“ (01.05.2017).

Vergleicht man nun die Zahl der Eintragungen, die nicht unter die Kategorie „sportmotorische Basiskompetenzen“ subsumiert werden, mit der Anzahl an Gesamteintragungen in „Skooly“ getrennt nach den 38 Wochen (Beobachtungszeitraum), so erhält man den Anteil an Inhalten, die darüber hinaus mit den Schülerinnen und Schülern thematisiert wurden. Die Analyse zeigt, dass im Beobachtungszeitraum 47.910 Inhalte (Wortformen) von den Bewegungskoaches im Klassenbuch angeführt worden sind, die dem Bereich der sportmotorischen Basiskompetenzen zugeordnet und entsprechend kategorisiert werden konnten. Von den Bewegungskoaches wurden in den 38 Wochen TBuS insgesamt 61.849 Inhalte im Klassenbuch eingetragen. Der Differenzbetrag zwischen der Verkodung als „sportmotorische Basiskompetenz“ und „Stoffeintragung insgesamt“ beträgt maximal 856 Stoffeintragungen/Woche und minimal 104 Stoffeintragungen/Woche (vgl. Übersicht 8-9). Wie an der Übersicht grafisch sichtbar wird sind in jeder TBuS-Einheit Inhalte eingebunden, die über die engen „sportmotorischen Basiskompetenzen“ hinausgehen (z. B. Boden- und Gerätturnen, Erklärungen, Talentscouting).

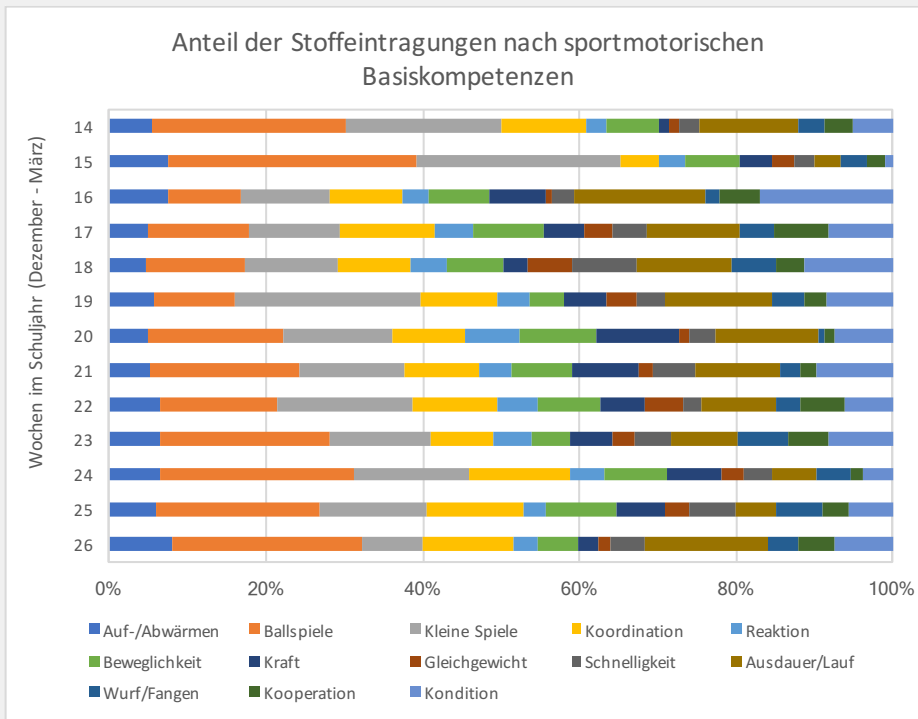
Nach dieser überblicksartigen Darstellung der TBuS-Eintragungen getrennt für die 38 Schulwochen soll nun der Blick darauf gerichtet werden, wie sich die Inhalte nach den ausgewählten Kategorien (Aufwärmen/Abwärmen, Ballspiele etc.) über das Schuljahr verteilen.

### 8.6.3 Die Eintragungen im zeitlichen Verlauf

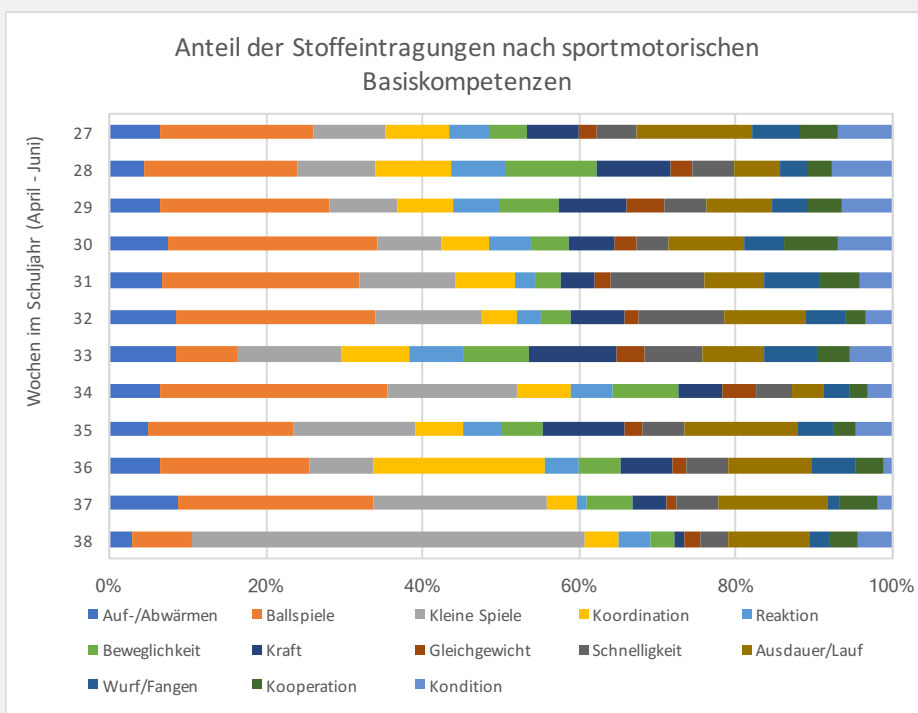
Die „Skooly“ – Datenbankeinträge widerspiegeln die inhaltlichen Schwerpunkte und ausgewählten Bewegungsangebote der Bewegungskoaches im Rahmen der TBuS-Einheiten. Wie bereits erwähnt, wurden die Stoffeintragungen nach den Kategorien „Aufwärmen bzw. Abwärmen“, „Ballspiele“, „Kleine Spiele“ etc. systematisiert und in den folgenden Übersichten 8-10 bis 8-12 für das Schuljahr differenziert nach Wochen grafisch dargestellt. Hervorzuheben ist, dass die Inhaltskategorien „Ballspiele“ und „Kleine Spiele“ im wochenweisen Vergleich mit wenigen Ausnahmen die TBuS dominieren und einen zentralen Teil der Inhalte darstellen. In einem reduzierten Ausmaß trifft dies auch auf die Bereiche „Koordination“, „Ausdauer“ und „Kondition“ zu.

Ein Vergleich der Inhalte „Ballspiele“ und „Koordination“ im Beobachtungsraum zeigt, dass die Bewegungskoaches über das Schuljahr verteilt, in den ersten zehn Wochen den Bereich der „Koordination“ gegenüber den „Ballspielen“ bevorzugt thematisieren, später klaffen die beiden Inhalte zunehmend auseinander und die „Ballspiele“ werden deutlich häufiger angeboten als koordinative Bereiche.

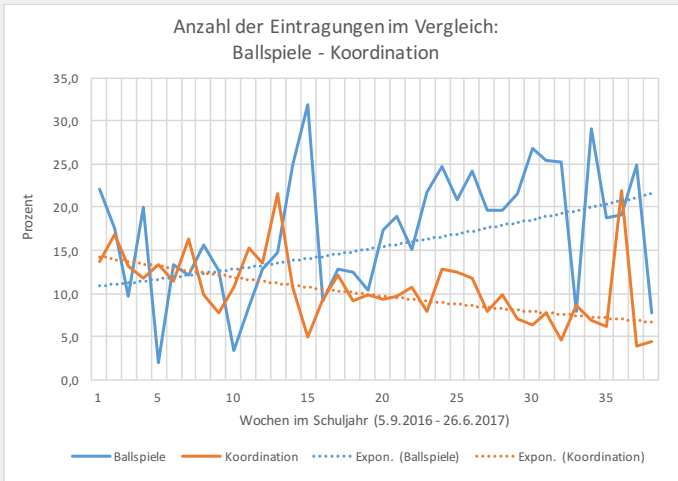
Ähnlich ist die Situation bei einem Vergleich der Inhalte „Kondition“ und „Koordination“. Hier zeigt sich, dass bis zur 15. Schulwoche (Weihnachtsferien) koordinative Inhalte deutlich über den konditionellen Inhalten in der TBuS angeboten werden, ab der 16. Schulwoche die konditionellen Bereiche forciert werden und sich an die koordinativen Inhalte hinsichtlich des Umfangs annähern. (Übersicht 8-13 bis 8-15)



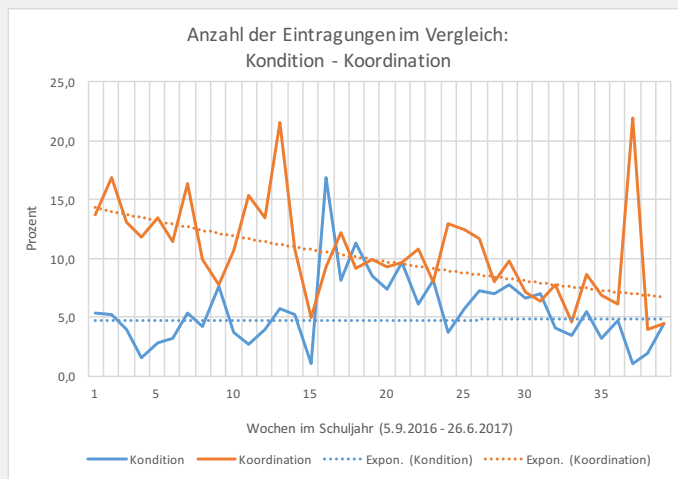
Übersicht 8-11: Anteil der Stoffeintragungen nach sportmotorischen Basiskompetenzen von Dezember 2016 bis März 2017



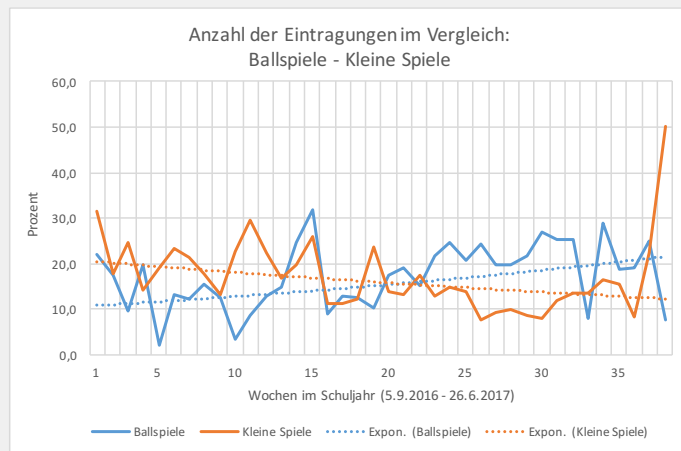
Übersicht 8-12: Anteil der Stoffeintragungen nach sportmotorischen Basiskompetenzen von April bis Juni 2017



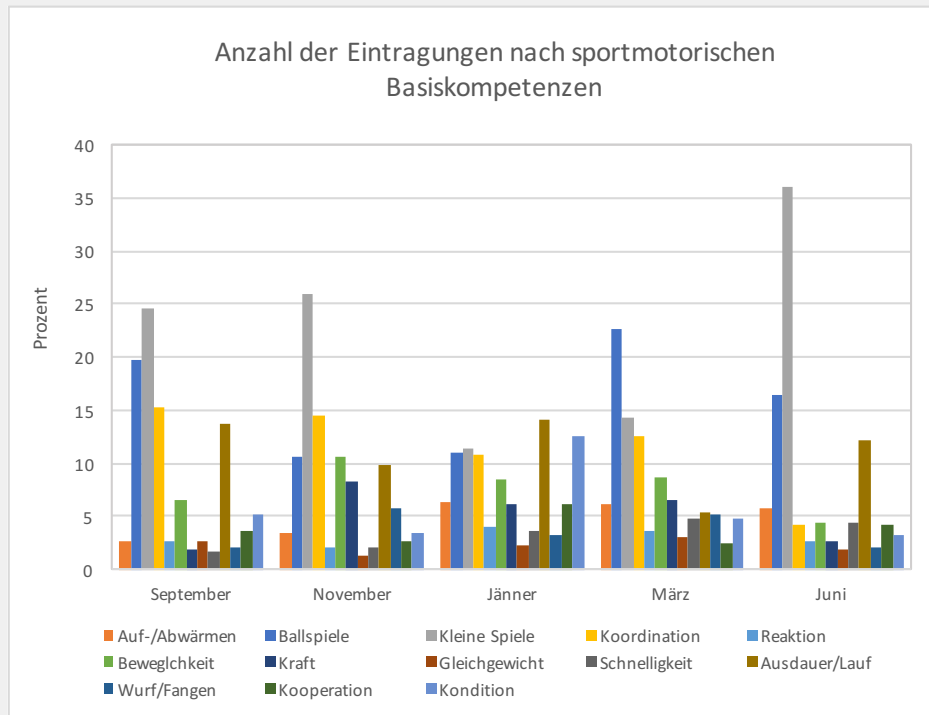
Übersicht 8-13: TBuS-Stoffeintragungen im Vergleich „Ballspiele“ und „Koordination“



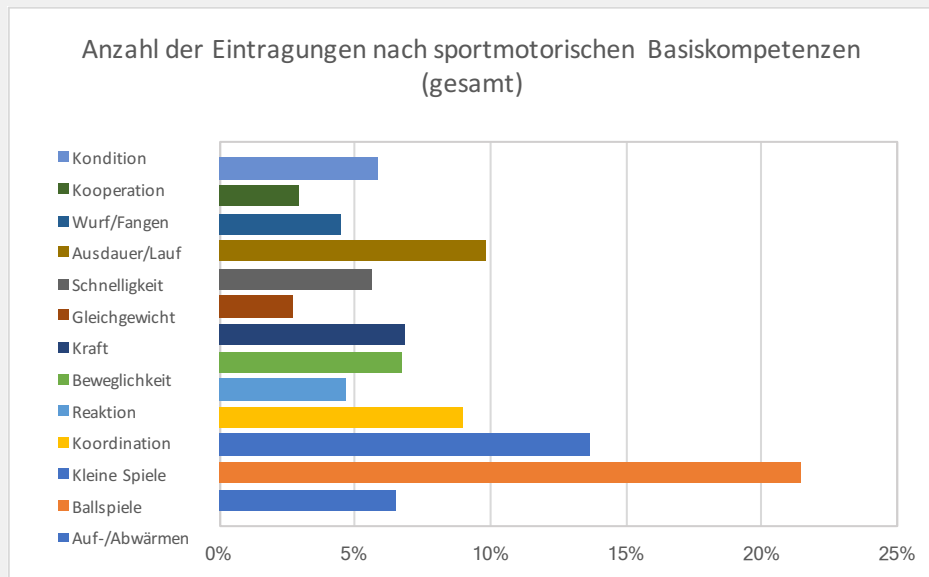
Übersicht 8-14: TBuS-Stoffeintragungen im Vergleich „Kondition“ und „Koordination“



Übersicht 8-15: TBuS-Stoffeintragungen im Vergleich „Ballspiele“ und „Kleine Spiele“



Übersicht 8-16: TBuS-Stoffeintragungen im Jahresüberblick (5 Zeitpunkte)



Überschrift 8-17: Anzahl der Eintragungen nach sportmotorischen Basiskompetenzen über den gesamten Untersuchungszeitraum

Letztlich war von Interesse, wie die zwölf sportmotorischen Kategorien (Bereiche) sich über fünf ausgewählte Zeitpunkte im Schuljahr (September, November, Jänner, März und Juni) verteilen. Aus der Übersicht 8-16 geht hervor, dass die TBuS-Einheiten im jahreszeitlichen Vergleich dominiert werden von den Kategorien „Kleine Spiele“ und „Ballspiele“, aber auch „Koordination“, „Ausdauer/Lauf“, „Beweglichkeit“ und „Kraft“ kontinuierlich vertreten sind.

Letztlich werden die zwölf sportmotorischen Inhaltsbereiche in ihrer Verteilung im Schuljahr (Gesamtheit) dargestellt (Übersicht 8-17).

Bringt man die Inhaltsbereiche in eine Rangordnung, dann nehmen über das Schuljahr verteilt die Inhalte folgende Ränge ein: „Ballspiele“ (Rang 1), „Kleinen Spiele“ (Rang 2), „Ausdauer“ (Rang 3), „Koordination“ (Rang 4), „Kraft“ (Rang 5), „Beweglichkeit“ (Rang 6), „Aufwärmen/Abwärmen“ (Rang 7), „Kondition“ (Rang 8), „Schnelligkeit“ (Rang 9), „Reaktionsfähigkeit“ (Rang 10), „Werfen/Fangen“ (Rang 11), „Kooperation“ (Rang 12), „Gleichgewicht“ (Rang 13).

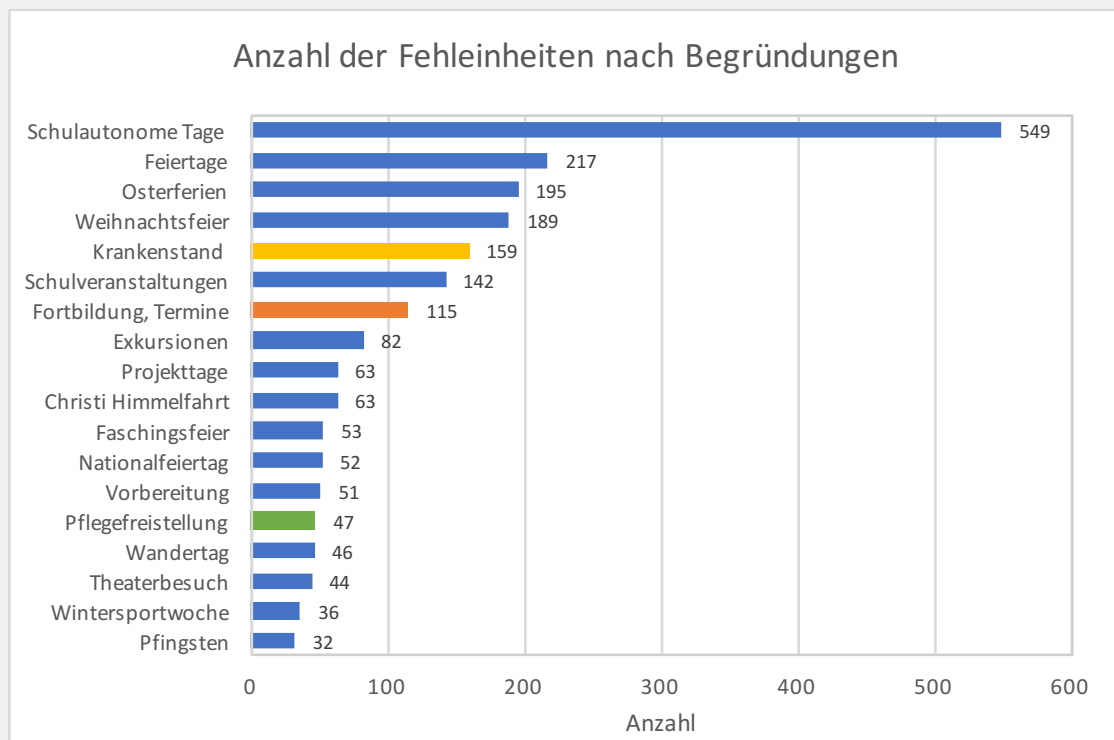
#### 8.6.4 Eintragungen für Fehleinheiten

In einem nächsten Analyseschritt wird auf der Grundlage der Eintragungen in die „Skooly“-Datenbank der Fokus auf jene Einheiten gelegt, die die jeweiligen Bewegungscoaches selbst nicht abhalten konnten. Insbesondere ist von Interesse, wie viele TBuS-Einheiten aufgrund welcher Begründungen nicht durchgeführt werden konnten. Das Ergebnis der Analyse zeigt, dass von den Bewegungscoaches insgesamt 1.011 Eintragungen (Zeilen) in das Klassenbuch durchgeführt wurden, um ausgefallene Einheiten zu dokumentieren. Diese Texteintragungen sind meist kurz (1- bis 3- Wortsätze) und beschreiben die Begründung der ausgefallenen Einheit (z.B. „entfallen“, „Stunde ist entfallen“, „entfallen – Coach krank“, „entfallen wegen

berufspraktischer Woche“). Die ausführlichsten Beschreibungen im Klassenbuch umfassen 12 Wörter („aufgrund eines Missverständnisses wurden die Schüler zu früh heimgeschickt von den Lehrern“, vom 20.03.2017) und 16 Wörter („Die Schüler sind schon in der vorletzten Stunde nach Hause gegangen, weil sie keine Vertretung hatten.“ vom 08.05.2017).

Wie aus diesen Beispielen ersichtlich ist, liefern die Eintragungen zu den entfallenen Einheiten eine Vielfalt an heterogenen Informationen, vorrangig aber die gesetzlichen „Schulferien“ (z. B. Weihnachts-, Oster-, Pfingstferien, etc.), die kirchlichen Festtage (z. B. Christi Himmelfahrt, Allerheiligen, etc.), die länderspezifischen Festtage (z. B. St. Martin), den Nationalfeiertag und die schulautonomen Tage. Darüber hinaus werden zahlreiche Hinweise zu spezifischen Schulveranstaltungen, Exkursionen, Projekttagen, schulinternen Feiern, Wandertage oder Theaterbesuche gegeben. Einige Beispiele (= wörtliche Zitate) sollen die Vielfalt der Eintragungen aufzeigen, die Grund dafür waren, dass die TBuS-Einheiten nicht durchgeführt werden konnten: „Die Klasse hatte ganzen Nachmittag Kochkurs“, „Besuch bei einer Partnerschule in Ungarn“, „Klasse war bei Besuch im Wasserwerk“, „Englisch Projektwoche“, „Exkursion in Wien“, „berufspraktische Tage“, „Projekttag – Feuerwehr“, „Die Klasse war Hubschrauberlandeplatz anschauen“, „Probe“, „Ausflug“, „früheres Schulende“, „Die Klasse war schwimmen“ oder „Lesefest“.

In einem nächsten Schritt wurde die Zahl der verschiedenen Wortformen (Begründungen) zu den entfallenen Einheiten erhoben und näher analysiert. Insgesamt wurden 165 verschiedene Wortformen (Begründungen) gewählt, um eine Charakterisierung zu geben (z. B. „krank“, „Skitag“, „schwimmen“, „Pflegefreistellung“, „Weihnachtsferien“, etc.). Diese Wortformen (Begriffe) wurden mehrfach im Beobachtungszeitraum verwendet, sodass insgesamt eine Anzahl



Übersicht 8-18: Ausgefallene TBuS-Einheiten nach Gründen im Schuljahr 2016/17

von 2.769 Wortformen (Begriffen) eingesetzt wurden, um eine Begründung zu geben. Beispielsweise wurde 52 Mal der „National- bzw. Staatsfeiertag“, 31 Mal „St. Martin – Landesfeiertag“, einmal „Gewaltpräventionsstunde“ oder 44 Mal „Theaterbesuch“ angeführt.

Reduziert man nun alle Eintragungen auf jene, die die Bewegungscoaches unmittelbar betreffen auf die Kategorien „Krankenstand“ (159 Eintragungen), „Fortbildung, Sitzungen, Koordinationstermine, persönliche Verpflichtungen“ (115 Eintragungen) und „Pflegefreistellungen“ (47), dann sind vor diesem Hintergrund insgesamt 321 Eintragungen in der „Skooly“-Datenbank als ausgefallene Einheiten im Beobachtungszeitraum von den Bewegungscoaches verbucht. Ferien, schulautonome Tage oder Schulveranstaltungen können

der TBuS bzw. den Bewegungscoaches nicht als „Fehleinheit“ angelastet werden.

Allerdings ist festzuhalten, dass nach Anfrage an die FSA bzw. Rückmeldung durch die FSA (vom 6.9.2017) die Zahl der „Fehleinheiten“ (Supplier-Einheiten) im Schuljahr 2016/17 mit 549 TBuS-Einheiten (ASKÖ: 137 Suppliereinheiten, ASVÖ: 265 Suppliereinheiten, SPORTUNION: 147 Suppliereinheiten) angegeben worden ist.

Die Differenz von 228 Fehleinheiten zwischen den Eintragungen in die Skooly-Datenbank (321 Einheiten) und den Eintragungen in die Datenbank der Sportdachverbände (549 Einheiten) kann leider nicht erklärt werden (die Originaldaten zu den eingetragenen Fehleinheiten („Supplier-Einheiten“) der Bewegungscoaches, die von

den Sportdachverbänden aufgrund der gesonderten Eintragungen durch die Bewegungscoaches in einer eigenen Datenbank verwaltet werden, standen für die Evaluation nicht zur Verfügung.

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass die Kategorien „Krankenstand“, „Fortbildung, Termine“ und „Pflegefreistellung“ darauf hinweisen, dass die Bewegungscoaches aus persönlichen Gründen nicht in der Lage waren, die stundenplantechnisch vorgesehenen TBuS-Einheiten abzuhalten. Von den 2.769 Eintragungen (insgesamt) in das Klassenbuch können 2.139 TBuS-Eintragungen einer Vielzahl von Begründungen für TBuS-Fehleinheiten zugeordnet werden, die primär schulspezifische und unterrichtsspezifische Begründungen liefern. Entfallene Einheiten, die ursächlich durch Krankheit, Pflegefreistellung und Fortbildung (u.a.) der Bewegungscoaches bedingt sind, betreffen 321 Eintragungen in das „Skooly“-Klassenbuch im Beobachtungszeitraum in der Modellregion.

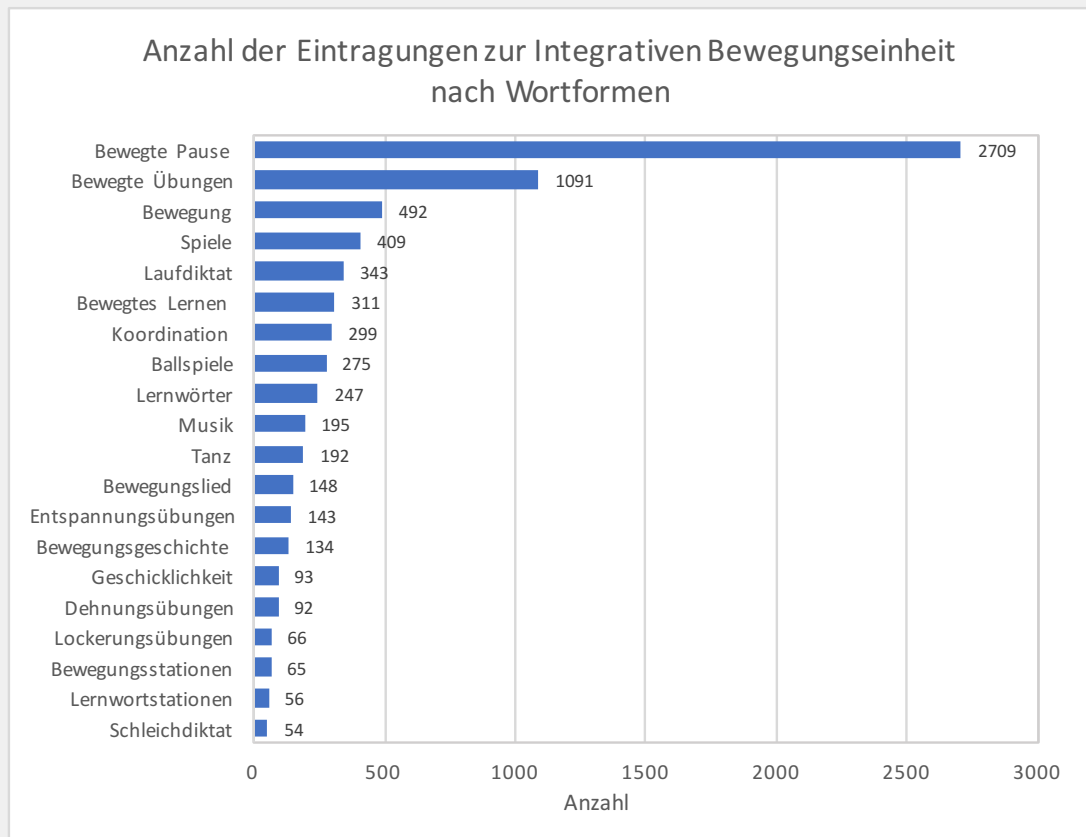
### 8.6.5 Eintragungen für „Integrative Einheiten“

Die „integrative Bewegungs- und Sporteinheit“ als Teil des Unterrichtsgeschehens wird im „Leitfaden für die Durchführung der TBuS“ (BMLVS, 2017, S. 63) für verschiedene Modelle beschrieben. Die Dauer einer „integrativen Bewegungs- und Sporteinheit“ beträgt 50min und ist Teil schulautonomen Maßnahmen, um ein Angebot von fünf „Bewegungs- und Sporteinheiten“ pro Woche (d. h. eine Bewegungs- und Sporteinheit pro Tag) zu realisieren. Auch die Inhalte und Aktivitäten dieser „integrativen Bewegungs- und Sporteinheiten“ wurden in die „Skooly“-Datenbank eingetragen. In den weiteren Ausführungen wird auf die aufgezeichneten Stoffeintragungen auf Grundlage der zur Verfügung gestellten Klassenbucheintragungen der Datenbank näher eingegangen.

Zunächst ist festzuhalten, dass in der Datenbank in der Rubrik „Integrative Bewegungs- und Sporteinheit“ insgesamt 13.269 Eintragungen (Textzeilen) im Schuljahr dokumentiert wurden. Die Zahl der in das Klassenbuch eingetragenen Wörter für diese Unterrichtseinheit variiert zwischen Ein-Wort-Sätzen und bis zu 56 Wörter umfassende Sätze (Inhaltsbeschreibungen). Die eingetragenen Stoffinformationen für die einzelnen „Integrativen Bewegungs- und Sporteinheiten“ sind im Durchschnitt deutlich höher, nämlich „Acht-Wort-Sätze“ pro Eintragungseinheit und betragen insgesamt 51.186 Wörter.

Einige Beispiele mögen die Differenziertheit der Hinweise zur „Integrativen Bewegungs- und Sporteinheit“ verdeutlichen:

- „Wirf dir eine lange Rechnung: Zielscheibe an der Tafel- pro Nummer im Rb, darf einmal auf die Zielscheibe geworfen werden, die mit reinen Zehnerzahlen gefüllt ist. Endlosspiel!“ (14.11.2016),
- „Wir schreiben unsere Namen mit Kreide im Pausenhof: Gehen sie auf Zehenspitzen nach, springen mit einem Bein, abwechselnd. Balancieren und auch Partnerübungen einbringen.“ (21.11.2016),
- „Unterschiedliche Grundrechnungsarten werden von den Kindern berechnet und das Ergebnis mit Bewegung ausgedrückt und dargestellt.“ (17.10.2016),
- „Soziales Lernen: Spiel: Detektiv auf Gangstersuche. Der Detektiv muss zur Duftaufnahme kurz den Klassenraum verlassen. Ihm wird ein mit dem Duftwasser beträufelter Wattebausch überlassen. Während dieser Zeit parfümiert sich eines der Kinder mit einem Tropfen des Duftwassers. Dieses Kind ist der Gangster. Alle Kinder bewegen sich durch den Raum, dabei nimmt der Detektiv seine Spurensuche auf.“ (21.11.2016).



Übersicht 8-19: Anzahl der Eintragungen zur „Integrativen Bewegungseinheit“ nach Wortformen über den gesamten Beobachtungszeitraum

Aufgrund der Analyse der „Wortformen“ können 4.837 unterschiedliche Begrifflichkeiten (Wörter) unterschieden werden. Diese Begriffe kommen in den Stoffeintragungen mehrfach vor und bilden die Summe von insgesamt 13.786 Wortformen (Begriffe) in den Stoffeintragungen im Fach „Integrative Bewegungs- und Sporteinheit“. Erwähnt werden soll, dass 3.360 Begriffe (z.B. Zweierreihe, Zweikampfspiele, Waschanlage, etc.) je einmal, 1.329 Begriffe je zweimal (z. B. „Zublinzeln“ oder „Zeitungsprint“) in den Stoffeintragungen verteilt über das Schuljahr vorkommen.

Wie in der Übersicht 8-19 ausschnittsweise dargestellt wird, dominieren die Begriff „Bewegte Pause“, „-bewegtes Üben“, „Bewegung“, „Spiel“ und „Laufdiktion“. Zusammenfassend lassen die Stoffeintragungen einen hohen Anteil an Bewegungsformen verknüpft mit kognitiven Fähigkeiten und lernspezifischen Kompetenzen hinsichtlich der Lehr-Lern-Angebote für die Schülerinnen und Schüler erkennen.

## 8.7 Zusammenfassung

Das Klassenbuch stellt ein Dokument dar, das auf Grund der Vielzahl an gespeicherten Informationen differenziert Auskunft über Inhalte zu geben in der Lage ist. Das Klassenbuch der TBuS („Skooly“-Datenbank) kann als ein umfassendes Evaluierungs- und Dokumentationsinstrument aufgefasst werden, das den Anforderungen des Datenschutzes gerecht wird. Die in der vorliegenden Studie fokussierten Stoffeintragungen in die „Skooly“-Datenbank umfassen drei Aspekte, nämlich:

- die Stoffeintragungen der Bewegungscoaches für die TBuS,
- die Eintragungen zur Begründung der entfallenen Einheiten (Suppliereinheiten) der TBuS und
- die Stoffeintragungen im Rahmen der „Integrativen Bewegungs- und Sporteinheiten“ im Schuljahr (Beobachtungszeitraum) in der Modellregion.

Die Eintragungen liefern wichtige Informationen qualitativer und quantitativer Natur über die Durchführung der TBuS in der Modellregion. Die Analyse der Stoffeintragungen in „Skooly“ hat sich als eine Möglichkeit erwiesen, die Wahrnehmung des professionellen Handelns im Rahmen der TBuS in der Institution „Schule“ abzubilden. Darin liegt eine Chance, das Klassenbuch zu einer Quelle spezifischer Informationen über Lehr-Lernprozesse werden zu lassen.

Die in den vorliegenden Ausführungen skizzenhaft dargestellten Ergebnisse machen deutlich, welches Potenzial in der Auswertung von Stoffeintragungen in den „Klassenbüchern“ liegt. Nicht nur die sehr divergenten sprachlichen und begrifflichen (terminologischen) Ausführungen, sondern auch der Differenzierungsgrad der Eintragungen werden deutlich. Darüber hinaus liefern die Eintragungen didaktisch-methodische Aspekte (z.B. Stoffauswahl), fächerverbindende und fachübergreifende Initiativen, Wettkampftätigkeiten sowie Informationen über die Organisation des Unterrichts. Letztlich lassen sich auf der Grundlage von Stoffeintragungen Phasen der Schulentwicklung und die Zustimmung bzw. Ablehnung curricularer Initiativen von Lehrerinnen und Lehrern bzw. Bewegungscoaches nachzeichnen.

# MODUL 9

Gesamteinschätzung der Projektinitiative  
und Handlungsempfehlungen

---

9.1	Programmatische Ebene .....	198
9.2	Sach- und sozialstrukturelle Ebene.....	201

## 9. Gesamtschätzung der Projektinitiative und Handlungsempfehlungen

Der vorliegende Evaluationsbericht liefert neben der Vielzahl an detailreichen Daten und Informationen zu den insgesamt acht thematischen Modulen auch ein konzentriertes Fazit. Die Evaluation der TBuS ist bemüht, nicht nur begründet zu zeigen, in welcher Form die TBuS im Schuljahr 2016/17 in der Modellregion Burgenland umgesetzt wurde, sondern fühlt sich auch verpflichtet, Handlungsempfehlungen für zukünftige Maßnahmen im Bereich der TBuS aus einer sachlichen Distanz und neutralen Sicht zu geben. Diese Hinweise können als „bildungs- und sportpolitische Perspektiven“ für eine Weiterentwicklung der TBuS im Bundesgebiet unterstützend wirken.

Die Ausführungen skizzieren eine Gesamtschätzung der Projektinitiative. Die folgenden Ausführungen verlieren sich nicht in Detailergebnisse, sondern nehmen den Blick auf das Ganze der TBuS von zwei unterschiedlichen Ebenen ein, nämlich der programmatischen und der sach- bzw. sozialstrukturellen Ebene.

### 9.1 Programmatische Ebene

Auf einer programmatischen Ebene kann ein mehrfacher Handlungsbedarf ausgemacht werden. An vorderster Stelle erscheint die Abgleichung der Ziele der TBuS mit inhaltlich vergleichbaren und über einen längeren Zeitrahmen im Bundesgebiet bereits durchgeführten Programmen.

Diese Programme (z.B. „Hopsi Hopper“, „Ugotschi“, „Richtig Fit“, „Kinder Gesund Bewegen“ (KiGeBe), ...) haben zu Beginn ihrer Einführung eine Implementations- und Entwicklungszeit in Anspruch genommen. Diese bundesweit bekannten, differenziert beschriebenen und erfolgreich durchgeführten Projekte werden von den Sport-Dachverbänden inhaltlich vertreten und finanziell sowie personell betreut.

Die TBuS kann als „übergreifende Projektinitiative“ verstanden und wahrgenommen werden. Das Projekt der TBuS geht aber mit den erwähnten Projekten eine gewisse „Konkurrenz“ um Inhalte und um Zielgruppen ein. Für die TBuS besteht darüber hinaus die Notwendigkeit, die bereits angebahnten Kommunikationsstrukturen der Sport-Dachverbände, die personellen Ressourcen der Sport-Dachverbände und Landes-Sportdachverbände sowie Raum-, Zeit- und Planungsressourcen der Institution Schule für die Umsetzung in Anspruch zu nehmen. Dies trifft insbesondere auch länderspezifische und teilweise örtliche Bewegungsinitiativen, die als erfolgreiche Kooperationsprojekte zwischen Sportvereinen und Schule auf Gemeindeebene aufgebaut wurden. Die TBuS bietet im Gegenzug dazu neue inhaltliche und personelle Perspektiven, Vertragssicherheit (Anstellung von Bewegungsscoaches als Teilzeitarbeitsmodell), Kontinuität und durch die Ausbildungsvoraussetzungen (an den Pädagogischen Hochschulen) der Bewegungsscoaches inhaltliche Qualität und Kontinuität.

<b>Thema: Koordination mit vergleichbaren Projektinitiativen zu Bewegung und Sport</b>				
Handlungsbedarf				
niedrig	eher niedrig	mittel	eher hoch	hoch
Es sollten dringend Maßnahmen gesetzt und verstärkt werden (z. B. TBuS-Steuergruppe), die zu einer Abklärung der inhaltlichen, finanziellen und strukturellen Bedingungen führen, um die TBuS auch weiterhin anbieten zu können.				

Übersicht 9-1

<b>Thema: Zertifizierung von Schulen als TBuS-Schulen, TBuS als Leitbildinhalt</b>				
Handlungsbedarf				
niedrig	eher niedrig	mittel	eher hoch	hoch
Es sollten Maßnahmen gesetzt und verstärkt werden, die die „Marke TBuS“ als Teil des Leitbildes von Schulen präsentiert. Die Zertifizierung (Gütesiegel) als TBuS-Schule mit der Prüfung und Einrichtung von Bewegungsstandards wäre zu intensivieren.				

Übersicht 9-2

Vor diesem skizzierten Hintergrund erscheint eine inhaltliche und organisatorische „Strukturabgleichung“ anzustreben. Dieser Aspekt der Angebotsvielfalt ist auch unter finanziellen Gesichtspunkten (Förderrichtlinien) zu prüfen (Förderbedarf/Kosten pro Einheit z.B. KiGeBe versus TBuS-Einheit pro Bewegungscoach/Anstellung mit Zusatzpflichten wie Talentscouting und Ferienbetreuung).

Weiters wäre auf der Grundlage des TBuS-Gütesiegels eine verstärkte Bewerbung und klarere Positionierung der TBuS auf den Hompages der Schulen als Qualitätsprojekt im Bereich von Bewegung und Sport anzustreben. Die Zertifizierung von TBuS-Schulen und die Bewerbung der TBuS auf den Homepages der einzelnen Schulen, die Integration der Projektinitiative in

das Leitbild der Schulen lässt einen übergreifenden und positiven Effekt hinsichtlich der Attraktivität von Schulen und der Zufriedenheit von Schülerinnen und Schüler bzw. Eltern im Bereich von Bewegungs- und Sportangebote erwarten.

Die Projektinitiative der TBuS reduziert sich in der (schulischen) Öffentlichkeit weitgehend auf die schulische TBuS-Einheit im Stundenplan der Schule. Weit weniger bekannt und bewusst wahrgenommen werden die mit der TBuS-Einheit verbundenen Aspekte des „TBuS-Talentscoutings“ und der „TBuS-Ferienbetreuung“. Diese positiv besetzten bewegungszentrierten „Zusatzangebote“ wären verstärkt zu bewerben, und als Kooperationsinitiative zwischen Schule und Sportverein intensiver zu nutzen. Damit verbunden

<b>Thema: TBuS-Talentscouting – als Initiative, Schülerinnen und Schüler mit dem Angebot von Sportvereinen vertraut zu machen</b>				
Handlungsbedarf				
niedrig	eher niedrig	mittel	eher hoch	hoch
Es sollten dringend Maßnahmen gesetzt werden, um Umsetzungsstrategien und Kooperationsanbahnungsprozesse zu schulen und Unterstützung hinsichtlich Umfang, Qualität und Form der Umsetzung der im Dienstvertrag festgelegten Aufgaben zu bieten.				

Übersicht 9-3

<b>Thema: TBuS-Ferienbetreuung – als Initiative, Schülerinnen und Schüler mit dem Angebot von Sportvereinen in den Schulferien vertraut zu machen</b>				
Handlungsbedarf				
niedrig	eher niedrig	mittel	eher hoch	hoch
Es sollten dringend Maßnahmen gesetzt werden, um Unterstützung hinsichtlich Umfang, Qualität und Form der Umsetzung der im Dienstvertrag festgelegten „Feriengebote“ zu bieten.				

Übersicht 9-4

<b>Thema: Umstellung der TBuS auf Kompetenzorientierung auf der Grundlage eines TBuS-Curriculum</b>				
Handlungsbedarf				
niedrig	eher niedrig	mittel	eher hoch	hoch
Es sollten dringend Maßnahmen gesetzt werden, um die Planungs-, Durchführungs- und Auswertungsprozesse der TBuS-Einheiten an die Qualität der „Kompetenzorientierung“ in allen Lehr-Lern-Prozessen heranzuführen. Die Erstellung eines Curriculums für die TBuS als Orientierungsrahmen scheint dringend erforderlich, um der Beliebigkeit von TBuS-Inhalten einen Rahmen zu geben.				

Übersicht 9-6

<b>Thema: Zusammenarbeit zwischen den Trägerorganisationen auf Mikroebene</b>				
Handlungsbedarf				
niedrig	eher niedrig	mittel	eher hoch	hoch
Es soll die wertschätzende Kommunikation und erfolgreiche Kooperation zwischen den Vertreter(inne)n der Trägerorganisationen thematisiert werden. Diese Qualität der Zusammenarbeit sollte auch in Zukunft unterstützt und gepflegt werden, um die Grundlage zu schaffen, bewegungszentrierte Projektinitiativen erfolgreich umzusetzen.				

Übersicht 9-7

wären auch Fortbildungen für Bewegungskoaches anzubieten, um diese als schwierig anzubahnende Kooperation auf Prozessebene initiieren und abarbeiten zu können. (vgl. Übersicht 9-1 bis 9-3)

Darauf hinzuweisen ist weiters, dass marginale bis keine Informationen über die Anzahl der Schülerinnen und Schüler vorliegen, die die TBuS besuchten und auch die Ferienangebote in Anspruch genommen haben. Auch liegen keine differenzierten inhaltlichen Informationen über die zielgruppenspezifischen Ferienangebote vor. Weiters bleibt offen, ob die an den Ferien-Camps teilnehmenden Kinder durch die Initiative der TBuS an den Schulen oder durch das Engagement des Sportvereins selbst an den Feriencamps teilgenommen haben. Auch konnte nicht verifiziert werden, ob der/die Bewegungskoaches auch Mitarbeiter/in des (privaten) Anbotstellers (z. B. Segelschule, Basketballverein) ist/sind und in dieser Funktion als „Ferienbetreuer/in“ arbeitet. Aus den Hinweisen des Landes-Sportdachverband geht hervor, dass für eine Intensivierung der Ferienbetreuung weitere zeitliche, personelle und finanzielle

Ressourcen zur Verfügung zu stellen sind. (vgl. Übersicht 9-4)

## 9.2 Sach- und sozialstrukturelle Ebene

Die erfolgreiche Einführung und Umsetzung der TBuS im System Schule zum Wohle der Schülerinnen und Schüler setzt eine intensive Pflege und Nachschärfung der kommunikativen Netzwerke voraus, die aus heterogenen Erwartungsstrukturen, Fehlinformationen, Vorurteile und Interessen zwischen den verschiedenen Akteuren bestehen. Die Kooperation der verschiedenen Personengruppen (z. B. Direktion, Lehrpersonen, Bewegungskoaches, ...) im System Schule wäre durch Begleitmaßnahmen bzw. Initiativen (z. B. Teamsitzungen, SCHILF, ...) zum gegenseitigen Vorteil einzurichten. Die Formen der Zusammenarbeit, die Regelung der räumlichen Angebote für die TBuS, die Verdrängungsängste, der Mehraufwand für Lehrpersonen (z. B. Stundenplanverschiebungen) usw. wären im Sinne der Bewegungsinitiative für die Schülerinnen und Schüler zu verbessern, um eine sinnvolle

Annäherung und Sogwirkung in Richtung Bewegung und Sport (Sportverein) zu erreichen. (vgl. Übersicht 9-5)

Hinsichtlich der Inhaltsauswahl, dem Grad der Kompetenzorientierung, der Qualität der didaktisch-methodischen Verfahren (Umsetzungsstrategien) und der pädagogischen Betreuung der Schülerinnen und Schüler (Beziehungsdidaktik) bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Bewegungscoaches und den TBuS-Einheiten.

Geht man davon aus, dass die Planung, Durchführung und Evaluierung der von den Bewegungscoaches angebotenen TBuS-Einheiten im System Schule sich auch als Teil des Bildungssystem mit dem Fokus auf „Bewegung und Sport“ verstehen, dann sind verstärkt jene Kriterien von Planung und Durchführung zu berücksichtigen, die einen qualitativ ansprechenden Unterricht „Bewegung und Sport“ auszeichnen.

Dies setzt ein bewegungszentriertes Curriculum voraus, das den Bewegungscoaches Rahmung und Orientierung bietet und damit sicherstellt, welche Zielperspektiven in der TBuS (und für die Entwicklung der Kinder) angesteuert werden sollen. Längerfristig erscheint es angemessen, auch die TBuS-Einheiten auf „Kompetenzorientierung“ umzustellen, um der beliebigen Auswahl von Inhalten einen Handlungsrahmen

zu geben. Diese Anpassungsleistungen können durch die (verpflichtende) Fort- und Weiterbildung der Bewegungscoaches kurz- und mittelfristig umgesetzt werden. Damit würde auch eine Aufwertung der TBuS im Sinne einer Qualitätssteigerung als Folgewirkung erzielt werden. (vgl. Übersicht 9-6)

Besonders hervorzuheben ist, dass die Zusammenarbeit auf Mikroebene zwischen Vertreter/innen des Sports und den Vertreter/innen der Schule überwiegend positiv und konstruktiv bewertet werden kann. Einbindung spezifischer Personengruppen mit großer Zufriedenheit prozessiert. Für eine Weiterentwicklung der TBuS wird es erforderlich sein, diese Qualität des Miteinanders zum Wohle der Schülerinnen und Schüler aufrecht zu erhalten. (vgl. Übersicht 9-7)

Die positive körperlich-seelische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, der Erfolg von gesundheitsfördernden Maßnahmen und die Qualität sportlicher Erfolge sind ein Zusammenspiel hochkomplexer Faktoren. Die Projektidee der „Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit“ ist angetreten (so wie eine Vielzahl anderer Projekte im System Schule), die Freude an der Bewegung zu garantieren, die Herausforderung (das Leisten) durch Bewegung und Sport kindgemäß zu ermöglichen und die individuellen Stärken der Kinder und Jugendlichen durch Bewegung und Sport zu fördern.

# Verzeichnis der Übersichten

## Modul 1

---

- Übersicht 1-1:** Vernetzung der Trägerorganisationen und Subeinheiten — S. 24
- Übersicht 1-2:** Basismodell der Evaluation (Wirkungsanalyse) — S. 27
- Übersicht 1-3:** Evaluationsmodell der TBuS (Ablaufmodell bzw. Wirkungsmodell) — S. 28
- Übersicht 1-4:** Wirkungskette IOOI zum Strukturmodell der TBuS — S. 28
- Übersicht 1-5:** Zusammenhang von Input, Aktivität, Output, Outcome und Impact — S. 30
- Übersicht 1-6:** Darstellung des TBuS-Evaluations- und Wirkungszyklus — S. 31
- Übersicht 1-7:** Untersuchungsgegenstand der Evaluation — S. 32
- Übersicht 1-8:** Evaluationsdimensionen gegliedert nach Zielgruppen — S. 34
- Übersicht 1-9:** Evaluationsdimensionen der TBuS — S. 35
- Übersicht 1-10:** Multimodales methodisches Vorgehen im Rahmen der Evaluation — S. 40
- Übersicht 1-11:** Evaluierungsprozess der TBuS (Timeline) — S. 41
- Übersicht 1-12:** Wirkgeflecht der TBuS-Einheit — S. 45
- Übersicht 1-13:** Ablaufdiagramm zur Evaluierung der TBuS — S. 46
- Übersicht 1-14:** Das Projekt der TBuS im Überblick — S. 48

## Modul 2

---

- Übersicht 2-1:** Schuljahr 2016/17: Teilnahme von Schulen, Klassen und Kinder an der TBuS — S. 53
- Übersicht 2-2:** Schuljahr 2017/18: Teilnahme von Schulen und Klassen an der TBuS — S. 53
- Übersicht 2-3:** Schuljahr 2017/18: Teilnahme von Schulen und Klassen im Bundesgebiet — S. 54
- Übersicht 2-4:** Bewegungscoaches im Schuljahr 2016/17 — S. 54
- Übersicht 2-5:** Altersverteilung der Bewegungscoaches (n = 36) — S. 54
- Übersicht 2-6:** Beschäftigungsausmaß (BC) in der Modellregion (n = 36) — S. 54
- Übersicht 2-7:** Stundenausmaß an Talentscouting — S. 56
- Übersicht 2-8:** Fahrzeit der Bewegungscoaches — S. 58
- Übersicht 2-9:** Übersicht der von den BC durchgeführten Ferienbetreuung (In die Tabelle konnten nur jene Einheiten der Ferienbetreuung eingetragen werden, die von den Landes-Sportdachverbänden zur Verfügung gestellt wurden.) — S. 61

## Modul 3

---

- Übersicht 3-1:** Kategoriensystem und Codierregeln — S. 70

**Übersicht 3-2:** Beispiel einer Codierung (Lehr-Lern-Perspektive) — S. 71

#### Modul 4

---

**Übersicht 4-1:** Altersverteilung Bewegungs-coaches — S. 86

**Übersicht 4-2:** Ausbildung der Bewegungs-coaches — S. 86

**Übersicht 4-3:** Zur Zufriedenheit mit der Ausbildung zum BC — S. 88

**Übersicht 4-4:** Beschäftigungsausmaß der BC (2016/17) — S. 90

**Übersicht 4-5:** Subjektive Belastung der Bewegungs-coaches — S. 90

**Übersicht 4-6:** Belastende Situationen im Rahmen der TBuS — S. 92

**Übersicht 4-7:** Geschätzte Bewegungszeit durch die Bewegungscoaches (50 min) — S. 94

**Übersicht 4-8:** Beurteilung der TBUS durch die Kinder aus der Sicht der BC — S. 94

**Übersicht 4-9:** Klarheit der Tätigkeit als Bewegungscoach — S. 96

**Übersicht 4-10:** Qualitätsverlust im Rahmen der TBuS durch Aspekte — S. 97

#### Modul 5

---

**Übersicht 5-1:** Höchste Schulische Ausbildung der Eltern — S. 106

**Übersicht 5-2:** Informationszufriedenheit der Eltern zur TBuS — S. 106

**Übersicht 5-3:** Bedeutung der TBuS aus der Sicht der Eltern — S. 106

**Übersicht 5-4:** Grad der Zufriedenheit der Eltern mit der TBuS — S. 108

**Übersicht 5-5:** Qualität der Umsetzung der TBuS — S. 108

**Übersicht 5-6:** Bewertung der Tätigkeit der Bewegungscoaches durch die Eltern — S. 110

**Übersicht 5-7:** Qualität der Kooperation mit Bereichen — S. 110

#### Modul 6

---

**Übersicht 6-1:** Alter und Geschlecht der befragten Schülerinnen und Schüler — S. 117

**Übersicht 6-2:** Beliebtheit sportlicher Aktivität (getrennt nach dem Geschlecht) — S. 118

**Übersicht 6-3:** „Freue mich auf die Sportstunden mit der Lehrperson“ (nach dem Geschlecht) — S. 118

**Übersicht 6-4:** „Freue mich auf die TBuS mit den Bewegungscoaches“ (nach dem Geschlecht) — S. 118

**Übersicht 6-6:** Kriterien der Beurteilung der TBuS durch die Kinder — S. 120

**Übersicht 6-5:** Bewertung der TBuS durch die Schülerinnen und Schüler — S. 120

#### Modul 7

---

**Übersicht 7-1:** Studiendesign und zeitliche Einordnung der sportmotorischen Testungen — S. 125

**Übersicht 7-2:** Strukturmodell sportmotorischer Fähigkeiten (zitiert nach: Bös, 2009) — S. 127

**Übersicht 7-3:** Kompetenzmodell der motorischen Basiskompetenzen (Hermann & Gerlach, 2014) — S. 129

**Übersicht 7-4:** Übersicht über die Stichprobe der sportmotorischen Testung — S. 133

**Übersicht 7-5:** Anteil von Kontroll- und Interventionsgruppe an der Stichprobe — S. 134

- Übersicht 7-6:** Geschlechtsverteilung in der Interventions- und Kontrollgruppe — S.134
- Übersicht 7-7:** Geschlechterverteilung in den getesteten Schulstufen — S.134
- Übersicht 7-8:** Alter der getesteten Schülerinnen und Schüler — S.134
- Übersicht 7-9:** Altersverteilung der Schülerinnen und Schüler mit TBus und ohne TBus — S.136
- Übersicht 7-11:** Konstitution der Schülerinnen und Schüler (1. Testwelle) — S.136
- Übersicht 7-10:** Schulstufen in Kontroll- und Interventionsgruppe — S.136
- Übersicht 7-12:** Konstitution der Schülerinnen und Schüler (2. Testwelle) — S.136
- Übersicht 7-13:** Konstitution der Schülerinnen und Schüler mit zunehmendem Alter — S.137
- Übersicht 7-14:** Leistungsgruppen nach Prozensträngen (Bös, 2009, S. 61) — S.139
- Übersicht 7-16:** Verteilung der erreichten Gesamtpunktezahlen MOBAK (1. Schulstufe) — S.140
- Übersicht 7-15:** Testergebnisse MOBAK 1 der Schülerinnen und Schüler der 1. Schulstufe — S.140
- Übersicht 7-18:** Testergebnisse MOBAK 5, Testwelle 1, Vergleich der Geschlechter — S.142
- Übersicht 7-17:** Testergebnisse MOBAK 5 der Schülerinnen und Schüler der 5. Schulstufe — S.142
- Übersicht 7-19:** OBAK Gesamtergebnisse der Testwelle 1, nach Schulstufe und Testbatterie — S.144
- Übersicht 7-20:** MOBAK Gesamtergebnisse der Testwelle 2, nach Schulstufe und Testbatterie — S.144
- Übersicht 7-23:** DMT Leistungsvergleich Testwelle 1 und 2 — S.146
- Übersicht 7-22:** DMT Leistungsvergleich Testwelle 1 und 2 — S.146
- Übersicht 7-21:** DMT Leistungen bezogen auf Normwerte (M = 100) — S.146
- Übersicht 7-24:** DMT Leistungsentwicklung von Buben und Mädchen — S.147
- Übersicht 7-25:** Leistungen (Messwerte) von Buben und Mädchen — S.148
- Übersicht 7-26:** DMT Zusammenhang zwischen der Leistung bei den Testaufgaben und dem Alter — S.150
- Übersicht 7-27:** DMT Zusammenhang zwischen den normierten Leistungen und dem Alter — S.151
- Übersicht 7-28:** DMT Zusammenhang zwischen den normierten Leistungen und dem BMI — S.152
- Übersicht 7-29:** Gewichtung DMT: nach Alter (nur wenn <13), wenn bei beiden Testungen anwesend — S.153
- Übersicht 7-30:** DMT Vergleich der (normierten) Leistungen von Kontroll- und Interventionsgruppe (gewichtet) — S.154
- Übersicht 7-31:** DMT Leistungsgruppen basierend auf den (norm.) Gesamtwerten der Testwelle 1 — S.154
- Übersicht 7-32:** DMT Leistungsgruppen in Kontroll- und Interventionsgruppe nach der Gesamtleistung (1. Testwelle, gewichtet) — S.155
- Übersicht 7-33:** DMT Individuelle Leistungsentwicklung (Gesamtergebnis) — S.155
- Übersicht 7-35:** DMT Leistungsentwicklung von Kontroll- und Interventionsgruppe (normiert, gewichtet) — S.156
- Übersicht 7-34:** DMT Leistungsentwicklung in Kontroll- und Interventionsgruppe — S.156

- Übersicht 7-36:** DMT Leistungsentwicklung  
Vergleich von Kontroll- und Interventionsgruppe  
(Buben) — S.157
- Übersicht 7-37:** DMT Leistungsentwicklung  
Vergleich von Kontroll- und Interventionsgruppe  
(Mädchen) — S.157
- Übersicht 7-38:** Testergebnisse MOBAK, Vergleich der  
Geschlechter — S.160
- Übersicht 7-39:** Einfluss der Konstitution auf die  
MOBAK Ergebnisse, Testwelle 1 — S.160
- Übersicht 7-40:** Einfluss der Konstitution auf die  
MOBAK Testergebnisse, Testwelle 2 — S.160
- Übersicht 7-43:** MOBAK Vergleich der Ergebnisse von  
Kontroll- und Interventionsgruppe (gewichtet) — S.162
- Übersicht 7-41:** Gewichtungsfaktoren MOBAK  
Auswertung — S.162
- Übersicht 7-42:** MOBAK Vergleich der Ergebnisse von  
Kontroll- und Interventionsgruppe (gewichtet) — S.162
- Übersicht 7-44:** Vergleich der ungewichteten  
Leistungsgruppen zwischen Kontroll- und  
Interventionsgruppe für den MOBAK Test basierend  
auf den Leistungen in der Testwelle 1 — S.163
- Übersicht 7-45:** Vergleich der gewichteten  
Leistungsgruppen zwischen Kontroll- und  
Interventionsgruppe für den MOBAK Test basierend  
auf den Leistungen in der Testwelle 1 — S.163
- Übersicht 7-48:** MOBAK Individuelle  
Leistungsentwicklung im Beobachtungszeitraum,  
Vergleich zwischen Kontroll- und  
Interventionsgruppe — S.164
- Übersicht 7-49:** MOBAK Leistungsentwicklung von  
Kontroll- und Interventionsgruppe — S.164
- Übersicht 7-46:** MOBAK Leistungsunterschiede zwischen  
erster und zweiter Testwelle, Vergleich zwischen  
Kontroll- und Interventionsgruppe — S.164
- Übersicht 7-47:** MOBAK Individuelle  
Leistungsentwicklung zwischen Testwelle  
1 und 2, Vergleich zwischen Kontroll- und  
Interventionsgruppe — S.164
- Übersicht 7-50:** MOBAK Leistungsentwicklung  
von Kontroll- und Interventionsgruppe nach  
Geschlecht — S.166
- Übersicht 7-51:** MOBAK Leistungsentwicklung  
von Kontroll- und Interventionsgruppe nach  
Geschlecht — S.166
- Übersicht 7-52:** MOBAK Leistungsentwicklung nach  
Leistungsgruppen (basierend auf Testwelle 1) — S.167
- Übersicht 7-53:** MOBAK Vergleich der  
Leistungsentwicklung von Kontrollgruppe nach  
Leistungsgruppen (basierend auf Testwelle 1 — S.167
- Übersicht 7-54:** MOBAK Vergleich der  
Leistungsentwicklung von Interventionsgruppe nach  
Leistungsgruppen (basierend  
auf Testwelle 1 — S.167

---

## Modul 8

- Übersicht 8-1:** Bewegungs- und sportfördernde  
Initiativen im Rahmen der TBuS — S.175
- Übersicht 8-4:** Dokumentationseintrag „Skooly“ –  
Fehleinheiten Bewegungsscoaches — S.180

**Übersicht 8-3:** Dokumentationseintrag „Skooly“-Datenbank TBuS-Einheit — S. 180

**Übersicht 8-2:** Dokumentationseinheit „Skooly“-Datenbank — S. 180

**Übersicht 8-5:** Dokumentationseintrag zur „Integrative Bewegungseinheit“ — S. 180

**Übersicht 8-7:** Beziehung zwischen Anzahl der TBuS-Eintragungseinheiten und Wörter pro Woche — S. 182

**Übersicht 8-6:** TBuS-Eintragungseinheiten pro Woche in die „Skooly“-Datenbank (Klassenbuch) — S. 182

**Übersicht 8-8:** Anzahl der eingetragenen Wortformen pro Woche im Untersuchungszeitraum — S. 184

**Übersicht 8-9:** TBuS-Stoffeintragungen pro Zeiteinheit getrennt nach „sportmotorische Basiskompetenzen“ und „Stoffeintragungen-gesamt“ — S. 186

**Übersicht 8-10:** Anzahl der Stoffeintragungen nach sportmotorischen Basiskompetenzen von September bis November 2016 — S. 186

**Übersicht 8-11:** Anteil der Stoffeintragungen nach sportmotorischen Basiskompetenzen von Dezember 2016 bis März 2017 — S. 188

**Übersicht 8-12:** Anteil der Stoffeintragungen nach sportmotorischen Basiskompetenzen von April bis Juni 2017 — S. 188

**Übersicht 8-15:** TBuS-Stoffeintragungen im Vergleich „Ballspiele“ und „Kleine Spiele“ — S. 189

**Übersicht 8-13:** TBuS-Stoffeintragungen im Vergleich „Ballspiele“ und „Koordination“ — S. 189

**Übersicht 8-14:** TBuS-Stoffeintragungen im Vergleich „Kondition“ und „Koordination“ — S. 189

**Übersicht 8-16:** TBuS-Stoffeintragungen im Jahresüberblick (5 Zeitpunkte) — S. 190

**Überschrift 8-17:** Anzahl der Eintragungen nach sportmotorischen Basiskompetenzen über den gesamten Untersuchungszeitraum — S. 190

**Übersicht 8-18:** Ausgefallene TBuS-Einheiten nach Gründen im Schuljahr 2016/17 — S. 192

**Übersicht 8-19:** Anzahl der Eintragungen zur „Integrativen Bewegungseinheit“ nach Wortformen über den gesamten Beobachtungszeitraum — S. 194

## Modul 9

---

**Übersicht 9-1** — S. 199

**Übersicht 9-2** — S. 199

**Übersicht 9-3** — S. 200

**Übersicht 9-4** — S. 200

**Übersicht 9-6** — S. 200

**Übersicht 9-7** — S. 201

## Literaturverzeichnis

- Atteslander, P. (2000). *Methoden empirischer Sozialforschung*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.). (2014). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Beneke, R. & Leithäuser, RM. (2008). Körperliche Aktivität im Kindesalter – Messverfahren. *Dtsch Z Sportmed*, 59, 215-222.
- BMGF [Bundesministerium für Gesundheit und Frauen] (2006). *Gesundheitsbericht*. Wien: Eigenverlag.
- BMLVS [Bundesministerium für Landesverteidigung und Sport] (2017). *Leitfaden zur Durchführung der Täglichen Bewegungs- und Sporteinheit an Schulen der 1.-9. Schulstufe*. Wien: Eigenverlag.
- Bohnsack, R. (2006): *Qualitative Evaluation und Handlungspraxis – Grundlagen dokumentarischer Evaluationsforschung*. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen* (S. 135-155). Reinbek: Rowohlt.
- Borggrefe, C. & Cachay, K. (2010). Strukturelle Kopplung als Lösung des Inklusionsproblems schulpflichtiger Nachwuchsathleten? *Theoretische Reflexionen zur sachlichen Funktionalisierung von Verbundsystemschulen*. *Sport und Gesellschaft*, 7 (1), 45-69.
- Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (3. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bös, K. (2003). Motorische Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 85-107). Schorndorf: Hofmann.
- Bös, K. (2009). *Deutscher Motorik-Test 6-18 (DMT 6-18)*. Hamburg: Feldhaus, Edition Czwalina.
- Brettschneider, W.D. & Bünemann, A. (2004). *National Report: Young People's Lifestyles and Sedentariness*. Germany. Paderborn: Universität Paderborn.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done?. *Qualitative Research*, 6 (1), p. 97-113.
- Burke Johnson R. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). *Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come*. *Educational Researcher* 33 (7), p. 14-26.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Couper, M. P. & Coutts, E. (2006). *Online Befragung. Probleme und Chancen verschiedener Online-Erhebungen*. In: A. Diekmann (Hrsg.), *Methoden der Sozialforschung* (S. 217-243). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dadaczynski, K. & Schiemann, S. (2015). *Welchen Einfluss haben körperliche Aktivität und Fitness im Kindes- und Jugendalter auf Bildungsergebnisse? Eine systematische Übersicht von Längsschnittstudien*. *Sportwissenschaft*, 45, 190-199.
- DeGEval (2008). *Standards für Evaluation*. Köln: DeGEval .

- DeGEval (2012). Empfehlungen für die Aus- und Weiterbildung in der Evaluation. Anforderungsprofile an Evaluatorinnen und Evaluatoren. Mainz: DeGEval.
- Diekmann, A. (2002). Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dietrich, W. (1964). Intensivierung des Turnunterrichts durch Zusatzaufgaben. Berlin: Volkseigener Verlag.
- Dillmann, D. (2000). Mail and Internet surveys: The total design method (2., neu bearb. Aufl.). New York: Wiley.
- Dittmar, N. (2009). Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag (Qualitative Sozialforschung, 10).
- Döring, N. & Bortz, J. (2014). Forschungsmethoden und Evaluation für die Sozial- und Humanwissenschaften. Heidelberg: Springer.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2013). Praxisbuch Interview, Transkription und Analyse (5. Auflage). Marburg: Eigenverlag.
- Dür, W. (2008). Gesundheitsförderung in der Schule. Bern: Hans Huber.
- El-Menouar, Y., Blasius, J. (2005). Abbrüche bei Online-Befragungen : Ergebnisse einer Befragung von Mediziner\*innen. ZA-Information / Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung, 56, 70-92. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ss0ar-198541>.
- Field, A. (2017). Discovering statistics using IBM SPSS. Los Angeles: Sage.
- Flick, U. (2006). Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Flick, U. (2008). Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (Hrsg.). (2006). Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung. Reinbek: Rowohlt.
- Flick, U., Kardorff, E.v. & Steinke, I. (2008). Qualitative Forschung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Friebertshäuser, B. & Seichter, S. (Hrsg.). (2013). Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.). (2013). Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Fuchs, R., Göhner, W. & Seelig, H. (Hrsg.). (2007). Aufbau eines körperlich-aktiven Lebensstils. Göttingen: Hogrefe.
- Fuß, S. & Karbach, U. (2014). Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung. Opladen, Stuttgart: Leske + Budrich.
- Gerlach, E., Leyener, S., & Herrmann, C. (2014). „Wissen wir, was wir messen?“ Zur Frage der Output-Diagnostik im Sportunterricht mit Hilfe von motorischen Tests. Sportunterricht, Schorndorf, 63 (7) 7.
- Gerlach, E., Leyener, S., Herrmann, C., & Pühse, U. (2013). Motorische Basisqualifikationen im Kontext der Schulevaluation. In A. Gogoll & R. Messmer (Hrsg.), Sportpädagogik zwischen Stillstand und Beliebigkeit (S.117-125). Bundesamt für Sport BASPO.
- Gläser-Zikuda, M. & Mayring, Ph. (2008). Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Gollwitzer, M. & Jäger, R. S. (2009). Evaluation kompakt. Weinheim: Beltz.
- Graf, D. & Starke, D., (2009). Prävention von Übergewicht und Adipositas im Kindes- und Jugendalter – vom Modell zur Anwendung. Dtsch Z Sportmed, 60,108-111.
- Häder, M. (2010). Empirische Sozialforschung (2. Auflage). Wiesbaden: VS.
- Häder, M., & Häder, S. (2014). Stichprobenziehung in der quantitativen Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Eds.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (S. 283-297). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

- Hager, W. (2000). Wirksamkeits- und Wirksamkeitsunterschiedshypothesen, Evaluationsparadigmen, Vergleichsgruppen und Kontrolle. In W. Hager, J.-L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen* (S. 180-201). Bern: Huber.
- Hager, W. & Hasselhorn, M. (2000). Psychologische Interventionsmaßnahmen: Was sollen sie bewirken können? In W. Hager, J.-L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen* (S. 41-85). Bern: Huber.
- Halle, M., Berg, A. & Keul, J. (2000). Adipositas und Bewegungsmangel als kardiovaskuläre Risikofaktoren. *Dtsch Z Sportmed*, 51, 123-129.
- Hardmann, K. & Marshall, J. (2009). *Second World-Wide Survey of School Physical Education*. Berlin: ICSSPE.
- HBSC (WHO). (2007). *Die Gesundheit der österreichischen Schüler/innen im Lebenszusammenhang*. Wien: BMB.
- Helfferich, C. (2011): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Herrmann C., Gerlach E. & Seelig H. (2016). Motorische Basiskompetenzen in der Grundschule, *Sportwissenschaft*, 16 (2), S. 60-64.
- Herrmann, C. & Seelig, H. (2014). MOBAK-1: Motorische Basiskompetenzen in der 1. Klasse. Testmanual. [Zugriff unter [edoc.unibas.ch/34376/1/20140902110639\\_5405889f09965.pdf](http://edoc.unibas.ch/34376/1/20140902110639_5405889f09965.pdf); 5.2.2016]
- Herrmann, C. & Seelig, H. (2015). MOBAK-3: Motorische Basiskompetenzen in der 3. Klasse. Testmanual. [Zugriff unter [http://www.dsbg4public.ch/custom/search/index.php?np=1007&art=1217&s\\_dir=119](http://www.dsbg4public.ch/custom/search/index.php?np=1007&art=1217&s_dir=119); 5.2.2016]
- Herrmann, C. & Seelig, H. (2016). MOBAK-5: Motorische Basiskompetenzen in der 5. Klasse: Testmanual. [Zugriff unter <http://www.dsbg4public.ch/custom/upload/docs/cdl64n2jbsd9ovn3o69onm7jiub7ned1272g.pdf>; 5.2.2016]
- Herrmann, C., & Seelig, H. (2017a). Basic motor competencies of fifth graders – Motorische Basiskompetenzen in der fünften Klasse. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47 (2), 110-121.
- Herrmann, C., & Seelig, H. (2017b). Structure and Profiles of Basic Motor Competencies in the Third Grade – Validation of the Test Instrument MOBAK-3. *Perceptual and Motor Skills*, 124 (1), 5-20.
- Hofmann, A. (2011). Bewegungszeit als Qualitätskriterium des Sportunterrichts. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 23 (1), 25-51.
- Hofmann, F. & Felder-Puig, R. (2013). *Das Bewegungsverhalten österreichischer Schülerinnen und Schüler. Ergebnisse 2010 und Trends*. HBSC Factsheet. Wien: BMG.
- Hummel A. & Borchert T. (2015). Entwicklung motorischer Kompetenz schließt Förderung motorischer Fähigkeiten ein. *Sportunterricht*, 64 (5), 138-144.
- Jackob, N., Schoen, H. & Zerback, Th. (Hrsg.). (2009). *Sozialforschung im Internet: Methodologie und Praxis der Online-Befragung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Janssen, J. & Laatz, W. (2017). *Statistische Datenanalyse mit SPSS. Eine anwendungsorientierte Einführung in das Basissystem und das Modul Exakte Tests*. 9., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer Gabler.
- Karlsruher Institut für Technologie – Forschungszentrum für den Schulsport und den Sport von Kindern und Jugendlichen: „Kurzfassung des Deutschen Motorik-Tests“ [[www.sport.kit.edu/dmt/downloads/DMT-Kurzfassung.pdf](http://www.sport.kit.edu/dmt/downloads/DMT-Kurzfassung.pdf); 12.09.2017]
- Kelle, U. (2008). *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kelle, U. & Kluge, S. (1999). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich.

- Kleiner, K. (2009). Evidence-Based Practice in Health Promotion for School Age Youth in Physical Education Lessons. In M. González-Gross, D. Canada, J. Valtuena, U. Albers & P.J. Benito (Eds.), *Physical Activity and Health Education in European Schools* (p.101-114). Madrid: Europolis.
- Kogler, Ch. & Grosinger, Th. (2013). Untersuchung der körperlichen Aktivität (Accelerometer) und der motorischen Leistungsfähigkeit (DMT) bei Kindern von 8-11 Jahren. Diplomarbeit Universität Wien. Wien.
- Körner, S. et al. (2017). Evaluation der NRW-Sportschulen. Abschlussbericht. (Edition Schulsport, Bd. 36). Aachen: Meyer & Meyer.
- Kraut, A., Melamed, S., Gofer, D. & Froom, P. (2003). Effect of school age sports on leisure time physical activity in adults: The CORDIS Study. *Med Sci Sports Exerc*, 35, 2038-2042.
- Kretschmer, J. (1974). Grundlagen und Methoden zur Intensivierung des Unterrichts im Gerätturnen. Schorndorf: Hofmann.
- Kuckartz, U. (2007). Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kuckartz, U., Dresing, Th., Rädiker, St. & Stefer, C. (2008). Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. 2., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Lamnek, S. (2005). Qualitative Sozialforschung. 4. Auflage, Weinheim.
- Lohaus, A., Jerusalem, M. Klein-Hefßling, J. (Hrsg.). (2006). Gesundheitsförderung im Kindes- und Jugendalter. Göttingen: Hogrefe.
- Lüders, Ch. (2006). Qualitative Evaluationsforschung – was heißt hier Forschung? In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung* (S. 33-62). Reinbek: Rowohlt.
- Macher-Meyenburg, R. & Koch, C. (Hrsg.). (2014). Praxishandbuch Grundschule für bewegung und Sport. Graz: Leykam Buchverlag.
- Mailer, Ch. (2012). Die tägliche Sportstunde in der Sekundarstufe I. Auswirkungen auf motorische Leistungsfähigkeit, körperbauliche Merkmale und ausgewählte psychosoziale Komponenten. Hamburg: Verlag Kovac.
- Matouschek, P.T.A. (1875). Normalien Nachschlagebuch für Direktoren, Professoren und Lehrer der österreichischen öffentlichen Gymnasien und Real-Gymnasien. Prag: Cral Bellmann's Verlag.
- Mayring, Ph. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz Pädagogik).
- Merkens, H. (2008). Stichproben bei qualitativen Studien. In B. Friebertshäuser & S. Seichter (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung* (S. 97-106). Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Grundlagentexte Methoden).
- Moosbrugger, H. & Schweizer, K. (2002). Evaluationsforschung in der Psychologie. *Zeitschrift für Evaluation*, 1, 19-37.
- Müller, C., Winter, C. & Rosenbaum, D. (2010). Aktuelle objektive Messverfahren zur Erfassung körperlicher Aktivität im Vergleich zu subjektiven Erhebungsmethoden. *Dtsch. Z. f. Sportmedizin*, 61, 1, 11-18.
- Oberger, J. (2015). Sportmotorische Tests im Kindes- und Jugendalter: Normwertbildung-Auswertungsstrategien- Interpretationsmöglichkeiten; Ueberpruefung anhand der Daten des Motorik-Moduls (MoMo) (Vol. 6). KIT Scientific Publishing.
- Opper, E., Worth, A. Wagner, M. & Bös, K. (2007). Motorik-Modul (MoMo) im Rahmen des Kinder- und Jugendgesundheitsurveys (KiGGS). *Bundesgesundheitsbl, Gesundheitsforsch, Gesundheitsschutz*, 50, 879-888.
- Prätorius, B. & Milani, T.L. (2004). Motorische Leistungsfähigkeit bei Kindern: Koordinations- und Gleichgewichtsfähigkeit: Untersuchung des Leistungsgefälles zwischen Kindern mit verschiedenen Sozialisationsbedingungen. *Dtsch Z Sportmed*, 55, 172-176.

- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4., erw. Aufl.* München: Oldenbourg.
- Richard D. Telford, R. D. & Ross B. Cunningham, R. B. (2012). Schools With Fitter Children Achieve Better Literacy and Numeracy Results: Evidence of a School Cultural Effect. *Pediatric Exercise Science*, 24, 45-57.
- Riddoch, C.J., Andersen, L.B., Wedderkopp, N., Harro, M., Klasson-Heggebo, L., Sardinha, L.b., Cooper, A.R. & Ekelund, U. (2004). Physical activity levels and patterns of 9- and 15-yr-old European children. *Med Sci Sports Exerc*, 36, 86-92.
- Ridgers, N.D., Stratton, G. & Fairclough, S.J. (2006). Physical activity levels of children during school playtime. *Sports med*, 36, 359-371.
- Rossi, P. H., Freeman, H. E. & Hofmann, G. (1997). *Programm-Evaluation. Einführung in die Methoden angewandter Sozialforschung.* Stuttgart: Enke.
- Rusch, H. & Irrgang, W. (2002). Aufschwung oder Abschwung? Verändert sich die körperliche Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen oder nicht? *Haltung und Bewegung*, 22 (2), 5-10.
- Sacher, W. (2008). *Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Samdal, O., Wold, B. & Bronis, M. (1999). The relationship between students perceptions of the school environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement: A international study. *School Effectiveness and School Improvement*, 10, 3, 296-320.
- Scheuer, C., Cloes, M., Colella, D., Emeljanovas, A., Heim, C., Jidovtseff, B. & Herrmann, C. (2016). *Assessing Basic Motor Competencies in Primary School – an International Comparative Study in Europe.* Retrieved from <http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/203595>
- Schierz, M. (2012). *Hybride Kontexturen – Kontingenzbearbeitung in Sportstunden als Thema fallrekonstruktiver Unterrichtsforschung.* In S. Körner & P. Frei. (Hrsg.), *Die Möglichkeit des Sports* (S.281 – 300). Bielefeld: transcript Verlag.
- Schlenker, K. & Seidel, M. (2008). Kann der 20m-Sprint mit der Handstopplung aussagekräftig gemessen werden? *FoSS-Newsletter*, Juni 2008, Nr.9, Forschungszentrum für den Schulsport und den Sport von Kindern und Jugendlichen – Karlsruhe
- Scriven, M. (1967). *The Methodology of Evaluation.* In R. W. Tyler, R. M. Gagne & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation* (p. 39-55). Chicago: Rand McNally.
- Spitzer, M. (2007). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens.* Heidelberg: Springer.
- Simon, B. S. & Epstein, J. L. (2001). *School, Family and Community Partnerships: Linking Theory to Practices.* In: D. B. Hiatt-Michael (Ed.), *Promising Practices for Family Involvement in Schools* (S. 1-24). Greenwich: Information Age Publishing.
- Stockmann, R. (2004). *Evaluation in Deutschland.* In R. Stockmann (Hrsg.), *Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder* (S.13-43). Opladen: Leske + Budrich.
- Strong, W., Malina, R., Blimkie, C., Daniels, S., Dishman, R., Gutin, B., Hergenroeder, A., Must, A., Nixon, P. & Pivarnik, J. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *J Pediatr*, 146, 732-737.
- Stufflebeam, D.L. & Shinkfeld, A. J. (2007). *Evaluation Theory, Models and Applications.* San Francisco: Wiley.
- Telama, R., Yang, X., Viikari, J., Välimäki, I., Wanne, O & Raitakari, O. (2005). *Physical Activity from Childhood to Adulthood. A 21-Year Tracking Study.* *Am J Prev Med*, 28 (3), 267-273.
- Thiele, J. & Seyda, M. (Hrsg.). (2011). *Tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW. Modelle, Umsetzungen, Ergebnisse.* Aachen: Meyer & Meyer.

- Tuten, T. L., Urban, D. J. & Bosnjak, M. (2002). Internet Surveys and Data Quality: A Review. In: B. Batinic, U. D. Reips, M. Bosnjak & A. Werner (Ed.), *Online Social Sciences* (S. 7-28). Seattle-Toronto-Bern-Goettingen: Hogrefe & Huber Publishers Inc.
- Twisk, J.W., Kemper, H.C. & Van Mechelen, W. (2000). Tracking of activity and fitness and the relationship with cardiovascular disease risk factors. *Med Sci Sports Exerc*, 32, 1455-1461.
- Uhlenbrock, K., Thorwesen, L., Sandhaus, M., Fromme, A., Brandes, M., Rosenbaum, D., Dieterichs, S. & Völker, K. (2008). Schulsport und Alltagsaktivität bei neun- bis elfjährigen Grundschulern. *Dtsch Z Sportmed*, 59, 228-233.
- Wagner, P. & Hering, L. (2014). Online-Befragung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 661-673). Wiesbaden: Springer.
- World Health Organisation, (2007), [http://www.who.int/growthref/who2007\\_bmi\\_for\\_age/en/](http://www.who.int/growthref/who2007_bmi_for_age/en/) (Zugriff: 20.10.2017)
- Widmer, Th. & De Rocchi, Th. (2012). *Evaluation. Grundlagen, Ansätze und Anwendungen*. Zürich: Rüegger.
- Wottawa, H. & Thierau, H. (1998). *Lehrbuch Evaluation*. (2. Aufl.). Bern: Huber.
- Zanetti, St. & Strebingner, Ch. (2012). Studie zur Messung der körperlichen Aktivität und der motorischen Leistungsfähigkeit (DMT) bei Kindern im Volksschulalter im Längsschnitt. Diplomarbeit Universität Wien. Wien.
- Zirolì, S. & Döring, W. (2003). Adipositas – kein Thema an Grundschulen mit Sportprofil? *Dtsch Z Sportmed*, 54, 248-253.
- Zuma (1999). *Demografische Standards*. Wiesbaden.



---

# TEIL II: ANHANG

---





# 1. Zur Orientierung

Im vorliegenden Teil II des Evaluierungsberichtes werden Originaldaten präsentiert und verschriftet zur Verfügung gestellt. Diese Daten betreffen insbesondere die anonymisierten Interviews mit den Bewegungscoaches. Sie spiegeln die zahlreichen Ebenen und komplexen Zusammenhänge der Projektinitiative wieder. Diese Vielschichtigkeit und die spannende Herausforderung zeichnen die Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit aus. Interessierte Leserinnen und Leser werden sehr rasch erkennen, welchen inhaltlichen, organisatorischen, pädagogischen und methodischen Herausforderungen die Bewegungscoaches durch die TBuS ausgesetzt waren. Diese Bilder in klare und strukturell erfolgreiche Interventionen umzusetzen, wird der Auftrag an die Zukunft der TBuS sein.

Im Anschluss daran werden das Kategoriensystem und die Codings an ausgewählten Beispielen beschrieben. Diese Informationen sind zentral für die Itemgenerierung der verschiedenen Fragebögen zu TBuS.

Darüber hinaus werden die an der „Täglichen Bewegungs- und Sporteinheit“ aktiv teilnehmenden Schulen in der Modellregion Burgenland getrennt nach Regionen (Bezirke) aufgelistet.

Schließlich werden drei Beispiele zur Ferienbetreuung in Kursform vorgestellt.<sup>1</sup> Durch die drei inhaltlich divergenten Kurse (Camps) sollen auch die im Zusammenhang mit der TBuS angestrebten Vernetzungen zwischen Schule und Sportverein im Rahmen der Ferienbetreuung von Schülerinnen und Schülern transparent gemacht werden.

---

<sup>1</sup> Die angeführten Beispiele wurden der Evaluation von der FSA dankenswerterweise zur Verfügung gestellt.

## 2. Transkript der teilstrukturierten Interviews mit Bewegungscoaches

### 2.1 Interview 1

**A:** Interviewer

**B:** Interviewte/r

**A:** Gut, dann starten wir mal. Ja das schaut gut aus. Ja, gut. Zu Beginn würde ich dir gerne ein paar Fragen zu dir persönlich und deinem persönlichen Hintergrund stellen. Ahm. Was hast du so für einen sportlichen Hintergrund, was hast du so für Sportarten ausgeübt?

**B:** Mh. Also. In der Volksschule ziemlich breit. Also jetzt nichts Spezielles. Also vor allem Fußball – eher Fußball. Aber (...) dann bin ich in die Sport Hauptschule gekommen, und dort hab ich dann drei Sportarten gemacht. Da habe ich Fußball, Basketball und Tennis gespielt. Ja (...) und dann im Laufe der Hauptschule hat sich dann halt XXX herauskristallisiert und dann habe ich fast nur noch XXX gespielt. Und dann ein Jahr Pause genommen vom XXX, da hab ich dann alles andere gemacht. Da hab ich von Squash bis Judo einfach ziemlich alles abgedeckt, was es so gibt und ausprobiert. Ja. Das war so und jetzt sozusagen wieder XXX.

**A:** Und was würdest du sagen ganz allgemein, was hat Sport für eine Bedeutung in deinem Leben?

**B:** Eine ganz große Bedeutung, weil ich ja Sportlehrer bin. (Lacht). Große Bedeutung. Aber jetzt allgemein für mich oder ...

**A:** Ja genau.

**B:** für mich persönlich jetzt. Sehr wichtig. Ausgleich und ohne geht's nicht.

**A:** Alles klar. Ahm und wieso hast du dich dazu entschieden Bewegungscoach zu werden? Was hat dich motiviert, was hat dich inspiriert?

**B:** Ganz ehrlich?

**A:** Ja, ganz ehrlich.

**B:** Ahm, weil XXX und das hat sich eben angeboten.

**A:** Mhm.

**B:** Weil sonst wär ich XXX – so – und das hat dann irgendwie so gepasst. Ich wollte eh was mit Schule machen und das hat irgendwie gut gepasst.

**A:** Ahm. Hast du eine spezielle Ausbildung gemacht um als Bewegungscoach zu arbeiten?

**B:** Ich hätt' sie nicht machen müssen, dadurch dass ich eben auf der Uni schon studiert hab, aber ich mach sie eben trotzdem. Also ich bin gerade in dem Kurs „Bewegungscoach und Freizeitpädagoge“. Den mach ich trotzdem.

**A:** Okay, alles klar. Ahm und hast du sonst irgendwelche Trainerausbildungen schon gemacht?

**B:** Nur im Laufe des Studiums, also jetzt kein (...) nichts Zusätzliches.

**A:** Okay. Gut, Ahm wie zufrieden bist du bis jetzt mit der Ausbildung zum Bewegungscoach? Wie hilfreich findest du das für die Tätigkeit.

- B:** Äh naja. Also man hört halt ziemlich viel doppelt, wenn man, wenn man das schon studiert hat. Und. Ja, es ist jetzt nicht (...) es ist jetzt vielleicht zur Wiederholung. Manche Vortragende sind ganz ok. Aber es ist viel Fahrerei eigentlich umsonst.
- A:** Mhm. Ok.
- B:** Also zumindest für mich.
- A:** Gibt's irgendwas konkret, wo du sagst „Das würde ich eigentlich gerne in der Ausbildung hören, krieg ich aber nicht“?
- B:** Äh was würde ich gern hören? Äh ja speziell dadurch, dass wir ja vor allem mit den kleineren Kindern – weil wir ja Unterstufe jetzt sind – arbeiten, dass da mehr kommt, was man mit Kindern machen darf, vor allem für körperliche Voraussetzungen. Ab wann darfst die Rolle vorwärts machen, solche Sachen. Das fällt halt komplett weg. Und auch die rechtlichen Grundlagen, was waren, die waren eigentlich komplett sinnlos für uns, weil die nicht an unsere Schulstufe angepasst waren. Deswegen, das hat nicht viel gebracht, sagen wir's so.
- A:** Alles klar. Gut, kommen wir zum zweiten Frageblock sozusagen. Wie würdest du deine Aufgabe als Bewegungscoach definieren? Was ist so dein Ziel, was du den Kindern mitgeben willst?
- B:** Mein Ziel ist ganz einfach, sie sollen einfach Spaß daran haben, dass sie sich bewegen. Also, ich hab jetzt kein Ziel, dass sie jetzt am Ende des Schuljahres eine bestimmte Bewegung können müssen. Sondern einfach sie sollen sich in der Zeit wo ich sie hab, sollen sie sich bewegen, sie sollen schwitzen, und am besten sollen sie gar nicht merken, dass sie sich jetzt gerade bewegt haben. Und einfach, sie sollen einfach daran Spaß haben und ich glaub das funktioniert derweil richtig gut.
- A:** Was denkst du, wie wichtig sind Bewegung und Sport für Kinder in dem Alter?
- B:** Extrem wichtig, extrem wichtig. Weil ich seh' es schon an den einfachsten Sachen wie Werfen. Oder ich hab jetzt gerade einen Schwimmkurs gemacht. Da waren alle, also von der ersten bis zur vierten Volksschule. Da waren 47 Kinder und von denen waren mehr als die Hälfte Nichtschwimmer, komplette Nichtschwimmer. Und die anderen, die Schwimmen haben können unter Anführungszeichen, bei denen waren ungefähr sieben dabei, wo man sagen könnte, ja die können schwimmen. Das ist schon sehr traurig. Und die Probleme beim Werfen, Ball-Fangen, Laufen, Geradeaus-Laufen sind schon groß.
- A:** Das hast du eh schon ein bisschen angesprochen. Was würdest du dir wünschen, dass sich die Kinder für eine Haltung oder Einstellung zu Sport aus deinen Einheiten mitnehmen?
- B:** Dass es Spaß macht und dass es mir was bringt, das auch außerhalb der Schule zu betreiben. Nicht nur in der Schule ist der Schulsport, das als Aufgabe zu sehen – „Oje, jetzt muss ich das und das machen“ – sondern einfach das Rausgehen und sagen „Es macht auch so Spaß!“
- A:** Ok. Gibt's irgendwelche speziellen praktischen Dinge, wo du sagst „Ok, das sollten sie jetzt schon können“ ...
- B:** Jaja! Also ich hab... also es ist jetzt nicht so, dass ich einfach sag „Jetzt bewegt's euch und habt's einfach Spaß dran!“. Nein, ich hab mir natürlich Ziele gesetzt auch. Also dadurch, dass ich aus dem Ballsport komme, mir ist halt wichtig, dass sie wirklich Ball-Fangen, Ball-Werfen können. Ball – was heißt Ball – ich bin jetzt da rausgegangen am Wochenende und hab einfach Steine geworfen mit ihnen und hab geschaut, wer kann weiter mit dem Stein werfen. Oder solche Sachen. Es ist... es hört sich zwar blöd an, aber wenn du siehst, die

Hälfte kann nicht einmal einen Stein werfen. Also Werfen, Fangen, Laufen, das sind so die Grundsachen wo ich sag. Und auch natürlich koordinative Sachen. Balance, Gleichgewicht, solche Sachen.

**A:** Ahm und würdest du auch sagen, du willst irgendwelche Wissensinhalte weitergeben?

**B:** Ja das mach ich immer. Also ich, zum Beispiel jetzt, also Themenblock ist gerade, ich hab das jetzt genannt so mehr oder weniger „Zirkuskünste“, es ist einfach, es sind so Balance-Übungen und Jonglier-Sachen, und ich probier’ ihnen dann immer zu erklären dann so jede Woche, zum Beispiel beim Balancieren, was das mit dem Gleichgewichtssinn zutun hat, wo sitzt der Gleichgewichtssinn und so. Also ich geb’ ihnen pro Stunde immer eine, also wie soll man sagen, ein „Hardfact“, und die frag ich dann nächste Woche auch immer ab. Und ja. Also nicht nur Spielen, ich will auch Wissen vermitteln, auch schon in dem Alter. Ja.

**A:** Okay, gut. Kommen wir zu den aktuellen Stunden und wie das gerade so läuft. Wie geht’s dir ganz allgemein als Bewegungscoach?

**B:** Ja super. Bei den Meetings, die wir immer haben, man hört vor allem im Nördlichen, dass die immer so große Probleme haben, mit den Kindern, Schulen, Direktoren. Also von dem kann ich jetzt nichts Negatives sagen. Ich hab jetzt drei Schulen und da läuft’s einfach spitze. Also ich hab sieben Klassen und bis auf eine Klasse, die schwierig ist, sind die anderen Klassen eigentlich wirklich, wirklich super. Da kann man was machen mit ihnen.

**A:** Was macht dir besonders Freude?

**B:** Ja das Feedback. Also ich krieg, dadurch dass ich eben in Dörfern unterwegs bin, dass die Eltern kommen und sagen wie super das nicht läuft und das Kind freut sich jedes Mal schon auf Dienstag. Und das die Kinder auch, ich hab ihnen jetzt auch

wieder so eine Aufgabe gegeben, so eine Koordinationsaufgabe mit Fingern, und ich bin zufällig in XXX an der Bushaltestelle gestanden. Auf einmal sind die Kinder ausgestiegen und sind hergerannt. „Ich kann’s jetzt!!“ und haben’s mir gezeigt und solche Sachen sind halt echt super. Oder die Direktorin ruft mich an und sagt, sie haben grade Elterngespräch gehabt und ihnen taugt das so und wir sollen das unbedingt weitermachen. Also das sind halt so die Sachen. Und natürlich auch, man sieht’s auch, wenn bei den Kindern was weitergeht, also das ist natürlich auch super.

**A:** Hat’s irgendwas gegeben, was dich überrascht hat, was du nicht erwartet hast, wie du mit der Arbeit angefangen hast?

**B:** Ja natürlich, ich mein. Ich hab bis jetzt ja nur mit Oberstufen oder maximal Neuer Mittelschule gearbeitet hab. Die Anforderungen an die Kinder, das muss man halt am Anfang komplett vergessen und dann schauen, was können die Kinder wirklich. Und der Umgang auch mit den Kindern. Am Anfang glaubt man halt, naja die sind alle so klein und die sind ja so lieb, aber die können’s auch gut. Also denen muss man eigentlich fast noch mehr... sagen wir so bisschen ... die Richtung vorgeben als den anderen. Also ich hätte nicht geglaubt, dass ... ich hab immer geglaubt, dass wenn ich dort in die Klasse komm, ist es dort ruhig. Weißt eh, alle so naja... Und wenn ich mal laut bin, dann ist es komplett ruhig. Blödsinn. Also das funktioniert in der Neuen Mittelschule und im Gymnasium. Also die führen sich auf, dann bin ich halt mal laut, dann ist es wirklich ruhig auch für den Rest der Stunde, aber in der in der Volksschule – die vergessen das. Die merken sich das 30 Sekunden, dass gerade irgendwas nicht gepasst hat und 30 Sekunden später geht es gleich weiter wie vorher.

**A:** Okay, also das ist...

**B:** Der Umgang...

**A:** Der Umgang mit der Altersgruppe, das ist...

**B:** Genau, die Umstellung...

**A:** ... eine Umstellung.

**B:** Jaja.

**A:** Was würdest du sagen macht dir mehr Freude? Volksschule oder NMS?

**B:** Ich hab jetzt nur Volksschule in dem Jahr, aber Neue Mittelschule auch schon unterrichtet. Unterschiedlich, sagen wir's so. Mit Neue Mittelschule, mit den Älteren kann man natürlich, sagen wir so, zum Beispiel beim Geräteturnen kann man mehr Sachen machen. Aber zum Beispiel bei den Kindern macht es halt einfach mehr Spaß, weil die haben halt dermaßen Energie und Freude, dass das halt auch ganz was Anderes ist.

**A:** Also ein anderes Level von Begeisterung.

**B:** Ja genau, genau.

**A:** Gab's bis jetzt irgendwelche organisatorischen Schwierigkeiten, denen du begegnet bist?

**B:** Also ich muss jetzt auch wieder sagen, bei uns XXX XXX, ich kann nur von uns reden, läuft das halt wirklich derweil problemlos eigentlich. Also es sind hier nicht so wie... wie gesagt ich bekomme das immer nur mit bei den Meetings, bei den Fortbildungen und so, dass es im XXX und im XXX anders abläuft, aber bei uns ist das gar kein Problem. Weil ich versteh mich mit den Direktoren, mit den Direktorinnen – entschuldigung – super. Also wenn jetzt einmal irgendwas... ich kann an dem Tag nicht, ruf ich an und wir verschieben das untereinander. Ich brauch da jetzt nicht, da das zuerst dort melden, nach oben melden und dann wieder zurückmelden, sondern wir machen das mit den Direktorinnen selber aus und das ist erledigt, die Geschichte.

**A:** Also das heißt auch so Räumlichkeiten, Turnsaal-Verfügbarkeit, und so das....

**B:** Das ist halt gar kein Problem. Aber die Turnsäle-Ausstattung ist halt die andere Geschichte.

**A:** Okay...

**B:** Weiß nicht ob das noch kommt...

**A:** Wie schaut's da aus? Ja?

**B:** Das wäre halt interessant. Weil ich bin halt zufrieden mit meinen drei Schulen, aber ich hab einmal an einem Freitag supplied für einen Kollegen von mir und da war ich in drei Schulen und in den drei Schulen hat es einen Turnsaal gegeben, der war echt gut. Und in den anderen zwei Schulen hat es ein ausgeräumtes Klassenzimmer gegeben und einen – äh – Bewegungs... einen Mehrzweckraum, also das war im Keller unten der Raum wo normal Theater gespielt wird und so. Der wo die Sessel zur Seite geräumt werden. Also die Voraussetzungen für manche Turnsäle, für manche Schulen, ist halt schrecklich.

**A:** Auch wahrscheinlich von der Ausstattung her?

**B:** Jaja, also ... Bälle ... in der einen Schule, früher wo die Bücher drinnen waren, haben sie jetzt einfach die Bälle hineingetan. Also das ist noch das Waschbecken drinnen. Ich hab 22 Kinder gehabt mit zwei Turnbänken, früher war, weiß nicht was da drinnen war, so ein kleiner Abstellraum, da ist halt eine blaue Matte drinnen, also eine Niedersprungmatte, das war's. Und die Decken sind halt extrem niedrig und mit 22 Kindern in einem normalen Klassenzimmer, also das ist jetzt kein größeres Zimmer, sondern ein normales Klassenzimmer, ist halt unmöglich, dass du sagst du tust dort irgendwas Anderes.

**A:** Die Zusammenarbeit mit Lehrkräften, Direktoren und Eltern haben wir jetzt ...

**B:** Läuft...

**A:** schon kurz angesprochen...

**B:** ja läuft super... super. Also ich kann da nichts sagen, also es ist wahnsinnig gut. Also in XXX machen wir jetzt einen Sporttag, wo die Direktorin gesagt hat, es wäre super wenn ich da auch dabei bin und mit den Kindern Stationen mache und ... In XXX läuft das auch.

**(kurze Störung)**

**B:** Na also das läuft, läuft super. Also ich kann nur sagen: Lläuft super! Mit Eltern hab ich jetzt nicht so viel Kontakt, außer wenn ich sie wirklich zufällig auf der Straße treffe oder so.

**A:** Und die kennen dich, also die wissen quasi wer du bist, oder...

• **B:** Ja also zum Beispiel in XXX, bin ich in der ... war ich in dem Gemeindeblatt drinnen, was ich selber nicht gewusst habe, da ist jetzt ganz zufällig, bin ich im Kaffeehaus gesessen in XXX, und der Koch, seine Freundin kommt aus XXX. Der hat gesagt, er hat mich jetzt gesehen in der Zeitung und also. Und in XXX, also dadurch, dass ich halt in XXX Basketball gespielt hab und so, kennen mich die Leute schon auch so. Ist jetzt ... Dorf.

**A:** Und gab's einmal irgendwelche Probleme in Bezug auf die Schüler und SchülerInnen selber? Also so disziplinäre Probleme, oder dass da irgendwas nicht ganz rund gelaufen ist?

**B:** Natürlich, es gibt halt immer wieder ein paar Ausreißer, aber es war jetzt nichts Gravierendes dabei, was ich jetzt sagen könnte. Gibt's andere Geschichten, die jetzt aktuell sind, aber nicht bei mir.

**A:** Du hast vorher kurz angesprochen, von den rechtlichen Rahmenbedingungen war die Ausbildung jetzt nicht so hilfreich. Wie geht's dir jetzt mit den rechtlichen Rahmenbedingungen die du in der Volksschule hast?

**B:** Wir wissen halt, ich glaub bis jetzt noch immer nicht genau, wie wir versichert sind, oder keine Ahnung. Ich hab mir da ja nie so viel Gedanken gemacht, weil manche gemeint haben, sie räumen gar keine Geräte aus, oder so irgendwas... naja.

**A:** Also dass ihr irgendeine Art Haftpflichtversicherung...

**B:** Ja genau, ich glaub man hätte irgendwas abschließen können, so zusätzlich, aber ich hab mit den Direktorinnen geredet und die haben gemeint, sie stehen voll hinter mir wenn irgendwas ist. Der ganz normale Unfallbericht. Wie gesagt, in der ersten Einheit – ziemlich lustig – hab ich mich auch nicht getraut – was soll ich jetzt machen. Dann hab ich gesagt: „Ja was wollt ihr spielen?“ Sie spielen immer Versteinern. Ich hab in drei Klassen Versteinern gespielt und in drei Klassen haben sie sich wehgetan. Also Einer Beule, eine Andere Lippe aufgeschlagen, und der Klassiker – zwei Mädchen zusammengelaufen, zuerst ist Einer schlecht geworden, dann der Anderen, und dann ist der Dritten schlecht geworden, weil sie nur gesehen hat, wie sie zusammengelaufen sind. Also jaja. Aber nein, ich muss ehrlich sagen, ich weiß nicht wie die rechtlichen Rahmenbedingungen bei uns jetzt gerade ausschauen. Keine Ahnung.

**A:** Wie zufrieden bist du mit deinem Arbeitsvertrag?

**B:** ...

**A:** Ganz ehrlich?

**B:** Ganz ehrlich ich... Ja ich kann mich nicht... ich mach's ja nicht wegen dem Geld. Also das ist ja gerade das Gute. Aber wenn man wirklich fürs Geld machen würde, ist es so ... halt glaub ich... blöd. Vor allem die Leute die eine volle Lehrverpflichtung haben mit 32 Stunden und für die.... Aber ich sag dir nochmal... „Dann wärt's halt Lehrer geworden!“ Ich muss ehrlich sagen, das ärgert

mich schon echt. Bei der Ausbildung, wenn die dort immer sitzen. Dann jammern sie immer so viel. Da denk ich mir: „Ja was soll man machen. Ihr habt einen Kurs für drei Semester und wollt dann behandelt werden wie jemand, der studiert hat.“ Das ist halt ... Ich persönlich bin zufrieden. Es kann natürlich immer mehr sein, aber ich persönlich bin zufrieden

**A:** Also so wie es jetzt ist, passt es für dich in deiner Situation.

**B:** Für mich in meiner Situation passt's, aber ich glaub da hast du dir gerade den Falschen ausgesucht. (Lacht)

**A:** (Lacht) Ja ich will ja das ganze Spektrum.

**B:** Ja also, natürlich. Also das einzige Problem sind die Fahrt... also, dass das Fahrtgeld nicht vergütet wird. Also du verfahrst einen Haufen. Das ist halt das Einzige wo ich wirklich sagen muss, da muss sich was ändern, wie das ausschaut wegen dem Fahrtgeld, weil es geht nicht, dass man privat noch Geld hineinsteckt und irgendwo hinfahren muss.

**A:** Ja na klar.

**B:** Und das muss geändert werden. Aber sonst von der Bezahlung her, ich bin jetzt 15 Stunden angestellt. Natürlich kann es mehr sein, aber geht schon.

**A:** Gut, dann würd ich noch gerne als... vorvorletztes gerne plaudern über deinen Arbeitsalltag. Wie schaut das bei dir aus, wenn du dich auf deine Bewegungseinheiten vorbereitest? Wo nimmst du deine Ideen her? Wie entscheidest du was du machst in den Stunden?

**B:** Ähm, wie mache ich das. Ich hab mir vor dem Semester, also bevor das angefangen hat, hab ich mir überlegt, was will ich mit den Schülern, dass sie können. Wie gesagt, mir waren da gewisse Sachen wichtig. Dann teile ich das immer

in so ... pro Monat immer in so Themenblocks ein und ganz ehrlich, planen hab ich die ersten ein-einhalb Monate probiert, dass ich sag, ok ich plane das genau durch – wann wie was. Funktioniert mit den kleinen Kindern halt nicht. Und jetzt hab ich mein Thema, such mir Übungen, also einen Haufen Übungen, fange immer bei den leichteren an und schaue dann immer, was kann ich mit den Schülern noch weiter machen. Und das kommt dann meistens sehr spontan und das funktioniert aber meistens am besten. Also wenn ich jetzt sage, nein, ich will jetzt – uh jetzt muss ich noch das Programm durchbringen, jetzt muss ich noch das aufbauen oder so irgendwas... Also ich schaue da wirklich auf die Kinder und wie es mit ihnen läuft. Also funktioniert ich hab Montag am Abend tue ich immer vorbereiten für Dienstag und Mittwoch für Donnerstag. Also da nehm' ich mir immer so ein-einhalb Stunden Zeit, schau mir das durch, und dadurch, dass das Studium ja noch nicht so lange her ist, hab ich da noch genug...

**A:** .. ist noch frisch für dich.

**B:** Ja genau. Und man ist ja in Kontakt mit den anderen Bewegungscoaches und da kann man sich auch immer wieder Ideen holen.

**A:** Da tauscht ihr euch aus.

**B:** Ja genau. Was so gemacht wird.

**A:** Magst du erzählen, was du in den letzten Monaten so gemacht hast? Magst du mir da so einen Einblick geben?

**B:** Jaja. Ähm lass mich überlegen...

**A:** Also Zirkuskünste war jetzt ...

**B:** Ja genau das war jetzt. Dann war halt Schwimmen davor. Ähm, dann haben wir gehabt ... wart ... jetzt steh ich gerade auf der Leitung. Dann haben wir natürlich gehabt Ballsportarten, da haben wir gehabt Fußball, Basketball, halt die Klassiker

– Volleyball. Aber jetzt nicht die Zielsportarten, sondern eher nur alles anprobiert. Mit so vorbereitenden Sachen. Dann haben wir einmal so Leichtathletik gehabt, das haben wir ein Monat gehabt. Da hab ich mehr in Richtung Reaktion, Weitwurf, Weitsprung, Ausdauer, hab ich gemacht. Dann hab ich einen Block hab ich gemacht, das war nicht das ganze Monat, das war, also das war ein Monat Leichtathletik mit Verbindung ... so Kraft. Und dann hab ich gemacht vorher noch, ganz am Anfang, Zielwurf gemacht. Das war auch ein großes Thema. Und was hab ich noch gemacht... So lang ist es ja wieder nicht.

**A:** Stimmt, ist ja erst ein gutes Semester.

**B:** Schwimmen ... ja wollt gerade sagen. Willst du die Übungen auch hören, die ich so gemacht habe mit ihnen?

**A:** Nein, das passt schon.

**B:** Also, ich überleg gerade. Ja dann habe ich so in Verbindung mit Kräftigung, hab ich so viel mit den blauen Matten gemacht. Da hab ich so die verschiedensten... so Sahara in der Wüste, ääh so Kamel in der Wüste, da gibt es so Sachen. So hab ich das gemacht ja.

**A:** Hast du da irgendwie den Auftrag, dich auf den Lehrplan zu beziehen, oder...

**B:** Nein gar nicht.

**A:** ... bist du komplett autonom?

**B:** Komplett autonom.

**A:** Das heißt von Ablauf und Struktur her versuchst du offen in die Stunden hineinzugehen?

**B:** Ja. Und das find ich auch gut. (Unv.) Aber ich find's gut, die Direktoren kommen auf mich zu und sagen, die eine hat gemeint, es wäre super wenn ich die Rolle vorwärts mit ihnen mache. Auch kein Problem. Die andere hat gemeint, sie müssen mehr... sie haben so Koordinationsübungen, ob ich da was

mit ihnen machen kann. Also wenn die Schulen was von mir will, mach ich das natürlich. (Unv.) Das läuft eh gut.

**A:** Wie schaut's mit dem Verhalten der Schülerinnen aus und Schüler in der Stunde? Gibt's irgendetwas was dir besonders wichtig ist dir gegenüber? Oder wo du sagst, das geht gar nicht, da sag ich dann was?

**B:** Also bei mir, ich schau immer, dass es passt, also dass der Rahmen passt. Sie wissen, dass wenn wir... Es ist von Schule zu Schule unterschiedlich muss ich sagen. Also in einer Schule ist es so, wenn sie sich umgezogen haben, dürfen sie sich einen Ball nehmen und bis alle umgezogen sind, darf jeder was mit dem Ball machen. Aber da ist auch dann klar, wenn alle umgezogen sind und ich sage „So, Bälle weg!“, räumen alle die Bälle weg und setzen sich auf die Bank. In einer anderen Schule ist es sofort, da sperr ich den Turnsaal auf und dann müssen sie sich alle auf die Bank setzen. Und bei einer anderen Klasse sitze ich dann mehr oder weniger mit ihnen einfach, dann ist nur eine Klasse an einer Schule, das ist ganz eine brave Klasse, da sitzen wir einfach so und fangen halt so die Stunde an. Aber das ist dermaßen unterschiedlich mit den Kindern, wie ich umgehen muss mit ihnen. Eine Klasse ist komplett brav, eine Klasse, da habe ich Problemkinder drinnen. Da kann ich, da ist es wurscht was ich sage. Da kann ich auch lauter werden, bringt gar nix.

**A:** Eskaliert das dann manchmal, oder...?

**B:** Jaja, also die schlagen sich, die treten sich, alles durcheinander. Aber dann kommen sie auch immer wieder „Der hat mich getreten!“, „Der hat mich gezwickt!“ und ich habe eingeführt „Mir ist es egal.“ Es ist jetzt so weit, dass ich gesagt habe

„Ihr macht euch das selber aus.“ Wenn sie sich schlagen wollen, schlagen sie sich und die anderen spielen derweil weiter. Ist halt so.

**A:** Gut, was würde für dich – also du hast schon gesagt, es ist dir wichtig, dass es den Kindern Spaß macht, dass sie sich bewegen, dass sie schwitzen...

**B:** Ja. Genau.

**A:** Was würde so, wenn du so an zwei oder drei Sachen denkst, was würde eine gelungene Einheit für dich ausmachen? Was muss in der Einheit vorkommen, oder was muss da passieren für dich?

**B:** Ja, das habe ich schon gesagt, sie müssen selbst Spaß haben, und sie müssen was mitnehmen aus der Stunde, irgendwas. Auch wenn sie sagen, das hab ich vorher noch nie gemacht. Oder das Spiel taugt mir. Oder das habe ich vorher nicht gewusst. So sind die Sachen, wo ich sage, das ist wichtig.

**A:** Also einen Take-Home-Point.

**B:** Irgendwas, dass sie irgendwas mitnehmen einfach.

**A:** Ja. Gut, dieses Talentescouting würde mich noch sehr interessieren. Wie funktioniert das? Wie ist das Konzept?

**B:** Kannst du mir das erklären? (Lacht)

**A:** (Lacht) Nein, leider nicht.

**B:** Also ich glaube, das soll so funktionieren. Was so glaube ich die Grundidee ist, dadurch, dass man Leute aus Vereinen holt und dass man das Bindeglied ist zwischen Schulsport und Vereinssport. Dass wenn ich jetzt sehe als Bewegungscoach, ok, das Kind hat Talent in ... Ball ... sagen wir mal, weil ich mich auskenne, Basketball. Dann sage ich ok, jetzt rufe ich jemanden an, oder sage in der Schule, du das Kind hat Talent, darf ich mit den Eltern sprechen, ob das Kind nicht ein Probetraining im Verein macht. So glaub ich, dass das funktioniert, also so habe ich das gemacht. Also ich

hab gesagt, da habe ich Schüler oder SchülerInnen die sind da relativ in eine gewisse Richtung talentiert. Dann habe ich einen auswärtigen Trainer geholt, der mal eine Einheit macht und sich die Schüler angeschaut hat und gesagt hat, kommt doch mal bei mir vorbei zum Training und schaut euch das mal an, wie läuft das. Also so glaube ich sollte das Talentescouting für mich funktionieren, dass ich so irgendwie das Bindeglied zwischen den Vereinen und Schule... aber ... bis auf Basketball, Fußball und Tennis und glaube ich, bisschen Landhockey, haben wir nicht so viele Vereine, dass sich die jetzt irgendwie viel mitnehmen könnten. Und das Problem ist halt, dass viele Kinder schon im Vorhinein im Verein sind. Weil sie meistens halt eh immer nur im Fußballverein sind. Also wir haben keinen Schwimmverein, wir haben keinen Turnverein, wir haben keinen Leichtathletikverein. Die haben genau ein Monat lang Geräteturnen, da hab ich mich drüber getraut, und ich hätte auch wirklich sehr, vor allem Mädchen, die sehr talentiert sind, da merkst du, Ballsport ist nicht Ihres, aber denen hat Geräteturnen dermaßen Spaß gemacht, dass sie sogar in der Pause dort geblieben sind und ... Wo soll ich die hinschicken? Das ist halt das Problem.

**A:** Wie geht's dir mit den unterschiedlichen sportlichen Vorlieben von den Kindern? Merkst du das oder gibt's da so „Nein, das will ich nicht“ oder „Können wir nicht wieder das und das machen?“ und dann ist es immer das Gleiche?

**B:** Ja, ähm, wenn du sie fragst, was sie spielen möchten, dann kommt eh immer das Gleiche von den Kindern, aber du musst es ihnen halt richtig verkaufen vorher. Also ich erzähle ihnen meistens irgendeine Geschichte was wir heute machen und dann wird das halt ausprobiert und dann taugt es

ihnen eh. Also wenn du die Burschen im Vorhinein [fragst] in einer Klasse, was wollt ihr machen, ja Fußball. Wir haben das ganze Jahr noch nie Fußball gespielt, aber es taugt ihnen trotzdem super.

**A:** Und wie geht's dir mit der unterschiedlichen körperlichen Leistungsfähigkeit? Wie gehst du damit um?

**B:** Ja ich schau einmal – das hört sich jetzt blöd an – aber ich schau halt immer, dass wirklich für jeden was dabei ist. Und wenn es mal wirklich gar nicht geht bei einem zum Beispiel – es ist meistens eh immer nur ein, zwei – dann, das ist dann meistens eh nur gegen Ende der Stunde, wenn wir die Übungen immer steigern, dann ist der halt bei mir Schiedsrichter, oder hilft der mir, ist halt so in der Richtung...

**A:** ... kriegt eine andere Aufgabe.

**B:** ... kriegt eine andere Aufgabe, genau.

**A:** Dann sind wir eigentlich schon fast am Schluss angelangt. Ich würde noch gerne wissen, ob es irgendwelche – also Schwierigkeiten haben wir eigentlich eh schon besprochen, dass es relativ wenige derweil gibt.

**B:** Also bei mir muss ich ehrlich sagen, gibt es wirklich wenige, wenige Schwierigkeiten, aber da gibt es sicher andere die dir mehr erzählen können über Schwierigkeiten. Ich überleg gerade was so eine Schwierigkeit wäre.

**A:** Oder gibt es irgendeine Verbesserung, die du dir wünschen würdest konkret?

**B:** Ja die Turnsäle, die Ausstattung. Also ich hab jetzt drei Turnsäle, wenn du alle drei zusammennimmst, von jedem das Beste, dann hättest du vielleicht einen normalen Turnsaal. Das ist halt das Problem.

**A:** Was konkret fehlt?

**B:** Ja das ist ja gerade unterschiedlichst. In XXX ist es so, dass der Turnsaal viel zu klein ist. Und die

zum Beispiel haben aber eine blaue dicke Matte. Jetzt wär XXX, ist von der Größe gut, aber hat zum Beispiel – von Größe und Bälle-Ausstattung sind die ganz ok, aber haben zum Beispiel keine dicke Matte. Und in XXX ist der Turnsaal von der Größe gut, aber die haben halt keine Bälle. Das ist halt überall – wenn du alles zusammennimmst, sagst du, du kommst auf einen halbwegs brauchbaren Turnsaal. In XXX hab ich keinen Kasten, in XXX hab ich einen Kasten, in XXX hab ich wieder keinen Kasten, das ist halt so unterschiedlich. Auch mit den Springschnüren, dort hast du Springschnüre, dort hast du keine Springschnüre... Die Ausstattung macht halt die Musik. Da gibt's halt ganz, ganz viele Probleme.

**A:** Gut, zum Schluss gibt es noch irgendwas, was du gerne ansprechen würdest, was jetzt in den Fragen nicht abgedeckt ist, über deine Tätigkeit, deine Erfahrungen ...

**B:** Magst du noch irgendwas wissen?

**A:** Ich bin glücklich und ... weise (Lacht).

**B:** Ich hab eh gesagt, wir sind zu Dritt jetzt da XXX. Da läuft's eigentlich eh problemlos. Also, ja wie gesagt, Schwimmen – sie sollten halt wirklich Schwimmen lernen in der Schule. Aber das hat auch nichts mit dem Bewegungscoach zutun.

**A:** Also ihr habt ein Schwimmbad, das einigermaßen erreichbar ist?

**B:** Ja die Therme XXX, das war ja nicht optimal. Wir haben die Therme XXX, da waren wir im Wellenbecken, also alle 40 Minuten hab ich halt kurz hinaus müssen, oder die Kinder haben halt im Wellenbecken gespielt. Aber natürlich die Erreichbarkeit, stimmt, die war halt ein Problem. Aber ich find es halt echt eine gute – also solange es Unterstufe ist, passt das. Ich glaube, irgendetwas ist ja auf der Uni und auf Schmelzbook, haben sie irgendwas gepostet,

das mit dem gegen die ... Entprofessionalisierung unserer ... hast du das gar nicht mitgekriegt?

- A:** Nein. Ich verweigere Facebook ein bisschen, ich les das nicht so genau nach, mich interessiert das nicht so.
- B:** Ja irgendwie war da irgendso eine Unterschriftenaktion auf der Schmelz gegen diese Bewegungscoach-Ausbildung...
- A:** Okay, na das habe ich nicht mitbekommen.
- B:** Also, ich habe das auch nur am Rande gelesen und durchgelesen, dass es da halt gegangen ist, ob man nicht da anscheinend so schleichend den Sportlehrer durch billigere externe Trainer ersetzt, also dass das in die Richtung geht. Solang es nur in den Unterstufen bleibt, stört es mich nicht.
- A:** Gut, dann wär das von mir alles ...
- B:** Sag ich danke!
- A:** Ich sag danke, dass du dir Zeit genommen hast!

### **Kurze Unterbrechung – Wiederaufnahme des Gespräches**

- B:** Ich glaube, es ist ein Chaos. Also wie das Projekt gestartet ist haben sie keinen Plan von Nichts gehabt. Also du hast nicht gewusst, wie bist du versichert, wie ist das überhaupt in der Schule. Sind wir da Freistunde, sind wir ein Pflichtfach und wie funktioniert das. Das war ja irgendwas.
- A:** Also wusste auch niemand in der Schule tatsächlich wie das ...
- B:** Na die haben nur gewusst, das Projekt kommt und wir haben uns halt angemeldet. Aber im XXX hat sich ja keine Hauptschule gemeldet. Also ah keine NMS. Weil sie halt auch geglaubt haben, dass sie ihre Lehrer zuerst... also dass ihre Lehrer auf ihre Stunden kommen und da können wir jetzt nicht nochmal.... Und auch bei der Ausbildung. Du hast

halt gemerkt, die Vortragenden, die gekommen sind, die haben auch nicht gewusst „Was soll ich da jetzt tun.“ Das ist jetzt im Laufe immer besser geworden. Jetzt schaut es schon nach Ausbildung aus. Und du hast halt am Anfang gemerkt „Ja schau ma mach ma mal ein bisschen da und mach' ma mal ein bisschen dort“. Das wird jetzt immer ernster. Jetzt schaut es schon ein bisschen ... nachdem das ja jetzt Österreich-weit kommt oder so irgendwie, nehmen sie das jetzt ein bisschen ernster das Ganze. Aber vorher war das ein Chaos. Du hast nicht gewusst, wie wirst du bezahlt. Wird das Fahrtgeld bezahlt? Wie wird das verrechnet? Wie gesagt, das schlimmste war du hast nicht gewusst wie du versichert bist. Musst du eine Privatversicherung abschließen? Und da sind einige dann abgesprungen, weil es ihnen zu viel geworden ist. Ich meine, 32 Stunden in der Woche halten. Ich meine, das ist ja eine Frechheit. Ich meine, was haben sie sich da dabei gedacht? Ohne Vorbereitungs-, ohne Nachbereitungszeit, gibt's nicht. Ich meine, das war Sklaventreiberei am Anfang. Wie gesagt, mit der Ausbildung. Da haben wir zwei Tage glaube ich rechtliche Grundlagen gehabt. Das war irgendwas. Die einzig sinnvollen Sachen waren am Anfang die praktischen Sachen, wo du ein paar Ideen mitgenommen hast. Aber sonst, ganz am Anfang die Sachen waren halt für'n Hugo.

- A:** Wie funktioniert das eigentlich mit diesem Elektronischen Klassenbuch?
- B:** Ja Skooly. Ja das funktioniert eigentlich eh ganz problemlos. Da trägst du einfach ein, was du für Stunden gehalten hast. Was war das Thema der Stunde. Ob du's gehalten oder nicht hast. Das hat ja auch ewig gebraucht bis da... Zuerst hat es geheißen, wir müssen es nicht eintragen, dann hat

es heißen wir müssen es eintragen. Und jetzt trägst du einfach nur mehr ein, gehalten oder nicht gehalten und das Thema der Stunde. Das war's. Und dann glaub ich irgendwas noch, wie viele Kilometer du fährst. Zuerst war das mit der Fahrtenverrechnung über Skooly, jetzt ist es über den Arbeitsbericht. Das ist ja saublöd, dass das über drei Dachverbände läuft.

**A:** Das heißt du bist XXX.

**B:** Ich bin XXX ja. Und die Verteilung von den Stunden war ja auch eine Schweinerei muss man ehrlich sagen. Das politische... Ich mein, dass das Burgenland rot ist und dass das jetzt alles... dass das jetzt so aussieht als würde sich das jetzt alles der ASKÖ unter den Nagel reißen, ist ja glaub ich nicht

so... das weiß eh jeder. Und wir waren hier XXX drei Leute von XXX, die gerne mehr Stunden gehabt hätten, und das ist halt nicht gegangen. Und dann haben sie einen Typen gehabt vom ASKÖ, der hat 32 Stunden und der reibt sich halt auf. Und wir haben uns zu Dritt 30 Stunden geteilt. Wie gesagt, rein politisch. Das war ja von Anfang an überhaupt ein Chaos. Wer bekommt wie viel Förderungen, wer bekommt wie viel Stunden. Aber ja. Bei der Ausbildung wird es jetzt seriöser. Am Anfang war es ja wirklich irgendwas aber jetzt wird es wirklich seriös. Aber ich glaube der XXX wird dir eh das Gleiche erzählen.

### Ende des Interviews

## 2.2 Interview 2

**A:** Interviewerin

**B:** Interviewte/r

**A:** Passt, also nochmal vielen Dank, dass du dir Zeit genommen hast.

**B:** Bitte gerne.

**A:** Zu Beginn würde ich dir gerne ein paar Fragen über dich persönlich, deine Person und deinen sportlichen Hintergrund stellen. Welche Sportarten betreibst du selbst? Aus was für einer Sportart kommst du?

**B:** Ahm meine Hauptsportart ist XXX. Bin aber schon seit der Kindheit und Jugend multisportiv aufgewachsen. Also ich hab alles gemacht von Skifahren, Basketball spielen, Volleyball spielen, sämtliche Ballspielarten, Ausdauersportarten, Kraftsportarten. Also ich hab mich überall ausprobiert.

**A:** Okay, hast du irgendwie eine spezielle Vorliebe, also wäre das jetzt das XXX für dich?

**B:** Ich bin seit 7 Jahren jetzt XXX-trainer. Also ist XXX eigentlich jetzt die Hauptsportart.

**A:** Ja okay. Welche Bedeutung hat Bewegung und Sport für dich ganz persönlich in deinem Leben?

**B:** Auf einer Skala von 1 bis 10: 12. (Lacht.)

**A:** (Lacht) Okay alles klar. Warum hast dich dazu entschieden Bewegungscoach zu werden? Wie ist es dazu gekommen?

**B:** Ich wollte mich beruflich verändern. Habe mich eben auch beruflich verändert und wollte aber auch etwas mit Kindern machen, weil das das Nachhaltigste ist, was man so machen kann. Die nächste Generation heranziehen und die eben sportlich heranziehen.

**A:** Darf ich fragen, was du vorher gemacht hast?

- B:** Ich war vorher im XXX tätig. Also ganz andere Richtung. Nicht mit vielen Menschen. Mit ein paar Menschen, mehr XXX, mehr XXX.
- A:** Okay und jetzt eine 180° Drehung.
- B:** Ja, nicht ganz, aber...
- A:** Welche Ausbildungen hast du gemacht, damit du jetzt als Bewegungscoach arbeiten darfst?
- B:** Also man darf ja sowieso nur als Bewegungscoach arbeiten, wenn man die Bewegungscoach-Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule macht, da bin ich jetzt gerade dabei. Und wenn man eben die Voraussetzungen dafür hat. Das wäre eben ein Lehrwart oder Übungsleiter. Ich habe aber Sportwissenschaften studiert.
- A:** Okay, also du kommst von der XXX eigentlich.
- B:** Ja. Nein, ich hab zwar die Aufnahmeprüfung auf der XXX ursprünglich gemacht, hab mich dann aber schlussendlich für XXX entschieden.
- A:** Ja das ist ein bisschen XXX, gell? (Lacht)
- B:** (Lacht) Ein bisschen ja, und ein bisschen XXX.
- A:** Das heißt, du hast eine Ausbildung zum XXX-Trainer, also du bist XXX-Trainer?
- B:** Also ich hab den XXX-Lehrwart, ich hab den XXX-Übungsleiter, ich hab das sportwissenschaftliche Studium abgeschlossen.
- A:** Inwiefern denkst du haben dich diese Ausbildungen auf die Tätigkeit vorbereitet?
- B:** Erstklassig. Aber, das eher dann eben die Trainerausbildungen, und eben meine Praxis. Also alle Ausbildung nützt nichts ohne Praxis, und die Praxis habe ich eben als XXX-Trainer bekommen, indem ich seit Jahren mit Kindern arbeite.
- A:** Wie sieht es mit der Ausbildung zum Bewegungscoach aus? Wie zufrieden bist du mit der?
- B:** Mittelmäßig. Man muss es halt so sehen, dass ich ein SportSTUDIUM abgeschlossen habe und jetzt muss ich quasi diesen geringen Teil an pädagogischen Sachen, die ich längst mitgemacht hab auf der Uni, noch einmal machen und das ist halt mühselig. Also es wäre als Sportwissenschaftler ein minimaler Aufwand von einer Woche wahrscheinlich, und wir hätten alles, was pädagogisch da hineingepackt gehört, gemacht. Meine Diplomarbeit war über Pädagogik, mein ganzes Leben baut sich ein bisschen auf Pädagogik auf. Also von dem her. Ich hab dann zwischenzeitlich auch studiert auf der Universität, auch Pädagogik. Also ist für mich ein bisschen mühselig. Wenn man nichts davon hätte, wäre... ist sie gut.
- A:** Gibt es Dinge, die du dir in der Bewegungscoach-Ausbildung noch wünschen würdest, die dir jetzt noch fehlen? Wo du sagst, da bin ich eigentlich in dieser Bewegungscoach-Ausbildung nicht gut vorbereitet worden.
- B:** Meine Vorbereitung hat davor stattgefunden. Komplett. Also ich hab alles was Pädagogik, was Sport, was dieses Mentalcoaching etc., das hab ich alles davor schon absolviert. Also es... ja. Ein Prozentsatz von 5%, was Neues für mich dabei war in der gesamten Ausbildung.
- A:** Dann würde ich als nächstes gern ein paar Dinge erfahren, wie du so zu Sport stehst, was so deine Haltung ist, vor allem auch im Kontext mit dieser Bewegungscoach-Tätigkeit. Worin siehst du deinen Auftrag? Welches übergeordnete Ziel verfolgst du, wenn du diese Stunden haltest mit den Kindern?
- B:** Kinder zum Bewegen bringen. Kindern Spaß an der Bewegung vermitteln und Kindern vermitteln, dass man immer, überall und zu jeder Situation sich sportlich betätigen kann. Und dass es egal ist, wie viel ich habe, oder wie wenig ich hab, wo ich bin, ob schlechtes oder schönes Wetter ist, ob ich eine Halle habe oder nicht. Einfach auch zu einem sportlichen Leben zu erziehen. Und dass

das alles beinhaltet. Und wenn es ist in der Küche tanzen.

**A:** (Lacht) Welche Wichtigkeit haben deiner Meinung nach Bewegung und Sport für Kinder in dem Alter die du unterrichtest?

**B:** Skala von 1 bis 10 sind wir sogar schon auf 12 bis 15. Also enorm, enorm. Die geistige Entwicklung muss man sich nur anschauen, wie die gefördert werden kann, die psychosozialen Entwicklungen, wie die gefördert werden können, die motorischen Fähigkeiten natürlich auch. Also im Kontext Wachstum enormer Stellenwert, sonst würde ich es nicht machen.

**A:** Das heißt welche Haltung oder welche Einstellung möchtest du den Schülerinnen und Schülern mitgeben aus deinen Einheiten?

**B:** Dass erstens Sport immer Spaß machen kann, dass es ein vielfältiges Angebot an Bewegungsmöglichkeiten im Alltag gibt, dass es ein vielfältiges Angebot an Sportvereinen und Sport gibt. Ja und ... ja. Sich zu bewegen ist einfach cool, lässig, macht das Leben lebenswert.

**A:** Gibt es irgendwelche praktischen Inhalte, wo du sagst „Wenn die Kinder aus meinen Stunden dann nach der Volksschule hinausgehen – das müssen sie einfach können.“?

**B:** Ja, turnerische Elemente. Das hat zum einen zutun, dass ich im XXX gelernt hab, dieses Rollen und Fallen, aber eben auch alle Sachen die in turnerischen Elementen vorkommen. Stützen, Balancieren, diese Dinge einfach ganz wichtig sind. Die sind elementar und dadurch fokussiere ich mich auch relativ auf und baue die auch in alle Ballspielarten oder sonst irgendwas was ich mache ein. Also einfach turnerische Elemente wie Rolle vorwärts, Rolle rückwärts, einen Handstand, einen Kopfstand, ein Rad, eine Radwende, auch das

schon mit den Kleinsten in der Volksschule anfangen. Einfach um ihr Bewegungsrepertoire auch da schon aufzubauen.

**A:** Gibt es irgendwelche theoretischen Wissensinhalte, die du ihnen mitgeben möchtest? Oder ist das für dich etwas, das du einbauen möchtest?

**B:** Das ist etwas Sekundäres. Kinder lernen in der Zeit über Nachmachen und über Körper spüren. Soll ich ihnen jetzt erklären, warum ich jetzt genau das mache, wenn sie eine Aufmerksamkeitsspanne von ein paar Minuten haben und eine Aufmerksamkeits- bzw. eine Differenzierung von Zukunft und Vergangenheit noch überhaupt nicht zusammenbringen? Also... Vor allem, weil ich vor allem in Volksschulen unterwegs bin und das sowieso mein Hauptgebiet ist glaube ich. Also wenn ich nochmal Bewegungscoach machen darf, dann in Volksschulen.

**A:** Gut, dann würde ich zu den Fragen zu deiner aktuellen Tätigkeit jetzt kommen. Wie geht es dir bis jetzt ganz allgemein als Bewegungscoach?

**B:** In den Schulen, in den Klassen, mit den Schülern: cool. Also wirklich gut. Ich hab gute Schulen, wo die Direktoren sehr aufmerksam sind, die mit mir kommunizieren, die mit mir reden, die sich mit mir Sachen ausmachen, ohne dass es über Dritte laufen muss. Und ich hab sehr viele Kinder, die begeistert sind, egal ob ich ein Mega-Spiel mache, oder nur kleine Sachen, einfach zu kommen als Trainer und mit ihnen etwas zu machen, das taugt den meisten wahnsinnig.

**A:** Was bereitet dir besonders Freude, oder was ist der tollste Aspekt für dich daran?

• **B:** Die Kinder. Die Kinder. Wenn die Kinder hinausgehen und nur zu sich selber sagen, sie haben jetzt endlich das und das gelernt und probieren es seit wahrscheinlich was weiß ich... seit ein paar

Wochen, weil sie einfach brav geübt haben. Das ist einfach schön zu sehen, wie sie sich dann selber pushen und ihren Weg gehen.

**A:** Gab es Situation die dich überrascht haben, oder die du nicht erwartet hast, wie du als Bewegungscoach begonnen hast?

**B:** Ja. Und zwar wie auffällig Kinder auch sein können. Das habe ich im Kontext Training nicht so gehabt, weil da eher die Kinder hingekommen sind, die erstens halbwegs gut integriert waren, zweitens sozial nicht auffällig waren etc. Und dort hast du halt die ganze Bandbreite. Und dass es halt passieren kann, dass du Kinder von, also in einer Klasse auch Kinder die wirklich auffällig sind und da nur eine Person drinnen ist, oder du alleine als Person dann damit klarkommen musst, das habe ich nicht erwartet. Also wenn in einer Klasse von 25 10 auffällig sind, und du stehst – was machbar ist – allein in der Klasse – aber das rundherum der Schule nicht so d'accord ist, dass man das so macht, dass es den Kindern gut geht. Man schafft es mit dem Umfeld trotzdem, also ich habe jetzt keine Probleme mit irgendwelchen Kindern mehr, aber das hat mich schon verwundert.

**A:** Kannst du mir ein Beispiel nennen, wie die auffällig waren? Mit den anderen Kindern, oder eher zu dir?

**B:** Komplett. Nein, zu mir eher nicht, mit den anderen Kindern und in der Gemeinschaft. Und so undiszipliniert, dass man gar nichts machen hat können. Du hast die ersten Wochen nur üben müssen, brav zu sein quasi, weil sonst haben sie sich gegenseitig geschlagen, getreten, geschubst, und das schon die Treppen hinunter, wenn man in den Turnsaal geht. Und das sind so Situationen wo ich mir denke: Gibt es da nicht schon vorher oder nachher die Möglichkeit, dass man ... Wie gesagt, ich habe nie das Gefühl gehabt, dass ich

allein gelassen worden bin mit diesen Kindern. Ich habe nie das Gefühl gehabt, das ist für mich unbewältigbar. Aber meine Situation ist eine andere. Ich komme aus dem Kampfsport. Ich betreue auch manchmal 25 Kinder auf einmal. Jeder weiß, dass dort auch Gefahren lauern etc. Also ich habe mich nie überfordert gefühlt. Aber wenn ich mir jetzt denke, dass da jemand kommt direkt von der Uni, vielleicht gerade einmal vielleicht den Abschluss gemacht, plus vielleicht gerade mal einen Instruktor und tut seit zweieinhalb Wochen mit Kindern – der ist dort verloren, komplett verloren. Weil dort ist keiner, der mit dir vorher mitgeht. Du bekommst die Klasse und fertig ist es. Du bekommst auch keine Informationen über die Klasse, WENN du nicht mit den Lehrern redest und wie gesagt, bei uns am Land geht das noch. In der Stadt stelle ich mir das noch schwieriger vor.

**A:** Also würdest du sagen, du hast auch einen verhältnismäßig engen Kontakt zu den Eltern und zu den Klassenlehrern?

**B:** Zu den Eltern nicht, erstens zu den Klassenlehrern und zweitens aber zu den Direktoren, weil ich halt dort arbeite, wo ich beheimatet bin. Und das ist natürlich super, weil die Direktoren von den Volksschulen kenne ich. Die kenne ich jetzt schon persönlich. Das heißt, ich sitze zum Beispiel im Konferenzzimmer und rede mit den Lehrern und ich rede mit der Direktorin und es ist kein Problem, dass ich zehn Minuten länger bleibe und wir gemeinsam einen Kaffee trinken. Also das ist wirklich in einer Schule ganz besonders ein wahnsinnig tolles Umfeld. Und da kannst du es machen. Da erfährst du dann auch, da kannst du dich austauschen. Da erfährst du dann auch ganz schnell, welches Kind wie tickt. Hast du das nicht, hast du zehn Kindern, wo du nicht weißt, warum. Und wenn du aber von

zehn Kindern schon acht weißt – Warum? – dann kannst du ganz anders umgehen damit. Wir können nicht wertfrei wo hineingehen, das funktioniert nicht. Wir können nicht einfach unseren sozialen Background komplett abschalten und sagen „So ich bin jetzt komplett wertfrei“ und gehe mit allen Kindern gleich um. Ja, wäre schön, geht aber nicht. Und so kannst du das Ganze aber wahnsinnig gut aufarbeiten und gleich mit den Kindern anders umgehen und gleich versuchen, was zu ändern.

**A:** Also von vorne herein auf sie eingehen.

**B:** Richtig genau, es muss ja nur die Sprachwahl sein. Es gibt Kinder, die zu Hause nur angeschrien werden. Ja, dann bin ich halt leise. Dann merken sie auch, dass sich etwas verändert und dann merkst du auch selber, dass sich etwas verändert in der Klasse. Wenn ich das nicht weiß, dann werde ich laut in der ersten Stunde, weil sie auch laut sind und erreiche gar nichts, außer dass ich den vielleicht so verstöre, dass er den Nächsten wieder die Treppe runterschubst. Darum geht es.

**A:** Ja, über die Altersgruppe haben wir eigentlich eh schon gesprochen.

**B:** Volksschule. Ist bevorzugt auch. Und ich bin nur in der Volksschule.

**A:** Hast du dir das aussuchen können?

**B:** Ja, war eigentlich zum Aussuchen. War nicht ganz so geplant, bin sehr glücklich darüber. Wahnsinnig glücklich.

**A:** Gab es bis jetzt irgendwelche organisatorischen Schwierigkeiten, mit denen du konfrontiert warst? Zeitlich, vom Raum her? Von der Einteilung?

**B:** Gott sei Dank nicht, aber bei uns war das sehr flexibel. Ganz flexibel. Also ich bin zu den Direktoren hingegangen und hab gesagt dann und dann, sogar beim Anfang. Das wird's in Zukunft nicht mehr spielen. Wenn alle Schulen mitmachen, dann wird

es das nicht mehr geben. Aber das hat eben diese Flexibilität, die ich an den Tag gelegt habe plus die Schulen, sogar die Direktoren, die dann extra für mich zum Beispiel eine Stunde verschoben haben, das hat das ganze immer ganz einfach gemacht, darum bin ich vor solchen Konfrontationen nicht gestanden.

**A:** Die Zusammenarbeit mit Eltern, Lehrern, Direktoren haben wir jetzt eigentlich schon besprochen.

**B:** Mit Eltern haben wir wenig zutun, bis gar nicht, außer sie kommen dann zu mir in den Verein auch noch, aber sonst passt alles.

**A:** Wie geht es dir mit den rechtlichen Rahmenbedingungen in der Volksschule?

**B:** Ja es ist zwar so im Hinterkopf ein Thema, aber wie gesagt, wenn ich nicht für die Sache brennen würde, dann hätte ich nach der Vertragsunterzeichnung und nach der Prüfung des Vertrages wieder kündigen müssen. Müssen! Das Gleiche geht mir aber als Vereinstrainer aber eigentlich auch so, wenn man sich's dann genau anschaut. Als Vereinstrainer bist du in einer Grauzone unterwegs, jahrelang. Du steckst wahnsinnig viel Energie hinein und es kann immer etwas passieren und du bist nie so dermaßen abgesichert, außer du hast selber eine so dermaßen große Versicherung, die das dann halbwegs abdeckt. Aber sonst arbeiten wir auch im Verein in einer leichten Grauzone und dementsprechend, auch wenn dort etwas passiert, ist der Hut am Brennen. Und so habe ich das auch gesehen. Es nützt nichts. Wenn wir jetzt nicht anfangen, und wirklich die die wirklich gut sind anfangen, dann hauen wir das ganze System zusammen.

**A:** Das heißt, wie zufrieden bist du jetzt mit deinem Arbeitsvertrag, oder wo gibt es Dinge, die deiner Meinung nach geändert gehören?

- B:** Auf Grund meines Backgrounds bin ich gar nicht zufrieden. Also Sportwissenschaften studiert, jahrelange Arbeit mit Kindern, engagiere mich seit Jahren für die Kinder und will das unbedingt, dass sie etwas davon haben. Das heißt ich setze mich nicht hin und sage „Das war eine Scheiß-Stunde und jetzt vergessen wir das wieder!“, sondern wenn du einer bist, der das lebt, dann hast du länger damit zutun. Und dann null Vorbereitungszeit, wenn man das so sieht, die Fahrwege die du hast, plus den finanziellen... und eben die rechtliche Absicherung, da müsste man eigentlich sagen „Nein, danke!“
- A:** Gut, der nächste Fragenblock wäre so ein bisschen der Alltag, oder der Alltagseinblick in deine Einheiten. Wie sieht für dich die Vorbereitung der Einheiten aus? Nach welchen Kriterien überlegst du dir, was du machen möchtest mit den Kindern? Woher holst du die Ideen?
- B:** Ich hab Gott sei Dank einen ganz großen Fundus in meinem Kopf drinnen. Also einen riesengroßen Fundus. Das heißt, das ist auch gleichzeitig dann – wenn man ein bisschen weiterspringt – meine Schatztruhe, wenn etwas nicht so funktioniert. Aber ich mache so im Groben einen Plan für alle Schüler, also einen Plan wo ich sage „Ok, die Woche will ich jetzt Ballsportarten zum Beispiel machen!“. Und dann mache ich mit den Einen, weil ich jetzt weiß, mit denen habe ich noch nie das Element Fußball gehabt, mache ich Fußball und mit einer anderen mache ich dann eher in die Richtung Merkbball oder Völkerball und spiele mit denen dann. Aber dann ist die Woche quasi „Ball“. Oder ich mache die Woche Turnen, turnerische Elemente. Und die mache ich dann in allen Schulen gleich, baue sie aber anders auf. Weil ich hab in der einen Schule kein Reck, in der anderen Schule habe ich zu wenig Matten, in der dritten Schule sind die Kinder zu wild, und so baue ich aber trotzdem für jede Schule mein Modell zusammen, wo ich weiß, das kann ich dann trotzdem umsetzen. Das heißt, dass jede Schule nicht darauf verzichten muss, mit mir zum Beispiel Boden zu turnen, oder darauf verzichten muss, Ballsportarten zu machen. Das ist halt dann ein anderes Setting....
- A:** Also an die Situation und die Personen angepasst.
- B:** Genau. Komplett. Aber ich mache das jetzt nicht, dass ich sage, ich plane für die eine Schule ganz etwas Anderes als für die andere Schule. Das wäre auch glaube ich viel zu groß gegriffen. Aber ich schaffe das durch meinen Erfahrungsschatz relativ gut, das so zusammenzustoppeln, dass die Schulen dann so quasi im Groben die gleiche Überschrift haben und die Kinder was davon haben.
- A:** Spielt der Lehrplan da irgendeine Rolle?
- B:** Nein gar nicht. Null. Ich bin von dem so überzeugt was ich mache (lacht), dass ich nicht einmal einen Blick in den Lehrplan – ich weiß ja auch ungefähr was drinnen ist. Meine Freundin – bzw. schon bald Frau, die ist Lehrerin, die hat Sport in der Hauptschule.
- A:** Also der schulische Rahmen ist dir jetzt nicht so fremd.
- B:** Nein, der ist mir nicht fremd. Und ich kenne auch ungefähr den Lehrplan. Nicht auswendig und nicht detailgetreu, aber ich weiß was drinnen ist. Alles was ungefähr stattfinden sollte.
- A:** Wenn du an den Ablauf oder die Struktur deiner Einheiten denkst in sich, was ist dir dabei besonders wichtig? Worauf kommt es für dich an?
- B:** Dass ich meinen Hauptteil durchbringe. Weil wir haben nur dreißig Minuten meistens, zwischen vierzig und dreißig Minuten zur Verfügung, weil eine normale Unterrichtsstunde hat fünfzig Minuten, dann Anziehen, Ausziehen, Wegräumen,

Herräumen, also zwischen dreißig und vierzig Minuten ist schon hochgegriffen. Im Norden jammern sie alle, das bekommen sie alle nicht zusammen. Ich schaffe es Gott sei Dank zwischen dreißig und vierzig Minuten mit den Kindern zu machen, und da ist mir der Hauptteil einfach ganz wichtig. Und dann versuche ich natürlich alles, was schon davor stattfindet, das Aufwärmen, schon auf diesen Hauptteil aufzubauen, einfach, dass ich keine Zeit verliere. Das heißt wenn jetzt zum Beispiel Fußball gespielt wird, dass wir nicht unaufgewärmt hineingehen, aber dass wir alles was vorher schon stattfindet, alles in Richtung Fußball machen, dass wir gar keine Zeit verlieren. Weil sonst muss ich noch irgendwelche Aufwärmspielchen oder sonst was, das lasse ich, sondern versuche alles in den Hauptteil reinzupacken. Das heißt, das ist mir das Wichtigste.

**A:** Also so eine Kohärenz, oder so einen roten Faden.

**B:** Genau, ja das gibt es sowieso. Also Aufwärmen, Hauptteil, Schluss, aber du bringst eh in eine Dreißig-Minuten-Einheit gar nichts hinein und dann ist es mir wichtig, den Hauptteil so groß wie möglich auszudehnen und dort schon alles hineinzupacken.

**A:** Wenn du an den sozialen Umgang in deinen Stunden denkst, was ist dir wichtig im Bezug auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler untereinander? Stellst du Regeln auf..

**B:** Ja wie gesagt, ich stelle schon Regeln auf, das ist sowieso die erste Woche, was du glaube ich machst in den Schulen als neuer Trainer, deine Sichtweise der Dinge zu erklären, weil sonst sind die Kinder verloren. Ich glaube, damit kämpfen noch einige auch, dass sie das nicht gemacht haben. Weil Kinder brauchen einen Rahmen und eine Sicherheit. Und wenn sie von vorne herein wissen, bei den und den Sachen passiert das

und das, tun sie sich leichter. Und so habe ich es auch gehandhabt. So machen wir das auch im XXX und ich komme aus dem XXX, das sehr wertebetonnt ist, das heißt, Respekt voreinander, das Miteinander, das Gemeinsam, das steht da sehr stark im Vordergrund und das führe ich eben auch in meinen Stunden ein, also auch dort passiert das. Vor allem respektvoll miteinander umgehen ist ein großes Ding, gesellschaftspolitisch gesehen alleine schon. Und das steht bei mir ganz groß im Fokus.

**A:** Das heißt auch im Verhalten zwischen dir und den Schülern.

**B:** Genau. Genau. Also sie wissen auch ganz genau, dass wenn man jetzt laut wird, dass das jetzt keine persönliche Differenz ist, sondern dass das einfach eine Maßnahme ist, damit sie zuhören. Wie gesagt, respektvoller Umgang miteinander und Wertschätzung – gibt's so ein schönes Bild – das ist keine Einbahnstraße. Also das ist eine gegenseitige Geschichte und wenn ich ihnen das nicht vermitteln kann, schon den Kleinsten, ja dann tue ich mir schon schwer als Pädagoge.

**A:** Was würdest du sagen macht für dich eine besonders gut gelungene Einheit aus?

**B:** Wenn der Schüler und der Trainer etwas mitnehmen können aus der Stunde. Egal was, aber wenn sie etwas mitnehmen können, dann ist sie gelungen. Und wenn es nur ist, dass die Stunde wieder total für den Hund war, oder total lässig war oder irgendetwas dazwischen. Die Bedingung ist sowieso, dass man etwas mitnehmen kann.

**A:** Die nächsten Fragen beziehen sich auf dieses Talent-Scouting und auf die Unterschiedlichkeit der Kinder. Wie gehst du generell mit den unterschiedlichen sportlichen Vorlieben, der unterschiedlichen körperlichen Leistungsfähigkeit um? Wie handhabst du das?

**B:** Multisportiv. Multisportiv, indem du einfach ganz viele Dinge selbst vorzeigst, selber lebst. Dass du ihnen zeigst, dass nichts dabei ist, dass wenn ich jetzt ein bisschen stärker bin auch als Schulmädchen in der ersten Klasse Volksschule, wenn ich aber Tanzen will und wenn ich jetzt natürlich als männliche Person, die sportlich ist auch noch tanzen tue, dann hat das kleine Kind innerhalb von einer Woche gelernt, dass die Bewegung die sie macht auch ok ist. Und damit ist es am leichtesten. Die Schwierigkeit wird dann, untereinander die Differenzierung, weil sie sich gerne messen. Das tun Kinder einfach. Und dieses Messen, dass das nicht ausartet. Und dass man dann denen, die was schaffen und in einer Zeit sich verbessern, einfach die Wertschätzung gibt. Und das ist eine Gradwanderung. Weil es sollen die die gut sind sich verbessern, und die die nicht gut sind sich auch verbessern, und jeder soll sich in seinem Rahmen gut bewegen können und das allen zu vermitteln, ist nicht immer leicht. Hat aber nichts mit Talente-Scouting zutun.

**A:** Das stimmt, ja. (lacht) Wie schaut das Talentescouting in der Praxis aus?

**B:** Vergessen. Komplette streichen. Für was denn? Ganz ehrlicherweise ist das eines der Dinge, das ist komplett hirnrissig dort mit hineingenommen. Weil dieses Konzept, das es bis jetzt gibt, ist Schule und Bewegung und Sport, aber nicht Schule und Leistungssport oder Schule und Vereinssport. Das hat nichts miteinander zutun. Gar nichts. Das ist am Ziel vorbei. Das ist einer der großen Kritikpunkte, das hat nichts miteinander zutun, funktioniert auch nicht. Ich will dort und soll dort multisportiv unterrichten. Komplette. Und auch wenn ich jetzt ein Talent sehe, den jetzt entweder irgendwo hineinzubringen oder nicht, das ist ein Ding der

Unmöglichkeit. Weil in der Volksschule irgendwem ein Talent aufzuhalsen ist schon sehr hochgegriffen. Plus dann die Möglichkeiten, die bei uns dann entstehen oder bestehen, sind noch viel höher gegriffen. Weil wenn ich ihm jetzt auch sag, „Geh bitte, du bist ein SUPER Gerätturner!“ Soll er nach Eisenstadt ziehen, damit er Geräteturnen kann?

**A:** Das heißt das Vereinsangebot ist jetzt ...

**B:** Ist einfach zu gering. Ich kann ihn zum Fußball schicken, ich kann ihn hier XXX jetzt vielleicht zum Basketball schicken. Ich kann ihn zum Volleyball schicken, ich kann ihn zum Tennis schicken. Da wird es schon wieder schwierig, weil die jetzt nicht wirklich Kinderkurse anbieten, die regelmäßig stattfinden. So. Dann kann ich ihn natürlich zu mir schicken zum XXX. Und dann entsteht da natürlich sofort der Interessenskonflikt. XXX ist eine Sportart, wo ich alle brauche kann. Von dem der Übergewichtig ist, bis zu dem Top- ... schon Mini-fuzz – Klein – Leistungsathleten, weil du im XXX so vielfältig arbeiten kannst. Also wir schließen dort schon keinen aus. Ich kann nicht an alle sagen „Du bist so talentiert im Sport, bitte komm zum XXX!“. Weil ich kann auch den brauchen, der schlaksig ist und drei Meter hat ...

**A:** Okay, also das heißt in der Praxis...

**B:** Also von dem her... ist es nicht wirklich anwendbar. Es wäre vielleicht in der Hauptschule dann etwas Anderes, bzw. Neue Mittelschule was Anderes. In der Volksschule wo ich bin sehe ich auch nicht die Notwendigkeit, die Notwendigkeit ja in einen Verein gehen, mehr Sport machen in der Woche – ja. Aber dort schon ein Talent zu erkennen, da müsste ein riesen System dahinter sein, wie es die USA hat, wie es andere Länder haben, dann würde es funktionieren. Weil dann greifen die Räder ineinander. Bei uns greifen ja keine Räder ineinander, die das Kind sofort

auffangen würden und direkt weiterschleusen würden bis zum Hochleistungssport. Das ist für mich Talentescouting. Soll ich jetzt ein Talentescouting machen, damit der Dorf-Fußballverein einen Fußballspieler mehr hat, der dann normal seinen Weg macht und nie irgendwo ankommt? Also das macht er sowieso. Also dafür muss ich ihn ja nicht empfehlen. Das was ich machen kann, ist den Kindern ein Angebot geben, wo sie dann irgendwann mal entdecken „Hey, da gibt es ja einen Tanzkurs auch!“ Aber das ist für mich noch immer kein Talentescouting. Das ist für ich eher so ein Schmackhaft-Machen von Vereinen, die es bei uns gibt. Das kann ich natürlich machen. Aber was daraus entsteht und wie weit das greift, ist eine ganz andere Sache. Ist eine ganz andere Sache.

- A:** Dann bin ich eigentlich schon fast am Ende angelangt. Zum Schluss würde mich noch interessieren, gibt es irgendwelche konkreten Schwierigkeiten, mit denen du konfrontiert bist, wo du sagst, das wäre wünschenswert, dass es sich verändert?
- B:** Rahmenbedingungen. Sonst eigentlich gar nichts. Also in den Schulen, es wäre schön, wenn wir noch

mehr eingebettet wären. Wie gesagt, wenn ich das schon lebe und wenn ich schon mein Leben da hineinwerfe und das wirklich gerne mache, wenn da die Bedingungen passen und du kannst einfach alles machen und bist nicht ein bisschen – nur du darfst schon, aber bist schon ein Side-Kick, das ist ein bisschen das. Sonst eigentlich nicht. Alles andere muss man sich im Leben eh selbst richten. So sehe ich das.

- A:** Ok ich schaue noch, ob ich irgendetwas vergessen habe, aber ich glaube... Passt. Gibt es von deiner Seite noch irgendetwas was du anmerken möchtest, was noch nicht vorgekommen ist, was du ansprechen willst?
- B:** Das ist gut, man sollte sich immer Notizen machen, bevor man da herkommt (lacht).
- A:** (Lacht). Sonst kannst du mich gerne noch einmal anrufen!
- B:** Ja so ad hoc fällt mir nichts ein. Nicht was in dieses Projekt fallen würde.
- A:** Gut, dann vielen herzlichen Dank!

### Ende des Interviews

## 2.3 Interview 3

- A:** Interviewerin
- B:** Interviewte/r
- C:** Kollegin von Interviewter/m (saß während des Interviews im selben Raum an ihrem Arbeitsplatz)
- A:** Dann nochmal vielen Dank, dass du dir Zeit nimmst für mich.
- B:** Na sicher, gerne!
- A:** Zu Beginn würd ich gerne ein bisschen etwas über deinen sportlichen Hintergrund und deine Person

erfahren. Was hat Sport für eine Rolle in deinem Leben? Wie bist du so aufgewachsen?

- B:** Ja ich habe in der Volksschule Mini-Fußball gespielt, auch viel draußen gewesen. Das war bei uns schon automatisch, nach der Hausübungen hast du dich aufs Rad gesetzt und bist zur Oma gefahren. Hintergrund vom Sport - ja ich bin eigentlich keine Sportskanone, mache zwar gerne Sport und bewege mich gerne, aber aktiv in einem

Verein bin ich nicht. Und ja, ich habe dann eigentlich in Wien angefangen, wie ich in Wien gearbeitet habe mit der XXX-Ausbildung und das hat mir eigentlich total getaugt, die Kinder zur Bewegung zu bringen, die Kinder einfach mobilisieren und ja, mache eigentlich jetzt seit 11 Jahren Kinderturnen am Nachmittag und hab das natürlich auch im Job in der XXX mit einfließen lassen.

**A:** Hast du irgendwelchen speziellen sportlichen Vorlieben oder wo sagst du das ist vielleicht dein Steckenpferd?

**B:** Ja, wenn dann eben so Ballsport, also das schon. Ich habe auch einmal Basketball gespielt. Ich habe immer viel ausprobiert, aber nie ist irgendwie etwas zustande gekommen. Und jetzt gibt es eben das Catchy-Ball bei uns in XXX, das ist so ähnlich wie Völkerball, also wie Ball über die Schnur mit ganz vielen Regeln und das ist eigentlich recht witzig. Und das ist eben für Frauen oder Mütter mit Kindern, wo es einfach ein bisschen leichter gemacht wird, dass du eben zu Training auch gehen kannst.

**A:** Ah super. Und was würdest du sagen, was für eine Bedeutung hat Sport für dich in deinem Leben? Was für eine Rolle spielt das?

**B:** Also ich finde schon, dass es sehr wichtig ist, weil man einfach viel mobiler wird. Man ist aktiv am Leben beteiligt, sage ich jetzt einmal und ja, es gleicht sich alles ein bisschen besser aus, wenn man sportlich aktiv ist.

**A:** Warum hast du dich dazu entschieden, Bewegungscoach zu werden?

**B:** Weil ich es liebe mit Kindern zu turnen, also die Kinder einfach zum Sport zu bringen, dass sie einfach über ihre Schwächen hinauswachsen und ihre Stärken stärken, sage ich jetzt einmal. Ich habe nämlich Kinder gehabt, die haben am Anfang nicht über Sprossenwände klettern können und nach

einem halben Jahr sind die genauso geklettert wie alle anderen. Und das ist einfach schön zu sehen, wie sich die Kinder entwickeln.

**A:** Also vom Kinderturnen ist da ein bisschen der Anstoß entstanden...

**B:** Ja genau, ja.

**A:** Das heißt, es gibt ja so bestimmte Voraussetzungen, die man erfüllen muss. Welche Ausbildungen hast du gemacht, dass du gemacht, dass du dich als Bewegungscoach melden durftest?

**B:** Ja ich bin eigentlich Kindergärtnerin mit Hortpädagogik und hab eben in Wien die Moto-Pädagogik-Ausbildung gemacht. Ja das war es eigentlich von mir... und habe jetzt dann noch den Übungsleiter für Kinder und Jugendliche gemacht.

**A:** Mhm, okay. Und bist du jetzt gerade in der Bewegungscoach-Ausbildung?

**B:** Nein, weil ich die nicht machen muss, weil ich das Pädagogische vom Kindergarten ... von der Kindergarten-Ausbildung habe.

**A:** Aja klar, okay. Gut, gibt es irgendwelche Dinge in der Arbeit als Bewegungscoach, wo du sagst, das fehlt mir eigentlich, da würde ich eigentlich gerne mehr darüber erfahren? Oder wenn du eine Ausbildung jetzt machen könntest, was würde die beinhalten, dass du dich vielleicht besser ausgestattet fühlst?

**B:** Ahm, ja vielleicht einfach wieder so ein bisschen aktivieren, was für Spiele gibt es, was kann ich mit Jugendlichen machen, also das fehlt mir. Also NMS – das habe ich eigentlich gar nicht drinnen. Also ich bin ... Im Volksschulalter die Kinder von sechs bis zehn Jahren, die Kinder kann ich super fangen, aber eben die Großen... das fehlt mir. Und auch so der ... ja dadurch, dass die Turnsäle sehr schwach teilweise ausgestattet sind, kannst du eigentlich gar nicht die Sachen, die verlangt werden, oder was

die Kinder können sollten oder ausprobieren sollten, kannst du gar nicht machen. Weil Reckstangen oder solche Sachen, das fehlt in sehr vielen Turnsälen eigentlich.

**A:** Als nächstes geht es um die Einstellung, die Vermittlung von Bewegung und Sport. Wie würdest du dein Ziel als Bewegungskoach beschreiben mit den Kindern? Was verfolgst du so für ein übergeordnetes Ziel?

**B:** Dass die Kinder einfach Spaß an Bewegung haben und merken, dass wenn ich mich bewege, dass es mir einfach gut geht, dass ich sehr viel Spaß haben kann, wenn ich Sport mache oder wenn ich mich bewege. Ich bin jetzt nicht vom Profisport oder von einer Sparte, sondern ich bin eigentlich die, die den Kindern mal das Laufen lernt. Also ich habe schon sehr viel Verletzte auch gehabt, weil sich die Kinder einfach durchs Laufen die Füße brechen und was weiß ich was. Und ja, dass die Kinder einfach merken „Hey, wenn ich mich bewege, geht es mir gut, auch wenn es mich vielleicht anstrengt!“ Aber es hat trotzdem einen positiven Effekt.

**A:** Was denkst du, was für eine Wichtigkeit hat Bewegung und Sport für Kinder in der Volksschule und NMS Unterstufe?

**B:** Ja, dass sich die Kinder einfach bewegen können. Weil die Mobilität der Kinder ist eine Katastrophe. Eben Werfen, Laufen, Fangen, das sind so Sachen, die den Kindern teilweise schon sehr fehlen.

**A:** (Unv.)

**B:** Also das merke ich schon, dass die Kinder einfach keinen Ball fangen können, große Angst vor dem Ball haben oder eben beim Laufen ständig stolpern, drüberspringen sehr schwierig für sie ist, dass sie wo hinaufhechten. Ja, also das merkst du schon, dass das den Kindern sehr stark fehlt. Und ich will eigentlich, dass sich die Kinder wieder

bewegen können, und dass das selbstverständlich ist, dass ich einen Ball fangen kann, dass ich wo drüberhüpfe und ja...

**A:** Okay ja. Ganz allgemein, was möchtest du, dass die Kinder sich mitnehmen aus deinen Einheiten?

**B:** Naja, Spaß. Hm was sollen sie mitnehmen. Ja, dass sie eben gewisse Sachen lernen. Purzelbaum, Ball fangen, einfach was vielleicht nachher für den sportlichen Verein, was sie gerne machen möchten, wichtig ist, dass sie können. Die Grundvoraussetzungen, dass ich einen Sport machen kann. Das möchte ich...

**A:** Also Grundfertigkeiten im Prinzip.

**B:** Genau!

**A:** Und was würdest du dir wünschen, dass die Kinder für eine Einstellung zu Bewegung und Sport haben, wenn sie dann aus der Volksschule oder der NMS hinausgehen aus deinen Einheiten?

**B:** Ja, dass sie einfach mutig sind. Dass sie einfach den Mut haben, das auszuprobieren und sich das zutrauen, dass sie Fußball gehen oder Basketball spielen kann. Aber das ist halt schwierig, weil ich hab durch die Vereine, die man einladen sollte durch das Talentescouting ... es hat vormittags halt keiner Zeit. Und das ist dann halt wieder schwierig, dass man den Kindern den Sport näherbringt. Jetzt machst du es halt einfach selber, Ballspiele oder ... Schlägerspiele, jetzt habe ich Badminton und solche Sachen gemacht. Dass sie sich einfach trauen, den Sport auszuprobieren.

**A:** Und gibt es da so Wissensinhalte, die du manchmal behandelst in den Einheiten? Gibt es da so ... zum Beispiel, dass du manchmal über Gleichgewicht oder über den Körper ... Kommt das vor bei dir?

**B:** Ja aber nicht, dass ich es den Kindern sage. Also wenn, dann ist das eher so versteckt, dass mein

Thema jetzt zum Beispiel Gleichgewicht ist, oder Koordinationstraining und das heißt aber dann bei mir Stuntman-Show oder Stuntman-Training, also es ist alles bei mir eher in Themen verpackt, wo die Kinder gar nicht merken „Ups, jetzt haben wir Zirkeltraining gemacht oder Falltraining.“

- A:** (Lacht) Verstehe. Jetzt würde ich gerne ein bisschen einen Einblick in deinen Alltag als Bewegungscoach gewinnen. Wie geht es dir ganz allgemein so nach ein paar Monaten, was wäre so dein Resümee bis jetzt?
- B:** Ja also die Stunden selber machen sehr viel Spaß, man merkt einfach nur, dass gewisse Direktoren die Vermittlung was wir eigentlich machen, den Eltern falsch erklärt haben, sage ich jetzt einmal. Also dass es freiwillig ist, dass sich die Kinder an- und abmelden können, also die Eltern kennen mich zum Teil gar nicht. Jetzt haben sie natürlich auch Vorurteile oder sind positiv überrascht oder keine Ahnung. Es ist einfach der Kontakt zu den Eltern total schwierig, die Kinder selber natürlich auch, weil die Kinder untereinander tratschen viel, das austauschen, es geht sehr viel Zeit drauf, weil sie mir immer so viel erzählen wollen. Aber ja, das gehört auch irgendwie dazu, weil sonst kannst du keinen Zugang zu den Kindern finden.
- A:** Ja klar. Was bereitet dir besonders Freude?
- B:** Ja, wenn die Kinder Spaß haben. Wenn sie wissen, die XXX kommt und wir machen wieder neue Spiele oder sie macht das, was ich einmal will, dass wir auch einmal Völkerball spielen, oder Ballspiele oder Abschießen, und dass die Kinder glücklich sage ich jetzt einmal in die Stunde wieder hineingehen.
- A:** Und gibt es Situationen die dich überrascht haben irgendwie? Die unerwartet waren?
- B:** Ja, mich haben Kinder total überrascht, die eben vielleicht stärker sind, die haben mich in ihrer

sportlichen Aktivität total überrascht, wo du einfach das Vorurteil gehabt hast „Okay, wahrscheinlich wird sie es nicht schaffen“, und die Kinder haben das aber mit Leichtigkeit gemacht. Und andere, die total sportlich ausgesehen haben, eigentlich weniger Kompetenzen gehabt haben, das zu machen und das geschafft haben. Ja, das hat mich eigentlich schon sehr überrascht. Und dass die Eltern auch teilweise gespalten auf uns Bewegungscoaches reagieren.

- A:** Was hast du so mitbekommen, was den Eltern erzählt worden ist im Vorhinein über euch?
- B:** Ahm ja einerseits schon, dass die Vereine auch kommen sollten und den Kindern den Sport..., dass wir mit den Kindern einfach nur Turnen sollen, und dass die Kinder Spaß haben und ganz viel Spiele machen und ... also es ist doch sehr breit.
- A:** Also zwischen Spielstunde und Vereinstraining so die ganze Bandbreite...
- B:** Ja genau, also es ist schon sehr gemischt. Genaue Vorstellungen was sich die Eltern vorstellen haben wir ja sowieso nicht, weil wir ja kein Feedback bekommen, was wünschen sich die Eltern oder was erwarten sie sich. Also das fehlt schon sehr. Und ja, weil die Direktoren und die Lehrer auch teilweise gar nicht wissen, was wir machen sollen oder müssen und solche Sachen. Also da ist glaube ich schon noch sehr viel Aufklärungsbedarf. (Lacht)
- A:** (lacht) Alles klar. Wie geht es dir mit den Altersgruppen? Volksschule und NMS? War da ein Unterschied für dich oder war das eine Umstellung von Volksschulkindern zur NMS?
- B:** Ja ich habe nur eine Schule wo ich NMS-Kinder habe, und das ist aber die Förderklasse in XXX. Und da sind in der Klasse nur sechs Kinder. Und da mache ich eigentlich das Volksschulprogramm,

weil sie einfach von der Aufnahmefähigkeit gar keine Hauptschul-Sachen schaffen würden. Und dadurch habe ich jetzt NMS in dem Sinn zum Glück noch nicht, weil das einfach ... ja ... zum Glück die anderen machen dürfen.

- A:** Hat es bis jetzt irgendwelche organisatorischen Schwierigkeiten gegeben mit Räumlichkeiten, Zeiteinteilung, Administrativem?
- B:** Ja die Räumlichkeiten. Ich habe glaube ich zwei... drei Schulen ohne Turnsaal, davon ist eine Schule, wo ich dann im Feuerwehrhaus im Winter Turnunterricht gemacht habe und zwei Schulen mache ich eigentlich nur draußen, oder dann eben in der Klasse, wenn es eben regnet. So wie morgen wird es wieder so aussehen, dass wir in der Klasse unterrichten. Und das ist halt schon sehr schwierig, weil das sind 24 Kinder. Es ist zwar ein großer Klassenraum, aber du kannst keine Laufspiele machen und das sind einfach die Schwierigkeiten, wenn du nicht weißt ...
- A:** Also da hat die Schule gar keinen Turnsaal.
- B:** Genau ja.
- A:** Wie machen die das normal mit dem Turnunterricht?
- B:** Naja die tun dann Blocken teilweise und fahren dann eben in die Nachbarortschaft und machen dort den Sportunterricht. Und das sollte ja auch nicht sein, weil es sollte ja die tägliche Turnstunde sein, aber es ist halt schwierig, wenn du gar keinen Turnsaal hast und es regnet die ganze Woche, wie sollst du dann Sportunterricht machen?
- A:** Wie machst du das dann, was für Inhalte sind dann gut umsetzbar im Klassenzimmer?
- B:** Ja eher ruhigere Spiele, so wie das Fallen. Das Falltraining habe ich auch machen können. Da habe ich dann geschaut, dass ich irgendwo Matten herbekomme, dass man eben Matten auflegen kann.
- Weil du hast natürlich dann auch keine Turnmaterialien außer Bälle. Ja, und dann schaust du, dass du eher auf die Klassengemeinschaft eingehst, also solche Spiele machst, mit Kooperation oder Koordination, wo dann Balancieren oder allgemein Gleichgewichtssachen machst. Aber so eben mit Turngeräten kannst du überhaupt nichts machen.
- A:** Da werden die Tische einfach auf die Seite geschoben und ja...?
- B:** Genau ja. Die Sessel auf die Tische am besten, damit nicht irgendwo Etwas hinaussteht, aber es ist trotzdem schwierig. Aber die Kinder sind es halt gewohnt, das ist der einzige Vorteil, dass die das wissen. „Okay, jetzt haben wir in der Klasse turnen.“ Und wenn die einmal einen Turnsaal sehen, dann flippen sie natürlich aus. (Lacht).
- A:** (Lacht) Das glaube ich. Kannst du mir so ein bisschen beschreiben, wie bis jetzt die Zusammenarbeit mit den Lehrern, den Direktoren, den Eltern war? Was war positiv, was war nicht so positiv?
- B:** Also das Positive ist, dass die Lehrer wirklich voll hinter uns oder mir stehen, die Direktoren auch. Sie sind glaube ich dann auch recht begeistert, weil ich immer wieder themenorientiert arbeite. So wie jetzt zum Beispiel, jetzt habe ich wieder eine Osterstunde gehabt, wo ich einfach ... wir machen die Stunde Ostern-gerichtet. Und sie stehen auch, wenn irgendwelche Eltern-Probleme auftauchen, stehen die Lehrer eigentlich komplett hinter uns, hinter mir, und helfen mir auch, dass man das eben irgendwie lösen kann. Weil ich habe erst ein Elterngespräch gehabt mit zwei Eltern und einem Elternvertreter, weil die Kinder meine Turnstunde nicht mögen und sie gehen nicht gerne und sie kommen nicht gerne. Ja. Es hat sich mittlerweile herausgestellt, dass das einfach Kinder sind, wo die Kinder die Hand über die Eltern haben, weil

nach einer Turnstunde nach dem Gespräch war das wieder ok. Obwohl die Kinder zuerst gar nicht Turnen gehen wollten und mich überhaupt nicht mögen. Und da habe ich dann gesagt, ich kann mir das gar nicht vorstellen bei dem Kind, weil die sitzt immer neben mir, redet immer mit mir, erzählt mir eigentlich viel von ihrem Leben und auf einmal mag sie mich nicht. Ich glaube, gerade Kinder machen das nicht, weil wenn sie wen nicht mögen, dann gehen sie eigentlich aus dem Weg. Also ich glaube den Eltern fehlt einfach das „Wer bin ich.“, also das merkst du schon, dass die Eltern nicht wissen, wer ist da jetzt bei meinem Kind.

**A:** Und wie war es so direkt mit den Schülerinnen und Schülern? Hat es da irgendwie Schwierigkeiten einmal gegeben?

**B:** Ja, also in den Förderklassen ist es schon sehr schwierig. Also weil die Kinder teilweise eben in einem Heim sind oder in einem Kinderdorf sind und wenn du so dreizehnjährige Kinder hast, die sind schon sehr, sehr schwierig. Also, großes Mundwerk über Beschimpfungen, Davonlaufen und, und, und. Ist schon sehr schwierig. Zum Glück ist da immer die Eingliederungshilfe, weil meistens ist ein Kind dabei, das eine Eingliederungshilfe braucht, die ist dann eh dabei, die das Kind dann eh wieder herunterholt oder mit dem Kind aus der Klasse geht. Aber es ist genauso, du hast sechs Kinder drinnen, dann fehlen zwei, jetzt hast du nur mehr vier – was machst du dann viel? Und das ist dann einfach sehr schwierig, also mit sechs Kindern Turnunterricht machen. Die kannst ...

**C:** Entschuldigung, darf ich etwas fragen?

**A:** Ja gern!

**C:** Bist du beim Elternsprechtag eigentlich dabei?

**B:** Nein, ich glaube das ist aber auch, ich glaube das ist dadurch, dass das eben so kurzfristig

entstanden ist, das Projekt, dass das gar nicht so... dass die Lehrer und die Direktoren einfach überfordert waren, was machen wir jetzt mit denen, wir selber ja nicht gewusst haben, wie gehen wir jetzt damit um, aber eben so wie beim Elternforum, das eben normalerweise am Anfang des Schuljahres ist, wäre die Vorstellung der Bewegungscoaches sicher gut gewesen, überhaupt weil es ein Pilotprojekt ist. Natürlich, die Kinder haben Religionslehrer und Werklehrer, die kennen die Lehrer teilweise auch nicht, aber bei uns war das irgendwie so „Es kommt wer Neuer, was ist das überhaupt? Das ist freiwillig, das ist überhaupt kein Pflichtgegenstand.“ Also ich glaube, dass das für die Eltern schon sehr schwierig war zu verstehen, wer wir sind und was wir jetzt eigentlich machen. Und ja, beim Elternabend oder Elternforum sind wir nicht dabei.

**A:** Wie ist das dann gelaufen mit dem einen Elterngespräch? Wie ist das dann in die Wege geleitet worden?

**B:** Durch den Direktor. Also die haben den Pflichtschulinspektor angerufen und sich dort beschwert. Und der hat mich dann angerufen und den Direktor und der hat dann einen Termin ausgemacht mit den Eltern. Und das Gespräch ist super verlaufen, also es ist wirklich ein gutes Gespräch gewesen. Also mir ist das lieber, wenn die Eltern dann sagen, du das und das gibt es, weil dann kann ich handeln. Wenn ich nicht weiß, dass es Probleme gibt, dann kann ich auch nicht handeln. Ich sag auch immer zu den Kindern „Wenn euch etwas stört, oder wenn irgendetwas ungerecht war, dann sagt es mir, weil ich bin auch nicht fehlerfrei.“ Und das funktioniert so eigentlich recht gut mit den Kindern und mit den Eltern dann eigentlich auch. Also wenn du das Gespräch einmal hast – also die

Eltern haben sich dann auch bedankt, dass ich mir Zeit genommen habe für das Gespräch und dass es ein gutes Gespräch war.

**A:** Das heißt wenn der direkte Kontakt da ist und die Betroffenen einfach miteinander reden können und da eine Ebene da ist, dann funktioniert das gut.

**B:** Genau, viel besser.

**A:** Wie geht es dir so mit den rechtlichen Rahmenbedingungen in der Volksschule? Ist das für dich sehr anders als beim Kinderturnen? Wie geht es dir da?

**B:** Man ist eigentlich viel mehr abgesichert durch die Schule. Weil eben ein Kind habe ich gehabt, die hat sich beim Laufen bei Aufwärmspiel den Fuß gebrochen und da hat der Papa auch zuerst Bescheid gesagt, er kommt nicht, er hat sich den Fuß gebrochen, und ist aber dann drei Tage später beim PSI gelandet und hat sich sehr beschwert – wir haben unterlassene Hilfeleistung ähm gemacht. Und da haben wir uns dann auch schon gedacht „Puh was kommt da auf uns zu?“ Und da ist dann aber auch der Direktor total hinter uns gestanden und hat gesagt „Da braucht ihr euch keine Sorgen machen, ihr habt Hilfeleistung geleistet und es kann euch nichts passieren!“ Und da bist du eigentlich doch viel besser abgesichert, wenn etwas passiert, als wie im Kinderturnen. Ich meine ich habe das auf drei verschiedene Arten probiert. Ich habe es über den Verein gemacht, ich habe es privat probiert, und dann eben über einen anderen Verein noch. Und natürlich bist du auch abgesichert, aber es passiert dort auch viel weniger als in den Klassen, weil dort hast du wirklich die Kinder, die kommen möchten. Und in der Klasse hast du halt alle, die müssen auf gut Deutsch. Wenn etwas passiert, ja dann...

**A:** Also da ist quasi noch so eine mediiierende Instanz drinnen mit der Direktion, die das ein bisschen abfängt.

**B:** Ja genau.

**A:** Wie zufrieden bist du mit deinem Arbeitsvertrag als Bewegungscoach?

**B:** Ahm ja eigentlich sehr zufrieden. Ich meine, der Verdienst könnte besser sein und wir haben eigentlich eine sehr gute Abmachung – also ich mit XXX – also von mir her passt es stundenmäßig und Rahmenbedingungen passen für mich eigentlich schon sehr gut.

**A:** Wie viele Stunden hast du?

**B:** Ich habe dreißig Stunden.

**A:** Dreißig Stunden. Okay. Und mit dem Zwischen-den-Schulen-Herumfahren? Funktioniert das gut? Oder ist das eine sehr große Belastung für dich?

**B:** Nein, eigentlich nicht, weil ich doch die Schulen fast alle in der Nähe habe. Ich habe nur einen Tag, wo ich eben zwanzig Minuten, halbe Stunde fahre, und das ist das weiteste. Und ich muss sagen, ich habe eigentlich gute Schulen erwischt, wo ich nicht so viel fahren muss und auch nicht viel Pausen dazwischen habe.

**A:** Also keine Löcher dazwischen.

**B:** Ja genau. Also es ist zwei Mal wo ich so vierzig Minuten maximal Pause habe, aber das ist auch super, weil dann kannst du ein bisschen herunterkommen, kannst noch etwas vorbereiten, kannst Stunden herrichten, also für mich passt es sehr gut.

**A:** Du hast gerade Vorbereitung angesprochen. Wie sieht das so bei dir aus? Hast du so einen Ablauf, wie du die Stunden vorbereitest oder wie du an das herangehst?

**B:** Ahm naja dadurch, dass ich eben schon zehn Jahre lang Kinderturnen mache, habe ich ein sehr großes Repertoire an Büchern und Mappen und ich weiß eigentlich immer, was ich machen will, bin aber

eher die Kurzzeit-Planerin und entscheide dann meistens am Sonntag am Abend, was ich nächste Woche mache. Ich hab natürlich viele Planungen geschrieben und dann suche ich mir einfach die aus, die für mich passt. Und ja ich bin eigentlich recht flott beim Planen, weil ich doch weiß was die Kinder sich wünschen, was sie brauchen und ja.

**A:** Also die Erfahrung ist eine gute Ressource.

**B:** Ja genau, das kommt mir sehr zu Gute.

**A:** Und du hast gesagt, du hast da eine Sammlung im Prinzip schon zusammengestellt an Büchern und ...

**B:** Genau ja, also sehr viele Sachen.

**A:** Was für Inhalte hast du zum Beispiel in den letzten Monaten so gemacht?

**B:** Ja Falltraining, Purzelbaum haben wir geübt, eben mit den Schlägern umgehen. Was haben wir noch gemacht... eben jetzt haben wir eine Osterstunde gemacht. Da haben wir eben so Staffelspiele gemacht, Wettkampfsituationen, Ehrgeiz entwickeln und solche Sachen. Ich habe viele Kooperationsspiele gemacht mit den Kindern, weil die Kinder teilweise sehr schwierig miteinander umgehen können. Oft gerne den Lehrer spielen möchten und die anderen Kinder ausbessern. Das ist total schwierig bei den Kindern. Da merkst du schon, da ist sehr viel Bedarf an sozialen Sachen auch. Ja ich habe schon Kasten-Sprünge gemacht, also es ist wirklich sehr breit gefächert.

**A:** Und was sind so Kriterien für dich, wo du sagst, nach denen suchst du Inhalte aus?

**B:** Was die Kinder brauchen. Wenn ich merke, ich mach so ein Zirkeltraining. Also ich habe ganz am Anfang wie ich begonnen habe, so einen Fitnesstest gemacht, was können die Kinder? Wie weit sind die Kinder? Und dann habe ich mich dann eigentlich nach dem gerichtet. Ich habe gemerkt,

die Kinder können wenig mit Bällen umgehen, natürlich viel Ballspiele auch gemacht. Ja, Purzelbaum und solche Sachen. Dass du dann einfach siehst, wie weit sind die Kinder, wer braucht noch Hilfe. Eben durch die Mappen und durch die Ordner die ich habe, habe ich mir dann viel heraussuchen können, wie kannst du es den Kindern zeigen ohne dass sie merken, wir machen jetzt wirklich Purzelbaum. Und dass die Kinder einfach einen Spaß daran haben, etwas zu lernen, obwohl sie es eigentlich gar nicht lernen... unter dem Gesichtspunkt von den Kindern. Also die machen das einfach durch Spaß und da kannst du... der Vorteil durch Sport, sage ich jetzt einmal, ist dass du den Kindern einfach sehr viel vermitteln kannst, ohne dass sie es bewusst wahrnehmen, was ich jetzt eigentlich gemacht habe.

**A:** Also, dass es [nicht] so eine strikte Lernsituation ist.

**B:** Ja genau.

**A:** Und gibt es da irgendwie eine Absprache mit den Lehrkräften oder spielt der Lehrplan da eine Rolle für dich?

**B:** Nein, also die Lehrer sagen dann eigentlich immer „Mach was du willst!“ auf gut Deutsch. Es gibt schon eine Schule, die hat schon gesagt „Ich hätte gerne das und das und das. Weil wir machen das und das.“ Und ich soll mich eher an die andere Seite halten. Weil sie hat gesagt, sie machen eher so Gymnastik und Walken, und ich soll dann eher so Purzelbaum vielleicht einmal üben, aber es ist von einer einzigen Direktorin gekommen, dass ich das machen soll.

**A:** Da waren die Wünsche dann konkret.

**B:** Genau ja.

**A:** Wenn du die Einheiten planst und durchführst, was ist da im Bezug auf Ablauf oder Struktur wichtig?

- B:** Ja schon. Also ich habe immer einen Aufwärmteil, einen Hauptteil und eine Entspannungsphase auch, weil die Kinder sehr wohl merken sollen, jetzt beginnt die Stunde, jetzt ist der Hauptteil und zum Abschluss machen wir immer eher etwas Ruhigeres oder einfach nur Abschießen spielen, Saalausträumen, dass sie merken, jetzt ist die Stunde aus. Und da können sich die Kinder viel besser daran orientieren. Und es ist eh, ich meine von 50 Minuten bleiben dann meistens eh nur 40 Minuten... 35 Minuten übrig, und das ist dann relativ schnell um immer - die Stunde.
- A:** Und so im sozialen Umgang, gibt es etwas worauf du besonders achtest zwischen den Schülern?
- B:** Ja den Respekt. Dass sie nicht ausgelacht werden. Also das ist mir ganz wichtig. Dass sie auch die Kinder sich gegenseitig motivieren ein bisschen, etwas auszuprobieren. Die Gehässigkeit, die da ist zwischen den Kindern, da habe ich ein ganz starkes Problem damit, weil die Kinder wirklich teilweise nur am Ausbessern sind und Fehler suchen bei den anderen. Und das ist mir einfach ein sehr großes Bedürfnis, streng drüberzufahren und zu sagen „Nein, so nicht weiter!“ Ich bin die Lehrerin, du bist das Kind, ich habe zu entscheiden, zum Beispiel bei einem Wettspiel, ob das Kind jetzt ausgeschieden ist oder nicht. Und das müssen die Kinder einfach lernen. Weil ich erkläre es ihnen dann immer, ihr sollt Freunde sein, auf mich könnt ihr immer böse sein, aber ihr sollt untereinander nicht böse sein, weil jetzt der andere jemanden ausgebessert hat. Das ist mir eigentlich sehr wichtig.
- A:** und so in der Beziehung zu dir, was ist dir wichtig wie die Kinder dir gegenüber sind? Beziehungsweise umgekehrt?
- B:** Ja, respektvoll. Also da fehlt es leider bei vielen Kindern. Oder bei einigen, sagen wir so, es sind nicht alle so. Dass die Kinder auch ehrlich sein können zu mir, also dass sie sehr wohl mir Feedback geben können – „XXX, das hat mir nicht gefallen“, oder „XXX, das hat mir nicht gefallen!“, oder „Frau Lehrer“ – jeder sagt anders. Dass die Kinder einfach wissen, ich bin für sie da, sie können mir alles sagen, sie können auch Sachen sagen, die vielleicht nicht so erfreulich sind. Weil ich sage, nur so kann ich mich ändern und so können wir einfach gut miteinander auskommen, dass das passt.
- A:** Was macht für dich so eine besonders gelungene Einheit aus?
- B:** Wenn die Kinder mit einem Lachen aus dem Turnsaal gehen. Ja und wenn es keine Verletzten gibt (lacht). Ja also, das ist schon ein Highlight am Tag „Okay, ich habe heute keinen Verletzten gehabt!“ Ich meine, das kommt eh nicht oft vor, aber es sind halt doch ein paar, die dir einfach in Erinnerung bleiben von dem Jahr. Okay, jetzt habe ich das und das gehabt in der und der Schule. Und ja, wenn es mir gut geht und es den Kindern gut geht, dann ist es für mich eine gelungene Stunde.
- A:** Kannst du an irgendeine konkrete Stunde denken, wo du sagst „Mah das war heute echt super!“?
- B:** Puh, es waren so viele super (lacht). Weil die Kinder einfach immer wieder erstaunt sind, was man eigentlich machen kann und weil ich doch viele Spiele einbringe, ... ganz eine besondere Stunde... Also so wie das Ostereier-Suchen, das hat den Kindern total gut gefallen. Also einfach das Laufen – also wir haben ... eigentlich war das ein Ausdauerlauf oder schnelles Laufen für die Kinder, und die haben aber einfach nur Ostereier gesucht. Und das sind so Sachen, wo ich mir denke „Okay, du kannst die Kinder zu etwas bringen.“ Im Vorhinein regen sie sich auf „Nein ich mag nicht laufen!“ und wenn das dann aber in einem Spiel verpackt ist, ist

einfach alles viel leichter. Und ja, eigentlich ist jede Stunde immer etwas Besonderes mit den Kindern.

**A:** Gut, diese Talentescouting ist vorhin schon kurz gefallen. Wie funktioniert das konkret? Oder wie versuchst du das umzusetzen?

**B:** Also momentan mache ich eigentlich gar nichts mehr. Ich habe eigentlich im Herbst – Winter alle Vereine in der Umgebung angerufen (unv.) und dann haben sie gesagt, ab Jänner – ungefähr Jänner, Februar könnten wir starten. Ich habe dann im Jänner nochmal kontaktiert, angerufen, Email geschrieben – es ist leider von keinem Verein mehr etwas zurückgekommen, dass sie Interesse haben. Es ist leider wirklich so, dass alle auch berufstätig sind und vormittags einfach gar nicht die Möglichkeit ist, dass sie mitkommen können.

**A:** Also das ist so gedacht, dass du dann Trainer einlädst und die eine Basketball Stunde oder was auch immer ...

**B:** Genau, dass sie das ... Ich meine, in vielen Schulen ist das auch gar nicht möglich, weil wir keinen Basketballkorb hat oder solche Sachen, aber es ist eben so gedacht, dass die Trainer da mitkommen.

**A:** Und gibt es da irgendeine andere Möglichkeit, einen Kontakt herzustellen zwischen Kindern, Eltern und dem Verein? Gibt es da irgendeine andere Eben, wie das klappen könnte?

**B:** Ahm ich habe zum Beispiel mit einem Verein, mit Cheerleading, da haben wir geredet, und ich habe gesagt „Können Sie mir etwas schicken, so Flyer oder so irgendetwas, dann kann ich das gerne einmal austeilen!“ eben so zu Schnupperstunden. Ja, das ist dann eben das Einzige, was ich dann eben in den Schulen austeilen kann, oder eben dann von XXX für Actioncamps oder solche Sachen. Das teile ich dann in der Schule aus und das können die Kinder dann mit nach Hause nehmen.

**A:** Also sie wissen dann besser, welche Angebote es gibt.

**B:** Genau.

**A:** Und wie geht es dir so mit der Unterschiedlichkeit der Kinder?

**B:** Ja dadurch, dass ich eh aus dieser Berufssparte komme, habe ich immer schon gewusst, dass es sehr viele Individualisten gibt unter den Kindern und ich kann eigentlich mit den schwierigen Kindern ganz gut umgehen, sage ich jetzt einmal. Also das sind – überhaupt, wenn du es im Vorhinein weißt – „Okay, dieses Kind ist schwierig.“ –, dann kommst du gleich mit einem ganz anderen Gefühl hinein und reagierst ganz anders auf das Kind. Ich habe einen recht einen guten Zugang zu den Kindern, eben durch meine jahrelange – also zehn Jahre bin ich in der Hortpädagogik gewesen – habe ich schon sehr viele Kinder erlebt und sehr viele Charaktereigenschaften und ich finde das eigentlich gut, wenn jedes Kind anders ist.

**A:** Wie geht es dir so mit den verschiedenen sportlichen Vorlieben? Wenn dann der eine sagt, immer nur das ...?

**B:** Ja es ist schon teilweise sehr nervig, wenn sie jeden Tag kommen „Können wir heute Abschießen spielen?“ (Lacht) Aber ja, das sind Kinder und natürlich wollen sie immer die Vorlieben machen und sie sind dann aber auch begeistert, wenn ich etwas Neues bringe. „Können wir heute wieder das machen, weil das war so super!“ Also ja, natürlich ist es das gleiche, wenn der Mann immer sagt, „Du ich mag das essen, du ich mag das essen!“ Genauso ist es bei den Kindern auch (lacht).

**A:** (Lacht) Okay. Und wie geht es dir so mit der Unterschiedlichkeit der Leistungsfähigkeit? Weil du gesagt hast, im Verein sind doch eher die, die wollen und vielleicht ein bisschen sportlicher sind?

- B:** Ja, also die Kinder können sich sehr gut motivieren durch das Anschauen, was die anderen können, und mir macht es eigentlich Spaß, dass die Kinder die eigentlich schüchterner sind oder so „Nein, das kann ich nicht!“, wenn ich die dann motivieren kann. Und wenn es die dann wirklich super machen und wenn die Kinder dann anfangen zu grinsen „Hey, ich habe das jetzt geschafft und ich habe ein Lob bekommen!“, ich meine, das ist jede Mühe wert sage ich jetzt einmal. Die Kinder auch untereinander – die die schwächeren Kinder loben und anfeuern, das ist schon sehr etwas Schönes.
- A:** Gut, dann sind wir eigentlich schon fast am Ende. Zum Schluss würde mich noch interessieren, ob es irgendwelche Schwierigkeiten gibt, wo du dir mehr Unterstützung wünschen würdest. Also das muss jetzt nicht ganz konkret sein, oder es muss jetzt nicht gleich eine Lösung geben, sondern einfach, wenn man ein bisschen idealistisch ist...
- B:** Okay ahm. Materialien sind so ein Thema. Ich habe so viele Sachen jetzt schon von mir privat genommen. Und da ist einfach das Problem, natürlich kann etwas passieren und wenn das 300 Kinder in der Hand haben, ist es klar, dass das dann den Geist aufgibt, aber eben so Materialien, die die Schulen zur Verfügung stellen, die du aber auch ausborgen könntest für andere Schulen. Das wäre super. Ja weil wer ersetzt mir das dann? Und ich kann dann auch nicht immer zu meinem Dachverband sagen „Du ich habe das jetzt mitgehabt, bitte ersetzt mir das!“, weil sie haben eigentlich in dem Sinne nichts mit den Schulen zutun, außer dass sie unsere Arbeitgeber sind. Und sonst muss ich eigentlich sagen, es geht mir eigentlich wirklich gut in den Schulen. Ja, die Turnsäle, das ist halt so ein Thema.
- A:** Gut. Und gib es so generell für das gesamte Projekt Dinge, wo du sagst „Mah eigentlich wäre es besser, wenn das so und so laufen würde!“?
- B:** Also für mich läuft es wirklich gut. Eben vielleicht der Elternkontakt, eben das Präsentieren des Bewegungscoaches. Was mache ich? Ich glaube, dass das wirklich wichtig wäre für die Eltern. Ich meine, nach einem Jahr sieht es sowieso wieder ganz anders aus und die Kinder erzählen ganz anders. Aber sonst muss ich sagen, bei mir läuft es gut.
- A:** Okay, super! Gut dann sind wir eigentlich am Schluss. Gibt es irgendetwas, was du noch ansprechen willst, was jetzt nicht in den Fragen vorgekommen ist, was dir wichtig ist einfach loszuwerden?
- B:** Also ich muss sagen, ich finde es super, dass es jetzt das Projekt, die Tägliche Turnstunde, gibt. Wir haben uns ja schon vor – weiß ich nicht – fünf, sechs Jahren dafür interessiert und hab mir gedacht „Wie kann man das machen?“, aber dadurch, dass ich überhaupt nicht vom Schulwesen bin, habe ich überhaupt keine Ahnung gehabt. Und ich finde es wichtig und gut, dass die Kinder zum Sport gebracht werden, weil einfach durch die Medien die du daheim hast, die Kinder sehr wenig sportlich aktiv sind. Und das merkst du durch Sozialverhalten. Die Bewegung bringt die Kinder zusammen, und ich finde es von dem her sehr gut, dass es das endlich gibt.
- A:** Sehr gut. Gut, dann herzlichen Dank, dass du dir Zeit genommen hast. Und danke für die Einblicke. Dann sind wir fertig von meiner Seite.
- B:** Dankeschön.

### **Kurze Unterbrechung – Wiederaufnahme des Gespräches**

**A:** Okay, magst du mir noch ein Horrorszenario von einer (lacht) ... einer Turnstunde erzählen?

**B:** Ja also, wenn du zum Beispiel in eine Schule kommst wo kein Turnsaal ist, und es ist hinterhalb so eine Freiluftbühne und du musst dorthin gehen Turnstunde machen, weil es regnet. Das ist unter Dach, und da stehen aber ein Traktoranhänger und Paletten und die Säulen, und du sollt dort aber die Kinder bewegen und Ballspiele machen. Das ist absoluter Horror, weil du bist immer nur so „Hoffentlich läuft keiner an!“ und dort steht eine Eisenstange weg, also das ist schlimm. Oder ... Was habe ich noch gesagt?

**A:** Der Turnsaal, der so kalt war.

**B:** Aso ja genau, also in einer Schule, wenn das Wochenende war, wird die Heizung hinuntergedreht und dann hat der Turnsaal nur 14 Grad und die Kinder müssen sich die Winterjacken anziehen bis sie aufgewärmt sind. Ich meine, wenn sie dann laufen, geht es eh, aber ich selber zeige dann immer nur vor, also ich komme dann gar nicht so ins Schwitzen, also da leidet man Höllenqualen. Oder so wie gestern war's auch... Der Wind ... Jetzt hast du nur die Softshelljacke an, weil es bei uns eigentlich wärmer ist, als in XXX oben. Und dann musst du aber zwei Stunden draußen turnen und eben bei -4 Grad Bob fahren gehen mit den Kindern, weil eben kein Turnsaal ist. Und es ist gerade Schnee, naja dann gehst du halt Bob fahren, und das auch eben zwei, drei Stunden hintereinander. Und das ist anstrengend.

**A:** Ja. Und weil du vorher noch gesagt hast, das Verhältnis von Unterrichtsstunden-Vorbereitung, wie geht es da bei dir? Kannst du das noch einmal beschreiben?

**B:** Ja bei mir ist es eben so, dass ich dreißig Stunden habe und hab davon 19 Schulstunden, dann

drei Stunden Fahrtzeit, und zwei Stunden Scouting Stunden und bei mir ist es eben so, dass ich noch fünf Supplierstunden habe, und die kann ich eben als Vorbereitungszeit nehmen.

**A:** Also das heißt, das Supplieren kommt jetzt nur eher sporadisch vor?

**B:** Ich habe noch nie suppliert.

**A:** Okay.

**B:** Also ich hab' noch nie eine Supplierstunde gehabt, was mir natürlich eben von den Stunden her ... also ich habe wirklich Zeit, dass ich mich vorbereiten kann, ich kann meine Sachen einpacken, ich kann da alles in der Dienstzeit eigentlich machen, was andere sicher gar nicht haben, weil wir eben keine Vorbereitungsstunden in dem Sinne haben und auch nicht bezahlt werden.

**A:** Also das wäre Freizeit im Prinzip.

**B:** Genau, ja.

### **Kurze Unterbrechung – Wiederaufnahme des Gespräches**

**A:** Ok der Kollege...

**B:** Genau, der hat die 40 Stunden oder 38 Stunden, oder was wir hat geredet haben und der unterrichtet Vollzeit. Also der hat glaube ich 34 ... 33 Dienststunden, also Schulstunden und eben die drei Stunden Fahrtzeit und zwei Stunden Scouting Stunden und ich glaube für den ist das schon, also der unterrichtet Montag zum Beispiel neun Stunden durch.

**A:** Wahnsinn... okay.

**B:** Ohne Pause. Und das habe ich zum Glück nicht. Eben am Freitag sind es bei mir fünf Stunden und die ... da bin ich schon recht K.O. dann, und sonst habe ich zwischen zwei und vier Stunden am Tag. Und das ist schon sehr angenehm.

**A:** Das geht dann.

**B:** Ja genau.

**A:** Okay, passt, super.

### **Kurze Unterbrechung – Wiederaufnahme des Gespräches**

**A:** Okay, also wir haben über den Verdienst geredet...

**B:** Ja ahm, der Verdienst zwischen Lehrern und uns, da ist schon eine sehr große Spanne drinnen, weil wir machen zwar den gleichen Job quasi wie die Lehrer. Für uns ist es aber noch schwieriger, weil wir nur eine Stunde in der Klasse sind, und wenn irgendwelche Probleme gibt, dann kann man die einfach gar nicht lösen. Man kann nur kurz besprechen und eigentlich entlässt du die Kinder dann mit den Problemen, weil man einfach gar keine Zeit hat. Du bist eigentlich Seelenklemmer für die Kinder, du sollst sie aber unterrichten, du sollst sie zum Sport bringen. Da ist aber keine Zeit in den 50 Minuten, derweil sollen sie sich noch umziehen, also Turnkleidung anziehen. Dann müssen sich danach ein paar noch Waschen, weil sie eben schon Jugendliche sind und duften. Und da ist eigentlich keine Zeit, dass du mit den Kindern auch noch etwas klärst. Und das ist halt schon sehr schwierig. Also der Verdienst könnte sehr gehoben werden, dass du sagst, okay es ist – wie sagt man – Preis-Leistung – dass das eigentlich auf dem gleichen Niveau ist. Weil, dass ein erwachsener Mann, der eine Familie ernähren muss mit diesem Gehalt durchkommt, ist schon sehr fraglich.

**A:** Und es ist ja glaube ich auch ein recht großer Unterschied zu dem was man im Verein als Trainer verdienen würde.

**B:** Äh ja, also ich weiß jetzt nicht was man als Trainer in einem Verein verdient. Bei mir wäre es so

gewesen, wenn ich über den Dachverband eine Stunde gehalten hätte, hätte ich... ich weiß gar nicht was ich bekommen hätte.

**C:** Dreißig Euro ist ein normales Trainerhonorar.

**B:** Also ja, und wenn du aber dann eine Stunde in der Schule haltest, ist es schon sehr gering, was du da bekommst. Ja. Schwierig.

### **Kurze Unterbrechung – Wiederaufnahme des Gespräches**

**B:** Der Austausch untereinander ist halt auch recht schwierig, weil du gar keinen Kontakt zu den anderen Bewegungscoaches hast. So wie die Lehrer in der Schule, die können miteinander reden, die können sich austauschen. Und wir sind aber eigentlich immer auf uns selber gestellt. Wir haben zwar den Dachverband, mit dem wir uns dann kurz absprechen, aber so was jetzt schulmäßig passiert, können wir da gar nicht... Außer einmal im Monat haben wir halt dann ein Meeting, und das ist eigentlich das Einzige, wo wir uns austauschen können. Und da ist dann eigentlich jeder schon so müde, dass er gar nicht mehr reden mag über die Schule und dass wir uns eigentlich alle nur mehr auf die Ferien freuen, dass wir einmal ein bisschen eine Pause haben.

**A:** Es gibt ja so eine ... ich hab irgendetwas gelesen von einem Ferienprogramm oder irgend so etwas, das man da machen muss...?

**B:** Ja, es ist jetzt glaube ich so gelöst, dass du eine Woche in den Ferien so entweder in einem Verein mitarbeitest in deinen dreißig Stunden. Dass du den Kindern eben so ein Sportprogramm anbietest über die Schule und ja, wie das jetzt genau funktionieren soll, weiß keiner so wirklich, weil wenn dann müsste ich in meiner Schule Etwas aufziehen und

das ist halt auch recht schwierig. Weil einerseits solltest du alle Kinder ansprechen und dann hast du aber nur eine Klasse in der Schule. Ja, es ist schwierig, wie man das da vereinbaren sollte, weil es heißt zwar, über die Schule und Schulerhalter ist die Gemeinde. Jetzt musst du dir eigentlich mit der Gemeinde etwas ausmachen, damit du in die Schule hineinkannst. Also das ist glaube ich noch ein sehr großes Fragezeichen, wie das genau funktionieren soll.

**A:** Das ist ja für euch auch mit einem riesigen organisatorischen und administrativen Aufwand verbunden und der rechtlich die richtigen Wege zu gehen, dass man das machen kann.

**B:** Ja genau. Eben bei mir, dadurch dass ich doch einige Supplierstunden habe, ist es wieder leichter, aber die, die keine Supplierstunden haben, wie sollen das noch nebenbei managen? In ihrer Freizeit? Das ist halt auch so eine Frage, wer das gerne macht.

**A:** Ja... (lacht).

**B:** Na es ist schwierig, also ich weiß noch nicht, was ich in den Ferien machen werde. Wo ich meine

Stunden abhalten werden. Weil das ist eben auch so gesetzlich, dass wir nur unsere 25 Tage Urlaub haben und die müssen wir natürlich in den Schulferien konsumieren und ich meine durch die Einigung mit dem Dachverband, dass wir eben in den Ferien Vorbereitungszeiten macht und so wie das Skooly, wo wir unsere Stunden eintragen müssen, das können wir dann alles in den Ferien machen. Aber da muss man halt auch schauen, dass man einfach seine Stunden zusammenbringt und sollte aber seinen Urlaub auch konsumieren. Nur es ist halt so, wenn man wirklich alle Ferien unter dem Schuljahr nimmt, dann hat man schon 21 Urlaubstage gebraucht und dann ist im Sommer eigentlich nichts mehr übrig. Und das ist zum Glück eine gute Einigung, dass wir in den Ferienzeiten eben auch nachbereiten können unsere Stunden. Weil sonst wäre es glaube ich gar nicht möglich, dass wir irgendwann einmal Pause haben.

### Ende des Interviews

## 2.4 Interview 4

**A:** Interviewerin

**B:** Interviewte/r

**A:** Dann danke noch einmal, dass du dir Zeit nimmst!

**B:** Ja gerne!

**A:** Zu Beginn würde ich gerne ein bisschen etwas über dich persönlich erfahren. Also was hast du für einen sportlichen Hintergrund, welche Sportarten betreibst du selbst, hast du irgendwelche sportlichen Vorlieben?

**B:** Ich komme aus dem XXX, bin staatlich geprüfter Lehrer und Trainer in Ausbildung, habe die Diplomsporthlehrerausbildung gemacht und bin allgemein sportlich interessiert, aber das ist halt mein Fachbereich sozusagen.

**A:** Und spielst du schon seit deiner Kindheit XXX?

**B:** Ja, seit ich fünf bin.

**A:** Okay. Welche Bedeutung haben Bewegung und Sport ganz allgemein für dich in deinem Leben?

- B:** Es war immer von Grund auf seit ich mich erinnern kann eigentlich immer ein Schwerpunkt in meinem Leben. Ob es jetzt XXX war früher parallel zu XXX, war immer eigentlich das ... es war wichtiger als die Schule... für mich. (Lacht)
- A:** (Lacht) Und weshalb hast du dich dafür entschieden, Bewegungscoach zu werden?
- B:** Ja das war jetzt so, dass ich das eigentlich zufällig erfahren habe, weil ich im Burgenland unter anderem im XXX Meisterschaft spiele. Und da hat mir der Obmann gesagt, dass es das gibt, und er weiß, dass ich eigentlich auch eine Anstellung beim Landesschulrat anstrebe, aber das hat sich bis jetzt noch nicht ergeben – vielleicht heuer. Und dann habe ich mich dort beworben und es ist ziemlich kurzfristig zustande gekommen das Ganze.
- A:** Bist du derzeit in dieser zusätzlichen Ausbildung zum Bewegungscoach oder hast du direkt einsteigen können?
- B:** Nein, ich habe mit der Diplomsportlehrer-Ausbildung direkt einsteigen können.
- A:** Okay. Gut, dann brauche ich nicht fragen, wie zufrieden du mit der Bewegungscoach-Ausbildung bist.
- B:** Nein.
- A:** Gibt es irgendetwas jetzt in der Tätigkeit als Bewegungscoach, wo du sagst „Da würde ich trotzdem mehr darüber wissen, oder da bräuchte ich noch ein bisschen Inhalte“ was dir jetzt abgeht?
- B:** Naja, ich bin jetzt in der ASO XXX, da ist es teilweise ein bisschen schwierig, wenn nur so ein kleiner Bewegungsraum zur Verfügung steht und da gehen mir schön langsam die Ideen aus, sagen wir so. Aber da ist wieder der Vorteil, dass das eine Sonderschule ist und dass das oft gar nicht schlecht ist, wenn du immer wieder ähnliche Sachen machst, weil sie sich so besser zurechtfinden. Also wenn du jetzt wirklich vielseitig unterrichten willst, dann würdest du das zwar können, aber dann würden sie (unv.)
- A:** Also die Routine ist dort eh...
- B:** Genau.
- A:** ... ein Vorteil.
- B:** Ansonsten läuft das eigentlich ganz gut muss ich sagen.
- A:** Der zweite Teil der Fragen bezieht sich auf die Einstellung oder die Haltung zu Bewegung und Sport. Worin würdest du deine übergeordnete Aufgabe sehen als Bewegungscoach?
- B:** Naja, wir haben ja eigentlich die Aufgabe, die Kinder zur Bewegung zu erziehen, also nicht nur durchbewegen, sondern dass sie sich mehr bewegen, dass sie Sport interessant finden, und ja ich sehe mich einfach, ich sehe meine Rolle darin, dass man vielleicht gewissen Bedürfnisse weckt und das Kind vielleicht draufkommt „Oh, das ist vielleicht doch nicht so schlecht!“ Und das gefällt mir, das könnte ich vielleicht außerhalb der Schule auch einmal ausprobieren. Das ist eher meine Aufgabe.
- A:** So einen Anstoß geben.
- B:** Ja, mit einer Stunde in der Woche kannst du glaube ich nicht viel mehr machen als Möglichkeiten aufzeigen, was es alles gibt und eben dann schauen ob es ihnen gefällt oder nicht, und vielleicht den einen oder anderen dort hinzuführen, wo er vielleicht sonst nicht hingekommen ist.
- A:** Was denkst du welche Wichtigkeit haben Bewegung und Sport für Kinder in dem Alter? Also Volksschule und Mittelschule? Wie würdest du das zusammenfassen?
- B:** Sehr wichtig. Es ist nicht nur... es ist ziemlich vielschichtig, die Wirkung von Bewegung und Sport, das wissen wir eh, um was es da geht. Sei es jetzt Gesundheit, oder einfach soziales Lernen, damit

man weiß, wie fühlt sich Gewinnen, wie fühlt sich Verlieren an, vielleicht natürlich auch zum Aggressionsabbau teilweise, und einfach den Drang aus-zuleben sich zu bewegen.

**A:** Was für eine Einstellung möchtest du in den Schülern wecken zu Bewegung und Sport?

**B:** Ja, dass sie lernen, sich unter gewissen Rahmenbedingungen zu bewegen. Einerseits gibt es Regeln und Grundlagen die man beachten muss, aber dass man trotzdem eben, dass sie sich eben trotzdem ausdrücken können, aber dass das trotzdem in geregelten Bahnen läuft, das Ganze.

**A:** Gibt es irgendwelche praktischen Inhalte von denen du sagst „Wenn sie aus der Volksschule hinausgehen, dann müssen sie das bei mir einfach gelernt haben!“

• **B:** Ja, das sind einmal motorische Grundlagen, wie Springen, Laufen, Werfen, Fangen, einfache Übungen an Geräten, wie zum Beispiel ein Stütz am Reck, ein Stütz am Barren vielleicht. Einen Abschwung am Reck und einen Unterschwung, diverse ... dass man einfach auch vielleicht das mache ich jetzt sowieso, dass man diverse Ball-sportarten streift, so dass man dann einfache Dinge, z.B. Handball vereinfacht oder Basketball vereinfacht, dass sie einfach nicht ganz blind ins Gymnasium oder in die Mittelschule kommen, sondern dass sie da ein bisschen eine Vorahnung haben, was da ungefähr abgeht.

**A:** Und streifst du auch manchmal theoretische Inhalte, oder so Wissensinhalte?

**B:** Selten. Also ich bin ja nur in der Volksschule und in der ASO. Und das Einzige was ich vermittele ist eigentlich, dass sie vielleicht doch mitbekommen, unbewusst wie die Stunde gegliedert ist. Dass es einfach ein Aufwärmen gibt. Dann erkläre ich auch mal warum wir uns eigentlich aufwärmen

und dass das auch immer ein bisschen mit dem eigentlichen Hauptteil zusammenhängt. Also auf das schaue ich, aber sonst eher nicht so.

**A:** Als nächstes geht es um deinen Alltag. Wie geht es dir ganz allgemein bis jetzt als Bewegungscoach in den letzten Monaten?

**B:** Also mir geht es ganz gut. Ich glaube, es geht mir deshalb auch ganz gut, weil ich nur mit 16 Stunden angestellt bin. Das heißt 10 Stunden fix und 6 Stunden Supplierreserve, was ungefähr heißt, da kann man rechnen, dass man einmal im Monat zum Supplieren drankommt. Also im Schnitt habe ich eigentlich nur 10 Stunden plus einmal im Monat die sechs Stunden dazu. Das ist eigentlich komplett in Ordnung. Also ich fühle mich nicht überfordert oder ausgebrannt oder sonst irgendwas. Wobei ich mir bei manchen Kollegen bei uns nicht sicher bin, ob sich die nicht ausgebrannt fühlen. Aber bei mir ist das ganz gut.

**A:** Was hast du von den anderen so gehört bis jetzt?

**B:** Eigentlich wenig, weil ich es bis jetzt nicht geschafft habe, dass ich dort dabei bin, bei diesen Meetings. Ich bin immer nur im Büro in XXX und ja, man bekommt so am Rande mit, dass es manchmal schon zu viel ist. Ein paar sind auch ausgestiegen, die haben halt gemerkt, das ist gar nichts für sie. Aber ja. Die mit 35 Stunden, also die 35 Stunden angestellt sind, das kann nicht gut gehen, würde ich sagen.

**A:** Was macht dir besonders Freude an der Tätigkeit?

**B:** Vieles. Was nehme ich da jetzt? (Lacht)

**A:** Du kannst auch gerne alles erzählen (Lacht).

**B:** Am meisten freue ich mich, wenn etwas wirklich gut funktioniert, wenn ich merke das läuft jetzt. Dass du ein bisschen merkst, dass du dir etwas aufgebaut hast. Dass die Kinder das schön langsam checken, was du eigentlich willst von ihnen.

Da geht es jetzt nicht dezidiert um Übungen, sondern um den ganzen Ablauf eben. Dann merkst du auch, wenn das funktioniert, dass die Kinder mehr Freude haben dadurch, als wenn ein Chaos ist. Da hat keiner eine Freude. Und das zu sehen, das macht mir irgendwie am meisten Spaß.

**A:** Also, dass der Ordnungsrahmen passt.

**B:** Genau.

**A:** Gab es irgendwelche Situationen die dich überrascht haben? Mit denen du nicht gerechnet hast, wie du angefangen hast?

**B:** Na, ich habe eine sehr schwierige Klasse, da hast es auch schon Vorfälle gegeben mit einem anderen Bewegungscoach. Die sind extrem schwierig zu handeln, weil dort sechs oder sieben sehr, sehr schwierig Kinder drinnen sind, wo ich mir gar nicht sicher bin ob die überhaupt in die Volksschule gehören. Und da ist es halt extrem schwierig, einen geregelten Unterricht durchzuführen und das hat mich schon überrascht, weil ich mir gedacht habe, du kommst als Mann in eine Volksschule und ... du brauchst nur irgendwas sagen und die horchen schon auf dich. Aber dort überhaupt nicht. Das kostet einige Mühe, immer wieder nachzusetzen, und das immer wieder zu vermitteln, dass das so nicht geht und dass es nur miteinander geht. Weil sonst zahlen die, die sich eigentlich eh normal verhalten, drauf. Das hat mich eigentlich überrascht. Sonst hab ich eigentlich mit dem gerechnet, wie es jetzt abläuft.

**A:** Hast du Unterstützung von den Klassenlehrern bekommen, haben die da irgendwie ...?

**B:** In dem Fall schon. Und sonst auch, aber da ist es jetzt nicht so notwendig. In dem Fall sprechen wir uns schon zusammen, wie wir das handeln und dass wir da auf einer Linie sind, dass jetzt ich nicht sage, ich ermahne die jetzt nur, ich ermahne die

fünf Mal und die sagt aber, beim zweiten Mal passiert das und das. Das ist normal nicht meine Art, das so zu machen, aber in diesem Fall geht es wirklich nicht anders. Da ist alles probiert worden meinerseits und auch von der Lehrerin, haben wir gewisse Schritte gesetzt gemeinsam, die aber alle nicht funktioniert haben, aber jetzt funktioniert es.

**A:** Also habt ihr euch auf eine Linie geeinigt.

**B:** Genau, also das war sehr hilfreich, auf jeden Fall.

**A:** Wie ist sonst die Kooperation mit den Direktoren? Hast du Kontakt zu den Eltern?

**B:** Zu Eltern gar nicht, zu Direktoren schon, aber eher nur dann, wenn es wirklich notwendig ist, wenn gegenseitig irgendetwas gebraucht wird oder es Probleme gibt. Aber das läuft eigentlich ganz gut.

**A:** Also keine ... wie soll ich sagen ... das Gefühl, dass du den Lehrern etwas wegnimmst ...

**B:** Nein, bei mir gar nichts.

**A:** ... oder dass du als Fremder hineinkommst.

**B:** Das habe ich auch schon gehört, dass es das gibt, aber bei mir ist das überhaupt nicht so, dass mich die als weniger wertvoll ansehen oder irgendwie sonst was. Oder irgendwer irgendwem Stunden wegnimmt. Also da fühle ich mich eigentlich sehr wohl in den ganzen Schulen wo ich bin.

**A:** Und bei anderen, gibt es da irgendwelche Konflikte?

**B:** Ja es ist oft, von ein paar eben gesagt worden, damals haben wir so eine größere Zusammenkunft gehabt mit dem Landesschulrat. Da ist er draufgekommen, dass die das Gefühl haben, dass die mit nicht genug Respekt behandelt werden von Direktoren oder von Lehrern. So quasi, sie fühlen sich so wie Turnlehrer zweiter Klasse. Das kann ich halt nicht teilen.

**A:** Ok, also das ist bei dir nicht so gewesen.

**B:** Nein.

- A:** Wie geht es dir mit der Altersgruppe die du betreust? Ist das für dich etwas Gewohntes oder gab es da Altersgruppen, wo du sagst, mit denen habe ich jetzt nicht so viel Erfahrung?
- B:** Also gewohnt schon, nur wenn ich es mir aussuchen könnte, würde ich lieber in einem anderen Alterssegment arbeiten. Wenn das jetzt ein paar Jahre so ist, ist das komplett OK für mich, aber sonst würde ich mir eher wünschen ... ja, so ab vierzehn aufwärts, das gibt es da leider nicht in dem System, aber das wäre eigentlich mein Segment. Wobei das in dem Umfang mit den Kleinen auch voll OK ist.
- A:** Gab es irgendwie Schwierigkeiten am Anfang mit den Erst- und Zweitklasslern?
- B:** Naja, das ist bei mir einerseits schwierig, weil ich ja in XXX unterrichte, da ist eine zweistufige Klasse – erste, zweite Klasse zusammen – und das merkst du schon extrem, dass wenn du gewisse Sachen erklärst, dass ein gewisser Teil dir sofort folgen kann und ein gewisser Teil überhaupt nicht weiß, was du da jetzt ...und das hat sich aber auch eingependelt. Das war speziell im Oktober und November noch schwierig. Das ist glaube ich allgemein im Volksschuleinstieg so, dass es für die Kinder extrem ... für manche halt extrem schwierig ist, sich umzustellen und das habe ich halt im Turnunterricht auch gemerkt. Das ist jetzt aber auch viel besser geworden.
- A:** Also die Schulroutine ist jetzt ein bisschen da.
- B:** Genau.
- A:** Gab es bis jetzt irgendwelche organisatorischen Schwierigkeiten? Räumlich?
- B:** Überhaupt nicht.
- A:** Mit der Zeiteinteilung?
- B:** Gar nichts.
- A:** Wie ist es mit der Ausstattung der Schulen?
- B:** Im Großen und Ganzen muss ich sagen sehr gut. Da und da dass vielleicht... sind vielleicht einmal ein paar Bälle nicht aufgepumpt oder sonst was, aber das sind Kleinigkeiten, das ist sonst alles da, was man braucht.
- A:** Also soweit zufrieden.
- B:** Ja.
- A:** Wie geht es dir mit den rechtlichen Rahmenbedingungen in der Volksschule?
- B:** Ich muss ehrlich sagen, da hab ich mich noch gar nicht so damit beschäftigt (lacht). Es ist zum Glück nichts passiert bis jetzt. Ansonsten bin ich mir gar nicht sicher, wie das rechtlich wirklich aussieht. Ich bin ja in den Volksschulen immer alleine im Turnsaal. In der Sonderschule ist immer wer dabei, zumindest eine ... Person.
- A:** Eine Eingliederungshilfe oder sowas?
- B:** Meistens sogar zwei. Teilweise sind wir zu viert mit drei Kindern dort, weil bei diesen wirklich schwer erziehbaren Klassen, da ist eher Lehrerüberschuss, als Schülerüberschuss. Also da kann ich nicht viel dazu sagen. Ich fühle mich nie unwohl oder ich hätte nie ein Gefühl, dass ich jetzt irgendetwas nicht mache, weil ich Angst hätte, dass jetzt irgendetwas passiert, oder dass irgendetwas passieren könnte.
- A:** Wie sieht es mit dem Arbeitsvertrag aus? Bist du mit dem zufrieden, oder gibt es Sachen, wo du sagst, das gehört geändert, das passt mir nicht?
- B:** Na, ich finde halt, dass wenn es dann Richtung 20 Stunden geht, dass dann schon geregelte Ferien oder einheitliche Ferien hergehören. Dass das einfach so, wie das jetzt bei uns, dass man jetzt eine Woche in den Sommerferien etwas tun muss, das finde ich jetzt nicht schlimm, aber ich glaube schon, dass man dann seine Zeit braucht, dass man sich wieder erholt von dem Ganzen. Es

könnte ein bisschen mehr gezahlt werden, das wäre auch nicht schlecht. Ich bin zufrieden, weil ich sage, normal hätte ich am Vormittag jetzt nicht viel zutun. Für mich ist das eine zusätzliche Einnahmequelle. Wenn jemand wirklich davon leben müsste, das kann ich mir eigentlich nicht vorstellen, dass sich das ausgeht. Da könnte ich auch beim Billa an der Kassa sitzen.

**A:** Wie ist das mit den Fahrtzeiten für dich?

**B:** Das ist bei mir ganz gut geregelt, weil ich ziemlich viel Zeit habe dazwischen. Das heißt, da gibt es jetzt keinen Stress, es ist nicht wirklich weit. Es wird die Fahrt von der Stammschule bei mir, das ist die XXX, zu den anderen Schulen, das wird ja bezahlt. Also habe ich damit überhaupt kein Problem.

**A:** Okay, also es ist nicht so, dass du wahnsinnig viele Fahrtkosten zusätzlich hast?

**B:** Nein, bei mir nicht.

**A:** Gut, dann kommen wir zu den eigentlichen Bewegungseinheiten. Wie bereitest du dich so auf eine Einheit vor? Wo holst du deine Ideen her? Wonach entscheidest du was du machst mit den Kindern?

**B:** Also sehr viele Ideen habe ich aus meiner Ausbildungszeit. Ich meine, ich habe das 2002 abgeschlossen und habe jetzt 2016 diese Lehramtsbefähigung nachgemacht und durch diese Praxiseinheiten, die wir gehabt haben, da haben wir wahnsinnig viel Stunden gesehen und dokumentiert. Da ist so ein Fundus entstanden, auf den ich jetzt ganz gut zurückgreifen kann. Wenn ich irgendwie etwas Neues versuche, informiere ich mich im Internet, oder ich habe zwei, drei Bücher, wo ich nachschaue. Ich bereite dann halt die Stunde – ich schreibe mir das einfach auf vorher, damit ich einfach einen Plan habe, wenn ich hineingehe. Das ist jetzt nicht aufwändig gestaltet, sondern nur, dass

ich eine Gliederung habe und dass das halt einen Ablauf hat.

**A:** Spielen da deine persönlichen sportlichen Vorlieben stark hinein hast du das Gefühl?

**B:** Eigentlich nicht. Das hätte ich mir eigentlich anders vorgestellt. Ich hätte mir gedacht, dass ich viel mehr Ballspiele mache, weil ich eigentlich selber ein Ballspieler bin und das andere eigentlich nicht so gerne mache. Aber ich habe da trotzdem das Bedürfnis, dass ich einfach Dinge mache, wo ich mir denke, das ist wichtig für die Kinder, dass sie das lernen in dem Alter. Dass sie einfach gewisse spielerische Kräftigung, Bewegungsparcour oder einfache Geräteübungen, das ist das was ich eigentlich gehasst habe in meiner Schule. Das mache ich schon auch. Deshalb glaube ich nicht, dass mich das irgendwie beeinflusst.

**A:** Und gibt es manchmal so Absprachen oder Wünsche von den Lehrern oder von der Direktion, welche Inhalte du behandelst.

**B:** ... (unv.) (Kopfschütteln).

**A:** Von den Eltern nehme ich jetzt auch an, dass da nichts kommt.

**B:** Nein, so habe ich noch nie etwas gehört.

**A:** Spielt der Lehrplan irgendwie eine Rolle für dich?

**B:** Ich schaue nur immer wieder, ... also ich habe mir angeschaut, was für welche Altersgruppe jetzt speziell wichtig ist, aber ... was da ungefähr gemacht wird, aber sonst greife ich da viel auf die Erfahrung meiner Sportler zurück. Ich habe das ja doch auch gelernt, deshalb nehme ich halt das was für die Altersgruppe wichtig ist, sei es jetzt Schnelligkeit oder Kräftigung oder leichtes Ausdauertraining. Sonst schaue ich halt schon, dass das irgendwie mit der Schulstufe zusammenpasst.

**A:** Wenn du an Ablauf oder die Struktur von den Einheiten denkst, was ist dir besonders wichtig? Du

hast vorher schon erwähnt, dass es so einen roten Faden hat...?

**B:** Ja, wichtig ist halt, dass das alles zusammenpasst und dass der Aufwand Geräte her- und wegzuräumen ziemlich gering bleibt, dass ich eben die Zeit nicht irgendwie draufgeht. Das heißt, ich versuche schon beim Aufwärmen das so zu gestalten, dass ich dann die Geräte vom Aufwärmen dann in den Hauptteil bringe, so dass der Ablauf einfach gewährleistet ist, dass ich nicht zu viel Zeit verliere.

**A:** Was den sozialen Umgang betrifft, was ist dir wichtig? Wie sollen die Kinder miteinander umgehen in den Einheiten?

**B:** Ja das ist eigentlich das schwierigste in den Klassen wo ich bin. Dass da wahnsinnig viel... Das ist eigentlich in der ASO am einfachsten, weil dort die Gruppen klein sind, da ist das jetzt nicht so ein Problem. Das ist in der Volksschule schwierig, einerseits in XXX, weil es da teilweise zwei Jahre Unterschied gibt zwischen den Kindern und in XXX, weil es da einfach sechs, sieben gibt, die wirklich schwierig sind. Und ich versuche dann eben so kooperative Spiele einzubauen, dass die dann einfach miteinander was schaffen müssen als ganze Klasse, dass das dann einfach dadurch gefördert wird. Da schaue ich schon darauf, dass diese soziale Komponente da nicht zu kurz kommt.

**A:** Und im Bezug auf dich selber, wie ist es dir wichtig, dass die Kinder mit dir umgehen oder du mit ihnen?

**B:** Ich versuche soweit es möglich ist, das ganze ziemlich ruhig abzuhandeln und den Kindern zuzuhören. Wenn sie jetzt irgendein Problem oder Anliegen haben, dass ich genau zuhöre und dass ich das auch ernst nehme. Manchmal gelingt es nicht, wenn wirklich viel los ist und 25 herumrennen. Dann sag ich vielleicht „Erzähl mir das

vielleicht später!“ Aber es ist schon wichtig, dass man normal miteinander redet und so ein gegenseitiger Respekt da ist.

**A:** Was würde für dich eine besonders gelungene Einheit ausmachen? Wo sagst du „Gut, wenn das und das passiert, dann gehe ich zufrieden nach Hause“?

**B:** Das sehe ich meistens an mir dann, ... weil die Kinder haben meistens einen Spaß, das ist ziemlich egal was man mit denen macht, die bewegen sich einfach gerne. Ich habe zumindest, nur wenn ich das Gefühl habe, dass wenn sie hinaus gehen, dass alles super funktioniert und es haben sich alle bewegt, es hat irgendwie wenig Störungen gegeben und die Stunde ist einfach in einem Guss abgelaufen.

**A:** Gab es in den letzten Wochen eine spezielle Einheit, wo du gesagt hast „Das war heute richtig leiwand!“

**B:** Ja ich hab so einen, da kann ich mich noch erinnern, ich hab so ein Basketball-Stationstraining gemacht, wo es eigentlich um Technik gegangen ist, Dribbeln, Werfen, Fangen. Und das hat eigentlich überraschend gut funktioniert. Da waren fünf, sechs Stationen aufgebaut, wo eben das Werfen aufgebaut worden ist, das Dribbeln ein bisschen aufgebaut worden ist. Und das hat eigentlich super funktioniert, besser, als ich es geglaubt hab.

**A:** Als nächstes würde mich noch interessieren - dieses Talentescouting. Das ist mir noch nicht so ganz klar.

**B:** Mir auch nicht. (Lacht)

**A:** (Lacht) Ok.

**B:** Also das Einzige was ich mache: Ich habe auch in XXX Kontakt mit dem Fußballverein aufgenommen, aber da sind eh alle Buben beim Fußballverein, ein paar Mädels auch sogar. Wenn ich

sehe, dass irgendwer für irgendwas begabt ist, oder wenn ich überhaupt sehe, dass wer motorisch super drauf ist – also ich hab schon jedes Kind gefragt ob es bei einem Verein ist und wenn wer „Nein“ sagt, dann versuche ich mich zu kümmern, dass das Kind zu irgendeinem Verein kommt. Ich spreche mit den Lehrern oder ja, bei einem Sonderschüler habe ich selber angerufen. Weil da geht es um Parcours, weil der so geschickt ist – Freerunning, Parcours. Da habe ich das organisiert, dass der dort einmal in der Woche trainieren gehen kann. Aber ansonsten ist mir das selber nicht klar, was man da machen sollte.

**A:** Hast du das Gefühl, du hast die Möglichkeit die Schüler in der Umgebung an alle verschiedenen Vereine anzubringen, oder ist da die Auswahl manchmal eher ein bisschen geringer?

**B:** Naja, da das ziemlich nahe bei XXX und XXX ist, haben die eigentlich ziemlich viele Möglichkeiten. Die Kinder dort sind – die meisten eh in XXX oder in XXX bei irgendeinem Verein, wenn sie nicht Fußball spielen oder Tennis – das gibt es meistens im Ort. Aber wenn es jetzt etwas Spezielles machen wie Judo oder so, gibt es viele die nach XXX oder XXX fahren.

**A:** Also das Angebot ist prinzipiell da ...

**B:** Es sind sagen wir mal 70% der Kinder beim Verein.

**A:** Okay. Wie gehst du grundsätzlich mit der Unterschiedlichkeit der Kinder um in den Klassen? Also sowohl was die sportlichen Vorlieben betrifft, als auch vielleicht die Leistungsfähigkeit?

**B:** Bei Vorlieben gibt es natürlich den Klassiker, das ist Fußball. Wobei das eigentlich ganz gut funktioniert, da gibt es eigentlich keine Probleme. Da könnte ich eigentlich jetzt nichts sagen. Bei den Unterschieden ist es halt so, dass egal was wir jetzt machen, dass ich da dann versuche irgendwelche Variationen

hineinzubringen, dass da alle irgendwie gefordert werden oder eben das Ganze auf das Leistungsniveau von einem Schwächeren angepasst wird.

**A:** Also dass es differenzierte Möglichkeiten gibt.

**B:** Genau.

**A:** Gut, zum Schluss würde ich gerne noch ein bisschen etwas über Verbesserungsvorschläge von deiner Seite erfahren. Was denkst du könnte man noch besser machen bei diesem gesamten Projekt, oder der Organisation?

**B:** Ich glaube einfach, dass es grundsätzlich – ich kann nur von mir sprechen – dass es grundsätzlich super ist, nur finde ich die eine Stunde einfach als typisch österreichische Lösung. Das ist zwar nett, aber ich glaube nicht, dass das nachhaltig irgendetwas bringt, wenn man nur eine Stunde mit den Kindern verbringt und die anderen zwei Stunden machen sie wieder irgendwas und spielen – weiß ich nicht – die anderen zwei Stunden Völkerball. Ich denke, wenn man so etwas macht, dann muss es wirklich – ob es jetzt durchführbar ist oder nicht sei dahingestellt – müsste es einfach so sein, dass die Kinder zwei, drei Stunden mit dem jeweiligen Coach, oder wie auch immer die dann heißen, verbringen, weil du hast sonst nicht die Chance irgendetwas aufzubauen. Sei es jetzt Basketball zum Beispiel. Da versuchst du so einen Basketball-Block zu machen, das machst du drei Wochen – so versuche ich das halt zu machen – und dann machst du das drei Mal und dann können sie es zwar, aber wenn sie es nach zwei Monaten wieder machen würden, dann hätten sie wieder keine Ahnung. Und ich denke mir, dass es dahingehend schon super wäre, wenn es ein bisschen intensiver gemacht wird, wenn es da einfach mehr Stunden gäbe.

**A:** Hat es sonst irgendwelche Schwierigkeiten gegeben, mit denen du konfrontiert warst?

**B:** Nein, also sonst gibt es eigentlich keine Probleme. Sonst passt es.

**A:** Gut, von meiner Seite wären das jetzt alle Fragen. Gibt es von deiner Seite noch etwas, was du noch ansprechen willst, was du loswerden magst?

**B:** Eigentlich nicht. Eigentlich haben wir alles... abgehakt.

**A:** Ok passt. Ich überlege ob jetzt noch ob bei den vorigen Interviews noch irgendetwas war, was ich dich auch noch fragen könnte... Ja wie denkst du ist so das Verhältnis zwischen Vorbereitungszeit und Aufwand der gehaltenen Stunden? Im Bezug auf dich, aber auch wenn du denkst, angenommen ich hätte mehr Stunden...

**B:** Naja, wenn ich mir vorstelle, dass ich 35 Stunden hätte und vielleicht Volksschulen und Mittelschulen hätte und ich für jede Schulstufe immer etwas vorbereiten müsste, könnte ich mir schon vorstellen, dass das ziemlich zeitaufwändig ist. In meinem Fall ist es nicht so, weil ich dritte und vierte Klasse Volksschule und erste und zweite und ASO, das bleibt eigentlich gleich. Ich habe jetzt nicht viel Vorbereitungszeit in dem Sinn. Aber ich könnte mir schon vorstellen, dass das intensiv ist, wenn man viele Stunden in verschiedenen Schulstufen hat.

**A:** Gut passt, dann denke ich, habe ich alles.

**B:** Passt, da waren wir ja schnell.

**Ende des Interviews**

## 3. Kategoriensystem und Codierung

### 3.1 Persönliche Haltung und Einstellung

#### Item

Persönliche Bedeutung von Bewegung und Sport:

- persönliche Ziele im Sport
- positives Lebensgefühl
- Wettkampforientierung
- soziale Komponente (Kontakte knüpfen, etc.)
- Priorität von Sport im Verhältnis zu anderen Aktivitäten
- Risikoorientierung

Codings	Abstraktion
<p><b>A:</b> Gut, dann starten wir mal. Ja das schaut gut aus. Ja, gut. Zu Beginn würde ich dir gerne ein paar Fragen zu dir persönlich und deinem persönlichen Hintergrund stellen. Ahm. Was hast du so für einen sportlichen Hintergrund, was hast du so für Sportarten ausgeübt?</p> <p><b>B:</b> Mh. Also. In der Volksschule ziemlich breit. Also jetzt nichts Spezielles. Also vor allem Fußball – eher Fußball. Aber (...) dann bin ich in die Sportschule gekommen, und dort hab ich dann drei Sportarten gemacht. Da habe ich Fußball, Basketball und Tennis gespielt. Ja (...) und dann im Laufe der Hauptschule hat sich dann halt XXX herauskristallisiert und dann habe ich fast nur noch XXX gespielt. Und dann ein Jahr Pause genommen vom XXX, da hab ich dann alles andere gemacht. Da hab ich von Squash bis Judo einfach ziemlich alles abgedeckt, was es so gibt und ausprobiert. Ja. Das war so und jetzt sozusagen wieder XXX.</p> <p>[interview 1; Position: 3 – 4]</p>	Sportliche Biografie
<p>Ich bin seit 7 Jahren jetzt XXX-Trainer. Also ist Judo eigentlich jetzt die Hauptsportart.</p> <p>[Interview 2; Position: 8 – 8]</p>	Sportliche Biografie

Codings	Abstraktion
<p><b>A:</b> Und was würdest du sagen ganz allgemein, was hat Sport für eine Bedeutung in deinem Leben?</p> <p><b>B:</b> Eine ganz große Bedeutung, weil ich ja Sportlehrer bin. (Lacht). Große Bedeutung. Aber jetzt allgemein für mich oder ...</p> <p><b>A:</b> Ja genau.</p> <p><b>B:</b> für mich persönlich jetzt. Sehr wichtig. Ausgleich und ohne geht's nicht. [interview 1; Position: 5 – 8]</p>	Sport ist von großer persönlicher Bedeutung
<p>Ahm meine Hauptsportart ist XXX. Bin aber schon seit der Kindheit und Jugend multisportiv aufgewachsen. Also ich hab alles gemacht von Skifahren, Basketball spielen, Volleyball spielen, sämtliche Ballspielarten, Ausdauersportarten, Kraftsportarten. Also ich hab mich überall ausprobiert. [Interview 2; Position: 6 – 6]</p>	Sportliche Biografie
<p><b>A:</b> Ja okay. Welche Bedeutung hat Bewegung und Sport für dich ganz persönlich in deinem Leben?</p> <p><b>B:</b> Auf einer Skala von 1 bis 10: 12. (Lacht.) [Interview 2; Position: 9 – 10]</p>	Sport ist von großer persönlicher Bedeutung
<p><b>A:</b> (Lacht) Welche Wichtigkeit haben deiner Meinung nach Bewegung und Sport für Kinder in dem Alter die du unterrichtest?</p> <p><b>B:</b> Skala von 1 bis 10 sind wir sogar schon auf 12 bis 15. Also enorm, enorm. Die geistige Entwicklung muss man sich nur anschauen, wie die gefördert werden kann, die psychosozialen Entwicklungen, wie die gefördert werden können, die motorischen Fähigkeiten natürlich auch. Also im Kontext Wachstum enormer Stellenwert, sonst würde ich es nicht machen. [Interview 2; Position: 34 – 35]</p>	<p>Bedeutung von Sport für Kinder in Primar- und Sekundarstufe</p> <p>Rolle von Sport für die kindliche Entwicklung</p>
<p>Und ja, ich habe dann eigentlich in Wien angefangen, wie ich in Wien gearbeitet habe mit der XXX-Ausbildung und das hat mir eigentlich total getaugt, die Kinder zur Bewegung zu bringen, die Kinder einfach mobilisieren und ja, mache eigentlich jetzt seit 11 Jahren Kinderturnen am Nachmittag und hab das natürlich auch im Job in der XXX mit einfließen lassen. [Interview 3; Position: 7 – 7]</p>	Berufliche Biografie

Codings	Abstraktion
<p>Ja wenn dann eben so Ballsport, also das schon. Ich habe auch einmal Basketball gespielt. Ich habe immer viel ausprobiert, aber nie ist irgendwie etwas zustande gekommen. Und jetzt gibt es eben das Catchy-Ball bei uns in XXX, das ist so ähnlich wie Völkerball, also wie Ball über die Schnur mit ganz vielen Regeln und das ist eigentlich recht witzig. Und das ist eben für Frauen oder Mütter mit Kindern, wo es einfach ein bisschen leichter gemacht wird, dass du eben zu Training auch gehen kannst.</p> <p>[Interview 3; Position: 9 – 9]</p>	<p>Sportliche Biografie</p> <p>Berufliche Biografie</p>
<p>Also ich finde schon, dass es sehr wichtig ist, weil man einfach viel mobiler wird. Man ist aktiv am Leben beteiligt, sage ich jetzt einmal und ja, es gleicht sich alles ein bisschen besser aus, wenn man sportlich aktiv ist.</p> <p>[Interview 3; Position: 11 – 11]</p>	<p>Sport ist von großer persönlicher Bedeutung</p>
<p>Weil ich es liebe mit Kindern zu turnen, also die Kinder einfach zum Sport zu bringen, dass sie einfach über ihre Schwächen hinauswachsen und ihre Stärken, sage ich jetzt einmal. Ich habe nämlich Kinder gehabt, die haben am Anfang nicht über Sprossenwände klettern können und nach einem halben Jahr sind die genauso geklettert wie alle anderen. Und das ist einfach schön zu sehen, wie sich die Kinder entwickeln.</p> <p>[Interview 3; Position: 13 – 13]</p>	<p>Berufliche Motivation</p>
<p>Es war immer von Grund auf seit ich mich erinnern kann eigentlich immer ein Schwerpunkt in meinem Leben. Ob es jetzt Fußball war früher parallel zu XXX, war immer eigentlich das ... es war wichtiger als die Schule... für mich.</p> <p>(Lacht)</p> <p>[Interview 4; Position: 10 – 10]</p>	<p>Sport ist von großer persönlicher Bedeutung</p>

## 3.2 Umsetzung der TBuS im Lehr-Lern-Prozess

### 3.2.1 Lehr-Lern-Perspektiven

#### Item

Ziele/Merkmale einer gelungenen Einheit:

- Spaß
- hohe Bewegungszeit/-intensität
- Ausgleich schaffen
- Erlernen neuer Bewegungen
- Disziplin seitens SchülerInnen/reibungsloser Ablauf
- soziales Lernen
- Möglichkeiten zum Leistungsvergleich/Wettkampf
- motorische Fortschritte
- Aneignung von Wissen
- Persönlichkeitsentwicklung

Coding	Abstraktion
<p>Mein Ziel ist ganz einfach, sie sollen einfach Spaß daran haben, dass sie sich bewegen. Also, ich hab jetzt kein Ziel, dass sie jetzt am Ende des Schuljahres eine bestimmte Bewegung können müssen. Sondern einfach sie sollen sich in der Zeit wo ich sie hab, sollen sie sich bewegen, sie sollen schwitzen, und am besten sollen sie gar nicht merken, dass sie sich jetzt gerade bewegt haben. Und einfach, sie sollen einfach daran Spaß haben und ich glaub das funktioniert derweil richtig gut.</p> <p>[interview 1; Position: 26 – 26]</p>	<p>Spaß als übergeordnete Zielsetzung der Einheiten</p> <p>Mehr Bewegungszeit als übergeordnete Zielsetzung</p>
<p>Extrem wichtig, extrem wichtig. Weil ich seh' es schon an den einfachsten Sachen wie Werfen. Oder ich hab jetzt gerade einen Schwimmkurs gemacht. Da waren alle, also von der ersten bis zur vierten Volksschule. Da waren 47 Kinder und von denen waren mehr als die Hälfte Nichtschwimmer, komplette Nichtschwimmer. Und die anderen, die Schwimmen haben können unter Anführungszeichen, bei denen waren ungefähr sieben dabei, wo man sagen könnte, ja die können schwimmen. Das ist schon sehr traurig. Und die Probleme beim Werfen, Ball-Fangen, Laufen, Geradeaus-Laufen sind schon groß.</p> <p>[interview 1; Position: 28 – 29]</p>	<p>Bedeutung von Sport für die kindliche Entwicklung</p> <p>Beobachtete motorische Defizite der SchülerInnen</p>

Coding	Abstraktion
<p>Dass es Spaß macht und dass es mir was bringt, das auch außerhalb der Schule zu betreiben. Nicht nur in der Schule ist der Schulsport, das als Aufgabe zu sehen – „Oje, jetzt muss ich das und das machen“ – sondern einfach das Rausgehen und sagen „Es macht auch so Spaß!“ [Interview 1; Position: 31 – 31]</p>	<p>Vermittlung von Spaß an Bewegung und Sport als übergeordnete Zielsetzung</p> <p>Persönlicher Gewinn als übergeordnete Zielsetzung</p>
<p>Ja, das habe ich schon gesagt, sie müssen selbst Spaß haben, und sie müssen was mitnehmen aus der Stunde, irgendwas. Auch wenn sie sagen, das hab ich vorher noch nie gemacht. Oder das Spiel taugt mir. Oder das habe ich vorher nicht gewusst. So sind die Sachen, wo ich sage, das ist wichtig. [Interview 1; Position: 114 – 114]</p>	<p>Spaß als übergeordnete Zielsetzung der Einheiten</p> <p>Entdecken von Neuem als übergeordnete Zielsetzung</p>
<p>Kinder zum Bewegen bringen. Kindern Spaß an der Bewegung vermitteln und Kindern vermitteln, dass man immer, überall und zu jeder Situation sich sportlich betätigen kann. Und dass es egal ist, wie viel ich habe, oder wie wenig ich hab, wo ich bin, ob schlechtes oder schönes Wetter ist, ob ich eine Halle habe oder nicht. Einfach auch zu einem sportlichen Leben zu erziehen. Und dass das alles beinhaltet. Und wenn es ist in der Küche tanzen. [Interview 2; Position: 33 – 33]</p>	<p>Mehr Bewegungszeit als übergeordnete Zielsetzung</p> <p>Vermittlung von Spaß an Bewegung und Sport als übergeordnete Zielsetzung</p> <p>Implementierung von Bewegung und Sport in das persönliche Leben als übergeordnete Zielsetzung</p>
<p>Dass erstens Sport immer Spaß machen kann, dass es ein vielfältiges Angebot an Bewegungsmöglichkeiten im Alltag gibt, dass es ein vielfältiges Angebot an Sportvereinen und Sport gibt. Ja und ... ja. Sich zu bewegen ist einfach cool, lässig, macht das Leben lebenswert. [Interview 2; Position: 37 – 37]</p>	<p>Vermittlung von Spaß an Bewegung und Sport als übergeordnete Zielsetzung</p>
<p>Wenn der Schüler und der Trainer etwas mitnehmen können aus der Stunde. Egal was, aber wenn sie etwas mitnehmen können, dann ist sie gelungen. Und wenn es nur ist, dass die Stunde wieder total für den Hund war, oder total lässig war oder irgendetwas dazwischen. Die Bedingung ist sowieso, dass man etwas mitnehmen kann. [Interview 2; Position: 83 – 83]</p>	<p>Gewinn neuer Erkenntnis als übergeordnete Zielsetzung der Einheiten</p>

Coding	Abstraktion
<p>Multisportiv, indem du einfach ganz viele Dinge selbst vorzeigst, selber lebst. Dass du ihnen zeigst, dass nichts dabei ist, dass wenn ich jetzt ein bisschen stärker bin auch als Schulmädchen in der ersten Klasse Volksschule, wenn ich aber Tanzen will und wenn ich jetzt natürlich als männliche Person, die sportlich ist auch noch tanzen tue, dann hat das kleine Kind innerhalb von einer Woche gelernt, dass die Bewegung die sie macht auch ok ist.</p> <p>[Interview 2; Position: 85 – 85]</p>	<p>Vielfältiges Heranführen an Bewegung und Sport</p>
<p>Dass die Kinder einfach Spaß an Bewegung haben und merken, dass wenn ich mich bewege, dass es mir einfach gut geht, dass ich sehr viel Spaß haben kann, wenn ich Sport mache oder wenn ich mich bewege. Ich bin jetzt nicht vom Profisport oder von einer Sparte, sondern ich bin eigentlich die, die den Kindern mal das Laufen lernt. Also ich habe schon sehr viel Verletzte auch gehabt, weil sich die Kinder einfach durchs Laufen die Füße brechen und was weiß ich was. Und ja, dass die Kinder einfach merken „Hey, wenn ich mich bewege, geht es mir gut, auch wenn es mich vielleicht anstrengt!“ Aber es hat trotzdem einen positiven Effekt.</p> <p>[Interview 3; Position: 23 – 23]</p>	<p>Vermittlung von Spaß an Bewegung und Sport als übergeordnete Zielsetzung</p> <p>Vermittlung von motorischen Grundfertigkeiten als übergeordnete Zielsetzung</p>
<p>Ja, dass sich die Kinder einfach bewegen können. Weil die Mobilität der Kinder ist eine Katastrophe. Eben Werfen, Laufen, Fangen, das sind so Sachen, die den Kindern teilweise schon sehr fehlen.</p> <p>[Interview 3; Position: 25 – 25]</p>	<p>Beobachtung motorischer Defizite unter den SchülerInnen</p>
<p>Also das merke ich schon, dass die Kinder einfach keinen Ball fangen können, große Angst vor dem Ball haben oder eben beim Laufen ständig stolpern, drüberspringen sehr schwierig für sie ist, dass sie wo hinaufhechten. Ja, also das merkst du schon, dass das den Kindern sehr stark fehlt. Und ich will eigentlich, dass sich die Kinder wieder bewegen können, und dass das selbstverständlich ist, dass ich einen Ball fangen kann, dass ich wo drüberhüpfte und ja...</p> <p>[Interview 3; Position: 27 – 27]</p>	<p>Beobachtung motorischer Defizite bei SchülerInnen</p>

Coding	Abstraktion
<p>Naja, Spaß. Hm was sollen sie mitnehmen. Ja, dass sie eben gewisse Sachen lernen. Purzelbaum, Ball fangen, einfach was vielleicht nachher für den sportlichen Verein, was sie gerne machen möchten, wichtig ist, dass sie können. Die Grundvoraussetzungen, dass ich einen Sport machen kann. Das möchte ich...</p> <p>[Interview 3; Position: 29 – 29]</p>	<p>Vermittlung von Spaß an Bewegung und Sport als übergeordnete Zielsetzung</p> <p>Vermittlung grundlegender motorischer Fertigkeiten als Zielsetzung</p>
<p>Ja, dass sie einfach mutig sind. Dass sie einfach den Mut haben, das auszuprobieren und sich das zutrauen, dass sie Fußball gehen oder Basketball spielen kann. Aber das ist halt schwierig, weil ich hab durch die Vereine, die man einladen sollte durch das Talentescouting ... es hat vormittags halt keiner Zeit. Und das ist dann halt wieder schwierig, dass man den Kindern den Sport näherbringt. Jetzt machst du es halt einfach selber, Ballspiele oder ... Schlägerspiele, jetzt habe ich Badminton und solche Sachen gemacht. Dass sie sich einfach trauen, den Sport auszuprobieren.</p> <p>[Interview 3; Position: 33 – 33]</p>	<p>Vermittlung von Offenheit für Neues in Bewegung und Sport</p>
<p>Ja, wenn die Kinder Spaß haben. Wenn sie wissen, die XXX kommt und wir machen wieder neue Spiele oder sie macht das, was ich einmal will, dass wir auch einmal Völkerball spielen, oder Ballspiele oder Abschießen, und dass die Kinder glücklich sage ich jetzt einmal in die Stunde wieder hineingehen.</p> <p>[Interview 3; Position: 39 – 39]</p>	<p>Spaß als Zielsetzung der Einheit</p>
<p>Wenn die Kinder mit einem Lachen aus dem Turnsaal gehen. Ja und wenn es keine Verletzten gibt (lacht). Ja also, das ist schon ein Highlight am Tag „Okay, ich habe heute keinen Verletzten gehabt!“ Ich meine, das kommt eh nicht oft vor, aber es sind halt doch ein paar, die dir einfach in Erinnerung bleiben von dem Jahr. Okay, jetzt habe ich das und das gehabt in der und der Schule. Und ja, wenn es mir gut geht und es den Kindern gut geht, dann ist es für mich eine gelungene Stunde.</p> <p>[Interview 3; Position: 105 – 105]</p>	<p>Spaß als Zielsetzung der Einheit</p> <p>Reibungsloser Ablauf als Zielsetzung der Einheit</p> <p>Wohlbefinden als Zielsetzung der Einheit</p>

Coding	Abstraktion
<p>Ja, also die Kinder können sich sehr gut motivieren durch das Anschauen, was die anderen können, und mir macht das eigentlich Spaß, dass die Kinder die eigentlich schüchterner sind oder so „Nein, das kann ich nicht!“, wenn ich die dann motivieren kann. Und wenn es die dann wirklich super machen und wenn die Kinder dann anfangen zu grinsen „Hey, ich habe das jetzt geschafft und ich habe ein Lob bekommen!“, ich meine, das ist jede Mühe wert sage ich jetzt einmal. Die Kinder auch untereinander – die die schwächeren Kinder loben und anfeuern, das ist schon sehr etwas Schönes.</p> <p>[Interview 3; Position: 121 – 121]</p>	<p>Gegenseitige Motivation der SchülerInnen</p> <p>Heranführen der Kinder an Erfolgserlebnisse</p>
<p>Naja, wir haben ja eigentlich die Aufgabe, die Kinder zur Bewegung zu erziehen, also nicht nur durchbewegen, sondern dass sie sich mehr bewegen, dass sie Sport interessant finden, und ja ich sehe mich einfach, ich sehe meine Rolle darin, dass man vielleicht gewissen Bedürfnisse weckt und das Kind vielleicht draufkommt „Oh, das ist vielleicht doch nicht so schlecht!“ Und das gefällt mir, das könnte ich vielleicht außerhalb der Schule auch einmal ausprobieren. Das ist eher meine Aufgabe.</p> <p>[Interview 4; Position: 24 – 24]</p>	<p>Implementierung von Bewegung und Sport in das persönliche Leben als übergeordnete Zielsetzung</p>
<p>Sehr wichtig. Es ist nicht nur... es ist ziemlich vielschichtig, die Wirkung von Bewegung und Sport, das wissen wir eh, um was es da geht. Sei es jetzt Gesundheit, oder einfach soziales Lernen, damit man weiß, wie fühlt sich Gewinnen, wie fühlt sich Verlieren an, vielleicht natürlich auch zum Aggressionsabbau teilweise, und einfach den Drang auszuleben sich zu bewegen.</p> <p>[Interview 4; Position: 28 – 28]</p>	<p>Vermittlung persönlicher und sozialer Kompetenzen</p>
<p>Ja dass sie lernen, sich unter gewissen Rahmenbedingungen zu bewegen. Einerseits gibt es Regeln und Grundlagen die man beachten muss, aber dass man trotzdem eben, dass sie sich eben trotzdem ausdrücken können, aber dass das trotzdem in geregelten Bahnen läuft, das Ganze.</p> <p>[Interview 4; Position: 30 – 30]</p>	<p>Partizipation an Sportkultur</p>

Coding	Abstraktion
<p>Das sehe ich meistens an mir dann, ... weil die Kinder haben meistens einen Spaß, das ist ziemlich egal was man mit denen macht, die bewegen sich einfach gerne. Ich habe zumindest, nur wenn ich das Gefühl habe, dass wenn sie hinausgehen, dass alles super funktioniert und es haben sich alle bewegt, es hat irgendwie wenig Störungen gegeben und die Stunde ist einfach in einem Guss abgelaufen. [Interview 4; Position: 102 – 102]</p>	<p>Spaß als Merkmal einer gelungenen Stunde</p> <p>Bewegung als Merkmal einer gelungenen Stunde</p> <p>Reibungsloser Ablauf als Merkmal einer gelungenen Stunde</p>

### 3.3 Planung

#### Item

Klarheit:

- Anwendung eines Planungskonzepts

Coding	Abstraktion
<p>Ähm, wie mache ich das. Ich hab mir vor dem Semester, also bevor das angefangen hat, hab ich mir überlegt, was will ich mit den Schülern, dass sie können. Wie gesagt, mir waren da gewisse Sachen wichtig. [interview 1; Position: 88 – 88]</p>	<p>Langfristige Planung</p> <p>Vermittlung motorischer Grundfertigkeiten</p>
<p>Dann teile ich das immer in so ... pro Monat immer in so Themenblocks ein und ganz ehrlich, planen hab ich die ersten eineinhalb Monate probiert, dass ich sag, ok ich plane das genau durch – wann wie was. Funktioniert mit den kleinen Kindern halt nicht. Und jetzt hab ich mein Thema, such mir Übungen, also einen Haufen Übungen, fange immer bei den leichteren an und schaue dann immer, was kann ich mit den Schülern noch weiter machen. [interview 1; Position: 88 – 88]</p>	<p>Mittelfristige Planung</p> <p>Kurzzeitige Planung</p> <p>Flexibilität zwischen Planung und Durchführung</p> <p>Methodischer Aufbau von Inhalten</p>

Coding	Abstraktion
<p>Ich habe – Montag am Abend tue ich immer vorbereiten für Dienstag und Mittwoch für Donnerstag. Also da nehm' ich mir immer so eineinhalb Stunden Zeit, schau mir das durch, und dadurch, dass das Studium ja noch nicht so lange her ist, hab ich da noch genug...</p> <p>[interview 1; Position: 88 – 88]</p>	<p>Kurzfristige Planung</p> <p>Persönliche Ausbildung als inhaltliche Ressource</p>
<p>Ja genau. Und man ist ja in Kontakt mit den anderen Bewegungskoches und da kann man sich auch immer wieder Ideen holen.</p> <p>[interview 1; Position: 90 – 90]</p>	<p>Andere Bewegungskoches als inhaltliche Ressource</p>
<p>Ich hab Gott sei Dank einen ganz großen Fundus in meinem Kopf drinnen. Also einen riesengroßen Fundus. Das heißt, das ist auch gleichzeitig dann – wenn man ein bisschen weiterspringt – meine Schatztruhe, wenn etwas nicht so funktioniert. Aber ich mache so im Groben einen Plan für alle Schüler, also einen Plan wo ich sage „Ok, die Woche will ich jetzt Ballsportarten zum Beispiel machen!“. Und dann mache ich mit den Einen, weil ich jetzt weiß, mit denen habe ich noch nie das Element Fußball gehabt, mache ich Fußball und mit einer anderen mache ich dann eher in die Richtung Merkbball oder Völkerball und spiele mit denen dann. Aber dann ist die Woche quasi „Ball“. Oder ich mache die Woche Turnen, turnerische Elemente. Und die mache ich dann in allen Schulen gleich, baue sie aber anders auf. Weil ich hab in der einen Schule kein Reck, in der anderen Schule habe ich zu wenig Matten, in der dritten Schule sind die Kinder zu wild, und so baue ich aber trotzdem für jede Schule mein Modell zusammen, wo ich weiß, das kann ich dann trotzdem umsetzen. Das heißt, dass jede Schule nicht darauf verzichten muss, mit mir zum Beispiel Boden zu turnen, oder darauf verzichten muss, Ballsportarten zu machen. Das ist halt dann ein anderes Setting...</p> <p>[Interview 2; Position: 67 – 67]</p>	<p>Persönliche Erfahrung als inhaltliche Ressource</p> <p>Mittelfristige Planung</p>

Coding	Abstraktion
<p>Ahm naja dadurch, dass ich eben schon zehn Jahre lang Kinderturnen mache, habe ich ein sehr großes Repertoire an Bücher und Mappen und ich weiß eigentlich immer, was ich machen will, bin aber eher die Kurzzeit-Planerin und entscheide dann meistens am Sonntag am Abend, was ich nächste Woche mache. Ich hab natürlich viele Planungen geschrieben und dann suche ich mir einfach die aus, die für mich passt. Und ja ich bin eigentlich recht flott beim Planen, weil ich doch weiß was die Kinder sich wünschen, was sie brauchen und ja.</p> <p>[Interview 3; Position: 83 – 83]</p>	<p>Persönliche Erfahrung als inhaltliche Ressource</p> <p>Gesammelte Materialien als Inhaltliche Ressource</p> <p>Kurzfristige Planung</p>
<p>Also sehr viele Ideen habe ich aus meiner Ausbildungszeit. Ich meine, ich habe das 2002 abgeschlossen und habe jetzt 2016 diese Lehramtsbefähigung nachgemacht und durch diese Praxiseinheiten, die wir gehabt haben, da haben wir wahnsinnig viel Stunden gesehen und dokumentiert. Da ist so ein Fundus entstanden, auf den ich jetzt ganz gut zurückgreifen kann. Wenn ich irgendwie etwas Neues versuche, informiere ich mich im Internet, oder ich habe zwei, drei Bücher, wo ich nachschaue. Ich bereite dann halt die Stunde – ich schreibe mir das einfach auf vorher, damit ich einfach einen Plan habe, wenn ich hineingehe. Das ist jetzt nicht aufwändig gestaltet, sondern nur, dass ich eine Gliederung habe und dass das halt einen Ablauf hat.</p> <p>[Interview 4; Position: 86 – 86]</p>	<p>Persönliche Ausbildung als inhaltliche Ressource</p> <p>Internet als inhaltliche Ressource</p> <p>Fachliteratur als inhaltliche Ressource</p>

### 3.4 TBuS – Inhalte (Stoff, Themen)

Coding	Abstraktion
<p>Jaja! Also ich hab... also es ist jetzt nicht so, dass ich einfach sag „Jetzt bewegts euch und habts einfach Spaß dran!“. Nein, ich hab mir natürlich Ziele gesetzt auch. Also dadurch, dass ich aus dem Ballsport komme, mir ist halt wichtig, dass sie wirklich Ball-Fangen, Ball-Werfen können. Ball – was heißt Ball – ich bin jetzt da rausgegangen am Wochenende und hab einfach Steine geworfen mit ihnen und hab geschaut, wer kann weiter mit dem Stein werfen. Oder solche Sachen. Es ist... es hört sich zwar blöd an, aber wenn du siehst, die Hälfte kann nicht einmal einen Stein werfen. Also Werfen, Fangen, Laufen, das sind so die Grundsachen wo ich sag. Und auch natürlich koordinative Sachen. Balance, Gleichgewicht, solche Sachen.</p> <p>[interview 1; Position: 33 – 33]</p>	<p>Inhalt Ballsportarten</p> <p>Inhalt koordinative Fähigkeiten</p>
<p>B: Ja das mach ich immer. Also ich, zum Beispiel jetzt, also Themenblock ist gerade, ich hab das jetzt genannt so mehr oder weniger „Zirkuskünste“, es ist einfach, es sind so Balance-Übungen und Jonglier-Sachen, und ich probier’ ihnen dann immer zu erklären dann so jede Woche, zum Beispiel beim Balancieren, was das mit dem Gleichgewichtssinn zutun hat, wo sitzt der Gleichgewichtssinn und so. Also ich geb’ ihnen pro Stunde immer eine, also wie soll man sagen, ein „Hardfact“, und die frag ich dann nächste Woche auch immer ab. Und ja. Also nicht nur Spielen, ich will auch Wissen vermitteln, auch schon in dem Alter. Ja.</p> <p>[interview 1; Position: 35 – 35]</p>	<p>Inhalt koordinative Fähigkeiten</p> <p>Inhalt Theorievermittlung</p>
<p>Ja genau das war jetzt. Dann war halt Schwimmen davor. Ähm, dann haben wir gehabt ... wart ... jetzt steh ich gerade auf der Leitung. Dann haben wir natürlich gehabt Ballsportarten, da haben wir gehabt Fußball, Basketball, halt die Klassiker – Volleyball. Aber jetzt nicht die Zielsportarten, sondern eher nur alles anprobiert. Mit so vorbereitenden Sachen. Dann haben wir einmal so Leichtathletik gehabt, das haben wir ein Monat gehabt. Da hab ich mehr in Richtung Reaktion, Weitwurf, Weitsprung, Ausdauer, hab ich gemacht. Dann hab ich einen Block hab ich gemacht, das war nicht das ganze Monat, das war, also das war ein Monat Leichtathletik mit Verbindung ... so Kraft. Und dann hab ich gemacht vorher noch, ganz am Anfang, Zielwurf gemacht. Das war auch ein großes Thema. Und was hab ich noch gemacht... So lang ist es ja wieder nicht.</p> <p>[interview 1; Position: 96 – 96]</p>	<p>Inhalt Schwimmen</p> <p>Inhalt Ballsportarten</p> <p>Inhalt leichtathletische BWH</p>

Coding	Abstraktion
<p>Also, ich überleg gerade. Ja dann habe ich so in Verbindung mit Kräftigung, hab ich so viel mit den blauen Matten gemacht. Da hab ich so die verschiedensten... so Sahara in der Wüste, ääh so Kamel in der Wüste, da gibt es so Sachen. So hab ich das gemacht ja.</p> <p>[interview 1; Position: 100 – 100]</p>	<p>Inhalt konditionelle Fähigkeiten</p>
<p>Ja, turnerische Elemente. Das hat zum einen zutun, dass ich im Judo gelernt hab, dieses Rollen und Fallen, aber eben auch alle Sachen die in turnerischen Elementen vorkommen. Stützen, Balancieren, diese Dinge einfach ganz wichtig sind. Die sind elementar und dadurch fokussiere ich mich auch relativ auf und baue die auch in alle Ballspielarten oder sonst irgendwas was ich mache ein. Also einfach turnerische Elemente wie Rolle vorwärts, Rolle rückwärts, einen Handstand, einen Kopfstand, ein Rad, eine Radwende, auch das schon mit den Kleinsten in der Volksschule anfangen. Einfach um ihr Bewegungsrepertoire auch da schon aufzubauen.</p> <p>[Interview 2; Position: 39 – 39]</p>	<p>Inhalt turnerische BWH</p>
<p><b>A:</b> Gibt es irgendwelche theoretischen Wissensinhalte, die du ihnen mitgeben möchtest? Oder ist das für dich etwas, das du einbauen möchtest?</p> <p><b>B:</b> Das ist etwas Sekundäres. Kinder lernen in der Zeit über Nachmachen und über Körper spüren. Soll ich ihnen jetzt erklären, warum ich jetzt genau das mache, wenn sie eine Aufmerksamkeitsspanne von ein paar Minuten haben und eine Aufmerksamkeits- bzw. eine Differenzierung von Zukunft und Vergangenheit noch überhaupt nicht zusammenbringen?</p> <p>[Interview 2; Position: 40 – 41]</p>	<p>Theorievermittlung sekundär</p>

Coding	Abstraktion
<p>Ich hab Gott sei Dank einen ganz großen Fundus in meinem Kopf drinnen. Also einen riesengroßen Fundus. Das heißt, das ist auch gleichzeitig dann – wenn man ein bisschen weiterspringt – meine Schatztruhe, wenn etwas nicht so funktioniert. Aber ich mache so im Groben einen Plan für alle Schüler, also einen Plan wo ich sage „Ok, die Woche will ich jetzt Ballsportarten zum Beispiel machen!“. Und dann mache ich mit den Einen, weil ich jetzt weiß, mit denen habe ich noch nie das Element Fußball gehabt, mache ich Fußball und mit einer anderen mache ich dann eher in die Richtung Merkbball oder Völkerball und spiele mit denen dann. Aber dann ist die Woche quasi „Ball“. Oder ich mache die Woche Turnen, turnerische Elemente. Und die mache ich dann in allen Schulen gleich, baue sie aber anders auf. Weil ich hab in der einen Schule kein Reck, in der anderen Schule habe ich zu wenig Matten, in der dritten Schule sind die Kinder zu wild, und so baue ich aber trotzdem für jede Schule mein Modell zusammen, wo ich weiß, das kann ich dann trotzdem umsetzen. Das heißt, dass jede Schule nicht darauf verzichten muss, mit mir zum Beispiel Boden zu turnen, oder darauf verzichten muss, Ballsportarten zu machen. Das ist halt dann ein anderes Setting... [Interview 2; Position: 67 – 67]</p>	<p>Flexibilität zwischen Planung und Durchführung</p> <p>Inhalt Ballsportarten</p> <p>Inhalt turnerische BWH</p>
<p>Ja, dass sie einfach mutig sind. Dass sie einfach den Mut haben, das auszuprobieren und sich das zutrauen, dass sie Fußball gehen oder Basketball spielen kann. Aber das ist halt schwierig, weil ich hab durch die Vereine, die man einladen sollte durch das Talentescouting ... es hat vormittags halt keiner Zeit. Und das ist dann halt wieder schwierig, dass man den Kindern den Sport näherbringt. Jetzt machst du es halt einfach selber, Ballspiele oder ... Schlägerspiele, jetzt habe ich Badminton und solche Sachen gemacht. Dass sie sich einfach trauen, den Sport auszuprobieren. [Interview 3; Position: 33 – 33]</p>	<p>Inhalt Rückschlagspiele</p>
<p>Ja aber nicht, dass ich es den Kindern sage. Also wenn, dann ist das eher so versteckt, dass mein Thema jetzt zum Beispiel Gleichgewicht ist, oder Koordinationstraining und das heißt aber dann bei mir Stuntman-Show oder Stuntman-Training, also es ist alles bei mir eher in Themen verpackt, wo die Kinder gar nicht merken „Ups, jetzt haben wir Zirkeltraining gemacht oder Falltraining“ [Interview 3; Position: 35 – 35]</p>	<p>Inhalt koordinative Fähigkeiten</p> <p>Inhalt konditionelle Fähigkeiten</p>

Coding	Abstraktion
<p>Ja Falltraining, Purzelbaum haben wir geübt, eben mit den Schlägern umgehen. Was haben wir noch gemacht... eben jetzt haben wir eine Osterstunde gemacht. Da haben wir eben so Staffelspiele gemacht, Wettkampfsituationen, Ehrgeiz entwickeln und solche Sachen. Ich habe viele Kooperationsspiele gemacht mit den Kindern, weil die Kinder teilweise sehr schwierig miteinander umgehen können. Oft gerne den Lehrer spielen möchten und die anderen Kinder ausbessern. Das ist total schwierig bei den Kindern. Da merkst du schon, da ist sehr viel Bedarf an sozialen Sachen auch. Ja ich habe schon Kasten-Sprünge gemacht, also es ist wirklich sehr breit gefächert.</p> <p>[Interview 3; Position: 89 – 89]</p>	<p>Inhalt koordinative Fähigkeiten</p> <p>Inhalt konditionelle Fähigkeiten Selbstkompetenz Kooperative Spiele</p> <p>Inhalt turnerische BWH</p>
<p>Also einfach das Laufen – also wir haben ... eigentlich war das ein Ausdauerlauf oder schnelles Laufen für die Kinder, und die haben aber einfach nur Ostereier gesucht. Und das sind so Sachen, wo ich mir denke „Okay, du kannst die Kinder zu etwas bringen.“ Im Vorhinein regen sie sich auf „Nein ich mag nicht laufen!“ und wenn das dann aber in einem Spiel verpackt ist, ist einfach alles viel leichter.</p> <p>[Interview 3; Position: 107 – 107]</p>	<p>Inhalt konditionelle Fähigkeiten</p>
<p>Ja es ist schon teilweise sehr nervig, wenn sie jeden Tag kommen „Können wir heute Abschießen spielen?“ (Lacht) Aber ja, das sind Kinder und natürlich wollen sie immer die Vorlieben machen und sie sind dann aber auch begeistert, wenn ich etwas Neues bringe.</p> <p>[Interview 3; Position: 119 – 119]</p>	<p>Inhalt Spiele</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, das sind einmal motorische Grundlagen, wie Springen, Laufen, Werfen, Fangen, einfache Übungen an Geräten, wie zum Beispiel ein Stütz am Reck, ein Stütz am Barren vielleicht. Einen Abschwung am Reck und einen Unterschwing, diverse ... dass man einfach auch vielleicht das mache ich jetzt sowieso, dass man diverse Ballsportarten streift, so dass man dann einfache Dinge, z.B. Handball vereinfacht oder Basketball vereinfacht, dass sie einfach nicht ganz blind ins Gymnasium oder in die Mittelschule kommen, sondern dass sie da ein bisschen eine Vorahnung haben, was da ungefähr abgeht.</li> </ul> <p>[Interview 4; Position: 32 – 32]</p>	<p>Inhalt koordinative u konditionelle Grundlagen</p> <p>Inhalt Sportspiele</p>

Coding	Abstraktion
<p><b>A:</b> Und streifst du auch manchmal theoretische Inhalte, oder so Wissensinhalte?</p> <p><b>B:</b> Selten. Also ich bin ja nur in der Volksschule und in der ASO. Und das Einzige was ich vermitteln ist eigentlich, dass sie vielleicht doch mitbekommen, unbewusst wie die Stunde gegliedert ist. Dass es einfach ein Aufwärmen gibt. Dann erkläre ich auch mal warum wir uns eigentlich aufwärmen und dass das auch immer ein bisschen mit dem eigentlichen Hauptteil zusammenhängt. Also auf das schaue ich, aber sonst eher nicht so.</p> <p>[Interview 4; Position: 33 – 34]</p>	<p>Theorievermittlung sekundär</p> <p>Inhaltliche Kohärenz</p>
<p>Ja ich hab so einen, da kann ich mich noch erinnere, ich hab so ein Basketball-Stationstraining gemacht, wo es eigentlich um Technik gegangen ist, Dribbeln, Werfen, Fangen. Und das hat eigentlich überraschend gut funktioniert. Da waren fünf, sechs Stationen aufgebaut, wo eben das Werfen aufgebaut worden ist, das Dribbeln ein bisschen aufgebaut worden ist. Und das hat eigentlich super funktioniert, besser, als ich es geglaubt hab.</p> <p>[Interview 4; Position: 104 – 104]</p>	<p>Inhalt Sportspiele</p>

### 3.5 Kriterien und Überlegungen zur Inhaltsauswahl

#### Item

Klarheit:

- Auswahl der Inhalte
- Kompetenzvermittlung
- Abstimmung mit Sportunterricht
- Abstimmung mit integrativer Bewegungseinheit

Coding	Abstraktion
<p>Ich hab mir vor dem Semester, also bevor das angefangen hat, hab ich mir überlegt, was will ich mit den Schülern, dass sie können. Wie gesagt, mir waren da gewisse Sachen wichtig. [interview 1; Position: 88 – 88]</p>	<p>Erlernen motorischer Basiskompetenzen</p>
<p>Hast du da irgendwie den Auftrag, dich auf den Lehrplan zu beziehen, oder... <b>B:</b> Nein gar nicht. <b>A:</b> ... bist du komplett autonom? <b>B:</b> Komplette autonom. [interview 1; Position: 101 – 104]</p>	<p>Lehrplan sekundär</p>
<p>Aber ich find's gut, die Direktoren kommen auf mich zu und sagen, die eine hat gemeint, es wäre super wenn ich die Rolle vorwärts mit ihnen mache. Auch kein Problem. Die andere hat gemeint, sie müssen mehr... sie haben so Koordinationsübungen, ob ich da was mit ihnen machen kann. Also wenn die Schulen was von mir will, mach ich das natürlich. (Unv.) Das läuft eh gut. [interview 1; Position: 106 – 106]</p>	<p>Inhaltliche Wünsche seitens Direktion</p>
<p>Ja, turnerische Elemente. Das hat zum einen zutun, dass ich im Judo gelernt hab, dieses Rollen und Fallen, aber eben auch alle Sachen die in turnerischen Elementen vorkommen. Stützen, Balancieren, diese Dinge einfach ganz wichtig sind. Die sind elementar und dadurch fokussiere ich mich auch relativ auf und baue die auch in alle Ballspielarten oder sonst irgendwas was ich mache ein. Also einfach turnerische Elemente wie Rolle vorwärts, Rolle rückwärts, einen Handstand, einen Kopfstand, ein Rad, eine Rad wende, auch das schon mit den Kleinsten in der Volksschule anfangen. Einfach um ihr Bewegungsrepertoire auch da schon aufzubauen. [Interview 2; Position: 39 – 39]</p>	<p>Erlernen motorischer Basiskompetenzen</p>

Coding	Abstraktion
<p><b>A:</b> Gibt es irgendwelche theoretischen Wissensinhalte, die du ihnen mitgeben möchtest? Oder ist das für dich etwas, das du einbauen möchtest?</p> <p><b>B:</b> Das ist etwas Sekundäres. Kinder lernen in der Zeit über Nachmachen und über Körper spüren. Soll ich ihnen jetzt erklären, warum ich jetzt genau das mache, wenn sie eine Aufmerksamkeitsspanne von ein paar Minuten haben und eine Aufmerksamkeits- bzw. eine Differenzierung von Zukunft und Vergangenheit noch überhaupt nicht zusammenbringen?</p> <p>[Interview 2; Position: 40 – 41]</p>	<p>Theorievermittlung sekundär</p>
<p>Ich hab Gott sei Dank einen ganz großen Fundus in meinem Kopf drinnen. Also einen riesengroßen Fundus. Das heißt, das ist auch gleichzeitig dann – wenn man ein bisschen weiterspringt – meine Schatztruhe, wenn etwas nicht so funktioniert. Aber ich mache so im Groben einen Plan für alle Schüler, also einen Plan wo ich sage „Ok, die Woche will ich jetzt Ballsportarten zum Beispiel machen!“. Und dann mache ich mit den einen, weil ich jetzt weiß, mit denen habe ich noch nie das Element Fußball gehabt, mache ich Fußball und mit einer anderen mache ich dann eher in die Richtung Merkbball oder Völkerball und spiele mit denen dann. Aber dann ist die Woche quasi „Ball“. Oder ich mache die Woche Turnen, turnerische Elemente. Und die mache ich dann in allen Schulen gleich, baue sie aber anders auf. Weil ich hab in der einen Schule kein Reck, in der anderen Schule habe ich zu wenig Matten, in der dritten Schule sind die Kinder zu wild, und so baue ich aber trotzdem für jede Schule mein Modell zusammen, wo ich weiß, das kann ich dann trotzdem umsetzen. Das heißt, dass jede Schule nicht darauf verzichten muss, mit mir zum Beispiel Boden zu turnen, oder darauf verzichten muss, Ballsportarten zu machen. Das ist halt dann ein anderes Setting...</p> <p>[Interview 2; Position: 67 – 67]</p>	<p>Anpassung der Inhalte an Ausstattung</p> <p>Anpassung an sozialen Kontext</p>
<p><b>A:</b> Also an die Situation und die Personen angepasst.</p> <p><b>B:</b> Genau. Komplett. Aber ich mache das jetzt nicht, dass ich sage, ich plane für die eine Schule ganz etwas Anderes als für die andere Schule. Das wäre auch glaube ich viel zu groß gegriffen. Aber ich schaffe das durch meinen Erfahrungsschatz relativ gut, das so zusammenzustoppeln, dass die Schulen dann so quasi im Groben die gleiche Überschrift haben und die Kinder was davon haben.</p> <p>[Interview 2; Position: 68 – 69]</p>	<p>Situative Anpassung der Inhalte</p>

Coding	Abstraktion
<p><b>A:</b> Spielt der Lehrplan da irgendeine Rolle?</p> <p><b>B:</b> Nein gar nicht. Null. Ich bin von dem so überzeugt was ich mache (lacht), dass ich nicht einmal einen Blick in den Lehrplan – ich weiß ja auch ungefähr was drinnen ist. Meine Freundin – bzw. schon bald Frau, die ist Lehrerin, die hat Sport in der Hauptschule.</p> <p><b>A:</b> Also der schulische Rahmen ist dir jetzt nicht so fremd.</p> <p><b>B:</b> Nein, der ist mir nicht fremd. Und ich kenne auch ungefähr den Lehrplan. Nicht auswendig und nicht detailgetreu, aber ich weiß was drinnen ist. Alles was ungefähr stattfinden sollte.</p> <p>[Interview 2; Position: 70 – 73]</p>	<p>Lehrplan sekundär</p>
<p>Und ja ich bin eigentlich recht flott beim Planen, weil ich doch weiß was die Kinder sich wünschen, was sie brauchen und ja</p> <p>[Interview 3; Position: 83 – 83]</p>	<p>Anpassung der Inhalte an Bedürfnisse der Kinder Anpassung der Inhalte an Wünsche der Kinder</p>
<p>Was die Kinder brauchen. Wenn ich merke, ich mach so ein Zirkeltraining. Also ich habe ganz am Anfang wie ich begonnen habe, so einen Fitnessstest gemacht, was können die Kinder? Wie weit sind die Kinder? Und dann habe ich mich dann eigentlich nach dem gerichtet. Ich habe gemerkt, die Kinder können wenig mit Bällen umgehen, natürlich viel Ballspiele auch gemacht. Ja, Purzelbaum und solche Sachen. Dass du dann einfach siehst, wie weit sind die Kinder, wer braucht noch Hilfe.</p> <p>[Interview 3; Position: 91 – 91]</p>	<p>Anpassung der Inhalte an Leistungsniveau und Defizite der Kinder</p>
<p>Nein, also die Lehrer sagen dann eigentlich immer „Mach was du willst!“ auf gut Deutsch. Es gibt schon eine Schule, die hat schon gesagt „Ich hätte gerne das und das und das. Weil wir machen das und das.“ Und ich soll mich eher an die andere Seite halten. Weil sie hat gesagt, sie machen eher so Gymnastik und Walken, und ich soll dann eher so Purzelbaum vielleicht einmal üben, aber es ist von einer einzigen Direktorin gekommen, dass ich das machen soll.</p> <p>[Interview 3; Position: 95 – 95]</p>	<p>Keine inhaltlichen Vorgaben durch Schule</p> <p>Inhaltliche Absprache mit Schule zur Vermeidung von Überschneidungen</p>

Coding	Abstraktion
<p><b>A:</b> Spielen da deine persönlichen sportlichen Vorlieben stark hinein hast du das Gefühl?</p> <p><b>B:</b> Eigentlich nicht. Das hätte ich mir eigentlich anders vorgestellt. Ich hätte mir gedacht, dass ich viel mehr Ballspiele mache, weil ich eigentlich selber ein Ballspieler bin und das andere eigentlich nicht so gerne mache. Aber ich habe da trotzdem das Bedürfnis, dass ich einfach Dinge mache, wo ich mir denke, das ist wichtig für die Kinder, dass sie das lernen in dem Alter. Dass sie einfach gewisse spielerische Kräftigung, Bewegungsparcours oder einfache Geräteübungen, das ist das was ich eigentlich gehasst habe in meiner Schule. Das mache ich schon auch. Deshalb glaube ich nicht, dass mich das irgendwie beeinflusst.</p> <p>[Interview 4; Position: 87 – 88]</p>	<p>Persönliche sportliche Vorlieben sekundär</p>
<p><b>A:</b> Und gibt es manchmal so Absprachen oder Wünsche von den Lehrern oder von der Direktion, welche Inhalte du behandelst.</p> <p><b>B:</b> ... (unv.) (Kopfschütteln).</p> <p>[Interview 4; Position: 89 – 90]</p>	<p>Keine inhaltliche Absprache mit Schule</p>
<p><b>A:</b> Von den Eltern nehme ich jetzt auch an, dass da nichts kommt.</p> <p><b>B:</b> Nein, so habe ich noch nie etwas gehört.</p> <p>[Interview 4; Position: 91 – 92]</p>	<p>Keine inhaltliche Absprache mit Eltern</p>
<p><b>A:</b> Spielt der Lehrplan irgendwie eine Rolle für dich?</p> <p><b>B:</b> Ich schaue nur immer wieder, ... also ich habe mir angeschaut, was für welche Altersgruppe jetzt speziell wichtig ist, aber ... was da ungefähr gemacht wird, aber sonst greife ich da viel auf die Erfahrung meiner Sportler zurück. Ich habe das ja doch auch gelernt, deshalb nehme ich halt das was für die Altersgruppe wichtig ist, sei es jetzt Schnelligkeit oder Kräftigung oder leichtes Ausdauertraining. Sonst schaue ich halt schon, dass das irgendwie mit der Schulstufe zusammenpasst.</p> <p>[Interview 4; Position: 93 – 94]</p>	<p>Inhaltliche Anpassung an Lehrplan</p>

### 3.6 Anmerkungen zur Durchführung der TBuS

#### Item

Fragen zu pädagogischer Kompetenz u. Selbstkompetenz der BC:

- Umgang mit Stress
- Umgang mit Kritik
- Umgang mit Enttäuschung
- Umgang mit Emotionen der SchülerInnen
- Flexibilität/Spontanität
- Durchsetzungsvermögen
- Vermittlungsfähigkeit
- Interesse an Fortbildungen

Fragen zu methodisch-didaktischen Kompetenzen der BC:

- Gestaltung eines differenzierten Lernangebotes
- Lernklima
- Klassenführung u. -organisation
- kompetenzorientierte Planung
- Motivierung/Interesse wecken
- methodische Kompetenz (etwas beibringen)

#### Coding

Und wenn ich mal laut bin, dann ist es komplett ruhig. Blödsinn. Also das funktioniert in der Neuen Mittelschule und im Gymnasium. Also die führen sich auf, dann bin ich halt mal laut, dann ist es wirklich ruhig auch für den Rest der Stunde, aber in der in der Volksschule – die vergessen das. Die merken sich das 30 Sekunden, dass gerade irgendwas nicht gepasst hat und 30 Sekunden später geht es gleich weiter wie vorher.

[interview 1; Position: 42 – 42]

#### Abstraktion

Disziplinäre Herausforderungen

Coding	Abstraktion
<p>Und jetzt hab ich mein Thema, such mir Übungen, also einen Haufen Übungen, fange immer bei den leichteren an und schaue dann immer, was kann ich mit den Schülern noch weiter machen. Und das kommt dann meistens sehr spontan und das funktioniert aber meistens am besten. Also wenn ich jetzt sage, nein, ich will jetzt – uh jetzt muss ich noch das Programm durchbringen, jetzt muss ich noch das aufbauen oder so irgendwas... Also ich schaue da wirklich auf die Kinder und wie es mit ihnen läuft.</p> <p>[interview 1; Position: 88 – 88]</p>	<p>Situative Anpassung an Lernfortschritt der SchülerInnen</p>
<p>Also bei mir, ich schau immer, dass es passt, also dass der Rahmen passt. Sie wissen, dass wenn wir... Es ist von Schule zu Schule unterschiedlich muss ich sagen. Also in einer Schule ist es so, wenn sie sich umgezogen haben, dürfen sie sich einen Ball nehmen und bis alle umgezogen sind, darf jeder was mit dem Ball machen. Aber da ist auch dann klar, wenn alle umgezogen sind und ich sage „So, Bälle weg!“, räumen alle die Bälle weg und setzen sich auf die Bank. In einer anderen Schule ist es sofort, da sperr ich den Turnsaal auf und dann müssen sie sich alle auf die Bank setzen. Und bei einer anderen Klasse sitze ich dann mehr oder weniger mit ihnen einfach, dann ist nur eine Klasse an einer Schule, das ist ganz eine brave Klasse, da sitzen wir einfach so und fangen halt so die Stunde an. Aber das ist dermaßen unterschiedlich mit den Kindern, wie ich umgehen muss mit ihnen. Eine Klasse ist komplett brav, eine Klasse, da habe ich Problemkinder drinnen. Da kann ich, da ist es wurscht was ich sage. Da kann ich auch lauter werden, bringt gar nix.</p> <p>[interview 1; Position: 108 – 108]</p>	<p>Unterrichtsrituale</p>
<p>Richtig genau, es muss ja nur die Sprachwahl sein. Es gibt Kinder, die zu Hause nur angeschrien werden. Ja, dann bin ich halt leise. Dann merken sie auch, dass sich etwas verändert und dann merkst du auch selber, dass sich etwas verändert in der Klasse. Wenn ich das nicht weiß, dann werde ich laut in der ersten Stunde, weil sie auch laut sind und erreiche gar nichts, außer dass ich den vielleicht so verstöre, dass er den Nächsten wieder die Treppe runterschubst. Darum geht es.</p> <p>[Interview 2; Position: 53 – 53]</p>	<p>Sozialer Umgang mit SchülerInnen</p>

Coding	Abstraktion
<p>Dass ich meinen Hauptteil durchbringe. Weil wir haben nur dreißig Minuten meistens, zwischen vierzig und dreißig Minuten zur Verfügung, weil eine normale Unterrichtsstunde hat fünfzig Minuten, dann Anziehen, Ausziehen, Wegräumen, Herräumen, also zwischen dreißig und vierzig Minuten ist schon hochgegriffen. Im Norden jammern sie alle, das bekommen sie alle nicht zusammen. Ich schaffe es Gott sei Dank zwischen dreißig und vierzig Minuten mit den Kindern zu machen, und da ist mir der Hauptteil einfach ganz wichtig. Und dann versuche ich natürlich alles, was schon davor stattfindet, das Aufwärmen, schon auf diesen Hauptteil aufzubauen, einfach, dass ich keine Zeit verliere. Das heißt wenn jetzt zum Beispiel Fußball gespielt wird, dass wir nicht unaufgewärmt hineingehen, aber dass wir alles was vorher schon stattfindet, alles in Richtung Fußball machen, dass wir gar keine Zeit verlieren. Weil sonst muss ich noch irgendwelche Aufwärmspielchen oder sonst was, das lasse ich, sondern versuche alles in den Hauptteil reinzupacken. Das heißt, das ist mir das Wichtigste.</p> <p>[Interview 2; Position: 75 – 75]</p>	<p>Vollständige Umsetzung der Planung</p> <p>Zeitlich begrenzte Ressourcen als Herausforderung Bewegungszeit</p>
<p>Genau, ja das gibt es sowieso. Also Aufwärmen, Hauptteil, Schluss, aber du bringst eh in eine Dreißig-Minuten-Einheit gar nichts hinein und dann ist es mir wichtig, den Hauptteil so groß wie möglich auszudehnen und dort schon alles hineinzupacken.</p> <p>[Interview 2; Position: 77 – 77]</p>	<p>Gliederung der Stunde</p>
<p>Ja schon. Also ich habe immer einen Aufwärmteil, einen Hauptteil und eine Entspannungsphase auch, weil die Kinder sehr wohl merken sollen, jetzt beginnt die Stunde, jetzt ist der Hauptteil und zum Abschluss machen wir immer eher etwas Ruhigeres oder einfach nur Abschießen spielen, Saalausträumen, dass sie merken, jetzt ist die Stunde aus. Und da können sich die Kinder viel besser daran orientieren. Und es ist eh, ich meine von 50 Minuten bleiben dann meistens eh nur 40 Minuten... 35 Minuten übrig, und das ist dann relativ schnell um immer – die Stunde.</p> <p>[Interview 3; Position: 99 – 99]</p>	<p>Gliederung der Stunde</p>

Coding	Abstraktion
<p>Am meisten freue ich mich, wenn etwas wirklich gut funktioniert, wenn ich merke das läuft jetzt. Dass du ein bisschen merkst, dass du dir etwas aufgebaut hast. Dass die Kinder das schön langsam checken, was du eigentlich willst von ihnen. Da geht es jetzt nicht dezidiert um Übungen, sondern um den ganzen Ablauf eben. Dann merkst du auch, wenn das funktioniert, dass die Kinder mehr Freude haben dadurch, als wenn ein Chaos ist. Da hat keiner eine Freude. Und das zu sehen, das macht mir irgendwie am meisten Spaß. [Interview 4; Position: 42 – 42]</p>	<p>Unterrichtsrituale &amp; Routine</p>
<p>Naja, das ist bei mir einerseits schwierig, weil ich ja in XXX unterrichte, da ist eine zweistufige Klasse – erste, zweite Klasse zusammen – und das merkst du schon extrem, dass wenn du gewisse Sachen erklärst, dass ein gewisser Teil dir sofort folgen kann und ein gewisser Teil überhaupt nicht weiß, was du da jetzt ...und das hat sich aber auch eingependelt. Das war speziell im Oktober und November noch schwierig. Das ist glaube ich allgemein im Volksschuleinstieg so, dass es für die Kinder extrem ... für manche halt extrem schwierig ist, sich umzustellen und das habe ich halt im Turnunterricht auch gemerkt. Das ist jetzt aber auch viel besser geworden. [Interview 4; Position: 64 – 64]</p>	<p>Unterrichtsroutine</p>
<p>B: Ja, wichtig ist halt, dass das alles zusammenpasst und dass der Aufwand Geräte her- und wegzuräumen ziemlich gering bleibt, dass ich eben die Zeit nicht irgendwie draufgeht. Das heißt, ich versuche schon beim Aufwärmen das so zu gestalten, dass ich dann die Geräte vom Aufwärmen dann in den Hauptteil bringe, so dass der Ablauf einfach gewährleistet ist, dass ich nicht zu viel Zeit verliere. [Interview 4; Position: 96 – 96]</p>	<p>Vermeidung von Gelenken</p>

Coding	Abstraktion
<p>Das sehe ich meistens an mir dann, ... weil die Kinder haben meistens einen Spaß, das ist ziemlich egal was man mit denen macht, die bewegen sich einfach gerne. Ich habe zumindest, nur wenn ich das Gefühl habe, dass wenn sie hinausgehen, dass alles super funktioniert und es haben sich alle bewegt, es hat irgendwie wenig Störungen gegeben und die Stunde ist einfach in einem Guss abgelaufen.</p> <p>[Interview 4; Position: 102 – 102]</p>	Reibungsloser Ablauf
<p>Ja ich hab so einen, da kann ich mich noch erinnere, ich hab so ein Basketball-Stationstraining gemacht, wo es eigentlich um Technik gegangen ist, Dribbeln, Werfen, Fangen. Und das hat eigentlich überraschend gut funktioniert. Da waren fünf, sechs Stationen aufgebaut, wo eben das Werfen aufgebaut worden ist, das Dribbeln ein bisschen aufgebaut worden ist. Und das hat eigentlich super funktioniert, besser, als ich es geglaubt hab.</p> <p>[Interview 4; Position: 104 – 104]</p>	Stationenbetrieb

### 3.7 Dokumentation der TBuS

**Item**

Belastung:

- geringe Vorbereitungszeit.

Klarheit:

- Dokumentation

Coding	Abstraktion
<p>Ja Skooly. Ja das funktioniert eigentlich eh ganz problemlos. Da trägst du einfach ein, was du für Stunden gehalten hast. Was war das Thema der Stunde. Ob du's gehalten oder nicht hast. Das hat ja auch ewig gebraucht bis da... Zuerst hat es geheißen, wir müssen es nicht eintragen, dann hat es geheißen wir müssen es eintragen. Und jetzt trägst du einfach nur mehr ein, gehalten oder nicht gehalten und das Thema der Stunde. Das war's. Und dann glaub ich irgendwas noch, wie viele Kilometer du fährst. Zuerst war das mit der Fahrtenverrechnung über Skooly, jetzt ist es über den Arbeitsbericht. [Interview 1_2; Position: 10 – 10]</p>	<p>Handhabung des Dokumentationsstools Skooly</p>
<p>Weil das ist eben auch so gesetzlich, dass wir nur unsere 25 Tage Urlaub haben und die müssen wir natürlich in den Schulferien konsumieren und ich meine durch die Einigung mit dem Dachverband, dass wir eben in den Ferien Vorbereitungszeiten macht und so wie das Skooly, wo wir unsere Stunden eintragen müssen, das können wir dann alles in den Ferien machen. [Interview 3_5; Position: 10 – 10]</p>	<p>Zeitlicher Aufwand durch Nacharbeit</p>

## 3.8 Talent-Scouting

### Item

Belastung:

- Unklarheit des Talentscoutings

Klarheit:

- Talentscouting

Bewertung des Talentscoutings:

- Klarheit der Aufgabe
- Verfügbarkeit des Vereinsangebotes
- Eignung des Vereinsangebotes
- Mitgliedschaft der SchülerInnen bereits gegeben?
- Erfolg der Vermittlung
- gedachte Ziele des Talentscoutings (Einstieg in sportliche Laufbahn, Kontaktaufnahme, etc.)
- Interesse der Vereine
- Interesse der Schulen

Coding	Abstraktion
<p>Also ich glaube, das soll so funktionieren. Was so glaube ich die Grundidee ist, dadurch, dass man Leute aus Vereinen holt und dass man das Bindeglied ist zwischen Schulsport und Vereinssport. Dass wenn ich jetzt sehe als Bewegungskoch, ok, das Kind hat Talent in ... Ball ... sagen wir mal, weil ich mich auskenne, Basketball. Dann sage ich ok, jetzt rufe ich jemanden an, oder sage in der Schule, du das Kind hat Talent, darf ich mit den Eltern sprechen, ob das Kind nicht ein Probetraining im Verein macht. So glaub ich, dass das funktioniert, also so habe ich das gemacht. Also ich hab gesagt, da habe ich Schüler oder SchülerInnen die sind da relativ in eine gewissen Richtung talentiert. Dann habe ich einen auswärtigen Trainer geholt, der mal eine Einheit macht und sich die Schüler angeschaut hat und gesagt hat, kommt doch mal bei mir vorbei zum Training und schaut euch das mal an, wie läuft das. Also so glaube ich sollte das Talentescouting für mich funktionieren, dass ich so irgendwie das Bindeglied zwischen den Vereinen und Schule... aber ... bis auf Basketball, Fußball und Tennis und glaube ich, bisschen Landhockey, haben wir nicht so viele Vereine, dass sich die jetzt irgendwie viel mitnehmen könnten. Und das Problem ist halt, dass viele Kinder schon im Vorhinein im Verein sind. Weil sie meistens halt eh immer nur im Fußballverein sind. Also wir haben keinen Schwimmverein, wir haben keinen Turnverein, wir haben keinen Leichtathletikverein. Die haben genau ein Monat lang Geräteturnen, da hab ich mich drübergetraut, und ich hätte auch wirklich sehr, vor allem Mädchen, die sehr talentiert sind, da merkst du, Ballsport ist nicht Ihres, aber denen hat Geräteturnen dermaßen Spaß gemacht, dass sie sogar in der Pause dort geblieben sind und ... Wo soll ich die hinschicken? Das ist halt das Problem.</p> <p>[interview 1; Position: 120 – 120]</p>	<p>Unklarheit über Ablauf des Talentescoutings</p> <p>Mangelnde Verfügbarkeit von Vereinen</p> <p>Weitgehende Vereinsmitgliedschaft unter SchülerInnen bereits gegeben</p>

Coding	Abstraktion
<p>Vergessen. Komplette streichen. Für was denn? Ganz ehrlicherweise ist das eines der Dinge, das ist komplett hirnrissig dort mit hineingenommen. Weil dieses Konzept, das es bis jetzt gibt, ist Schule und Bewegung und Sport, aber nicht Schule und Leistungssport oder Schule und Vereinssport. Das hat nichts miteinander zutun. Gar nichts. Das ist am Ziel vorbei. Das ist einer der großen Kritikpunkte, das hat nichts miteinander zutun, funktioniert auch nicht. Ich will dort und soll dort multisportiv unterrichten. Komplette. Und auch wenn ich jetzt ein Talent sehe, den jetzt entweder irgendwo hineinzubringen oder nicht, das ist ein Ding der Unmöglichkeit. Weil in der Volksschule irgendwem ein Talent aufzuhalsen ist schon sehr hochgegriffen. Plus dann die Möglichkeiten, die bei uns dann entstehen oder bestehen, sind noch viel höher gegriffen. Weil wenn ich ihm jetzt auch sag, „Geh bitte, du bist ein SUPER Gerätturner!“ Soll er nach Eisenstadt ziehen, damit er Geräte-turnen kann?</p> <p>[Interview 2; Position: 88 – 88]</p>	<p>Grundsätzliches Hinterfragen der Sinnhaftigkeit des Talentscou-tings</p> <p>Mangelnde Verfügbarkeit von Vereinen</p>
<p>Ist einfach zu gering. Ich kann ihn zum Fußball schicken, ich kann ihn hier XXX jetzt vielleicht zum Basketball schicken. Ich kann ihn zum Volleyball schicken, ich kann ihn zum Tennis schicken. Da wird es schon wieder schwierig, weil die jetzt nicht wirklich Kinderkurse anbieten, die regelmäßig stattfinden. So. Dann kann ich ihn natürlich zu mir schicken zum Judo. Und dann entsteht da natürlich sofort der Interessenskonflikt. Judo ist eine Sportart, wo ich alle brauche kann. Von dem der Übergewichtig ist, bis zu dem Top- ... schon Minifuzz – Klein – Leistungsathleten, weil du im Judo so vielfältig arbeiten kannst. Also wir schließen dort schon keinen aus. Ich kann nicht an alle sagen „Du bist so talentiert im Sport, bitte komm zum Judo!“. Weil ich kann auch den brauchen, der schlaksig ist und drei Meter hat ...</p> <p>[Interview 2; Position: 90 – 90]</p>	<p>Mangelnde Verfügbarkeit von Vereinen</p> <p>Interessenskonflikt zwischen Vereinsarbeit und Bewegungs-coach-Tätigkeit</p>

Coding	Abstraktion
<p>Also von dem her... ist es nicht wirklich anwendbar. Es wäre vielleicht in der Hauptschule dann etwas Anderes, bzw. Neue Mittelschule was Anderes. In der Volksschule wo ich bin sehe ich auch nicht die Notwendigkeit, die Notwendigkeit ja in einen Verein gehen, mehr Sport machen in der Woche – ja. Aber dort schon ein Talent zu erkennen, da müsste ein riesen System dahinter sein, wie es die USA hat, wie es andere Länder haben, dann würde es funktionieren. Weil dann greifen die Räder ineinander. Bei uns greifen ja keine Räder ineinander, die das Kind sofort auffangen würden und direkt weiter-schleusen würden bis zum Hochleistungssport. Das ist für mich Talentescouting. Soll ich jetzt ein Talentescouting machen, damit der Dorf-Fußballverein einen Fußballspieler mehr hat, der dann normal seinen Weg macht und nie irgendwo ankommt? Also das macht er sowieso. Also dafür muss ich ihn ja nicht empfehlen. Das was ich machen kann, ist den Kindern ein Angebot geben, wo sie dann irgendwann mal entdecken „Hey, da gibt es ja einen Tanzkurs auch!“ Aber das ist für mich noch immer kein Talentescouting. Das ist für ich eher so ein Schmachhaft-Machen von Vereinen, die es bei uns gibt. Das kann ich natürlich machen. Aber was daraus entsteht und wie weit das greift, ist eine ganz andere Sache. Ist eine ganz andere Sache. [Interview 2; Position: 92 – 92]</p>	<p>Grundsätzliches Hinterfragen der Sinnhaftigkeit des Talentescoutings</p> <p>Talentescouting als Aufmerksam-Machen auf bestehende Angebote</p>
<p>Also momentan mache ich eigentlich gar nichts mehr. Ich habe eigentlich im Herbst – Winter alle Vereine in der Umgebung angerufen (unv.) und dann haben sie gesagt, ab Jänner – ungefähr Jänner, Februar könnten wir starten. Ich habe dann im Jänner nochmal kontaktiert, angerufen, Email geschrieben – es ist leider von keinem Verein mehr etwas zurückgekommen, dass sie Interesse haben. Es ist leider wirklich so, dass alle auch berufstätig sind und vormittags einfach gar nicht die Möglichkeit ist, das sie mitkommen können. [Interview 3; Position: 109 – 109]</p>	<p>Mangelnde Kooperation der Vereine im Talent-Scouting</p>
<p>Genau, dass sie das ... Ich meine, in vielen Schulen ist das auch gar nicht möglich, weil wir keinen Basketballkorb hat oder solche Sachen, aber es ist eben so gedacht, dass die Trainer da mitkommen. [Interview 3; Position: 111 – 111]</p>	<p>Talent-Scouting auf Grund mangelnder Ausstattung der Schulen nicht möglich</p>

Coding	Abstraktion
<p><b>A:</b> Als nächstes würde mich noch interessieren – dieses Talentescouting. Das ist mir noch nicht so ganz klar.</p> <p><b>B:</b> Mir auch nicht. (Lacht)</p> <p>[Interview 4; Position: 105 – 106]</p>	Unklarheit des Talentescoutings
<p>Also das Einzige was ich mache: Ich habe auch in XXX Kontakt mit dem Fußballverein aufgenommen, aber da sind eh alle Buben beim Fußballverein, ein paar Mädels auch sogar.</p> <p>[Interview 4; Position: 108 – 108]</p>	Weitgehende Vereinsmitgliedschaft bereits gegeben
<p>Wenn ich sehe, dass irgendwer für irgendwas begabt ist, oder wenn ich überhaupt sehe, dass wer motorisch super drauf ist – also ich hab schon jedes Kind gefragt ob es bei einem Verein ist und wenn wer „Nein“ sagt, dann versuche ich mich zu kümmern, dass das Kind zu irgendeinem Verein kommt.</p> <p>[Interview 4; Position: 108 – 108]</p>	Kontakt-Herstellung mit Vereinen
<p>Ich spreche mit den Lehrern oder ja, bei einem Sonderschüler habe ich selber angerufen. Weil da geht es um Parcours, weil der so geschickt ist – Free-running, Parcours. Da habe ich das organisiert, dass der dort einmal in der Woche trainieren gehen kann. Aber ansonsten ist mir das selber nicht klar, was man da machen sollte.</p> <p>[Interview 4; Position: 108 – 108]</p>	Individuelle Vermittlung von SchülerInnen an Vereine
<p>Naja, da das ziemlich nahe bei XXX und XXX ist, haben die eigentlich ziemlich viele Möglichkeiten. Die Kinder dort sind – die meisten eh in XXX oder in XXX bei irgendeinem Verein, wenn sie nicht Fußball spielen oder Tennis – das gibt es meistens im Ort. Aber wenn es jetzt etwas Spezielles machen wie Judo oder so, gibt es viele die nach XXX oder XXX fahren.</p> <p>[Interview 4; Position: 110 – 110]</p>	Ausreichende Möglichkeiten für Vereine in der Umgebung

### 3.9 Bewertung der Ausbildung zum Bewegungscoach

#### Item

Nehmen Sie derzeit an der Ausbildung zum BC teil? J/N

- Zufriedenheitsqualität
- Behandlungliche Aspekte
- Behandlungsmethodisch-didaktische Aspekte
- Behandlungspädagogische Aspekte

Coding	Abstraktion
<p>Äh naja. Also man hört halt ziemlich viel doppelt, wenn man, wenn man das schon studiert hat. Und. Ja, es ist jetzt nicht (...) es ist jetzt vielleicht zur Wiederholung. Manche Vortragende sind ganz ok. Aber es ist viel Fahrerei eigentlich umsonst.</p> <p>[interview 1; Position: 20 – 20]</p>	<p>Auf Grund von persönlicher Ausbildung kein Mehrwert durch BC-Ausbildung</p>
<p><b>B:</b> Äh was würde ich gern hören? Äh ja speziell dadurch, dass wir ja vor allem mit den kleineren Kindern – weil wir ja Unterstufe jetzt sind – arbeiten, dass da mehr kommt, was man mit Kindern machen darf, vor allem für körperliche Voraussetzungen. Ab wann darfst die Rolle vorwärts machen, solche Sachen. Das fällt halt komplett weg. Und auch die rechtlichen Grundlagen, was waren, die waren eigentlich komplett sinnlos für uns, weil die nicht an unsere Schulstufe angepasst waren. Deswegen, das hat nicht viel gebracht, sagen wir's so.</p> <p>[interview 1; Position: 24 – 24]</p>	<p>BC-Ausbildung nicht an Alterskontext angepasst</p>
<p>Und auch bei der Ausbildung. Du hast halt gemerkt, die Vortragenden, die gekommen sind, die haben auch nicht gewusst „Was soll ich da jetzt tun.“ Das ist jetzt im Laufe immer besser geworden. Jetzt schaut es schon nach Ausbildung aus. Und du hast halt am Anfang gemerkt „Ja schau ma mach ma mal ein bisschen da und mach ma mal ein bisschen dort“.</p> <p>[Interview 1_2; Position: 5 – 5]</p>	<p>Unklares Curriculum in der BC-Ausbildung</p>
<p>Wie gesagt, mit der Ausbildung. Da haben wir zwei Tage glaube ich rechtliche Grundlagen gehabt. Das war irgendwas. Die einzig sinnvollen Sachen waren am Anfang die praktischen Sachen, wo du ein paar Ideen mitgenommen hast. Aber sonst, ganz am Anfang die Sachen waren halt für'n Hugo.</p> <p>[Interview 1_2; Position: 8 – 8]</p>	<p>Unzufriedenheit mit Ausbildung</p> <p>Praktische Inhalte in der Ausbildung sinnvoll</p>

Coding	Abstraktion
<p>Bei der Ausbildung wird es jetzt seriöser. Am Anfang war es ja wirklich irgendwas aber jetzt wird es wirklich seriös. Aber ich glaube der XXX wird dir eh das Gleiche erzählen.</p> <p>[Interview 1_2; Position: 14 – 14]</p>	<p>Seriosität der Ausbildung</p>
<p><b>A:</b> Wie sieht es mit der Ausbildung zum Bewegungskoch aus? Wie zufrieden bist du mit der?</p> <p><b>B:</b> Mittelmäßig. Man muss es halt so sehen, dass ich ein Sportstudium abgeschlossen habe und jetzt muss ich quasi diesen geringen Teil an pädagogischen Sachen, die ich längst mitgemacht hab auf der Uni, noch einmal machen und das ist halt mühselig.</p> <p>[Interview 2; Position: 27 – 28]</p>	<p>Auf Grund von persönlicher Ausbildung kein Mehrwert durch Ausbildung</p>
<p>Also es wäre als Sportwissenschaftler ein minimaler Aufwand von einer Woche wahrscheinlich, und wir hätten alles, was pädagogisch da hineingepackt gehört, gemacht. Meine Diplomarbeit war über Pädagogik, mein ganzes Leben baut sich ein bisschen auf Pädagogik auf. Also von dem her. Ich hab dann zwischenzeitlich auch studiert auf der Universität, auch Pädagogik. Also ist für mich ein bisschen mühselig. Wenn man nichts davon hätte, wäre... ist sie gut.</p> <p>[Interview 2; Position: 29 – 29]</p>	<p>Auf Grund von persönlicher Ausbildung kein Mehrwert durch Ausbildung</p>
<p>Meine Vorbereitung hat davor stattgefunden. Komplett. Also ich hab alles was Pädagogik, was Sport, was dieses Mentalcoaching etc., das hab ich alles davor schon absolviert. Also es... ja. Ein Prozentsatz von 5%, was Neues für mich dabei war in der gesamten Ausbildung.</p> <p>[Interview 2; Position: 31 – 31]</p>	<p>Auf Grund von persönlicher Ausbildung kein Mehrwert durch Ausbildung</p>

## 3.10 Rahmenbedingungen zur TBuS

### 3.10.1 Arbeitsplatz/Ausstattung

Coding	Abstraktion
<p>Ja die Turnsäle, die Ausstattung. Also ich hab jetzt drei Turnsäle, wenn du alle drei zusammennimmst, von jedem das Beste, dann hättest du vielleicht einen normalen Turnsaal. Das ist halt das Problem.</p> <p>[interview 1; Position: 130 – 130]</p>	<p>Unzureichende Ausstattung der Schule</p>
<p>Ja das ist ja gerade unterschiedlichst. In XXX ist es so, dass der Turnsaal viel zu klein ist. Und die zum Beispiel haben aber eine blaue dicke Matte. Jetzt wär XXX, ist von der Größe gut, aber hat zum Beispiel – von Größe und Bälle-Ausstattung sind die ganz ok, aber haben zum Beispiel keine dicke Matte. Und in XXX ist der Turnsaal von der Größe gut, aber die haben halt keine Bälle. Das ist halt überall – wenn du alles zusammennimmst, sagst du, du kommst auf einen halbwegs brauchbaren Turnsaal. In XXX hab ich keinen Kasten, in XXX hab ich einen Kasten, in XXX hab ich wieder keinen Kasten, das ist halt so unterschiedlich. Auch mit den Springschnüren, dort hast du Springschnüre, dort hast du keine Springschnüre... Die Ausstattung macht halt die Musik. Da gibt's halt ganz, ganz viele Probleme.</p> <p>[interview 1; Position: 132 – 132]</p>	<p>Sehr unterschiedliche Ausstattung der Schulen</p>
<p><b>A:</b> Also ihr habt ein Schwimmbad, das einigermaßen erreichbar ist?</p> <p><b>B:</b> Ja die Therme, das war ja nicht optimal. Wir haben die Therme XXX, da waren wir im Wellenbecken, also alle 40 Minuten hab ich halt kurz hinaus müssen, oder die Kinder haben halt im Wellenbecken gespielt. Aber natürlich die Erreichbarkeit, stimmt, die war halt ein Problem.</p> <p>[interview 1; Position: 137 – 138]</p>	<p>Erreichbarkeit der Schwimmanlagen</p>

## 3.10.2 Material (Geräte)

Coding	Abstraktion
<p><b>A:</b> Auch wahrscheinlich von der Ausstattung her?</p> <p><b>B:</b> jaja, also ... Bälle ... in der einen Schule, früher wo die Bücher drinnen waren, haben sie jetzt einfach die Bälle hineingetan. Also das ist noch das Waschbecken drinnen. Ich hab 22 Kinder gehabt mit zwei Turnbänken, früher war, weiß nicht was da drinnen war, so ein kleiner Abstellraum, da ist halt eine blaue Matte drinnen, also eine Niedersprungmatte, das war's. Und die Decken sind halt extrem niedrig und mit 22 Kindern in einem normalen Klassenzimmer, also das ist jetzt kein größeres Zimmer, sondern ein normales Klassenzimmer, ist halt unmöglich, dass du sagst du tust dort irgendwas Anderes.</p> <p>[interview 1; Position: 61 – 62]</p>	<p>Unzureichende Material-Ausstattung</p>
<p>Ja eher ruhigere Spiele, so wie das Fallen. Das Falltraining habe ich auch machen können. Da habe ich dann geschaut, dass ich irgendwo Matten herbekomme, dass man eben Matten auflegen kann. Weil du hast natürlich dann auch keine Turnmaterialien außer Bälle. Ja, und dann schaust du, dass du eher auf die Klassengemeinschaft eingehst, also solche Spiele machst, mit Kooperation oder Koordination, wo dann Balancieren oder allgemein Gleichgewichtssachen machst. Aber so eben mit Turngeräten kannst du überhaupt nichts machen.</p> <p>[Interview 3; Position: 55 – 55]</p>	<p>Material nicht vorhanden</p>
<p>Genau, dass sie das ... Ich meine, in vielen Schulen ist das auch gar nicht möglich, weil wir keinen Basketballkorb hat oder solche Sachen, aber es ist eben so gedacht, dass die Trainer da mitkommen.</p> <p>[Interview 3; Position: 111 – 111]</p>	<p>Unzureichende Material-Ausstattung</p>

Coding	Abstraktion
<p>Materialien sind so ein Thema. Ich habe so viele Sachen jetzt schon von mir privat genommen. Und da ist einfach das Problem, natürlich kann etwas passieren und wenn das 300 Kinder in der Hand haben, ist es klar, dass das dann den Geist aufgibt, aber eben so Materialien, die die Schulen zur Verfügung stellen, die du aber auch ausborgen könntest für andere Schulen. Das wäre super. Ja weil wer ersetzt mir das dann? Und ich kann dann auch nicht immer zu meinem Dachverband sagen „Du ich habe das jetzt mitgebracht, bitte ersetzt mir das!“, weil sie haben eigentlich in dem Sinne nichts mit den Schulen zutun, außer dass sie unsere Arbeitgeber sind. Und sonst muss ich eigentlich sagen, es geht mir eigentlich wirklich gut in den Schulen. Ja, die Turnsäle, das ist halt so ein Thema.</p> <p>[Interview 3; Position: 123 – 123]</p>	<p>BC stellt Material privat zur Verfügung</p>
<p><b>A:</b> Wie ist es mit der Ausstattung der Schulen?</p> <p><b>B:</b> Im Großen und Ganzen muss ich sagen sehr gut. Da und da dass vielleicht... sind vielleicht einmal ein paar Bälle nicht aufgepumpt oder sonst was, aber das sind Kleinigkeiten, das ist sonst alles da, was man braucht.</p> <p>[Interview 4; Position: 71 – 72]</p>	<p>Material-Ausstattung zufriedenstellend</p>

### 3.10.3 Bewegungsraum (Sporthalle)

#### Item

Schwierigkeiten durch räumliche Gegebenheiten:

- keine Sporthalle
- Größe der Sporthalle/Bewegungsraumes
- Qualität der Ausstattung
- Quantität der Ausstattung
- Sauberkeit der Anlagen
- Störende Gegenstände
- Verletzungsrisiken

Coding	Abstraktion
<p>Das wäre halt interessant. Weil ich bin halt zufrieden mit meinen drei Schulen, aber ich hab einmal an einem Freitag suppliert für einen Kollegen von mir und da war ich in drei Schulen und in den drei Schulen hat es einen Turnsaal gegeben, der war echt gut. Und in den anderen zwei Schulen hat es ein ausgeräumtes Klassenzimmer gegeben und einen – äh – Bewegungs... einen Mehrzweckraum, also das war im Keller unten der Raum wo normal Theater gespielt wird und so. Der wo die Sessel zur Seite geräumt werden. Also die Voraussetzungen für manche Turnsäle, für manche Schulen, ist halt schrecklich</p> <p>[interview 1; Position: 60 – 60]</p>	<p>Sporteinheit in umgewidmetem Klassenzimmer</p> <p>Im Bewegungsraum befinden sich störende Gegenstände</p>
<p><b>A:</b> Auch wahrscheinlich von der Ausstattung her?</p> <p><b>B:</b> jaja, also ... Bälle ... in der einen Schule, früher wo die Bücher drinnen waren, haben sie jetzt einfach die Bälle hineingetan. Also das ist noch das Waschbecken drinnen. Ich hab 22 Kinder gehabt mit zwei Turnbänken, früher war, weiß nicht was da drinnen war, so ein kleiner Abstellraum, da ist halt eine blaue Matte drinnen, also eine Niedersprungmatte, das war's. Und die Decken sind halt extrem niedrig und mit 22 Kindern in einem normalen Klassenzimmer, also das ist jetzt kein größeres Zimmer, sondern ein normales Klassenzimmer, ist halt unmöglich, dass du sagst du tust dort irgendwas Anderes.</p> <p>[interview 1; Position: 61 – 62]</p>	<p>Im Bewegungsraum befinden sich störende Gegenstände</p>

Coding	Abstraktion
<p>Ja die Räumlichkeiten. Ich habe glaube ich zwei... drei Schulen ohne Turnsaal, davon ist eine Schule, wo ich dann im Feuerwehrhaus im Winter Turnunterricht gemacht habe und zwei Schulen mache ich eigentlich nur draußen, oder dann eben in der Klasse, wenn es eben regnet. So wie morgen wird es wieder so aussehen, dass wir in der Klasse unterrichten. Und das ist halt schon sehr schwierig, weil das sind 24 Kinder. Es ist zwar ein großer Klassenraum, aber du kannst keine Laufspiele machen und das sind einfach die Schwierigkeiten, wenn du nicht weißt ...</p> <p>[Interview 3; Position: 49 – 49]</p>	<p>Bewegungseinheit im Klassenzimmer</p>
<p>Naja die tun dann Blocken teilweise und fahren dann eben in die Nachbarschaft und machen dort den Sportunterricht. Und das sollte ja auch nicht sein, weil es sollte ja die tägliche Turnstunde sein, aber es ist halt schwierig, wenn du gar keinen Turnsaal hast und es regnet die ganze Woche, wie sollst du dann Sportunterricht machen?</p> <p>[Interview 3; Position: 53 – 53]</p>	<p>Turnunterricht teilgeblockt in externen Räumlichkeiten</p>
<p>Ja eher ruhigere Spiele, so wie das Fallen. Das Falltraining habe ich auch machen können. Da habe ich dann geschaut, dass ich irgendwo Matten herbekomme, dass man eben Matten auflegen kann. Weil du hast natürlich dann auch keine Turnmaterialien außer Bälle. Ja, und dann schaust du, dass du eher auf die Klassengemeinschaft eingehst, also solche Spiele machst, mit Kooperation oder Koordination, wo dann Balancieren oder allgemein Gleichgewichtssachen machst. Aber so eben mit Turngeräten kannst du überhaupt nichts machen.</p> <p>[Interview 3; Position: 55 – 55]</p>	<p>Raum schränkt Bewegungsangebot ein</p>
<p>Genau ja. Die Sessel auf die Tische am besten, damit nicht irgendwo Etwas hinaussteht, aber es ist trotzdem schwierig. Aber die Kinder sind es halt gewohnt, das ist der einzige Vorteil, dass die das wissen. „Okay, jetzt haben wir in der Klasse turnen.“ Und wenn die einmal einen Turnsaal sehen, dann flippen sie natürlich aus. (Lacht).</p> <p>[Interview 3; Position: 57 – 57]</p>	<p>Bewegungseinheit im Klassenzimmer</p> <p>Störende Gegenstände im Bewegungsraum</p>

Coding	Abstraktion
<p>Materialien sind so ein Thema. Ich habe so viele Sachen jetzt schon von mir privat genommen. Und da ist einfach das Problem, natürlich kann etwas passieren und wenn das 300 Kinder in der Hand haben, ist es klar, dass das dann den Geist aufgibt, aber eben so Materialien, die die Schulen zur Verfügung stellen, die du aber auch ausborgen könntest für andere Schulen. Das wäre super. Ja weil wer ersetzt mir das dann? Und ich kann dann auch nicht immer zu meinem Dachverband sagen „Du ich habe das jetzt mitgebracht, bitte ersetzt mir das!“, weil sie haben eigentlich in dem Sinne nichts mit den Schulen zutun, außer dass sie unsere Arbeitgeber sind. Und sonst muss ich eigentlich sagen, es geht mir eigentlich wirklich gut in den Schulen. Ja, die Turnsäle, das ist halt so ein Thema.</p> <p>[Interview 3; Position: 123 – 123]</p>	<p>Unzufriedenheit mit Turnsälen</p>
<p>Ja also, wenn du zum Beispiel in eine Schule kommst wo kein Turnsaal ist, und es ist hinterhalb so eine Freiluftbühne und du musst dorthin gehen Turnstunde machen, weil es regnet. Das ist unter Dach, und da stehen aber ein Traktoranhänger und Paletten und die Säulen, und du sollt dort aber die Kinder bewegen und Ballspiele machen. Das ist absoluter Horror., weil du bist immer nur so „Hoffentlich läuft keiner an!“ und dort steht eine Eisenstange weg, also das ist schlimm.</p> <p>[Interview 3_2; Position: 4 – 4]</p>	<p>Umgewidmeter Raum für Bewegungseinheit</p> <p>Störende Gegenstände im Bewegungsraum</p> <p>Verletzungsrisiko durch störende Gegenstände</p>

Coding	Abstraktion
<p>Achso ja genau, also in einer Schule, wenn das Wochenende war, wird die Heizung hinuntergedreht und dann hat der Turnsaal nur 14 Grad und die Kinder müssen sich die Winterjacken anziehen bis sie aufgewärmt sind. Ich meine, wenn sie dann laufen, geht es eh, aber ich selber zeige dann immer nur vor, also ich komme dann gar nicht so ins Schwitzen, also da leidet man Höllenqualen. Oder so wie gestern war's auch... Der Wind ... Jetzt hast du nur die Softshelljacke an, weil es bei uns eigentlich wärmer ist, als in XXX oben. Und dann musst du aber zwei Stunden draußen turnen und eben bei -4 Grad Bob fahren gehen mit den Kindern, weil eben kein Turnsaal ist. Und es ist gerade Schnee, naja dann gehst du halt Bob fahren, und das auch eben zwei, drei Stunden hintereinander. Und das ist anstrengend.</p> <p>[Interview 3_2; Position: 6 – 6]</p>	<p>Turnsaal mangelhaft beheizt</p> <p>Bewegungseinheit zwangsweise draußen</p>
<p>Naja, ich bin jetzt in der ASO XXX, da ist es teilweise ein bisschen schwierig, wenn nur so ein kleiner Bewegungsraum zur Verfügung steht und da gehen mir schön langsam die Ideen aus, sagen wir so.</p> <p>[Interview 4; Position: 18 – 18]</p>	<p>Zu kleiner Raum limitiert Bewegungsprogramm</p>

## 3.11 Das Thema „Zeit“

### 3.11.1 Arbeitszeit

#### Item

Belastung:

- Arbeitsausmaß.
- ungünstige zeitliche Verteilung der Einheiten.

Coding	Abstraktion
<p>Ich meine, 32 Stunden in der Woche halten. Ich meine, das ist ja eine Frechheit. Ich meine, was haben sie sich da dabei gedacht? Ohne Vorbereitungs-, ohne Nachbereitungszeit, gibt's nicht. Ich meine, das war Sklaventreiberei am Anfang.</p> <p>[Interview 1_2; Position: 7 – 7]</p>	<p>Zu hohe Belastung bei voller Anstellung</p>
<p>Und die Verteilung von den Stunden war ja auch eine Schweinerei muss man ehrlich sagen. Das politische... Ich mein, dass das Burgenland rot ist und dass das jetzt alles... dass das jetzt so aussieht als würde sich das jetzt alles der ASKÖ unter den Nagel reißen, ist ja glaub ich nicht so... das weiß eh jeder. Und wir waren hier XXX drei Leute von XXX, die gerne mehr Stunden gehabt hätten, und das ist halt nicht gegangen. Und dann haben sie einen Typen gehabt vom ASKÖ, der hat 32 Stunden und der reibt sich halt auf. Und wir haben uns zu Dritt 30 Stunden geteilt. Wie gesagt, rein politisch.</p> <p>[Interview 1_2; Position: 12 – 12]</p>	<p>Verteilung der Stunden politisch motiviert</p>
<p>Gott sei Dank nicht, aber bei uns war das sehr flexibel. Ganz flexibel. Also ich bin zu den Direktoren hingegangen und hab gesagt dann und dann, sogar beim Anfang. Das wird's in Zukunft nicht mehr spielen. Wenn alle Schulen mitmachen, dann wird es das nicht mehr geben. Aber das hat eben diese Flexibilität, die ich an den Tag gelegt habe plus die Schulen, sogar die Direktoren, die dann extra für mich zum Beispiel eine Stunde verschoben haben, das hat das ganze immer ganz einfach gemacht, darum bin ich vor solchen Konfrontationen nicht gestanden.</p> <p>[Interview 2; Position: 59 – 59]</p>	<p>Zeiteinteilung nach Absprache mit Schulen flexibel</p>
<p>Ich habe dreißig Stunden.</p> <p>[Interview 3; Position: 77 – 77]</p>	<p>Arbeitszeit</p>

Coding	Abstraktion
<p>Ja genau. Also es ist zwei Mal wo ich so vierzig Minuten maximal Pause habe, aber das ist auch super, weil dann kannst du ein bisschen herunterkommen, kannst noch etwas vorbereiten, kannst Stunden herrichten, also für mich passt es sehr gut. [Interview 3; Position: 81 – 81]</p>	<p>Gute Verteilung der Arbeitszeit</p>
<p>Ja bei mir ist es eben so, dass ich dreißig Stunden habe und hab davon 19 Schulstunden, dann drei Stunden Fahrtzeit, und zwei Stunden Scouting Stunden und bei mir ist es eben so, dass ich noch fünf Supplierstunden habe, und die kann ich eben als Vorbereitungszeit nehmen. [Interview 3_2; Position: 8 – 8]</p>	<p>Aufschlüsselung der Arbeitszeit</p>
<p>Also ich hab noch nie eine Supplierstunde gehabt, was mir natürlich eben von den Stunden her ... also ich habe wirklich Zeit, dass ich mich vorbereiten kann, ich kann meine Sachen einpacken, ich kann da alles in der Dienstzeit eigentlich machen, was andere sicher gar nicht haben, weil wir eben keine Vorbereitungsstunden in dem Sinne haben und auch nicht bezahlt werden. [Interview 3_2; Position: 12 – 12]</p>	<p>Supplierreserve als Vorbereitungszeit genutzt</p>
<p>Genau, der hat die 40 Stunden oder 38 Stunden, oder was wir hat geredet haben und der unterrichtet Vollzeit. Also der hat glaube ich 34 ... 33 Dienststunden, also Schulstunden und eben die drei Stunden Fahrtzeit und zwei Stunden Scouting Stunden und ich glaube für den ist das schon, also der unterrichtet Montag zum Beispiel neun Stunden durch. [Interview 3_3; Position: 4 – 4]</p>	<p>Schlechte Verteilung der Arbeitszeit  Hohe Belastung durch hohes Arbeitsausmaß</p>
<p>Ohne Pause. Und das habe ich zum Glück nicht. Eben am Freitag sind es bei mir fünf Stunden und die ... da bin ich schon recht K.O. dann, und sonst habe ich zwischen zwei und vier Stunden am Tag. Und das ist schon sehr angenehm. [Interview 3_3; Position: 6 – 6]</p>	<p>Verteilung der Arbeitszeit</p>

Coding	Abstraktion
<p>Also mir geht es ganz gut. Ich glaube, es geht mir deshalb auch ganz gut, weil ich nur mit 16 Stunden angestellt bin. Das heißt 10 Stunden fix und 6 Stunden Supplierreserve, was ungefähr heißt, da kann man rechnen, dass man einmal im Monat zum Supplieren drankommt. Also im Schnitt habe ich eigentlich nur 10 Stunden plus ein Mal im Monat die sechs Stunden dazu. Das ist eigentlich komplett in Ordnung. Also ich fühle mich nicht überfordert oder ausgebrannt oder sonst irgendwas. Wobei ich mir bei manchen Kollegen bei uns nicht sicher bin, ob sich die nicht ausgebrannt fühlen. Aber bei mir ist das ganz gut.</p> <p>[Interview 4; Position: 36 – 36]</p>	<p>Niedrige subjektive Belastung durch Arbeitsausmaß</p>
<p>Eigentlich wenig, weil ich es bis jetzt nicht geschafft habe, dass ich dort dabei bin, bei diesen Meetings. Ich bin immer nur im Büro in XXX und ja, man bekommt so am Rande mit, dass es manchmal schon zu viel ist. Ein paar sind auch ausgestiegen, die haben halt gemerkt, das ist gar nichts für sie. Aber ja. Die mit 35 Stunden, also die 35 Stunden angestellt sind, das kann nicht gut gehen, würde ich sagen.</p> <p>[Interview 4; Position: 38 – 38]</p>	<p>Hohe Belastung durch hohes Arbeitsausmaß</p>
<p>Ich glaube einfach, dass es grundsätzlich – ich kann nur von mir sprechen – dass es grundsätzlich super ist, nur finde ich die eine Stunde einfach als typisch österreichische Lösung. Das ist zwar nett, aber ich glaube nicht, dass das nachhaltig irgendetwas bringt, wenn man nur eine Stunde mit den Kindern verbringt und die anderen zwei Stunden machen sie wieder irgendwas und spielen – weiß ich nicht – die anderen zwei Stunden Völkerball. Ich denke, wenn man so etwas macht, dann muss es wirklich – ob es jetzt durchführbar ist oder nicht sei dahingestellt – müsste es einfach so sein, dass die Kinder zwei, drei Stunden mit dem jeweiligen Coach, oder wie auch immer die dann heißen, verbringen, weil du hast sonst nicht die Chance irgendetwas aufzubauen.</p> <p>[Interview 4; Position: 118 – 118]</p>	<p>Eine Bewegungseinheit/Woche ineffektiv</p>

Coding	Abstraktion
<p>Naja, wenn ich mir vorstelle, dass ich 35 Stunden hätte und vielleicht Volksschulen und Mittelschulen hätte und ich für jede Schulstufe immer etwas vorbereiten müsste, könnte ich mir schon vorstellen, dass das ziemlich zeitaufwändig ist. In meinem Fall ist es nicht so, weil ich dritte und vierte Klasse Volksschule und erste und zweite und ASO, das bleibt eigentlich gleich. Ich habe jetzt nicht viel Vorbereitungszeit in dem Sinn. Aber ich könnte mir schon vorstellen, dass das intensiv ist, wenn man viele Stunden in verschiedenen Schulstufen hat.</p> <p>[Interview 4; Position: 124 – 124]</p>	<p>Belastung durch Arbeitsausmaß</p>

### 3.11.2 Fahrtzeit

#### Item

Belastung:

- Fahrtzeiten

Coding	Abstraktion
<p>Nein, eigentlich nicht, weil ich doch die Schulen fast alle in der Nähe habe. Ich habe nur einen Tag, wo ich eben zwanzig Minuten, halbe Stunde fahre, und das ist das weiteste. Und ich muss sagen, ich habe eigentlich gute Schulen erwischt, wo ich nicht so viel fahren muss und auch nicht viel Pausen dazwischen habe.</p> <p>[Interview 3; Position: 79 – 79]</p>	<p>Geringe Belastung durch geringes Ausmaß an Fahrtzeiten</p>
<p><b>A:</b> Wie ist das mit den Fahrtzeiten für dich?</p> <p><b>B:</b> Das ist bei mir ganz gut geregelt, weil ich ziemlich viel Zeit habe dazwischen. Das heißt, da gibt es jetzt keinen Stress, es ist nicht wirklich weit. Es wird die Fahrt von der Stammschule bei mir, das ist die XXX, zu den anderen Schulen, das wird ja bezahlt. Also habe ich damit überhaupt kein Problem.</p> <p>[Interview 4; Position: 81 – 82]</p>	<p>Geringe Belastung durch geringes Ausmaß an Fahrtzeiten</p>

### 3.11.3 Supplierungen

Coding	Abstraktion
<p>Ja bei mir ist es eben so, dass ich dreißig Stunden habe und hab davon 19 Schulstunden, dann drei Stunden Fahrtzeit, und zwei Stunden Scouting Stunden und bei mir ist es eben so, dass ich noch fünf Supplierstunden habe, und die kann ich eben als Vorbereitungszeit nehmen. [Interview 3_2; Position: 8 – 8]</p>	<p>Supplierreserve als Vorbereitungszeit genutzt</p>
<p>Ich habe noch nie suppliert. [Interview 3_2; Position: 10 – 10]</p>	<p>Wenig zeitlicher Aufwand durch Supplierungen</p>
<p>Ja genau. Eben bei mir, dadurch dass ich doch einige Supplierstunden habe, ist es wieder leichter, aber die, die keine Supplierstunden haben, wie sollen das noch nebenbei managen? In ihrer Freizeit? Das ist halt auch so eine Frage, wer das gerne macht. [Interview 3_5; Position: 8 – 8]</p>	<p>Supplierreserve als Notwendigkeit zur Arbeitsbewältigung</p>
<p>Also mir geht es ganz gut. Ich glaube, es geht mir deshalb auch ganz gut, weil ich nur mit 16 Stunden angestellt bin. Das heißt 10 Stunden fix und 6 Stunden Supplierreserve, was ungefähr heißt, da kann man rechnen, dass man einmal im Monat zum Supplieren drankommt. Also im Schnitt habe ich eigentlich nur 10 Stunden plus ein Mal im Monat die sechs Stunden dazu. Das ist eigentlich komplett in Ordnung. Also ich fühle mich nicht überfordert oder ausgebrannt oder sonst irgendwas. Wobei ich mir bei manchen Kollegen bei uns nicht sicher bin, ob sich die nicht ausgebrannt fühlen. Aber bei mir ist das ganz gut. [Interview 4; Position: 36 – 36]</p>	<p>Häufigkeit der Supplierung</p>

### 3.11.4 Ferienprogramm (Ferienbetreuung)

Coding	Abstraktion
<p>Ja, es ist jetzt glaube ich so gelöst, dass du eine Woche in den Ferien so entweder in einem Verein arbeitest in deinen dreißig Stunden. Dass du den Kindern eben so ein Sportprogramm anbietest über die Schule und ja, wie das jetzt genau funktionieren soll, weiß keiner so wirklich, weil wenn dann müsste ich in meiner Schule Etwas aufziehen und das ist halt auch recht schwierig. Weil einerseits solltest du alle Kinder ansprechen und dann hast du aber nur eine Klasse in der Schule. Ja, es ist schwierig, wie man das da vereinbaren sollte, weil es heißt zwar, über die Schule und Schulerhalter ist die Gemeinde. Jetzt musst du dir eigentlich mit der Gemeinde etwas ausmachen, damit du in die Schule hineinkannst. Also das ist glaube ich noch ein sehr großes Fragezeichen, wie das genau funktionieren soll.</p> <p>[Interview 3_5; Position: 6 – 6]</p>	<p>Unklarheit über Arbeitszeit in den Sommerferien</p>
<p>Na es ist schwierig, also ich weiß noch nicht, was ich in den Ferien machen werde. Wo ich meine Stunden abhalten werden.</p> <p>[Interview 3_5; Position: 10 – 10]</p>	<p>Unklarheit über Arbeitszeit in den Sommerferien</p>
<p>Dass das einfach so, wie das jetzt bei uns, dass man jetzt eine Woche in den Sommerferien etwas tun muss, das finde ich jetzt nicht schlimm, aber ich glaube schon, dass man dann seine Zeit braucht, dass man sich wieder erholt von dem Ganzen.</p> <p>[Interview 4; Position: 80 – 80]</p>	<p>Gleichgewicht zwischen Arbeit und Erholung während der Sommerferien Sommerferien als notwendige Pause</p>

### 3.11.5 Urlaub

#### Item

Belastung:

- Urlaubsregelung

Klarheit:

- Urlaubsregelung
- Aufgaben in unterrichtsfreier Zeit

Coding	Abstraktion
<p>Weil das ist eben auch so gesetzlich, dass wir nur unsere 25 Tage Urlaub haben und die müssen wir natürlich in den Schulferien konsumieren und ich meine durch die Einigung mit dem Dachverband, dass wir eben in den Ferien Vorbereitungszeiten macht und so wie das Skooly, wo wir unsere Stunden eintragen müssen, das können wir dann alles in den Ferien machen. [Interview 3_5; Position: 10 – 10]</p>	<p>Urlaubseinteilung</p>
<p>Aber da muss man halt auch schauen, dass man einfach seine Stunden zusammenbringt und sollte aber seinen Urlaub auch konsumieren. Nur es ist halt so, wenn man wirklich alle Ferien unter dem Schuljahr nimmt, dann hat man schon 21 Urlaubstage gebraucht und dann ist im Sommer eigentlich nichts mehr übrig. Und das ist zum Glück eine gute Einigung, dass wir in den Ferienzeiten eben auch nachbereiten können unsere Stunden. Weil sonst wäre es glaube ich gar nicht möglich, dass wir irgendwann einmal Pause haben. [Interview 3_5; Position: 10 – 10]</p>	<p>Urlaubseinteilung</p>
<p>Na, ich finde halt, dass wenn es dann Richtung 20 Stunden geht, dass dann schon geregelte Ferien oder einheitliche Ferien hergehören. [Interview 4; Position: 80 – 80]</p>	<p>Forderung einheitlicher Ferien</p>
<p>Dass das einfach so, wie das jetzt bei uns, dass man jetzt eine Woche in den Sommerferien etwas tun muss, das finde ich jetzt nicht schlimm, aber ich glaube schon, dass man dann seine Zeit braucht, dass man sich wieder erholt von dem Ganzen [Interview 4; Position: 80 – 80]</p>	<p>Notwendigkeit von Erholung in den Sommerferien</p>

### 3.12 Rechtliche Rahmenbedingungen zur TBuS

#### Item

Klarheit:

- Abwesenheit von SchülerInnen
- Aufsichtspflicht

Coding	Abstraktion
<p>Ich glaube, es ist ein Chaos. Also wie das Projekt gestartet ist haben sie keinen Plan von Nichts gehabt. Also du hast nicht gewusst, wie bist du versichert, wie ist das überhaupt in der Schule. Sind wir da Freistunde, sind wir ein Pflichtfach und wie funktioniert das. Das war ja irgendwas.</p> <p>[Interview 1_2; Position: 3 – 3]</p>	<p>Mangelnde Klarheit über Projektstruktur</p>

### 3.13 Dienstvertrag

Coding	Abstraktion
<p>Auf Grund meines Backgrounds bin ich gar nicht zufrieden. Also Sportwissenschaften studiert, jahrelange Arbeit mit Kindern, engagiere mich seit Jahren für die Kinder und will das unbedingt, dass sie etwas davon haben.</p> <p>[Interview 2; Position: 65 – 65]</p>	<p>Unzufriedenheit mit Arbeitsvertrag</p>
<p>Ahm ja eigentlich sehr zufrieden. Ich meine, der Verdienst könnte besser sein und wir haben eigentlich eine sehr gute Abmachung – also ich mit XXX – also von mir her passt es stundenmäßig und Rahmenbedingungen passen für mich eigentlich schon sehr gut.</p> <p>[Interview 3; Position: 75 – 75]</p>	<p>Zufriedenheit mit Arbeitsvertrag</p> <p>Wunsch nach höherem Gehalt</p>

### 3.14 Entlohnung für die Durchführung der TBuS

Coding	Abstraktion
<p>Ganz ehrlich ich... Ja ich kann mich nicht... ich mach's ja nicht wegen dem Geld. Also das ist ja gerade das Gute. Aber wenn man wirklich fürs Geld machen würde, ist es so ... halt glaub ich... blöd. Vor allem die Leute die eine volle Lehrverpflichtung haben mit 32 Stunden und für die...</p> <p>[interview 1; Position: 80 – 80]</p>	<p>Kritik der Entlohnungshöhe bei hohem Arbeitsausmaß</p>
<p>Ich persönlich bin zufrieden. Es kann natürlich immer mehr sein, aber ich persönlich bin zufrieden</p> <p>[interview 1; Position: 80 – 80]</p>	<p>Persönliche Zufriedenheit mit Entlohnung</p>
<p>Und das muss geändert werden. Aber sonst von der Bezahlung her, ich bin jetzt 15 Stunden angestellt. Natürlich kann es mehr sein, aber geht schon.</p> <p>[interview 1; Position: 86 – 86]</p>	<p>Persönliche Zufriedenheit mit Entlohnung auf Grund geringem Arbeitsausmaß</p>
<p>Aber vorher war das ein Chaos. Du hast nicht gewusst, wie wirst du bezahlt. Wird das Fahrtgeld bezahlt? Wie wird das verrechnet? Wie gesagt, das schlimmste war du hast nicht gewusst wie du versichert bist. Musst du eine Privatversicherung abschließen? Und da sind einige dann abgesprungen, weil es ihnen zu viel geworden ist.</p> <p>[Interview 1_2; Position: 6 – 6]</p>	<p>Unklarheit über Entlohnung</p>
<p>Ahm ja eigentlich sehr zufrieden. Ich meine, der Verdienst könnte besser sein und wir haben eigentlich eine sehr gute Abmachung – also ich mit XXX – also von mir her passt es stundenmäßig und Rahmenbedingungen passen für mich eigentlich schon sehr gut.</p> <p>[Interview 3; Position: 75 – 75]</p>	<p>Wunsch nach höherer Entlohnung</p>
<p>Ja ahm, der Verdienst zwischen Lehrern und uns, da ist schon eine sehr große Spanne drinnen, weil wir machen zwar den gleichen Job quasi wie die Lehrer. Für uns ist es aber noch schwieriger, weil wir nur eine Stunde in der Klasse sind, und wenn irgendwelche Probleme gibt, dann kann man die einfach gar nicht lösen. Man kann nur kurz besprechen und eigentlich entlässt du die Kinder dann mit den Problemen, weil man einfach gar keine Zeit hat.</p> <p>[Interview 3_4; Position: 5 – 5]</p>	<p>Zu niedrige Entlohnung im Vergleich zu Lehrkräften</p>

Coding	Abstraktion
<p>Also der Verdienst könnte sehr gehoben werden, dass du sagst, okay es ist – wie sagt man – Preis-Leistung – dass das eigentlich auf dem gleichen Niveau ist. Weil, dass ein erwachsener Mann, der eine Familie ernähren muss mit diesem Gehalt durchkommt, ist schon sehr fraglich.</p> <p>[Interview 3_4; Position: 5 – 5]</p>	<p>Wunsch nach höherer Entlohnung im Hinblick auf Leistung</p>
<p>Es könnte ein bisschen mehr gezahlt werden, das wäre auch nicht schlecht. Ich bin zufrieden, weil ich sage, normal hätte ich am Vormittag jetzt nicht viel zu tun. Für mich ist das eine zusätzliche Einnahmequelle. Wenn jemand wirklich davon leben müsste, das kann ich mir eigentlich nicht vorstellen, dass sich das ausgeht. Da könnte ich auch beim Billa an der Kassa sitzen.</p> <p>[Interview 4; Position: 80 – 80]</p>	<p>Wunsch nach höherer Entlohnung</p>

### 3.15 Fahrtkosten während der Durchführung der TBuS

Coding	Abstraktion
<p>Ja also, natürlich. Also das einzige Problem sind die Fahrt... also, dass das Fahrtgeld nicht vergütet wird. Also du verfährt einen Haufen. Das ist halt das Einzige wo ich wirklich sagen muss, da muss sich was ändern, wie das ausschaut wegen dem Fahrtgeld, weil es geht nicht, dass man privat noch Geld hineinsteckt und irgendwo hinfahren muss.</p> <p>[Interview 1; Position: 84 – 84]</p>	<p>Finanzielle Belastung durch Fahrtzeiten</p>
<p>Aber vorher war das ein Chaos. Du hast nicht gewusst, wie wirst du bezahlt. Wird das Fahrtgeld bezahlt? Wie wird das verrechnet? Wie gesagt, das schlimmste war du hast nicht gewusst wie du versichert bist. Musst du eine Privatversicherung abschließen? Und da sind einige dann abgesprungen, weil es ihnen zu viel geworden ist.</p> <p>[Interview 1_2; Position: 6 – 6]</p>	<p>Unklarheit über Rückerstattung der Fahrtkosten</p>
<p><b>A:</b> Okay, also es ist nicht so, dass du wahnsinnig viele Fahrtkosten zusätzlich hast?</p> <p><b>B:</b> Nein, bei mir nicht.</p> <p>[Interview 4; Position: 83 – 84]</p>	<p>Keine finanzielle Belastung durch Fahrtzeiten</p>

### 3.16 Rechtliche Absicherung

**Item**

Klarheit:

- Verletzungen von SchülerInnen
- Beschwerdefälle von Eltern

Coding	Abstraktion
<p>Wir wissen halt, ich glaub bis jetzt noch immer nicht genau, wie wir versichert sind, oder keine Ahnung. Ich hab mir da ja nie so viel Gedanken gemacht, weil manche gemeint haben, sie räumen gar keine Geräte aus, oder so irgendwas... naja.</p> <p>[interview 1; Position: 74 – 74]</p>	<p>Unklarheit über rechtliche Absicherung</p> <p>Mangel rechtlicher Absicherung beeinflusst Unterrichtung</p>
<p><b>A:</b> Also dass ihr irgendeine Art Haftpflichtversicherung...</p> <p><b>B:</b> Ja genau, ich glaub man hätte irgendwas abschließen können, so zusätzlich, aber ich hab mit den Direktorinnen geredet und die haben gemeint, sie stehen voll hinter mir wenn irgendwas ist. Der ganz normale Unfallbericht. Wie gesagt, in der ersten Einheit – ziemlich lustig – hab ich mich auch nicht getraut – was soll ich jetzt machen. Dann hab ich gesagt: „Ja was wollt ihr spielen?“ Sie spielen immer Versteinern. Ich hab in drei Klassen Versteinern gespielt und in drei Klassen haben sie sich wehgetan. Also Einer Beule, eine Andere Lippe aufgeschlagen, und der Klassiker – zwei Mädchen zusammengelaufen, zuerst ist Einer schlecht geworden, dann der Anderen, und dann ist der Dritten schlecht geworden, weil sie nur gesehen hat, wie sie zusammengelaufen sind. Also jaja. Aber nein, ich muss ehrlich sagen, ich weiß nicht wie die rechtlichen Rahmenbedingungen bei uns jetzt gerade ausschauen. Keine Ahnung.</p> <p>[interview 1; Position: 75 – 76]</p>	<p>Rechtliche Absicherung durch DirektorInnen</p> <p>Unklarheit rechtlicher Rahmenbedingungen</p>
<p>Aber vorher war das ein Chaos. Du hast nicht gewusst, wie wirst du bezahlt. Wird das Fahrtgeld bezahlt? Wie wird das verrechnet? Wie gesagt, das schlimmste war du hast nicht gewusst wie du versichert bist. Musst du eine Privatversicherung abschließen? Und da sind einige dann abgesprungen, weil es ihnen zu viel geworden ist.</p> <p>[Interview 1_2; Position: 6 – 6]</p>	<p>Rechtliche Rahmenbedingungen als Kündigungsgrund</p>

Coding	Abstraktion
<p>Ja es ist zwar so im Hinterkopf ein Thema, aber wie gesagt, wenn ich nicht für die Sache brennen würde, dann hätte ich nach der Vertragsunterzeichnung und nach der Prüfung des Vertrages wieder kündigen müssen. Müssen! Das Gleiche geht mir aber als Vereinstrainer aber eigentlich auch so, wenn man sich's dann genau anschaut. Als Vereinstrainer bist du in einer Grauzone unterwegs, jahrelang. Du steckst wahnsinnig viel Energie hinein und es kann immer etwas passieren und du bist nie so dermaßen abgesichert, außer du hast selber eine so dermaßen große Versicherung, die das dann halbwegs abdeckt. Aber sonst arbeiten wir auch im Verein in einer leichten Grauzone und dementsprechend, auch wenn dort etwas passiert, ist der Hut am Brennen. Und so habe ich das auch gesehen. Es nützt nichts. Wenn wir jetzt nicht anfangen, und wirklich die die wirklich gut sind anfangen, dann hauen wir das ganze System zusammen. [Interview 2; Position: 63 – 63]</p>	<p>Untragbarkeit der rechtlichen Rahmenbedingungen</p> <p>Rechtliche Grauzone</p>
<p>Man ist eigentlich viel mehr abgesichert durch die Schule. Weil eben ein Kind habe ich gehabt, die hat sich beim Laufen bei Aufwärmspiel den Fuß gebrochen und da hat der Papa auch zuerst Bescheid gesagt, er kommt nicht, er hat sich den Fuß gebrochen, und ist aber dann drei Tage später beim PSI gelandet und hat sich sehr beschwert – wir haben unterlassene Hilfeleistung ähm gemacht. Und da haben wir uns dann auch schon gedacht „Puh was kommt da auf uns zu?“ Und da ist dann aber auch der Direktor total hinter uns gestanden und hat gesagt „Da braucht ihr euch keine Sorgen machen, ihr habt Hilfeleistung geleistet und es kann euch nichts passieren!“ Und da bist du eigentlich doch viel besser abgesichert, wenn etwas passiert, als wie im Kinderturnen. Ich meine ich habe das auf drei verschiedene Arten probiert. Ich habe es über den Verein gemacht, ich habe es privat probiert, und dann eben über einen anderen Verein noch. Und natürlich bist du auch abgesichert, aber es passiert dort auch viel weniger als in den Klassen, weil dort hast du wirklich die Kinder, die kommen möchten. Und in der Klasse hast du halt alle, die müssen auf gut Deutsch. Wenn etwas passiert, ja dann... [Interview 3; Position: 71 – 71]</p>	<p>Höhere subjektive rechtliche Absicherung durch Schulkontext</p>
<p>Ich muss ehrlich sagen, da hab ich mich noch gar nicht so damit beschäftigt (lacht). Es ist zum Glück nichts passiert bis jetzt. Ansonsten bin ich mir gar nicht sicher, wie das rechtlich wirklich aussieht. Ich bin ja in den Volksschulen immer alleine im Turnsaal. In der Sonderschule ist immer wer dabei, zumindest eine ... Person. [Interview 4; Position: 76 – 76]</p>	<p>Ignorieren der rechtlichen Rahmenbedingungen</p>

## 3.17 Beziehungen zwischen den Akteur(inn)en

### 3.17.1 Schülerinnen und Schüler

#### Item

Belastung:

- Konflikte zwischen den Kindern
- Verhalten der Kinder mir gegenüber

Coding	Abstraktion
<p>Also ich hab sieben Klassen und bis auf eine Klasse, die schwierig ist, sind die anderen Klassen eigentlich wirklich, wirklich super. Da kann man was machen mit ihnen. [interview 1; Position: 37 – 37]</p>	<p>Vereinzelte soziale Schwierigkeiten mit SchülerInnen</p>
<p>Natürlich, es gibt halt immer wieder ein paar Ausreißer, aber es war jetzt nichts Gravierendes dabei, was ich jetzt sagen könnte. Gibt's andere Geschichten, die jetzt aktuell sind, aber nicht bei mir. [interview 1; Position: 72 – 72]</p>	<p>Vereinzelte soziale Schwierigkeiten mit SchülerInnen</p>
<p>Ja wie gesagt, ich stelle schon Regeln auf, das ist sowieso die erste Woche, was du glaube ich machst in den Schulen als neuer Trainer, deine Sichtweise der Dinge zu erklären, weil sonst sind die Kinder verloren. Ich glaube, damit kämpfen noch einige auch, dass sie das nicht gemacht haben. Weil Kinder brauchen einen Rahmen und eine Sicherheit. Und wenn sie von vorne herein wissen, bei den und den Sachen passiert das und das, tun sie sich leichter. Und so habe ich es auch gehandhabt. So machen wir das auch im Judo und ich komme aus dem Judo, das sehr wertebetont ist, das heißt, Respekt voneinander, das Miteinander, das Gemeinsam, das steht da sehr stark im Vordergrund und das führe ich eben auch in meinen Stunden ein, also auch dort passiert das. Vor allem respektvoll miteinander umgehen ist ein großes Ding, gesellschaftspolitisch gesehen alleine schon. Und das steht bei mir ganz groß im Fokus. [Interview 2; Position: 79 – 79]</p>	<p>Aufstellen von Rahmenbedingungen zur erfolgreichen Vermeidung sozialer/disziplinärer Schwierigkeiten</p>

**Coding**

Na, ich habe eine sehr schwierige Klasse, da hast es auch schon Vorfälle gegeben mit einem anderen Bewegungscoach. Die sind extrem schwierig zu handeln, weil dort sechs oder sieben sehr, sehr schwierig Kinder drinnen sind, wo ich mir gar nicht sicher bin ob die überhaupt in die Volksschule gehören. Und da ist es halt extrem schwierig, einen geregelten Unterricht durchzuführen und das hat mich schon überrascht, weil ich mir gedacht habe, du kommst als Mann in eine Volksschule und ... du brauchst nur irgendwas sagen und die horchen schon auf dich. Aber dort überhaupt nicht. Das kostet einige Mühe, immer wieder nachzusetzen, und das immer wieder zu vermitteln, dass das so nicht geht und dass es nur miteinander geht. Weil sonst zahlen die, die sich eigentlich eh normal verhalten, drauf. Das hat mich eigentlich überrascht. Sonst hab ich eigentlich mit dem gerechnet, wie es jetzt abläuft.

[Interview 4; Position: 46 – 46]

**Abstraktion**

Disziplinäre Schwierigkeiten erschweren Unterrichtung

### 3.17.2 SchülerIn – SchülerIn

#### Item

Verhalten der SchülerInnen

- Disziplin
- motorische Voraussetzungen
- Lärm
- Wünsche und Erwartungen
- Rückmeldungen/ Feedback
- Trödeln
- Sportkleidung

Coding	Abstraktion
<p>Jaja, also die schlagen sich, die treten sich, alles durcheinander. Aber dann kommen sie auch immer wieder „Der hat mich getreten!“, „Der hat mich gezwickt!“ und ich habe eingeführt „Mir ist es egal.“ Es ist jetzt so weit, dass ich gesagt habe „Ihr macht euch das selber aus.“ Wenn sie sich schlagen wollen, schlagen sie sich und die anderen spielen derweil weiter. Ist halt so. [interview 1; Position: 110 – 110]</p>	<p>Disziplinäre Schwierigkeiten zwischen SchülerInnen</p>
<p>Ja. Und zwar wie auffällig Kinder auch sein können. Das habe ich im Kontext Training nicht so gehabt, weil da eher die Kinder hingekommen sind, die erstens halbwegs gut integriert waren, zweitens sozial nicht auffällig waren etc. Und dort hast du halt die ganze Bandbreite. Und dass es halt passieren kann, dass du Kinder von, also in einer Klasse auch Kinder die wirklich auffällig sind und da nur eine Person drinnen ist, oder du alleine als Person dann damit klarkommen musst, das habe ich nicht erwartet. Also wenn in einer Klasse von 25 10 auffällig sind, und du stehst – was machbar ist – allein in der Klasse – aber das rundherum der Schule nicht so d'accord ist, dass man das so macht, dass es den Kindern gut geht. Man schafft es mit dem Umfeld trotzdem, also ich habe jetzt keine Probleme mit irgendwelchen Kindern mehr, aber das hat mich schon verwundert. [Interview 2; Position: 47 – 47]</p>	<p>Sozial auffällige SchülerInnen</p>

Coding	Abstraktion
<p>Nein, zu mir eher nicht, mit den anderen Kindern und in der Gemeinschaft. Und so undiszipliniert, dass man gar nichts machen hat können. Du hast die ersten Wochen nur üben müssen, brav zu sein quasi, weil sonst haben sie sich gegenseitig geschlagen, getreten, geschubst, und das schon die Treppen hinunter, wenn man in den Turnsaal geht.</p> <p>[Interview 2; Position: 49 – 49]</p>	<p>Soziale Schwierigkeiten zwischen SchülerInnen Disziplinäre Schwierigkeiten erschweren Unterrichtung</p>
<p>Wie gesagt, ich habe nie das Gefühl gehabt, dass ich allein gelassen worden bin mit diesen Kindern. Ich habe nie das Gefühl gehabt, das ist für mich unbewältigbar. Aber meine Situation ist eine andere. Ich komme aus dem Kampfsport. Ich betreue auch manchmal 25 Kinder auf einmal. Jeder weiß, dass dort auch Gefahren lauern etc. Also ich habe mich nie überfordert gefühlt. Aber wenn ich mir jetzt denke, dass da jemand kommt direkt von der Uni, vielleicht gerade einmal vielleicht den Abschluss gemacht, plus vielleicht gerade mal einen Instruktor und tut seit zweieinhalb Wochen mit Kindern – der ist dort verloren, komplett verloren. Weil dort ist keiner, der mit dir vorher mitgeht. Du bekommst die Klasse und fertig ist es. Du bekommst auch keine Informationen über die Klasse, WENN du nicht mit den Lehrern redest und wie gesagt, bei uns am Land geht das noch. In der Stadt stelle ich mir das noch schwieriger vor.</p> <p>[Interview 2; Position: 49 – 49]</p>	<p>Disziplinäre Schwierigkeiten sind bewältigbar</p>
<p>Die Schwierigkeit wird dann, untereinander die Differenzierung, weil sie sich gerne messen. Das tun Kinder einfach. Und dieses Messen, dass das nicht ausartet. Und dass man dann denen, die was schaffen und in einer Zeit sich verbessern, einfach die Wertschätzung gibt. Und das ist eine Gradwanderung. Weil es sollen die die gut sind sich verbessern, und die die nicht gut sind sich auch verbessern, und jeder soll sich in seinem Rahmen gut bewegen können und das allen zu vermitteln, ist nicht immer leicht. Hat aber nichts mit Talente-Scouting zutun.</p> <p>[Interview 2; Position: 85 – 85]</p>	<p>Konkurrenz unter SchülerInnen als Schwierigkeit und Chance</p>

Coding	Abstraktion
<p>Ja, also in den Förderklassen ist es schon sehr schwierig. Also weil die Kinder teilweise eben in einem Heim sind oder in einem Kinderdorf sind und wenn du so dreizehnjährige Kinder hast, die sind schon sehr, sehr schwierig. Also, großes Mundwerk über Beschimpfungen, Davonlaufen und, und, und. Ist schon sehr schwierig. Zum Glück ist da immer die Eingliederungshilfe, weil meistens ist ein Kind dabei, das eine Eingliederungshilfe braucht, die ist dann eh dabei, die das Kind dann eh wieder herunterholt oder mit dem Kind aus der Klasse geht. Aber es ist genauso, du hast sechs Kinder drinnen, dann fehlen zwei, jetzt hast du nur mehr vier – was machst du dann viel? Und das ist dann einfach sehr schwierig, also mit sechs Kindern Turnunterricht machen. [Interview 3; Position: 61 – 61]</p>	<p>Soziale Schwierigkeiten zwischen SchülerInnen</p> <p>Unterstützung von LehrerInnen bei sozialen Schwierigkeiten</p>
<p>Ja den Respekt. Dass sie nicht ausgelacht werden. Also das ist mir ganz wichtig. Dass sie auch die Kinder sich gegenseitig motivieren ein bisschen, etwas auszuprobieren. Die Gehässigkeit, die da ist zwischen den Kindern, da habe ich ein ganz starkes Problem damit, weil die Kinder wirklich teilweise nur am Ausbessern sind und Fehler suchen bei den anderen. [Interview 3; Position: 101 – 101]</p>	<p>Priorisierung positiver sozialer Rahmenbedingungen</p>
<p>Und das ist mir einfach ein sehr großes Bedürfnis, streng drüberzufahren und zu sagen „Nein, so nicht weiter!“ Ich bin die Lehrerin, du bist das Kind, ich habe zu entscheiden, zum Beispiel bei einem Wettspiel, ob das Kind jetzt ausgeschieden ist oder nicht. Und das müssen die Kinder einfach lernen. Weil ich erkläre es ihnen dann immer, ihr sollt Freunde sein, auf mich könnt ihr immer böse sein, aber ihr sollt untereinander nicht böse sein, weil jetzt der andere jemanden ausgebessert hat. Das ist mir eigentlich sehr wichtig. [Interview 3; Position: 101 – 101]</p>	<p>Priorisierung positiver sozialer Rahmenbedingungen</p>

**Coding**

Ja das ist eigentlich das schwierigste in den Klassen wo ich bin. Dass da wahnsinnig viel... Das ist eigentlich in der ASO am einfachsten, weil dort die Gruppen klein sind, da ist das jetzt nicht so ein Problem. Das ist in der Volksschule schwierig, einerseits in XXX, weil es da teilweise zwei Jahre Unterschied gibt zwischen den Kindern und in XXX, weil es da einfach sechs, sieben gibt, die wirklich schwierig sind. Und ich versuche dann eben so kooperative Spiele einzubauen, dass die dann einfach miteinander was schaffen müssen als ganze Klasse, dass das dann einfach dadurch gefördert wird. Da schaue ich schon darauf, dass diese soziale Komponente da nicht zu kurz kommt.

[Interview 4; Position: 98 – 98]

**Abstraktion**

Soziale Herausforderungen in Mehrstufenklassen durch Altersunterschied

### 3.17.3 SchülerInnen – Bewegungscoach

**Coding**

Und das die Kinder auch, ich hab ihnen jetzt auch wieder so eine Aufgabe gegeben, so eine Koordinationsaufgabe mit Fingern, und ich bin zufällig in XXX an der Bushaltestelle gestanden. Auf einmal sind die Kinder ausgestiegen und sind hergerannt. „Ich kann's jetzt!!“ und haben's mir gezeigt und solche Sachen sind halt echt super.

[interview 1; Position: 39 – 39]

**Abstraktion**

Positives soziales Verhältnis zwischen SchülerInnen und BC

Und der Umgang auch mit den Kindern. Am Anfang glaubt man halt, naja die sind alle so klein und die sind ja so lieb, aber die können's auch gut. Also denen muss man eigentlich fast noch mehr... sagen wir so bisschen ... die Richtung vorgeben als den anderen. Also ich hätte nicht geglaubt, dass ... ich hab immer geglaubt, dass wenn ich dort in die Klasse komm, ist es dort ruhig. Weißt eh, alle so naja... Und wenn ich mal laut bin, dann ist es komplett ruhig. Blödsinn.

[interview 1; Position: 42 – 42]

Umgang mit der Altersgruppe

Coding	Abstraktion
<p><b>B:</b> Der Umgang...</p> <p><b>A:</b> Der Umgang mit der Altersgruppe, das ist...</p> <p><b>B:</b> Genau, die Umstellung...</p> <p><b>A:</b> ... eine Umstellung.</p> <p>[interview 1; Position: 44 – 47]</p>	<p>Umgang mit der Altersgruppe</p>
<p>B: Ich hab jetzt nur Volksschule in dem Jahr, aber Neue Mittelschule auch schon unterrichtet. Unterschiedlich, sagen wir's so. Mit Neue Mittelschule, mit den Älteren kann man natürlich, sagen wir so, zum Beispiel beim Geräteturnen kann man mehr Sachen machen. Aber zum Beispiel bei den Kindern macht es halt einfach mehr Spaß, weil die haben halt dermaßen Energie und Freude, dass das halt auch ganz was Anderes ist.</p> <p>[interview 1; Position: 50 – 50]</p>	<p>Differenzierter Umgang mit der Altersgruppe</p>
<p>Also bei mir, ich schau immer, dass es passt, also dass der Rahmen passt. Sie wissen, dass wenn wir... Es ist von Schule zu Schule unterschiedlich muss ich sagen. Also in einer Schule ist es so, wenn sie sich umgezogen haben, dürfen sie sich einen Ball nehmen und bis alle umgezogen sind, darf jeder was mit dem Ball machen. Aber da ist auch dann klar, wenn alle umgezogen sind und ich sage „So, Bälle weg!“, räumen alle die Bälle weg und setzen sich auf die Bank. In einer anderen Schule ist es sofort, da sperr ich den Turnsaal auf und dann müssen sie sich alle auf die Bank setzen. Und bei einer anderen Klasse sitze ich dann mehr oder weniger mit ihnen einfach, dann ist nur eine Klasse an einer Schule, das ist ganz eine brave Klasse, da sitzen wir einfach so und fangen halt so die Stunde an. Aber das ist dermaßen unterschiedlich mit den Kindern, wie ich umgehen muss mit ihnen. Eine Klasse ist komplett brav, eine Klasse, da habe ich Problemkinder drinnen. Da kann ich, da ist es wurscht was ich sage. Da kann ich auch lauter werden, bringt gar nix.</p> <p>[interview 1; Position: 108 – 108]</p>	<p>Differenzierte Ritualisierung der Einheiten</p> <p>Variierende disziplinäre Herausforderungen</p>
<p>Jaja, also die schlagen sich, die treten sich, alles durcheinander. Aber dann kommen sie auch immer wieder „Der hat mich getreten!“, „Der hat mich gezwickt!“ und ich habe eingeführt „Mir ist es egal.“ Es ist jetzt so weit, dass ich gesagt habe „Ihr macht euch das selber aus.“ Wenn sie sich schlagen wollen, schlagen sie sich und die anderen spielen derweil weiter. Ist halt so.</p> <p>[interview 1; Position: 110 – 110]</p>	<p>Strategien zur Adressierung disziplinärer Schwierigkeiten</p>

Coding	Abstraktion
<p>In den Schulen, in den Klassen, mit den Schülern: cool. Also wirklich gut. [Interview 2; Position: 43 – 43]</p>	<p>Keine sozialen Schwierigkeiten mit den SchülerInnen</p>
<p>Wie gesagt, ich habe nie das Gefühl gehabt, dass ich allein gelassen worden bin mit diesen Kindern. Ich habe nie das Gefühl gehabt, das ist für mich unbewältigbar. Aber meine Situation ist eine andere. Ich komme aus dem Kampfsport. Ich betreue auch manchmal 25 Kinder auf einmal. Jeder weiß, dass dort auch Gefahren lauern etc. Also ich habe mich nie überfordert gefühlt. Aber wenn ich mir jetzt denke, dass da jemand kommt direkt von der Uni, vielleicht gerade einmal vielleicht den Abschluss gemacht, plus vielleicht gerade mal einen Instruktor und tut seit zweieinhalb Wochen mit Kindern – der ist dort verloren, komplett verloren. Weil dort ist keiner, der mit dir vorher mitgeht. Du bekommst die Klasse und fertig ist es. Du bekommst auch keine Informationen über die Klasse, WENN du nicht mit den Lehrern redest und wie gesagt, bei uns am Land geht das noch. In der Stadt stelle ich mir das noch schwieriger vor. [Interview 2; Position: 49 – 49]</p>	<p>Keine Überforderung durch Rahmenbedingungen durch persönliche Berufserfahrung</p> <p>Zusammenhang zwischen mangelnder Berufserfahrung und Überforderung im sozialen Umgang mit SchülerInnen</p>
<p>Da erfährst du dann auch ganz schnell, welches Kind wie tickt. Hast du das nicht, hast du zehn Kindern, wo du nicht weißt, warum. Und wenn du aber von zehn Kindern schon acht weißt – Warum? – dann kannst du ganz anders umgehen damit. Wir können nicht wertfrei wo hineingehen, das funktioniert nicht. Wir können nicht einfach unseren sozialen Background komplett abschalten und sagen „So ich bin jetzt komplett wertfrei“ und gehe mit allen Kindern gleich um. Ja, wäre schön, geht aber nicht. Und so kannst du das Ganze aber wahnsinnig gut aufarbeiten und gleich mit den Kindern anders umgehen und gleich versuchen, was zu ändern. [Interview 2; Position: 51 – 51]</p>	<p>Kontakt zu LehrerInnen und DirektorInnen als Vorteil bei der Bewältigung sozialer/disziplinärer Schwierigkeiten</p>
<p>Richtig genau, es muss ja nur die Sprachwahl sein. Es gibt Kinder, die zu Hause nur angeschrien werden. Ja, dann bin ich halt leise. Dann merken sie auch, dass sich etwas verändert und dann merkst du auch selber, dass sich etwas verändert in der Klasse. Wenn ich das nicht weiß, dann werde ich laut in der ersten Stunde, weil sie auch laut sind und erreiche gar nichts, außer dass ich den vielleicht so verstöre, dass er den Nächsten wieder die Treppe runterschubst. Darum geht es. [Interview 2; Position: 53 – 53]</p>	<p>Differenzierter Umgang mit SchülerInnen zur Bewältigung sozialer/disziplinärer Schwierigkeiten</p>

Coding	Abstraktion
<p>Genau. Genau. Also sie wissen auch ganz genau, dass wenn man jetzt laut wird, dass das jetzt keine persönliche Differenz ist, sondern dass das einfach eine Maßnahme ist, damit sie zuhören. Wie gesagt, respektvoller Umgang miteinander und Wertschätzung – gibt's so ein schönes Bild – das ist keine Einbahnstraße. Also das ist eine gegenseitige Geschichte und wenn ich ihnen das nicht vermitteln kann, schon den Kleinsten, ja dann tue ich mir schon schwer als Pädagoge.</p> <p>[Interview 2; Position: 81 – 81]</p>	<p>Gegenseitiger Respekt als Erfolgsrezept für sozialen Umgang in der Klasse</p>
<p>Ja also die Stunden selber machen sehr viel Spaß, man merkt einfach nur, dass gewisse Direktoren die Vermittlung was wir eigentlich machen, den Eltern falsch erklärt haben, sage ich jetzt einmal. Also dass es freiwillig ist, dass sich die Kinder an- und abmelden können, also die Eltern kennen mich zum Teil gar nicht. Jetzt haben sie natürlich auch Vorurteile oder sind positiv überrascht oder keine Ahnung. Es ist einfach der Kontakt zu den Eltern total schwierig, die Kinder selber natürlich auch, weil die Kinder untereinander tratschen viel, das Austauschen, es geht sehr viel Zeit drauf, weil sie mir immer so viel erzählen wollen. Aber ja, das gehört auch irgendwie dazu, weil sonst kannst du keinen Zugang zu den Kindern finden.</p> <p>[Interview 3; Position: 37 – 37]</p>	<p>Intensiver sozialer Kontakt zwischen SchülerInnen und BC</p>
<p>Ja, also in den Förderklassen ist es schon sehr schwierig. Also weil die Kinder teilweise eben in einem Heim sind oder in einem Kinderdorf sind und wenn du so dreizehnjährige Kinder hast, die sind schon sehr, sehr schwierig. Also, großes Mundwerk über Beschimpfungen, Davonlaufen und, und, und. Ist schon sehr schwierig. Zum Glück ist da immer die Eingliederungshilfe, weil meistens ist ein Kind dabei, das eine Eingliederungshilfe braucht, die ist dann eh dabei, die das Kind dann eh wieder herunterholt oder mit dem Kind aus der Klasse geht. Aber es ist genauso, du hast sechs Kinder drinnen, dann fehlen zwei, jetzt hast du nur mehr vier – was machst du dann viel? Und das ist dann einfach sehr schwierig, also mit sechs Kindern Turnunterricht machen.</p> <p>[Interview 3; Position: 61 – 61]</p>	<p>Herausforderungen im Umgang mit sozial schwierigen SchülerInnen</p>

Coding	Abstraktion
<p>Wenn ich nicht weiß, dass es Probleme gibt, dann kann ich auch nicht handeln. Ich sag auch immer zu den Kindern „Wenn euch etwas stört, oder wenn irgendwas ungerecht war, dann sagt es mir, weil ich bin auch nicht fehlerfrei.“ Und das funktioniert so eigentlich recht gut mit den Kindern und mit den Eltern dann eigentlich auch. [Interview 3; Position: 67 – 67]</p>	<p>Offenheit für Feedback zwischen SchülerInnen und BC</p>
<p>Und das ist mir einfach ein sehr großes Bedürfnis, streng drüberzufahren und zu sagen „Nein, so nicht weiter!“ Ich bin die Lehrerin, du bist das Kind, ich habe zu entscheiden, zum Beispiel bei einem Wettspiel, ob das Kind jetzt ausgeschieden ist oder nicht. Und das müssen die Kinder einfach lernen. Weil ich erkläre es ihnen dann immer, ihr sollt Freunde sein, auf mich könnt ihr immer böse sein, aber ihr sollt untereinander nicht böse sein, weil jetzt der andere jemanden ausgebessert hat. Das ist mir eigentlich sehr wichtig. [Interview 3; Position: 101 – 101]</p>	<p>Klare Kommunikation der Erwachsenen-Rolle</p>
<p>Ja, respektvoll. Also da fehlt es leider bei vielen Kindern. Oder bei einigen, sagen wir so, es sind nicht alle so. Dass die Kinder auch ehrlich sein können zu mir, also dass sie sehr wohl mir Feedback geben können – „XXX, das hat mir nicht gefallen“, oder „XXX, das hat mir nicht gefallen!“, oder „Frau Lehrer“ – jeder sagt anders. Dass die Kinder einfach wissen, ich bin für sie da, sie können mir alles sagen, sie können auch Sachen sagen, die vielleicht nicht so erfreulich sind. Weil ich sage, nur so kann ich mich ändern und so können wir einfach gut miteinander auskommen, dass das passt. [Interview 3; Position: 103 – 103]</p>	<p>Mangelnder Respekt seitens SchülerInnen Offenheit für Feedback zwischen SchülerInnen und BC</p>
<p>Ja dadurch, dass ich eh aus dieser Berufssparte komme, habe ich immer schon gewusst, dass es sehr viele Individualisten gibt unter den Kindern und ich kann eigentlich mit den schwierigen Kindern ganz gut umgehen, sage ich jetzt einmal. Also das sind – überhaupt, wenn du es im Vorhinein weißt – „Okay, dieses Kind ist schwierig.“ -, dann kommst du gleich mit einem ganz anderen Gefühl hinein und reagierst ganz anders auf das Kind. Ich habe einen recht einen guten Zugang zu den Kindern, eben durch meine jahrelange – also zehn Jahre bin ich in der Hortpädagogik gewesen – habe ich schon sehr viele Kinder erlebt und sehr viele Charaktereigenschaften und ich finde das eigentlich gut, wenn jedes Kind anders ist. [Interview 3; Position: 117 – 117]</p>	<p>Berufliche Erfahrung als Vorteil im sozialen Umgang mit SchülerInnen Vorinformation im sozialen Umgang mit SchülerInnen von Vorteil</p>

Coding	Abstraktion
<p><b>A:</b> Hast du Unterstützung von den Klassenlehrern bekommen, haben die da irgendwie ...?</p> <p><b>B:</b> In dem Fall schon. Und sonst auch, aber da ist es jetzt nicht so notwendig. In dem Fall sprechen wir uns schon zusammen, wie wir das handeln und dass wir da auf einer Linie sind, dass jetzt ich nicht sage, ich ermahne die jetzt nur, ich ermahne die fünf Mal und die sagt aber, beim zweiten Mal passiert das und das. Das ist normal nicht meine Art, das so zu machen, aber in diesem Fall geht es wirklich nicht anders. Da ist alles probiert worden meinerseits und auch von der Lehrerin, haben wir gewisse Schritte gesetzt gemeinsam, die aber alle nicht funktioniert haben, aber jetzt funktioniert es.</p> <p>[Interview 4; Position: 47 – 48]</p>	<p>Unterstützung der KlassenlehrerInnen im Umgang mit sozial schwierigen SchülerInnen</p>
<p>Teilweise sind wir zu viert mit drei Kindern dort, weil bei diesen wirklich schwer erziehbaren Klassen, da ist eher Lehrerüberschuss, als Schülerüberschuss. Also da kann ich nicht viel dazu sagen. Ich fühle mich nie unwohl oder ich hätte nie ein Gefühl, dass ich jetzt irgendetwas nicht mache, weil ich Angst hätte, dass jetzt irgendetwas passiert, oder dass irgendetwas passieren könnte.</p> <p>[Interview 4; Position: 78 – 78]</p>	<p>Unterstützung der KlassenlehrerInnen im Umgang mit sozial schwierigen SchülerInnen</p>
<p>Ich versuche soweit es möglich ist, das ganze ziemlich ruhig abzuhandeln und den Kinder zuzuhören. Wenn sie jetzt irgendein Problem oder Anliegen haben, dass ich genau zuhöre und dass ich das auch ernst nehme. Manchmal gelingt es nicht, wenn wirklich viel los ist und 25 herumrennen. Dann sag ich vielleicht „Erzähl mir das vielleicht später!“ Aber es ist schon wichtig, dass man normal miteinander redet und so ein gegenseitiger Respekt da ist.</p> <p>[Interview 4; Position: 100 – 100]</p>	<p>Offenheit für Feedback seitens SchülerInnen</p>

### 3.18 Lehrpersonen an den Schulstandorten

#### Item

Ich habe das Gefühl, dass die Lehrerinnen und Lehrer an den Schulen meiner Tätigkeit gegenüber positiv eingestellt sind.

Belastung:

- mangelnde Kommunikation mit LehrerInnen

#### Coding

Wie gesagt, ich habe nie das Gefühl gehabt, dass ich allein gelassen worden bin mit diesen Kindern. Ich habe nie das Gefühl gehabt, das ist für mich unbewältigbar. Aber meine Situation ist eine andere. Ich komme aus dem Kampfsport. Ich betreue auch manchmal 25 Kinder auf einmal. Jeder weiß, dass dort auch Gefahren lauern etc. Also ich habe mich nie überfordert gefühlt. Aber wenn ich mir jetzt denke, dass da jemand kommt direkt von der Uni, vielleicht gerade einmal vielleicht den Abschluss gemacht, plus vielleicht gerade mal einen Instruktor und tut seit zweieinhalb Wochen mit Kindern – der ist dort verloren, komplett verloren. Weil dort ist keiner, der mit dir vorher mitgeht. Du bekommst die Klasse und fertig ist es. Du bekommst auch keine Informationen über die Klasse, WENN du nicht mit den Lehrern redest und wie gesagt, bei uns am Land geht das noch. In der Stadt stelle ich mir das noch schwieriger vor.

[Interview 2; Position: 49 – 49]

Zu den Eltern nicht, erstens zu den Klassenlehrern und zweitens aber zu den Direktoren, weil ich halt dort arbeite, wo ich beheimatet bin. Und das ist natürlich super, weil die Direktoren von den Volksschulen kenne ich. Die kenne ich jetzt schon persönlich. Das heißt, ich sitze zum Beispiel im Konferenzzimmer und rede mit den Lehrern und ich rede mit der Direktorin und es ist kein Problem, dass ich zehn Minuten länger bleibe und wir gemeinsam einen Kaffee trinken. Also das ist wirklich in einer Schule ganz besonders ein wahnsinnig tolles Umfeld. Und da kannst du es machen. Da erfährst du dann auch, da kannst du dich austauschen.

[Interview 2; Position: 51 – 51]

#### Abstraktion

Unterstützung seitens LehrerInnen hinsichtlich Umgang mit SchülerInnen

Regelmäßiger Austausch mit LehrerInnen

Coding	Abstraktion
<p>Also in den Schulen, es wäre schön, wenn wir noch mehr eingebettet wären. Wie gesagt, wenn ich das schon lebe und wenn ich schon mein Leben da hineinwerfe und das wirklich gerne mache, wenn da die Bedingungen passen und du kannst einfach alles machen und bist nicht ein bisschen – nur du darfst schon, aber bist schon ein Side-Kick, das ist ein bisschen das. Sonst eigentlich nicht. Alles andere muss man sich im Leben eh selbst richten. So sehe ich das.</p> <p>[Interview 2; Position: 94 – 94]</p>	<p>Bedürfnis nach mehr Kontakt zu den LehrerInnen</p>
<p>Also das Positive ist, dass die Lehrer wirklich voll hinter uns oder mir stehen, die Direktoren auch. Sie sind glaube ich dann auch recht begeistert, weil ich immer wieder themenorientiert arbeite. So wie jetzt zum Beispiel, jetzt habe ich wieder eine Osterstunde gehabt, wo ich einfach ... wir machen die Stunde Ostern-gerichtet. Und sie stehen auch, wenn irgendwelche Eltern-Probleme auftauchen, stehen die Lehrer eigentlich komplett hinter uns, hinter mir, und helfen mir auch, dass man das eben irgendwie lösen kann.</p> <p>[Interview 3; Position: 59 – 59]</p>	<p>Unterstützung durch LehrerInnen</p>
<p>Nein, also die Lehrer sagen dann eigentlich immer „Mach was du willst!“ auf gut Deutsch. Es gibt schon eine Schule, die hat schon gesagt „Ich hätte gerne das und das und das. Weil wir machen das und das.“ Und ich soll mich eher an die andere Seite halten. Weil sie hat gesagt, sie machen eher so Gymnastik und Walken, und ich soll dann eher so Purzelbaum vielleicht einmal üben, aber es ist von einer einzigen Direktorin gekommen, dass ich das machen soll.</p> <p>[Interview 3; Position: 95 – 95]</p>	<p>Kommunikation inhaltlicher Wünsche durch LehrerInnen</p>

Coding	Abstraktion
<p><b>A:</b> Hast du Unterstützung von den Klassenlehrern bekommen, haben die da irgendwie ...?</p> <p><b>B:</b> In dem Fall schon. Und sonst auch, aber da ist es jetzt nicht so notwendig. In dem Fall sprechen wir uns schon zusammen, wie wir das handeln und dass wir da auf einer Linie sind, dass jetzt ich nicht sage, ich ermahne die jetzt nur, ich ermahne die fünf Mal und die sagt aber, beim zweiten Mal passiert das und das. Das ist normal nicht meine Art, das so zu machen, aber in diesem Fall geht es wirklich nicht anders. Da ist alles probiert worden meinerseits und auch von der Lehrerin, haben wir gewisse Schritte gesetzt gemeinsam, die aber alle nicht funktioniert haben, aber jetzt funktioniert es.</p> <p>[Interview 4; Position: 47 – 48]</p>	<p>Unterstützung durch LehrerInnen bei disziplinären Schwierigkeiten</p>
<p>Das habe ich auch schon gehört, dass es das gibt, aber bei mir ist das überhaupt nicht so, dass mich die als weniger wertvoll ansehen oder irgendwie sonst was. Oder irgendwer irgendwem Stunden wegnimmst. Also da fühle ich mich eigentlich sehr wohl in den ganzen Schulen wo ich bin.</p> <p>[Interview 4; Position: 56 – 56]</p>	<p>Kein Konkurrenzverhalten zwischen LehrerInnen und BC</p>
<p>Ja es ist oft, von ein paar eben gesagt worden, damals haben wir so eine größere Zusammenkunft gehabt mit dem Landesschulrat. Da ist er draufgekommen, dass die das Gefühl haben, dass die mit nicht genug Respekt behandelt werden von Direktoren oder von Lehrern. So quasi, sie fühlen sich so wie Turnlehrer zweiter Klasse. Das kann ich halt nicht teilen.</p> <p>[Interview 4; Position: 58 – 58]</p>	<p>Mangelnder Respekt seitens LehrerInnen für BC</p>
<p><b>A:</b> Und gibt es manchmal so Absprachen oder Wünsche von den Lehrern oder von der Direktion, welche Inhalte du behandelst.</p> <p><b>B:</b> ... (unv.) (Kopfschütteln).</p> <p>[Interview 4; Position: 89 – 90]</p>	<p>Keine Absprache der Inhalte seitens LehrerInnen</p>

### 3.19 Direktor(nn)en an den Schulstandorten

**Item**

Ich habe das Gefühl, dass die Direktorinnen bzw. Direktoren an den Schulen meiner Tätigkeit gegenüber positiv eingestellt sind.

Belastung:

- mangelnde Kommunikation mit DirektorInnen

Wie zutreffend finden Sie folgende Aussage?

Ich glaube, dass das Angebot TBUS an der Volksschule bzw. NMS einen geringeren Stellenwert hat als andere nicht-sportliche Angebote.

Coding	Abstraktion
<p>Oder die Direktorin ruft mich an und sagt, sie haben grade Elterngespräch gehabt und ihnen taugt das so und wir sollen das unbedingt weitermachen. [interview 1; Position: 39 – 39]</p>	<p>Positives Feedback von Direktorinnen an BC</p>
<p>Weil ich versteh mich mit den Direktoren, mit den Direktorinnen – Entschuldigung – super. Also wenn jetzt einmal irgendwas... ich kann an dem Tag nicht, ruf ich an und wir verschieben das untereinander. Ich brauch da jetzt nicht, da das zuerst dort melden, nach oben melden und dann wieder zurückmelden, sondern wir machen das mit den Direktorinnen selber aus und das ist erledigt, die Geschichte. [interview 1; Position: 54 – 54]</p>	<p>Aufrechte Kommunikation und positives Verhältnis zu Direktorinnen</p>
<p><b>A:</b> Die Zusammenarbeit mit Lehrkräften, Direktoren und Eltern haben wir jetzt ... <b>B:</b> Läuft... <b>A:</b> schon kurz angesprochen... <b>B:</b> ja läuft super... super. Also ich kann da nichts sagen, also es ist wahnsinnig gut. Also in XXX machen wir jetzt einen Sporttag, wo die Direktorin gesagt hat, es wäre super wenn ich da auch dabei bin und mit den Kindern Stationen mache und ... In XXX läuft das auch. [interview 1; Position: 63 – 66]</p>	<p>Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen BC und Direktorinnen</p>
<p>Ja genau, ich glaub man hätte irgendwas abschließen können, so zusätzlich, aber ich hab mit den Direktorinnen geredet und die haben gemeint, sie stehen voll hinter mir wenn irgendwas ist. Der ganz normale Unfallbericht. [interview 1; Position: 76 – 76]</p>	<p>Individuelle rechtliche Absicherung der BC durch DirektorInnen</p>

Coding	Abstraktion
<p>Aber ich find's gut, die Direktoren kommen auf mich zu und sagen, die eine hat gemeint, es wäre super wenn ich die Rolle vorwärts mit ihnen mache. Auch kein Problem. Die andere hat gemeint, sie müssen mehr... sie haben so Koordinationsübungen, ob ich da was mit ihnen machen kann. Also wenn die Schulen was von mir will, mach ich das natürlich. (Unv.) Das läuft eh gut. [Interview 1; Position: 106 – 106]</p>	<p>Kommunizieren inhaltlicher Wünsche durch DirektorInnen</p>
<p>Ich glaube, es ist ein Chaos. Also wie das Projekt gestartet ist haben sie keinen Plan von Nichts gehabt. Also du hast nicht gewusst, wie bist du versichert, wie ist das überhaupt in der Schule. Sind wir da Freistunde, sind wir ein Pflichtfach und wie funktioniert das. Das war ja irgendwas. [Interview 1_2; Position: 3 – 3]</p>	<p>Mangelnde Information der DirektorInnen bei Projektstart</p>
<p>Ich hab gute Schulen, wo die Direktoren sehr aufmerksam sind, die mit mir kommunizieren, die mit mir reden, die sich mit mir Sachen ausmachen, ohne dass es über Dritte laufen muss. Und ich hab sehr viele Kinder, die begeistert sind, egal ob ich ein Mega-Spiel mache, oder nur kleine Sachen, einfach zu kommen als Trainer und mit ihnen etwas zu machen, das taugt den meisten wahnsinnig. [Interview 2; Position: 43 – 43]</p>	<p>Positiver intensiver Kontakt zwischen BC und DirektorInnen</p>
<p>Zu den Eltern nicht, erstens zu den Klassenlehrern und zweitens aber zu den Direktoren, weil ich halt dort arbeite, wo ich beheimatet bin. Und das ist natürlich super, weil die Direktoren von den Volksschulen kenne ich. Die kenne ich jetzt schon persönlich. Das heißt, ich sitze zum Beispiel im Konferenzzimmer und rede mit den Lehrern und ich rede mit der Direktorin und es ist kein Problem, dass ich zehn Minuten länger bleibe und wir gemeinsam einen Kaffee trinken. Also das ist wirklich in einer Schule ganz besonders ein wahnsinnig tolles Umfeld. Und da kannst du es machen. Da erfährst du dann auch, da kannst du dich austauschen. [Interview 2; Position: 51 – 51]</p>	<p>Intensiver persönlicher Kontakt zu DirektorInnen Regelmäßiger Austausch mit DirektorInnen</p>

Coding	Abstraktion
<p>Gott sei Dank nicht, aber bei uns war das sehr flexibel. Ganz flexibel. Also ich bin zu den Direktoren hingegangen und hab gesagt dann und dann, sogar beim Anfang. Das wird's in Zukunft nicht mehr spielen. Wenn alle Schulen mitmachen, dann wird es das nicht mehr geben. Aber das hat eben diese Flexibilität, die ich an den Tag gelegt habe plus die Schulen, sogar die Direktoren, die dann extra für mich zum Beispiel eine Stunde verschoben haben, das hat das ganze immer ganz einfach gemacht, darum bin ich vor solchen Konfrontationen nicht gestanden.</p> <p>[Interview 2; Position: 59 – 59]</p>	<p>Flexibilität durch intensiven Kontakt zu DirektorInnen</p>
<p>Also in den Schulen, es wäre schön, wenn wir noch mehr eingebettet wären. Wie gesagt, wenn ich das schon lebe und wenn ich schon mein Leben da hineinwerfe und das wirklich gerne mache, wenn da die Bedingungen passen und du kannst einfach alles machen und bist nicht ein bisschen – nur du darfst schon, aber bist schon ein Side-Kick, das ist ein bisschen das. Sonst eigentlich nicht. Alles andere muss man sich im Leben eh selbst richten. So sehe ich das.</p> <p>[Interview 2; Position: 94 – 94]</p>	<p>Wunsch nach stärkerer Einbindung in Schule</p>
<p>Ja also die Stunden selber machen sehr viel Spaß, man merkt einfach nur, dass gewisse Direktoren die Vermittlung was wir eigentlich machen, den Eltern falsch erklärt haben, sage ich jetzt einmal. Also dass es freiwillig ist, dass sich die Kinder an- und abmelden können, also die Eltern kennen mich zum Teil gar nicht. Jetzt haben sie natürlich auch Vorurteile oder sind positiv überrascht oder keine Ahnung. Es ist einfach der Kontakt zu den Eltern total schwierig, die Kinder selber natürlich auch, weil die Kinder untereinander tratschen viel, das Austauschen, es geht sehr viel Zeit drauf, weil sie mir immer so viel erzählen wollen. Aber ja, das gehört auch irgendwie dazu, weil sonst kannst du keinen Zugang zu den Kindern finden.</p> <p>[Interview 3; Position: 37 – 37]</p>	<p>Fehlinformationen durch DirektorInnen an Eltern</p>

Coding	Abstraktion
<p>Also das Positive ist, dass die Lehrer wirklich voll hinter uns oder mir stehen, die Direktoren auch. Sie sind glaube ich dann auch recht begeistert, weil ich immer wieder themenorientiert arbeite. So wie jetzt zum Beispiel, jetzt habe ich wieder eine Osterstunde gehabt, wo ich einfach ... wir machen die Stunde Ostern-gerichtet. Und sie stehen auch, wenn irgendwelche Eltern-Probleme auftauchen, stehen die Lehrer eigentlich komplett hinter uns, hinter mir, und helfen mir auch, dass man das eben irgendwie lösen kann.</p> <p>[Interview 3; Position: 59 – 59]</p>	<p>Unterstützung durch DirektorInnen</p>
<p>Man ist eigentlich viel mehr abgesichert durch die Schule. Weil eben ein Kind habe ich gehabt, die hat sich beim Laufen bei Aufwärmspiel den Fuß gebrochen und da hat der Papa auch zuerst Bescheid gesagt, er kommt nicht, er hat sich den Fuß gebrochen, und ist aber dann drei Tage später beim PSI gelandet und hat sich sehr beschwert – wir haben unterlassene Hilfeleistung ähm gemacht. Und da haben wir uns dann auch schon gedacht „Puh was kommt da auf uns zu?“ Und da ist dann aber auch der Direktor total hinter uns gestanden und hat gesagt „Da braucht ihr euch keine Sorgen machen, ihr habt Hilfeleistung geleistet und es kann euch nichts passieren!“ Und da bist du eigentlich doch viel besser abgesichert, wenn etwas passiert, als wie im Kinderturnen. Ich meine ich habe das auf drei verschiedene Arten probiert. Ich habe es über den Verein gemacht, ich habe es privat probiert, und dann eben über einen anderen Verein noch. Und natürlich bist du auch abgesichert, aber es passiert dort auch viel weniger als in den Klassen, weil dort hast du wirklich die Kinder, die kommen möchten. Und in der Klasse hast du halt alle, die müssen auf gut Deutsch. Wenn etwas passiert, ja dann...</p> <p>[Interview 3; Position: 71 – 71]</p>	<p>Individuelle rechtliche Absicherung durch DirektorInnen</p>
<p>Nein, also die Lehrer sagen dann eigentlich immer „Mach was du willst!“ auf gut Deutsch. Es gibt schon eine Schule, die hat schon gesagt „Ich hätte gerne das und das und das. Weil wir machen das und das.“ Und ich soll mich eher an die andere Seite halten. Weil sie hat gesagt, sie machen eher so Gymnastik und Walken, und ich soll dann eher so Purzelbaum vielleicht einmal üben, aber es ist von einer einzigen Direktorin gekommen, dass ich das machen soll.</p> <p>[Interview 3; Position: 95 – 95]</p>	<p>Kommunikation inhaltlicher Wünsche durch DirektorInnen</p>

Coding	Abstraktion
<p>Zu Eltern gar nicht, zu Direktoren schon, aber eher nur dann, wenn es wirklich notwendig ist, wenn gegenseitig irgendetwas gebraucht wird oder es Probleme gibt. Aber das läuft eigentlich ganz gut. [Interview 4; Position: 52 – 52]</p>	<p>Bedarfsweise Kontakt zu DirektorInnen</p>
<p>Ja es ist oft, von ein paar eben gesagt worden, damals haben wir so eine größere Zusammenkunft gehabt mit dem Landesschulrat. Da ist er draufgekommen, dass die das Gefühl haben, dass die mit nicht genug Respekt behandelt werden von Direktoren oder von Lehrern. So quasi, sie fühlen sich so wie Turnlehrer zweiter Klasse. Das kann ich halt nicht teilen. [Interview 4; Position: 58 – 58]</p>	<p>Mangelnder Respekt seitens DirektorInnen</p>
<p>A: Und gibt es manchmal so Absprachen oder Wünsche von den Lehrern oder von der Direktion, welche Inhalte du behandelst.  B: ... (unv.) (Kopfschütteln). [Interview 4; Position: 89 – 90]</p>	<p>Kommunikation inhaltlicher Wünsche seitens DirektorInnen</p>

### 3.20 Eltern und Erziehungsberechtigte von Kindern der TBuS

#### Item

Belastung:

- mangelnde Kommunikation mit Eltern

Kooperation mit Eltern:

- ausreichende Vorinformation der Eltern
- Haltung der Eltern zur TBUS
- Intensität der Kooperation
- Kontakt zu Eltern
- Beeinflussung der Familien

Klarheit:

- Verpflichtungen gegenüber Eltern

Coding	Abstraktion
<p>Also ich krieg, dadurch dass ich eben in Dörfern unterwegs bin, dass die Eltern kommen und sagen wie super das nicht läuft und das Kind freut sich jedes Mal schon auf Dienstag. [interview 1; Position: 39 – 39]</p>	Feedback seitens Eltern an BC
<p>Oder die Direktorin ruft mich an und sagt, sie haben grade Elterngespräch gehabt und ihnen taugt das so und wir sollen das unbedingt weitermachen. [interview 1; Position: 39 – 39]</p>	Feedback seitens Eltern an BC über DirektorInnen
<p>Na also das läuft, läuft super. Also ich kann nur sagen: Läuft super! Mit Eltern hab ich jetzt nicht so viel Kontakt, außer wenn ich sie wirklich zufällig auf der Straße treffe oder so. [interview 1; Position: 68 – 68]</p>	Wenig Kontakt zu Eltern

Coding	Abstraktion
<p>Ja also zum Beispiel in XXX, bin ich in der ... war ich in dem Gemeindeblatt drinnen, was ich selber nicht gewusst habe, da ist jetzt ganz zufällig, bin ich im Kaffeehaus gesessen in XXX, und der Koch, seine Freundin kommt aus XXX. Der hat gesagt, er hat mich jetzt gesehen in der Zeitung und also. Und in XXX, also dadurch, dass ich halt in XXX Basketball gespielt hab und so, kennen mich die Leute schon auch so. Ist jetzt ... Dorf. [interview 1; Position: 70 – 70]</p>	Kontakt zu Eltern
<p>Ich glaube, es ist ein Chaos. Also wie das Projekt gestartet ist haben sie keinen Plan von Nichts gehabt. Also du hast nicht gewusst, wie bist du versichert, wie ist das überhaupt in der Schule. Sind wir da Freistunde, sind wir ein Pflichtfach und wie funktioniert das. Das war ja irgendwas. [Interview 1_2; Position: 3 – 3]</p>	Eltern falsch informiert
<p>Zu den Eltern nicht, erstens zu den Klassenlehrern und zweitens aber zu den Direktoren, weil ich halt dort arbeite, wo ich beheimatet bin. Und das ist natürlich super, weil die Direktoren von den Volksschulen kenne ich. Die kenne ich jetzt schon persönlich. Das heißt, ich sitze zum Beispiel im Konferenzzimmer und rede mit den Lehrern und ich rede mit der Direktorin und es ist kein Problem, dass ich zehn Minuten länger bleibe und wir gemeinsam einen Kaffee trinken. Also das ist wirklich in einer Schule ganz besonders ein wahnsinnig tolles Umfeld. Und da kannst du es machen. Da erfährst du dann auch, da kannst du dich austauschen. [Interview 2; Position: 51 – 51]</p>	Kein Kontakt zu Eltern
<p>Mit Eltern haben wir wenig zutun, bis gar nicht, außer sie kommen dann zu mir in den Verein auch noch, aber sonst passt alles. [Interview 2; Position: 61 – 61]</p>	Wenig Kontakt zu Eltern durch Tägliche Bewegungseinheit

Coding	Abstraktion
<p>Ja also die Stunden selber machen sehr viel Spaß, man merkt einfach nur, dass gewisse Direktoren die Vermittlung was wir eigentlich machen, den Eltern falsch erklärt haben, sage ich jetzt einmal. Also dass es freiwillig ist, dass sich die Kinder an- und abmelden können, also die Eltern kennen mich zum Teil gar nicht. Jetzt haben sie natürlich auch Vorurteile oder sind positiv überrascht oder keine Ahnung. Es ist einfach der Kontakt zu den Eltern total schwierig, die Kinder selber natürlich auch, weil die Kinder untereinander tratschen viel, das Austauschen, es geht sehr viel Zeit drauf, weil sie mir immer so viel erzählen wollen. Aber ja, das gehört auch irgendwie dazu, weil sonst kannst du keinen Zugang zu den Kindern finden. [Interview 3; Position: 37 – 37]</p>	<p>Eltern erhalten Fehlinformationen von DirektorInnen und SchülerInnen</p>
<p>Ja, das hat mich eigentlich schon sehr überrascht. Und dass die Eltern auch teilweise gespalten auf uns Bewegungscoaches reagieren. [Interview 3; Position: 41 – 41]</p>	<p>Ambivalente Reaktionen der Eltern</p>
<p>Ahm ja einerseits schon, dass die Vereine auch kommen sollten und den Kindern den Sport..., dass wir mit den Kindern einfach nur Turnen sollen, und dass die Kinder Spaß haben und ganz viel Spiele machen und ... also es ist doch sehr breit. [Interview 3; Position: 43 – 43]</p>	<p>Unterschiedliche Informationen an Eltern</p>
<p>Weil ich habe erst ein Elterngespräch gehabt mit zwei Eltern und einem Elternvertreter, weil die Kinder meine Turnstunde nicht mögen und sie gehen nicht gerne und sie kommen nicht gerne. Ja. Es hat sich mittlerweile herausgestellt, dass das einfach Kinder sind, wo die Kinder die Hand über die Eltern haben, weil nach einer Turnstunde nach dem Gespräch war das wieder ok. Obwohl die Kinder zuerst gar nicht Turnen gehen wollten und mich überhaupt nicht mögen. Und da habe ich dann gesagt, ich kann mir das gar nicht vorstellen bei dem Kind, weil die sitzt immer neben mir, redet immer mit mir, erzählt mir eigentlich viel von ihrem Leben und auf einmal mag sie mich nicht. Ich glaube, gerade Kinder machen das nicht, weil wenn sie wen nicht mögen, dann gehen sie eigentlich aus dem Weg. Also ich glaube den Eltern fehlt einfach das „Wer bin ich.“, also das merkst du schon, dass die Eltern nicht wissen, wer ist da jetzt bei meinem Kind. [Interview 3; Position: 59 – 59]</p>	<p>Elterngespräch zur Klärung spezifischer Probleme  Eltern erhalten Fehlinformationen durch SchülerInnen</p>

Coding	Abstraktion
<p>C: Bist du beim Elternsprechtag eigentlich dabei?</p> <p>B: Nein, ich glaube das ist aber auch, ich glaube das ist dadurch, dass das eben so kurzfristig entstanden ist, das Projekt, dass das gar nicht so... dass die Lehrer und die Direktoren einfach überfordert waren, was machen wir jetzt mit denen, wir selber ja nicht gewusst haben, wie gehen wir jetzt damit um, aber eben so wie beim Elternforum, das eben normalerweise am Anfang des Schuljahres ist, wäre die Vorstellung der Bewegungskoaches sicher gut gewesen, überhaupt weil es ein Pilotprojekt ist. Natürlich, die Kinder haben Religionslehrer und Werklehrer, die kennen die Lehrer teilweise auch nicht, aber bei uns war das irgendwie so „Es kommt wer Neuer, was ist das überhaupt? Das ist freiwillig, das ist überhaupt kein Pflichtgegenstand.“ Also ich glaube, dass das für die Eltern schon sehr schwierig war zu verstehen, wer wir sind und was wir jetzt eigentlich machen. Und ja, beim Elternabend oder Elternforum sind wir nicht dabei.</p> <p>[Interview 3; Position: 64 – 65]</p>	<p>Mangelhafte Information der Eltern über Projekt</p> <p>Wunsch nach Kontaktherstellung/Vorstellung der BC zu Eltern</p>
<p>A: Wie ist das dann gelaufen mit dem einen Elterngespräch? Wie ist das dann in die Wege geleitet worden?</p> <p>B: Durch den Direktor. Also die haben den Pflichtschulinspektor angerufen und sich dort beschwert. Und der hat mich dann angerufen und den Direktor und der hat dann einen Termin ausgemacht mit den Eltern. Und das Gespräch ist super verlaufen, also es ist wirklich ein gutes Gespräch gewesen. Also mir ist das lieber, wenn die Eltern dann sagen, du das und das gibt es, weil dann kann ich handeln.</p> <p>[Interview 3; Position: 66 – 67]</p>	<p>Offenheit für Feedback von Eltern</p>
<p>Also wenn du das Gespräch einmal hast – also die Eltern haben sich dann auch bedankt, dass ich mir Zeit genommen habe für das Gespräch und dass es ein gutes Gespräch war.</p> <p>[Interview 3; Position: 67 – 67]</p>	<p>Positive Gesprächsbasis zu Eltern von BC wertgeschätzt</p>

Coding	Abstraktion
<p>Man ist eigentlich viel mehr abgesichert durch die Schule. Weil eben ein Kind habe ich gehabt, die hat sich beim Laufen bei Aufwärmspiel den Fuß gebrochen und da hat der Papa auch zuerst Bescheid gesagt, er kommt nicht, er hat sich den Fuß gebrochen, und ist aber dann drei Tage später beim PSI gelandet und hat sich sehr beschwert – wir haben unterlassene Hilfeleistung ähm gemacht. Und da haben wir uns dann auch schon gedacht „Puh was kommt da auf uns zu?“ Und da ist dann aber auch der Direktor total hinter uns gestanden und hat gesagt „Da braucht ihr euch keine Sorgen machen, ihr habt Hilfeleistung geleistet und es kann euch nichts passieren!“ Und da bist du eigentlich doch viel besser abgesichert, wenn etwas passiert, als wie im Kinderturnen. Ich meine ich habe das auf drei verschiedene Arten probiert. Ich habe es über den Verein gemacht, ich habe es privat probiert, und dann eben über einen anderen Verein noch. Und natürlich bist du auch abgesichert, aber es passiert dort auch viel weniger als in den Klassen, weil dort hast du wirklich die Kinder, die kommen möchten. Und in der Klasse hast du halt alle, die müssen auf gut Deutsch. Wenn etwas passiert, ja dann...</p> <p>[Interview 3; Position: 71 – 71]</p>	<p>Rechtliche Schritte gegen BC durch Elternteil nach Verletzung von SchülerIn</p>
<p>Eben vielleicht der Elternkontakt, eben das Präsentieren des Bewegungskoches. Was mache ich? Ich glaube, dass das wirklich wichtig wäre für die Eltern. Ich meine, nach einem Jahr sieht es sowieso wieder ganz anders aus und die Kinder erzählen ganz anders.</p> <p>[Interview 3; Position: 125 – 125]</p>	<p>Kontaktherstellung zwischen BC und Eltern erwünscht</p>
<p>Zu Eltern gar nicht, zu Direktoren schon, aber eher nur dann, wenn es wirklich notwendig ist, wenn gegenseitig irgendetwas gebraucht wird oder es Probleme gibt. Aber das läuft eigentlich ganz gut.</p> <p>[Interview 4; Position: 52 – 52]</p>	<p>Kein Kontakt zu Eltern</p>
<p>A: Von den Eltern nehme ich jetzt auch an, dass da nichts kommt.</p> <p>B: Nein, so habe ich noch nie etwas gehört.</p> <p>[Interview 4; Position: 91 – 92]</p>	<p>Keine inhaltlichen Wünsche seitens Eltern</p>

### 3.21 Sportdachverbände (Landes-Sportdachverband)

Coding	Abstraktion
<p>Das ist ja saublöd, dass das über drei Dachverbände läuft. [Interview 1_2; Position: 10 – 10]</p>	Projektstruktur kritisiert
<p>Und die Verteilung von den Stunden war ja auch eine Schweinerei muss man ehrlich sagen. Das politische... Ich mein, dass das Burgenland rot ist und dass das jetzt alles... dass das jetzt so aussieht als würde sich das jetzt alles der ASKÖ unter den Nagel reißen, ist ja glaub ich nicht so... das weiß eh jeder. Und wir waren hier XXX drei Leute von XXX, die gerne mehr Stunden gehabt hätten, und das ist halt nicht gegangen. Und dann haben sie einen Typen gehabt vom ASKÖ, der hat 32 Stunden und der reibt sich halt auf. Und wir haben uns zu Dritt 30 Stunden geteilt. Wie gesagt, rein politisch. [Interview 1_2; Position: 12 – 12]</p>	Politisierung des Projektes kritisiert
<p>Wir haben zwar den Dachverband, mit dem wir uns dann kurz absprechen, aber so was jetzt schulmäßig passiert, können wir da gar nicht... [Interview 3_5; Position: 4 – 4]</p>	Kontakt zu Dachverband

### 3.22 Kooperation zwischen Bewegungscoaches

Coding	Abstraktion
<p>Ja genau. Und man ist ja in Kontakt mit den anderen Bewegungscoaches und da kann man sich auch immer wieder Ideen holen. [Interview 1; Position: 90 – 90]</p>	Austausch zwischen BC
<p>Der Austausch untereinander ist halt auch recht schwierig, weil du gar keinen Kontakt zu den anderen Bewegungscoaches hast. So wie die Lehrer in der Schule, die können miteinander reden, die können sich austauschen. Und wir sind aber eigentlich immer auf uns selber gestellt. [Interview 3_5; Position: 4 – 4]</p>	Mangelnder Austausch zwischen BC als Nachteil im Vergleich zu Lehrkörper

Coding	Abstraktion
<p>Außer ein Mal im Monat haben wir halt dann ein Meeting, und das ist eigentlich das Einzige, wo wir uns austauschen können. Und da ist dann eigentlich jeder schon so müde, dass er gar nicht mehr reden mag über die Schule und dass wir uns eigentlich alle nur mehr auf die Ferien freuen, dass wir einmal ein bisschen eine Pause haben.</p> <p>[Interview 3_5; Position: 4 – 4]</p>	<p>BC-Meeting nicht hilfreich</p>
<p>Eigentlich wenig, weil ich es bis jetzt nicht geschafft habe, dass ich dort dabei bin, bei diesen Meetings. Ich bin immer nur im Büro in XXX und ja, man bekommt so am Rande mit, dass es manchmal schon zu viel ist. Ein paar sind auch ausgestiegen, die haben halt gemerkt, das ist gar nichts für sie. Aber ja. Die mit 35 Stunden, also die 35 Stunden angestellt sind, das kann nicht gut gehen, würde ich sagen.</p> <p>[Interview 4; Position: 38 – 38]</p>	<p>Teilnahme an BC-Meeting nicht möglich</p>

### 3.23 Kooperation mit Sportvereinen

#### Item

Siehe Talentescouting

Coding	Abstraktion
<p>Also ich hab gesagt, da habe ich Schüler oder SchülerInnen die sind da relativ in eine gewissen Richtung talentiert. Dann habe ich einen auswärtigen Trainer geholt, der mal eine Einheit macht und sich die Schüler angeschaut hat und gesagt hat, kommt doch mal bei mir vorbei zum Training und schaut euch das mal an, wie läuft das.</p> <p>[Interview 1; Position: 120 – 120]</p>	<p>Erfolgreicher Kontakt zu Verein für Probetraining</p>

Coding	Abstraktion
<p>Also momentan mache ich eigentlich gar nichts mehr. Ich habe eigentlich im Herbst – Winter alle Vereine in der Umgebung angerufen (unv.) und dann haben sie gesagt, ab Jänner – ungefähr Jänner, Februar könnten wir starten. Ich habe dann im Jänner nochmal kontaktiert, angerufen, Email geschrieben – es ist leider von keinem Verein mehr etwas zurückgekommen, dass sie Interesse haben. Es ist leider wirklich so, dass alle auch berufstätig sind und vormittags einfach gar nicht die Möglichkeit ist, dass sie mitkommen können. [Interview 3; Position: 109 – 109]</p>	<p>Kein Interesse der Vereine an Schulkontakt</p>
<p>Genau, dass sie das ... Ich meine, in vielen Schulen ist das auch gar nicht möglich, weil wir keinen Basketballkorb hat oder solche Sachen, aber es ist eben so gedacht, dass die Trainer da mitkommen. [Interview 3; Position: 111 – 111]</p>	<p>Kontakt zu Vereinen teilweise nicht sinnvoll, da Probetrainings auf Grund von Schulausstattung nicht möglich ist</p>
<p>Ahm ich habe zum Beispiel mit einem Verein, mit Cheerleading, da haben wir geredet, und ich habe gesagt „Können Sie mir etwas schicken, so Flyer oder so irgendetwas, dann kann ich das gerne einmal austeilen!“ eben so zu Schnupperstunden. Ja, das ist dann eben das Einzige, was ich dann eben in den Schulen austeilen kann, oder eben dann von XXX für Actioncamps oder solche Sachen. Das teile ich dann in der Schule aus und das können die Kinder dann mit nach Hause nehmen. [Interview 3; Position: 113 – 113]</p>	<p>BC wirbt in Schule für Vereine</p>
<p>Also das Einzige was ich mache: Ich habe auch in XXX Kontakt mit dem Fußballverein aufgenommen, aber da sind eh alle Buben beim Fußballverein, ein paar Mädels auch sogar. [Interview 4; Position: 108 – 108]</p>	<p>Kontaktherstellung mit Verein</p>
<p>Ich spreche mit den Lehrern oder ja, bei einem Sonderschüler habe ich selber angerufen. Weil da geht es um Parcours, weil der so geschickt ist – Free-running, Parcours. Da habe ich das organisiert, dass der dort einmal in der Woche trainieren gehen kann. Aber ansonsten ist mir das selber nicht klar, was man da machen sollte. [Interview 4; Position: 108 – 108]</p>	<p>Kontaktaufnahme mit Verein für individuellen Schüler</p>

## 4. Elternschreiben: Information zur Online-Befragung

### Sehr geehrte Eltern!

Der *Landesschulrat für Burgenland* führt in Kooperation mit dem *Sportministerium* in der Modellregion Burgenland seit Beginn des *Schuljahres 2016/17* das Projekt „**Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit**“ an Volksschulen und Neuen Mittelschulen durch.

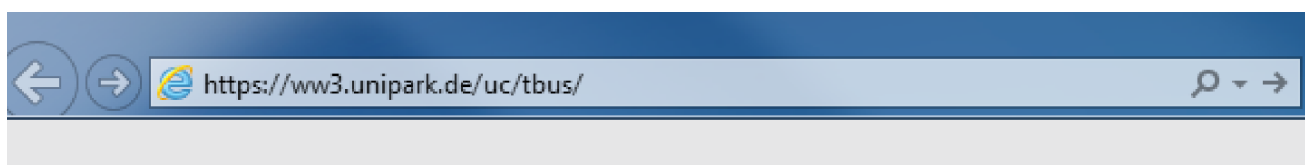
*Was ist das Anliegen:* Auch **Ihr Kind** nimmt seit Schulbeginn an diesem Modellprojekt teil. Da dieses Projekt der *Täglichen Bewegungs- und Sporteinheit* im nächsten Schuljahr in ganz Österreich an Volksschulen und Neuen Mittelschulen angeboten wird, möchten wir Sie sehr herzlich ersuchen, uns **Ihre Erfahrungen und die Erfahrungen Ihres Kindes im Rahmen des Projektes mitzuteilen**. Ihre Informationen sind für die inhaltlichen Planungen von besonderer Bedeutung.

Für die Erhebung der Erfahrungen im Rahmen des Projektes wurde das *Zentrum für Sportwissenschaft der Universität Wien* seitens des Sportministeriums und in Kooperation mit dem *Landesschulrat für Burgenland* beauftragt.

*Wie können Sie Ihre Erfahrung mitteilen:* Wir ersuchen Sie höflich, die folgenden zwei Schritte der kurzen Anleitung auszuführen, um an der Befragung teilzunehmen:

### Schritt 1:

Geben Sie in Ihrem internetfähigen Gerät (Smartphone, PC, Laptop,...) die *folgende Adresse* ein [ww3.unipark.de/uc/tbus/](https://ww3.unipark.de/uc/tbus/) (siehe Bild 1).



**Schritt 2:**

Nun öffnet sich die Startseite der Befragung (siehe Bild 2) und Sie können mit der Beantwortung des Fragebogens beginnen.

**Sehr geehrte Eltern!**

Der Landesschulrat für Burgenland führt in Kooperation mit dem Sportministerium in der Modellregion Burgenland seit Beginn des Schuljahres 2016/17 das Projekt „Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit“ an Volksschulen und Neuen Mittelschulen durch.

Auch Ihr Kind nimmt an diesem Modellprojekt teil. Vor diesem Hintergrund möchten wir Sie sehr herzlich ersuchen, Ihre Erfahrungen mit dem Projekt mitzuteilen.

*Was uns besonders wichtig ist!*

Da wir dem Sportministerium und dem Landesschulrat für Burgenland verpflichtet sind, wurde der Fragebogen durch den Landesschulrat geprüft. Wir sind aufgefordert, die Anonymität Ihrer Antworten garantiert und verbrieft zu gewährleisten. Sie nehmen daher freiwillig an der Befragung im Umfang von etwa 10 Minuten teil und erklären sich einverstanden, dass die Daten ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet werden.

Ihre Teilnahme an der Befragung trägt sehr wesentlich dazu bei, die Erfahrungen der Eltern im Rahmen des Projekts „Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit“ kennenzulernen und diese bei der weiteren Planung der Inhalte und des organisatorischen Ablaufs des Projekts stärker zu berücksichtigen.

Bei eventuellen **Rückfragen** wenden Sie sich bitte an die Projektleitung unter der folgenden E-Mail-Adresse: [konrad.kleiner@univie.ac.at](mailto:konrad.kleiner@univie.ac.at).

**Vielen herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!**

Ao.Univ.-Prof. Dr. **Konrad Kleiner**

(Projektleitung)

## 5. Fragebogen zur TBus an die Eltern

### Sehr geehrte Eltern!

Der *Landesschulrat für Burgenland* führt in Kooperation mit dem *Sportministerium* in der Modellregion Burgenland seit Beginn des *Schuljahres 2016/17* das Projekt „**Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit**“ an Volksschulen und Neuen Mittelschulen durch.

Auch Ihr Kind nimmt an diesem Modellprojekt teil. Vor diesem Hintergrund möchten wir Sie sehr herzlich ersuchen, uns

- a. zunächst **Ihre Erfahrungen mit dem Projekt** mitzuteilen und
- b. **Ihr Kind** zu Wort kommen zu lassen und **ihm die Möglichkeit zu geben seine Erfahrungen im Fragebogen zu sagen.**

Um diese Studie durchführen zu können, sind wir auf Ihre Mithilfe angewiesen und bitten Sie herzlich, den vorliegenden Fragebogen vollständig auszufüllen. Die Gültigkeit und Verwertbarkeit der Untersuchungsergebnisse hängt wesentlich von der Anzahl vollständig und korrekt ausgefüllter Fragebögen ab. Die Bearbeitung dauert etwa 10 Minuten. Mit dem Fragebogen soll Ihre ganz persönliche Meinung und Auffassung erhoben werden.

*Den Schutz Ihrer Daten nehmen wir sehr ernst! Die Anonymität Ihrer Antworten ist garantiert und verbrieft gewährleistet.* Sie nehmen freiwillig an der Studie teil und erklären sich einverstanden, dass die im Rahmen dieser Erhebung gewonnenen Daten in anonymisierter Form für wissenschaftliche Zwecke verwendet werden dürfen.

Ihre Teilnahme an der Befragung trägt sehr wesentlich dazu bei, die Erfahrungen der Eltern im Rahmen des Projekts „*Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit*“ kennenzulernen und bei der weiteren Planung der Inhalte und des organisatorischen Ablaufs des Projekts stärker zu berücksichtigen.

### **Vielen herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!**

Ao.Univ.-Prof. Dr. **Konrad Kleiner**

(*Projektleitung*)

Hinweis: Bei eventuellen Rückfragen wenden Sie sich bitte an die Projektleitung unter der folgenden E-Mail-Adresse: [konrad.kleiner@univie.ac.at](mailto:konrad.kleiner@univie.ac.at).

**Angaben zu Ihrer Person (der Elternteil, der den Fragebogen beantwortet)****F01 Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an:**Männlich:  Weiblich: **F02 Wie alt sind Sie?**

\_\_\_\_\_ Jahre

**F03 Was ist ihre höchste abgeschlossene schulische Ausbildung? (Zutreffendes bitte (x) ankreuzen)**A  PflichtschuleB  LehreC  Berufsbildende Mittelschule BMS (HAS, Fachschule,...)D  Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS)E  Berufsbildende höhere Schule (HAK, HTL,...)F  Hochschule (Kolleg, Universität, Fachhochschule)**F04 Haben Sie selbst eine Ausbildung oder Funktionen im (organisierten) Sport?**O ja  O nein 

Wenn ja, welche Ausbildung bzw. Funktion: \_\_\_\_\_

**F05 Mein Kind besucht eine**

O Volksschule

O Neue Mittelschule

**F06 Wie viele Ihrer Kinder nehmen an dem Projekt „Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit in der Modellregion Burgenland“ teil? (Zutreffendes bitte (x) ankreuzen)**O 1 Kind  O 2 Kinder  O 3 Kinder **F07 Wenn Sie alles in allem nehmen, wie informiert sind Sie über das Projekt „Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit“ an der Schule Ihres Kindes?**

sehr umfassend (gut) informiert 1 2 3 4 5 6 sehr unzureichend (nicht) informiert

**F08 Wenn Sie alles in allem nehmen, wie zufrieden sind Sie als Elternteil mit dem Projekt „Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit“ (TBuS)?**

sehr zufrieden 1 2 3 4 5 6 überhaupt nicht zufrieden

**F09 Mein Kind betreiben auch außerhalb der Schule Sport im Verein.**

ja  nein

**Wenn ja,** wie viele Stunden pro Woche wird außerhalb der Schule Sport betrieben: \_\_\_Stunden

**F10 Bitte geben Sie an, inwieweit Sie den Aussagen zustimmen! (Zutreffendes bitte (x) ankreuzen)**

	stimme völlig zu	stimme meist zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme meist nicht zu	stimme über- haupt nicht zu
Ich betrachte mich selbst als sportlich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Körperliche Aktivität trägt dazu bei, mich wohl zu fühlen und ein gutes Lebensgefühl zu haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In meiner Freizeit haben andere Aktivitäten als Sport einen höheren Stellenwert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Persönliche Einschätzung und Bewertung des schulischen Sportangebots****F11 Der Stellenwert des Unterrichts im Fach „Bewegung und Sport“ ist im Vergleich mit den anderen**

**Fächern:** (Zutreffendes bitte (x) ankreuzen)

viel zu niedrig 1 2 3 4 5 6 viel zu hoch

**F12 Mein Kind beschreibt die Bewegungsräume und die Sportausstattung der Schule ganz allgemein als:**

sehr gut 1 2 3 4 5 nicht genügend

**F13 Mein Kind bewertet den Unterricht im Fach „Bewegung und Sport“ als:**

sehr gut 1 2 3 4 5 nicht genügend

**F14 Mein Kind bewertet die von den Bewegungskoches durchgeführten Bewegungs- und Sporteinheiten als:**

sehr gut 1 2 3 4 5 nicht genügend



**F16 Eine Unterrichtseinheit im Fach „Bewegung und Sport“ ist für mich gelungen, wenn***(Zutreffendes bitte (x) ankreuzen)*

	stimme völlig zu	stimme meist zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme meist nicht zu	stimme über- haupt nicht zu
die Kinder sich viel bewegen und mit roten Wangen aus der Sporthalle kommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
der Spaß und die Freude beim Sport dominiert haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
es nicht zu laut in der Bewegungseinheit war.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Unterrichtseinheit klar strukturiert war und keine unerwarteten Dinge vorgekommen sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Kinder neue, bisher nicht bekannte Bewegungen und Übungen gelernt haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Fragen zum Projekt „Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit“**

**F17 Als Elternteil wurde ich vor Beginn des Projekts „Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit“ ausreichend über den Ablauf informiert.**

stimme völlig zu 1 2 3 4 5 6 stimme überhaupt nicht zu

**F18 Als Elternteil halte ich das Projekt „Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit“ für mein Kind wichtig.**

stimme völlig zu 1 2 3 4 5 6 stimme überhaupt nicht zu

**F19 Ich würde sagen, dass sich die Einstellung meines Kindes zu Bewegung und Sport aufgrund des Projekts „Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit“ im letzten Schuljahr verändert hat.**

stimme völlig zu 1 2 3 4 5 6 stimme überhaupt nicht zu

- F20** Ich habe den Eindruck, dass durch die zusätzlichen Bewegungs- und Sporteinheiten für mein Kind mehr Zeit zur individuellen Förderung im Sport gegeben ist.  
stimme völlig zu 1 2 3 4 5 6 stimme überhaupt nicht zu
- F21** Ich würde sagen, dass durch die zusätzlichen Einheiten der „Täglichen Bewegungs- und Sporteinheit“ die organisatorische Belastung für mich als Elternteil deutlich gestiegen ist.  
stimme völlig zu 1 2 3 4 5 6 stimme überhaupt nicht zu
- F22** Ich würde sagen, dass durch die zusätzlichen Einheiten der „Täglichen Bewegungs- und Sporteinheit“ deutlich weniger Zeit für wichtige Freizeitaktivitäten bleibt.  
stimme völlig zu 1 2 3 4 5 6 stimme überhaupt nicht zu
- F23** Es ist im laufenden Schuljahr bereits zu Kooperationen zwischen Schule und Vereinen gekommen, wovon mein Kind profitiert.  
 ja  
 nein  
 weiß ich nicht
- F24** Die Durchführung der „Täglichen Bewegungs- und Sporteinheiten“ ist eine anspruchsvolle Tätigkeit für die Bewegungscoaches.  
stimme völlig zu 1 2 3 4 5 6 stimme überhaupt nicht zu
- F25** Mein Kind bewertet die vom Bewegungskoch gehaltenen Einheiten des Projekts „Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit“ als:  
sehr gut 1 2 3 4 5 nicht genügend
- F26** Die Qualität der Umsetzung des Projekts „Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit“ ist meiner Meinung nach:  
sehr gut 1 2 3 4 5 nicht genügend

### Kooperation mit Schule, Bewegungskoch und Verein

#### F27 Bitte geben Sie an, in welchem Ausmaß Sie den folgenden Aussagen zustimmen!

(Zutreffendes bitte (x) ankreuzen)

	stimme völlig zu	stimme meist zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme meist nicht zu	stimme über- haupt nicht zu
Die Kooperation mit dem Bewegungskoch ist sehr gut.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Vereinen halte ich im Bereich Bewegung und Sport für wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Auch (manche) Eltern unterstützen die Umsetzung des Unterrichts „Bewegung und Sport“.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lehrer, Bewegungskoch und Direktion ziehen, was Bewegung und Sport betrifft, „an einem Strang“.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Im Hinblick auf die Vermittlung der Themen Bewegung und Sport stimmen die Ziele des Projekts „Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit“ mit meinen Vorstellungen überein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fühle mich bei der Erziehung meines Kindes/ meiner Kinder im Bereich Bewegung und Sport durch den Bewegungskoch inhaltlich unterstützt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### F28 Sehr geehrte Eltern, hier haben Sie noch die Möglichkeit eine individuelle Rückmeldung zum Projekt „Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit“ zu geben.

Das Projekt der „Täglichen Bewegungs- und Sporteinheit“ soll in den kommenden Jahren österreichweit ausgeweitet werden. Was für Vor- oder Nachteile sehen Sie in diesem Projekt? Was könnte Ihrer Meinung nach getan werden, um die Qualität zu erhöhen und die Umsetzung zu verbessern?



## 6. Fragebogen zur TBus an die Schülerinnen und Schüler

### Teil II: Fragen an Ihr Kind, das die „Täglichen Bewegungs- und Sporteinheit“ besucht

**F28** Zunächst möchten wir dich fragen, ob du ein Mädchen oder ein Bub bist:

Bub:  Mädchen:  (Zutreffendes bitte (x) ankreuzen)

**F29** Wie alt bist du?

Ich bin \_\_\_\_\_ Jahre als.

**F30** Wir möchten von dir wissen, wie gerne du Sport betreibst.

Ich betreibe Sport sehr gerne 1 2 3 4 5 überhaupt nicht gerne (ungern)

**F31** Welche Note würdest du den Sportstunden mit deinem Bewegungscoach geben? (So wie bei den Schulnoten bedeutet 1=sehr gut, 2= gut, 3=befriedigend, 4=genügen und 5=nicht genügend)

Ich geben meinem Bewegungscoach die Note: \_\_\_\_\_(hier bitte die Note einfügen).

**F32:** Wie sehr freust Du dich auf die Sportstunden mit dem Bewegungscoach?

Ich freue mich besonders 1 2 3 4 5 Ich freue mich überhaupt nicht

**F32:** Wie sehr freust Du dich auf die Sportstunden mit deiner Klassenlehrerin?

Ich freue mich besonders 1 2 3 4 5 Ich freue mich überhaupt nicht

**F33** Wie würdest Du dich entscheiden? Würdest Du sagen. (Zutreffendes bitte (x) ankreuzen)

A  Ich freue mich auf die Sportstunden mit meiner Klassenlehrerin mehr als auf die Sportstunden mit dem Bewegungscoach.

B  Ich freue mich auf die Sportstunden mit meinem Bewegungscoach mehr als auf die Sportstunden mit der Klassenlehrerin

A  Ich freue mich auf die Sportstunden mit meiner Klassenlehrerin gleich viel (genauso gerne) wie auf die Sportstunden mit dem Bewegungscoach.

**F34 Wann findest Du eine Sportstunde besonders gut? Wir bitten Dich anzugeben, wie sehr du den Aussagen zustimmst. (Zutreffendes bitte (x) ankreuzen)**

Eine Sportstunde ist für mich ganz allgemein gut, wenn	sehr gut	gut	befriedigend	genügend	nicht genügend
ich mich viel bewegen und mit roten Wangen aus der Sporthalle komme.	1	2	3	4	5
ich Spaß und Freude beim Sport haben.	1	2	3	4	5
es nicht zu laut im Unterricht ist.	1	2	3	4	5
ich weiss was wir in der Sportstunde machen und keine unerwarteten Dinge vorgekommen.	1	2	3	4	5
ich neue, bisher nicht bekannte Bewegungen und Übungen kennenlernen.	1	2	3	4	5

**F35 Was würdest du sagen, trifft auf die Sportstunden mit dem Bewegungscoach zu? (Zutreffendes bitte (x) ankreuzen)**

In einer Sportstunde mit dem Bewegungscoach	sehr gut	gut	befriedigend	genügend	nicht genügend
kann ich mich viel bewegen und komme mit rotem Gesicht aus der Sporthalle.	1	2	3	4	5
habe ich Spaß und Freude beim Sport.	1	2	3	4	5
ist es nicht zu laut im Unterricht ist.	1	2	3	4	5
weiss ich was wir in der Sportstunde machen und es passieren keine unerwarteten Dinge.	1	2	3	4	5

In einer Sportstunde mit dem Bewegungscoach	sehr gut	gut	befriedigend	genügend	nicht genügend
lerne ich neue, mir bisher nicht bekannte Bewegungen und Übungen kennen.	1	2	3	4	5
...habe ich etwas über den Sportverein in unserem Ort erfahren.	1	2	3	4	5
... habe ich gelernt, besser und fairer mit meinen MitschülerInnen umzugehen.	1	2	3	4	5

**Liebe Schülerinnen und Schüler  
vielen herzlichen Dank für die Teilnahme!**

## 7. An der TBus teilnehmende Schulen

Außenstelle	Schulart	Schule	Teilnahme	Klassenanzahl
Neusiedl am See	ASO	Allgemeine Sonderschule Frauenkirchen	1	6
Neusiedl am See	NMS	Private Neue Mittelschule Neusiedl am See	1	6
Neusiedl am See	NMS	Neue Mittelschule Zurndorf	1	4
Neusiedl am See	NMS	Neue Mittelschule Pamhagen	1	4
Neusiedl am See	NMS	Neue Mittelschule Kittsee – UNESCO-Schule	1	3
Neusiedl am See	NMS	Neue Mittelschule Gols	1	2
Neusiedl am See	NMS	Neue Mittelschule Purbach – UNESCO Schule	1	5
Neusiedl am See	PTS	Polytechnische Schule Frauenkirchen	1	2
Neusiedl am See	VS	Röm.kath. VS Neusiedl am See	1	9
Neusiedl am See	VS	Volksschule Zurndorf	1	4
Neusiedl am See	VS	Volksschule Winden am See	1	1
Neusiedl am See	VS	Volksschule Weiden	1	3
Neusiedl am See	VS	Volksschule Wallern	1	3
Neusiedl am See	VS	Volksschule Tadten	1	2
Neusiedl am See	VS	Volksschule St. Andrä am Zicksee	1	2
Neusiedl am See	VS	Volksschule Podersdorf am See	1	4
Neusiedl am See	VS	Volksschule Parndorf / Osnovna škola Pandrof	1	4
Neusiedl am See	VS	Volksschule Pamhagen	1	1
Neusiedl am See	VS	Volksschule Pama / Osnovna Škola Bijelo Selo	1	2
Neusiedl am See	VS	Volksschule Nickelsdorf	1	4

Außenstelle	Schulart	Schule	Teilnahme	Klassenanzahl
Neusiedl am See	VS	Volksschule Neusiedl am See	1	4
Neusiedl am See	VS	Volksschule Neudorf/ Osnovna škola Novo Selo	1	2
Neusiedl am See	VS	Volksschule Mönchhof	1	4
Neusiedl am See	VS	Volksschule Kittsee	1	6
Neusiedl am See	VS	Volksschule Jois	1	1
Neusiedl am See	VS	Volksschule Illmitz – Nationalparkvolksschule	1	1
Neusiedl am See	VS	Volksschule Halbturn	1	4
Neusiedl am See	VS	Volksschule Gols	1	2
Neusiedl am See	VS	Volksschule Gattendorf	1	4
Neusiedl am See	VS	Volksschule Frauenkirchen	1	4
Neusiedl am See	VS	Volksschule Deutsch Jahrndorf	1	2
Neusiedl am See	VS	Volksschule Andau	1	4
Neusiedl am See	VS	Volksschule Purbach	1	7
Neusiedl am See	VS	Volksschule Donnerskirchen	1	1
Neusiedl am See	VS	Volksschule Breitenbrunn am Neusiedler See	1	4
Eisenstadt	ASO	Allgemeine Sonderschule Mattersburg	1	6
Eisenstadt	NMS	Neue Mittelschule Schattendorf	1	5
Eisenstadt	NMS	Neue Mittelschule Neudörfl	1	4
Eisenstadt	NMS	Neue Mittelschule Mattersburg	1	18
Eisenstadt	NMS	Neue Mittelschule Siegendorf	1	2
Eisenstadt	NMS	Neue Mittelschule Neufeld/L.	1	3
Eisenstadt	NMS	Neue Musikmittelschule Eisenstadt	1	6
Eisenstadt	PTS	Polytechnische Schule Mattersburg	1	2

Außenstelle	Schulart	Schule	Teilnahme	Klassenanzahl
Eisenstadt	VS	Volksschule Antau/Osnovna škola Otava	1	3
Eisenstadt	VS	Volksschule Zemendorf	1	4
Eisenstadt	VS	Volksschule Sieggraben	1	2
Eisenstadt	VS	Volksschule Schattendorf	1	3
Eisenstadt	VS	Volksschule Bad Sauerbrunn	1	7
Eisenstadt	VS	Volksschule Rohrbach bei Mattersburg	1	6
Eisenstadt	VS	Volksschule Pötttsching	1	7
Eisenstadt	VS	Volksschule Mattersburg	1	13
Eisenstadt	VS	Volksschule Marz	1	5
Eisenstadt	VS	Volksschule Forchtenstein	1	5
Eisenstadt	VS	Volksschule Draßburg	1	7
Eisenstadt	VS	Volksschule Wimpassing an der Leitha	1	4
Eisenstadt	VS	Volksschule Trausdorf an der Wulka	1	7
Eisenstadt	VS	Volksschule Stotzing	1	2
Eisenstadt	VS	Volksschule Steinbrunn-Zillingtal	1	9
Eisenstadt	VS	Volksschule Siegendorf / Osnovna škola Cindrof	1	3
Eisenstadt	VS	Volksschule Oslip / Osnovna škola Uzlop	1	2
Eisenstadt	VS	Volksschule Neufeld an der Leitha	1	4
Eisenstadt	VS	Volksschule Loretto	1	1
Eisenstadt	VS	Volksschule Leithaprodersdorf	1	2
Eisenstadt	VS	Volksschule Großhöflein	1	6
Eisenstadt	VS	Volksschule Kleinhöflein	1	5
Eisenstadt	VS	Volksschule Eisenstadt	1	4

Außenstelle	Schulart	Schule	Teilnahme	Klassenanzahl
Oberwart	ASO	Allgemeine Sonderschule Oberwart	1	3
Oberwart	ASO	Allgemeine Sonderschule Oberpullendorf	1	2
Oberwart	NMS	Neue Mittelschule Rechnitz	1	8
Oberwart	NMS	Neue Mittelschule Pinkafeld – Informatik	1	8
Oberwart	NMS	Neue Mittelschule Oberwart – EU Mittelschule	1	16
Oberwart	NMS	Neue Sportmittelschule Oberschützen	1	3
Oberwart	NMS	Neue Mittelschule Markt Allhau	1	12
Oberwart	NMS	Neue Mittelschule Kohfidisch	1	7
Oberwart	NMS	Neue Musikmittelschule Großpetersdorf	1	4
Oberwart	NMS	Private Neue Mittelschule Marianum Steinberg	1	8
Oberwart	NMS	Neue Mittelschule Stoob – Berufsorientierung	1	6
Oberwart	NMS	Neue Mittelschule Oberpullendorf	1	7
Oberwart	NMS	Neue Mittelschule Lockenhaus	1	8
Oberwart	NMS	Neue Mittelschule Kobersdorf	1	8
Oberwart	NMS	Neue Mittelschule Horitschon	1	9
Oberwart	NMS	Zweisprachige NMS Großwarasdorf	1	3
Oberwart	PTS	Polytechnische Schule Oberwart	1	2
Oberwart	PTS	Polytechnische Schule Oberpullendorf	1	3
Oberwart	VS	Volksschule Wolfau	1	4
Oberwart	VS	Volksschule Wiesfleck	1	3
Oberwart	VS	Volksschule Weiden bei Rechnitz	1	2
Oberwart	VS	Volksschule Unterschützen	1	2
Oberwart	VS	Volksschule Unterkohlstätten	1	1

Außenstelle	Schulart	Schule	Teilnahme	Klassenanzahl
Oberwart	VS	Volksschule Siget i. d. Wart	1	1
Oberwart	VS	Volksschule Stadtschlaining – UNESCO	1	3
Oberwart	VS	Volksschule Rotenturm	1	2
Oberwart	VS	Volksschule Riedlingsdorf	1	2
Oberwart	VS	Volksschule Rettenbach	1	1
Oberwart	VS	Volksschule Rechnitz	1	4
Oberwart	VS	Volksschule Pinkafeld	1	14
Oberwart	VS	Volksschule Oberwart	1	18
Oberwart	VS	Volksschule Oberschützen	1	4
Oberwart	VS	Volksschule Neustift an der Lafnitz	1	2
Oberwart	VS	Volksschule Mischendorf	1	3
Oberwart	VS	Volksschule Markt Neuhodis	1	1
Oberwart	VS	Volksschule Markt Allhau	1	3
Oberwart	VS	Volksschule Mariasdorf	1	1
Oberwart	VS	Volksschule Loipersdorf-Kitzladen	1	4
Oberwart	VS	Volksschule Kohfidisch	1	4
Oberwart	VS	Volksschule Kemeten	1	2
Oberwart	VS	Volksschule Jabing – Flexible Grundschule	1	2
Oberwart	VS	Volksschule Holzschlag	1	1
Oberwart	VS	Volksschule Hannersdorf	1	1
Oberwart	VS	Volksschule Großpetersdorf mit Musik	1	4
Oberwart	VS	Volksschule Grafenschachen	1	2
Oberwart	VS	Volksschule Dürnbach / Osnovna škola Vincjet	1	3

Außenstelle	Schulart	Schule	Teilnahme	Klassenanzahl
Oberwart	VS	Volksschule Buchschachen	1	1
Oberwart	VS	Volksschule Bernstein	1	3
Oberwart	VS	Volksschule Bad Tatzmannsdorf	1	2
Oberwart	VS	Volksschule Aschau	1	1
Oberwart	VS	Volksschule Weppersdorf	1	4
Oberwart	VS	Volksschule Weingraben	1	1
Oberwart	VS	Volksschule Unterrabnitz	1	2
Oberwart	VS	Volksschule Unterpullendorf	1	2
Oberwart	VS	Volksschule Unterpetersdorf	1	1
Oberwart	VS	Volksschule Unterfrauenhaid	1	2
Oberwart	VS	Volksschule Stoob	1	2
Oberwart	VS	Volksschule Ritzing	1	1
Oberwart	VS	Volksschule Rattersdorf	1	1
Oberwart	VS	Volksschule Raiding	1	2
Oberwart	VS	Volksschule Piringsdorf	1	2
Oberwart	VS	Volksschule Pilgersdorf	1	4
Oberwart	VS	Volksschule Oberpullendorf	1	4
Oberwart	VS	Volksschule Oberpetersdorf	1	2
Oberwart	VS	Volksschule Oberloisdorf	1	2
Oberwart	VS	Volksschule Nikitsch / Osnovna škola Filež	1	2
Oberwart	VS	Volksschule Neutal	1	2
Oberwart	VS	Volksschule Neckenmarkt	1	4
Oberwart	VS	Volksschule Markt St. Martin	1	3

Außenstelle	Schulart	Schule	Teilnahme	Klassenanzahl
Oberwart	VS	Volksschule Mannersdorf	1	3
Oberwart	VS	Volksschule Lutzmannsburg	1	2
Oberwart	VS	Volksschule Lockenhaus	1	4
Oberwart	VS	Volksschule Lackendorf	1	1
Oberwart	VS	Volksschule Lackenbach	1	3
Oberwart	VS	Volksschule Kroatisch Minihof	1	1
Oberwart	VS	Volksschule Kobersdorf	1	4
Oberwart	VS	Volksschule Kalkgruben	1	1
Oberwart	VS	Volksschule Kaisersdorf	1	2
Oberwart	VS	Volksschule Horitschon	1	4
Oberwart	VS	Volksschule Großwarasdorf	1	3
Oberwart	VS	Volksschule Frankenau	1	1
Oberwart	VS	Volksschule Draßmarkt	1	2
Oberwart	VS	Volksschule Steinberg-Dörfl	1	3
Oberwart	VS	Volksschule Deutschkreutz	1	6
Güssing	ASO	Allgemeine Sonderschule Güssing	1	2
Güssing	ASO	Allgemeine Sonderschule Stegersbach	1	2
Güssing	NMS	Neue Mittelschule Rudersdorf	1	4
Güssing	VS	Volksschule Oberdorf i. Bgld.	1	2
Güssing	VS	Volksschule Litzelsdorf	1	3
Güssing	VS	Volksschule Deutsch Schützen	1	2
Güssing	VS	Volksschule St. Martin an der Raab	1	2
Güssing	VS	Volksschule Rudersdorf	1	2

Außenstelle	Schulart	Schule	Teilnahme	Klassenanzahl
Güssing	VS	Volksschule Neuhaus am Klausenbach	1	1
Güssing	VS	Volksschule Mühlgraben	1	1
Güssing	VS	Volksschule Mogersdorf	1	1
Güssing	VS	Volksschule Minihof-Liebau	1	1
Güssing	VS	Volksschule Jennersdorf	1	4
Güssing	VS	Volksschule Heiligenkreuz i.L.	1	1
Güssing	VS	Volksschule Grieselstein	1	1
Güssing	VS	Volksschule Eltendorf	1	1
Güssing	VS	Volksschule Deutsch Kaltenbrunn	1	1
Güssing	VS	Volksschule Stinatz	1	4
Güssing	VS	Volksschule Stegersbach	1	6
Güssing	VS	Volksschule Ollersdorf	1	1
Güssing	VS	Volksschule Olbendorf	1	2
Güssing	VS	Volksschule Neuberg / Zweisprachige VS	1	2
Güssing	VS	Volksschule Limbach im Burgenland	1	1
Güssing	VS	Volksschule Kukmirn	1	1
Güssing	VS	Volksschule Inzenhof	1	1
Güssing	VS	Volksschule Heiligenbrunn	1	1
Güssing	VS	Volksschule Hackerberg	1	1
Güssing	VS	Volksschule Güttenbach	1	2
Güssing	VS	Volksschule Güssing	1	4
Güssing	VS	Volksschule Großmürbisch	1	1
Güssing	VS	Volksschule Gerersdorf	1	1

Außenstelle	Schulart	Schule	Teilnahme	Klassenanzahl
Güßing	VS	Volksschule Eberau	1	2
Güßing	VS	Volksschule Deutsch-Tschantschendorf	1	2
Güßing	VS	Volksschule Burgauberg-Neudauberg	1	4
Güßing	VS	Volksschule Bocksdorf	1	3

## 8. Ferienbetreuung (Beispiele)

### 8.1 Sporterlebnistage (Beispiel 1)



#### ASVÖ-Sporterlebnistage in Sigleß



##### INFOS

Bei den ASVÖ-Sporterlebnistagen soll der Spaß an der Bewegung im Mittelpunkt stehen. Das polysportiv ausgerichtete Programm bietet eine bunte Vielfalt von Sportarten und Sporterlebnissen für jedes Kind (z.B. Ballspiele, Selbstverteidigung, Koordinations- und Geschicklichkeitsspiele, Schwimmen u.v.m.).

**ZIELGRUPPE:** Mädchen und Burschen von 8 bis 12 Jahren

**DATUM:** 17. Juli bis 21. Juli 2017 (Mo bis Fr)

**ZEIT:** täglich 8:00 bis 15:00 Uhr

**TÄGLICHER TREFFPUNKT:** Turnhalle der VS Sigleß  
8.00 bis 9.00 Eintreffen der Teilnehmer und freies Spiel, ab 9.00 Programm

**UNKOSTENBEITRAG:** € 90,- je Kind (inkl. Mittagessen und Pausenverpflegung)  
Mittagessen wird in der Badkantine Sigleß eingenommen

**MITZUBRINGEN:** Turnschuhe (für die Halle und für das Freie), Sonnencreme, Handtuch, Badesachen, Trinkflasche, Kopfbedeckung, Regenjacke, Kleidung zum Wechseln usw.

**VORAUSSETZUNG:** Schwimmkenntnisse

**ANMELDUNG:** bis spätestens 30. Juni 2017 (Achtung: begrenzte Teilnehmerzahl!)

Das Anmeldeformular könnt ihr unter [schulsport@asvoe-burgenland.at](mailto:schulsport@asvoe-burgenland.at) anfordern. Für die Anmeldung ist das vollständig ausgefüllte Anmeldeformular an [schulsport@asvoe-burgenland.at](mailto:schulsport@asvoe-burgenland.at) zu übermitteln. Erst nach Bestätigung der Anmeldung ist der Unkostenbeitrag zu bezahlen.

**RÜCKFRAGEN:** Organisation Frieways Karateklub  
Obfrau Eva Pauschenwein, TEL: 0650 7 255 256

Der Ausrichter lehnt jegliche Haftung ab und behält sich das Recht vor, TeilnehmerInnen auszuschließen bzw. die ASVÖ-Sporterlebnistage abzusagen.

**WIR FREUEN UNS AUF DICH!!!!**

## 8.2 Sporterlebnistage (Beispiel 2)



1

### Anmeldeformular zu den 1. ASVÖ-Sporterlebnistagen in Deutschkreutz

Hiermit melde ich \_\_\_\_\_

mein Kind \_\_\_\_\_ (Geb.Datum: \_\_\_\_\_)

zu den 1. ASVÖ-Sporterlebnistagen in Deutschkreutz vom 31. Juli bis 4. August 2017 verbindlich an. Mit meiner Unterschrift bestätige ich die Richtigkeit der unten angeführten Angaben und akzeptiere die unten angeführten Hinweise.

\_\_\_\_\_  
Ort, Datum

\_\_\_\_\_  
Unterschrift des Erziehungsberechtigten

#### INFOS

Bei den ASVÖ-Sporterlebnistagen soll der Spaß an der Bewegung im Mittelpunkt stehen. Das polysportiv ausgerichtete Programm bietet eine bunte Vielfalt von Sportarten und Sport-erlebnissen für jedes Kind (z.B. Ballspiele, Fallschule, Koordinations- und Geschicklichkeitsspiele u.v.m.). Als Highlight findet am Freitag eine Sport-Olympiade statt (Siegerehrung ca. 15.30 Uhr, Eltern sind herzlich willkommen!).

**ZIELGRUPPE:** Mädchen und Burschen von 8 bis 14 Jahren

**DATUM:** 31. Juli bis 4. August 2017 (Mo bis Fr)

**ZEIT:** täglich 9:00 bis 16:00 Uhr

**TÄGLICHER TREFFPUNKT:** Schwimmbad Deutschkreutz

**UNKOSTENBEITRAG:** € 70,- je Kind (inkl. Mittagessen und Pausenverpflegung)

**MITZUBRINGEN:** Turnschuhe (für die Halle und für das Freie), ev. Fußballschuhe, Sonnencreme, Handtuch, Badesachen, Trinkflasche, Kopfbedeckung, Regenjacke, Kleidung zum Wechseln usw.

**VORAUSSETZUNG:** Schwimmkenntnisse

**ANMELDUNG:** bis spätestens 20. Juli 2017 (Achtung: begrenzte Teilnehmerzahl!)

Für die Anmeldung ist das vollständig ausgefüllte Anmeldeformular an [schulsport@asvoe-burgenland.at](mailto:schulsport@asvoe-burgenland.at) zu übermitteln. Erst nach Bestätigung der Anmeldung ist der Unkostenbeitrag zu bezahlen.

**RÜCKFRAGEN:** ASVÖ Burgenland, [schulsport@asvoe-burgenland.at](mailto:schulsport@asvoe-burgenland.at), 02682/648 24

Der Ausrichter lehnt jegliche Haftung ab und behält sich das Recht vor, TeilnehmerInnen auszuschließen bzw. die ASVÖ-Sporterlebnistage abzusagen.



2

### ANGABEN zum KIND

VOR- und NACHNAME: \_\_\_\_\_

GEBURTSDATUM: \_\_\_\_\_

SOZIALVERSICHERUNGSNUMMER: \_\_\_\_\_

#### VERPFLEGUNG:

gemischt       vegetarisch

#### SCHWIMMKENNTNISSE:

sehr gut       gut       mäßig       keine

#### EINNAHME von MEDIKAMENTEN:

ja       nein

#### WENN ja:

- Welche Medikamente müssen eingenommen werden?  
\_\_\_\_\_
- Was ist bei der Einnahmen zu beachten? (Dosierung, Zeitpunkt, Häufigkeit)  
\_\_\_\_\_
- Worauf ist sonst zu achten?  
\_\_\_\_\_

(Hinweis: Das Betreuerteam verabreicht keine Medikamente, unabhängig in welcher Form! Ausgenommen sind kühlende Salben und/oder Kühsprays! Bei Notwendigkeit von andauernd notwendiger Medikamenten-Einnahme, ist das Betreuerteam zu informieren!)

#### ALLERGIEN und LEBENSMITTELINTOLERANZEN:

ja       nein

#### WENN ja:

- Welche Allergien bzw. Lebensmittelintoleranzen sind bekannt?  
\_\_\_\_\_
- Worauf ist zu achten?  
\_\_\_\_\_
- Auswirkungen bzw. Merkmale/Hinweise?  
\_\_\_\_\_
- Welche Maßnahmen sind notwendig?  
\_\_\_\_\_



3

### ERZIEHUNGS- bzw. AUFSICHTSBERECHTIGTE

Vor- und Nachname

Telefonnummer


### WEITERE HINWEISE

#### VERSICHERUNG/HAFTUNG:

Die Teilnahme an den ASVÖ-Sporterlebnistagen erfolgt auf eigene Gefahr und Risiko. Der/Die Erziehungs- bzw. Aufsichtsberechtigte nimmt im Namen des Minderjährigen zur Kenntnis, dass der Veranstalter keine Haftung für Unfälle übernimmt, und hat selbständig für einen ausreichenden Versicherungsschutz für Unfälle und ähnliches zu sorgen. Die Versicherung gegen Unfall oder Haftpflicht ist sohin Angelegenheit des Teilnehmers bzw. dessen Erziehungs- bzw. Aufsichtsberechtigte.

#### KRANKHEIT:

Sollte das Kind aufgrund einer Verletzung oder Erkrankung während den ASVÖ-Sporterlebnistagen nicht mehr teilnehmen können, ist das Kind ehestmöglich vom Erziehungsberechtigten abzuholen, da die Aufsichtspflicht nicht mehr durchgehend erfüllt werden kann. Bereits geleistete Zahlungen können nicht rückerstattet werden.

#### AUFSICHTSPFLICHT:

Die Aufsichtspflicht beginnt mit persönlicher Übergabe des Kindes an das Betreuerteam. Die Aufsichtspflicht endet mit persönlicher Übergabe durch das Betreuerteam an eine/n Erziehungsberechtigte/n.

#### MOBILTELEFONE und (WERT-)GEGENSTÄNDE:

Um Verlust/Beschädigung dieses Wertgegenstandes vorzubeugen und auch die Kommunikation innerhalb der Gruppe zu fördern, gilt folgendes: Mobiltelefone dürfen mitgenommen werden, allerdings soll die Verwendung die Ausnahme darstellen.

Für persönliche (Wert-)Gegenstände kann keine Haftung übernommen werden. Sollte ein Gegenstand gefährlich oder unpassend sein (z.B. Messer, spitzer Gegenstand), behält sich das Betreuerteam vor, dieses bis zum Ende des ASVÖ-Sporterlebnistages zu verwahren und an den/die Erziehungsberichtigte/n zu übergeben.

#### FOTOS/VIDEOS:

Es wird darauf hingewiesen, dass während der ASVÖ-Sporterlebnistage Fotos bzw. Videos gemacht werden und veröffentlicht werden können. Der/Die Erziehungs- bzw. Aufsichtsberechtigte stimmt dem zu.

Bei ständigen bzw. groben Verstößen können Kinder vorzeitig nach Hause geschickt werden. Die entstehenden Kosten (einschließlich Begleitperson) sind vom Erziehungsberechtigten zu tragen.

### 8.3 Segel-Sommercamp (Beispiel3)



# 1. ASVÖ-Segel-Sommercamps



## in Neusiedl am See

**INFOS**  
 Das ASVÖ-Segel-Sommercamp soll Kindern die Möglichkeit geben, Segelluft zu schnuppern. Neben dem Segeltraining können auch verschiedenste Sportarten wie Volleyball, Stand Up Paddeln, Surfen u.v.m. ausprobiert werden.

Das Camp ist für Anfänger und Fortgeschrittene geeignet. Es besteht die Möglichkeit den Juniorschein zu erwerben (Prüfungsgebühr: € 20,-).

**ZIELGRUPPE:** Mädchen und Burschen von 8 bis 14 Jahren

**TERMINE:** 17. bis 21. Juli 2017 (Camp 1) und 7. bis 11. August 2017 (Camp 2)

**ZEIT:** täglich 9:00 bis 16:30 Uhr

**TÄGLICHER TREFFPUNKT:** Bundesleistungszentrum Segeln, Segelhafen Ost, 7100 Neusiedl am See. Das Camp findet auch bei Schlechtwetter statt.

**UNKOSTENBEITRAG:** € 150,- je Kind (In diesem sind die Kosten für das Mittagessen sowie die Verleihkosten für das Segelboot und Schwimmweste enthalten.)

**MITZUBRINGEN:** Badesachen, Sonnencreme, Kopfbedeckung, Windjacke, Wechselgewand, Sportbekleidung, usw.

**VORAUSSETZUNG:** Schwimmkenntnisse

**ANMELDUNG:** bis spätestens 2. Juli 2017 (Achtung: begrenzte Teilnehmerzahl!)

Für die Anmeldung ist das vollständig ausgefüllte Anmeldeformular an [schulsport@asvoe-burgenland.at](mailto:schulsport@asvoe-burgenland.at) und [sven@watersport.at](mailto:sven@watersport.at) zu übermitteln. Erst nach Bestätigung der Anmeldung ist der Unkostenbeitrag zu bezahlen.

**RÜCKFRAGEN:** Sven Reiger, [sven@watersport.at](mailto:sven@watersport.at), 0676/53 61 314

Der Ausrichter lehnt jegliche Haftung ab und behält sich das Recht vor, TeilnehmerInnen auszuschließen bzw. das ASVÖ-Segel-Sommercamp abzusagen.

**WIR FREUEN UNS AUF DICH!!!!**



