

**Zum Kompetenzzuwachs
in und durch Sport- und Bewegungsangebote
an rheinland-pfälzischen Ganztagschulen
-Eine regionale Fallstudie-**

DISSERTATION
zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie
am Fachbereich 1 der Universität Koblenz-Landau

vorgelegt am

22. Juni 2018

von

Christian Krampe

Erstgutachter: Prof. Dr. Henning Pätzold
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Ulrike Stadler-Altmann

INHALT

1	Einleitung	4
1.1	Zugang zum Thema	4
1.2	Forschungsstand.....	6
1.3	Aufbau und Vorgehensweise	10
2	Bildungswissenschaftliche Rahmenbedingungen und Bezugspunkte	15
2.1	Kompetenzbegriff in den Bildungswissenschaften.....	15
2.1.1	Abgrenzung und Definition des Kompetenzbegriffs	15
2.1.2	Dimensionenmodell der Handlungskompetenz	17
2.2	Modelle zur schulischen und unterrichtlichen Qualitätserfassung	24
2.2.1	CIPO-Modell.....	27
2.2.2	Angebot- Nutzungsmodell	28
2.2.3	Rheinland-pfälzischer Orientierungsrahmen für Schulqualität.....	31
2.2.4	Qualitätsrahmen für Ganztagschulen.....	32
2.2.5	GTS-Angebote im schulischen Kontext.....	34
2.3	Außerunterrichtliche Angebote an Ganztagschulen	38
2.3.1	Außerschulisches Bildungsverständnis	39
2.3.2	Pädagogische Vorzüge außerschulischer Angebote.....	42
2.3.2.1	Pädagogische und sozialpädagogische Erwägungen	42
2.3.2.2	Bildungswissenschaftliche Motive	44
2.3.3	Einbindung außerunterrichtlicher Angebote in Ganztagschulen.....	46
2.3.3.1	Inhaltliche Vielfalt von GTS-Angeboten.....	46
2.3.3.2	Implementation von GTS-Angeboten.....	49
2.3.3.3	Vertragliche Grundlagen von GTS-Angeboten	54
2.3.3.4	Zusammenarbeit mit Anbietern außerschulischer Angebote	56
2.3.3.5	Übungsleiterinnen und Übungsleiter an Ganztagschulen.....	61
2.3.4	Zwischenfazit: GTS-Angebote und Kompetenzzuwächse.....	63
2.4	Sport und Bewegung unter erziehungswissenschaftlichen Gesichtspunkten ..	65
2.4.1	Bildungstheoretische Legitimation von Sport und Bewegung.....	66
2.4.2	Pädagogisches Potential von Sport- und Bewegungsangeboten	69
2.4.3	(Fach-)Didaktische Überlegungen zu Sport und Bewegung.....	75
2.4.4	Sport und Bewegung in pädagogischen Praxisfeldern	77
2.4.4.1	Sport und Bewegung in der Schule.....	79

2.4.4.1.1	Schulischer Sportunterricht.....	79
2.4.4.1.2	Außerunterrichtliche Formen von Sport und Bewegung	82
2.4.4.2	Bewegungsangebote in Sportvereinen.....	84
2.4.5	Zwischenfazit: Kompetenzzuwächse im Rahmen von Sport und Bewegung.....	88
2.5	Analyserahmen zur Ermittlung von Kompetenzzuwächsen.....	90
2.5.1	Organisatorische Rahmenbedingungen.....	91
2.5.2	Unterrichtssituation in GTS-Angeboten.....	95
2.5.3	Resultate von GTS-Angeboten.....	103
3	Inhaltsanalytische Auswertung der Experteninterviews.....	106
3.1	Methode und methodologische Diskussion	106
3.1.1	Forschungsdesign: Fallanalyse.....	106
3.1.2	Datenerhebung	110
3.1.2.1	(Experten-)Interviews als Erhebungsmethode	111
3.1.2.2	Interviewpartner.....	115
3.1.2.3	Erstellung des Interviewleitfadens.....	117
3.1.3	Durchführung und Auswertung der Interviews.....	119
3.1.3.1	Gestaltung der Interviews	119
3.1.3.2	Aufbereitung des empirischen Materials: Transkription der Interviews.....	122
3.1.3.3	Auswertung der Interviews: Qualitative Inhaltsanalyse	124
3.1.3.4	Kategoriensystem zur Auswertung des empirischen Materials	135
3.2	Ergebnisse der Interviewphase	140
3.2.1	Organisatorische Rahmenbedingungen.....	140
3.2.2	Unterrichtssituation in GTS-Angeboten.....	153
3.2.3	Resultate von GTS-Angeboten.....	182
3.3	Diskussion der Ergebnisse	198
4	Resümee.....	203
4.1	Zusammenfassung der Ergebnisse	203
4.2	Anregung für die weitere Forschung.....	204
4.3	Anregung für die schulische Praxis	205
Anhang:	209
A	Literaturverzeichnis.....	210
B	Planung der Erhebungsphase	233
C	Interviewleitfaden.....	234

D	Einverständniserklärung	235
E	Codesystem zur Auswertung der Experteninterviews.....	236
F	Kategorienauswertung nach Zuordnung über MaxQDA	241
G	Transkriptionsprotokolle.....	242
G.1	TN 1.....	242
G.2	TN 2.....	252
G.3	TN 3.....	260
G.4	TN 4.....	266
G.5	TN 5.....	275
G.6	TN 6.....	286
G.7	TN 7.....	296
G.8	TN 8.....	303
G.9	TN 9.....	311
G.10	TN 10.....	320
G.11	TN 11.....	336
G.12	TN 12.....	343
G.13	TN 13.....	351
G.14	TN 14.....	363
G.15	TN 15.....	373
G.16	TN 16.....	383
G.17	TN 17.....	392
G.18	TN 18.....	403
G.19	TN 19.....	410
G.20	TN 20.....	421
G.21	TN 21.....	431
G.22	TN 22.....	440
G.23	TN 23.....	448
H	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	456
I	Abkürzungsverzeichnis.....	457
J	Eidesstattliche Erklärung	458
K	Danksagung.....	459

1 Einleitung

1.1 Zugang zum Thema

Die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Sportvereinen hat eine lange Geschichte, in deren Verlauf unterschiedliche Ziele und Schwerpunkte die Kooperation prägten. Das Bündnis zwischen Schulen und Sportvereinen bekam erst nach der Einführung und Verbreitung der staatlichen Halbtagsschule eine rechtliche Grundlage. Eine Forderung der Reichsschulkonferenz (1920) war die Umsetzung von Leibesübungen in allen Schulformen einschließlich der expliziten Förderung von Vereinen, die der körperlichen Entwicklung der Jugendlichen dienlich sind (vgl.: WASCHLER 1996:8ff. ferner NAUL 2014:223f.). Im Zuge des Ausbaus der Ganztagschulen im 21. Jahrhundert sollen die Kooperationspartner, was Sportvereine einschließt, u.a. dazu beitragen, schulische Bildungsprozesse durch außerschulische Arbeitsgemeinschaften (im weiteren Verlauf kurz: AG) zu ergänzen (vgl.: BRANDT 2009:343 ferner LAGING 2017:129). Die Verantwortlichen der Deutschen Sportjugend weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass ob des Ganztagschulbaus die traditionelle Zusammenarbeit zwischen Schulen und Sportvereinen eine Neujustierung erfährt, was sich in einer Annäherung der pädagogischen Ziele der sportlichen Jugendarbeit und dem mit dem Schulsport einhergehenden Bildungsauftrag widerspiegelt (vgl.: BÖCKER, LAGING 2010a:5). Von dieser Annahme ausgehend stehen innerhalb dieses Dissertationsvorhabens von Übungsleiterinnen und -leitern durchgeführte sport- und bewegungsorientierte AGs im Mittelpunkt der Beobachtungen.

Auf die Frage, warum dieses Thema für die bildungswissenschaftliche Forschung von besonderem Interesse ist, gibt es eine klare Antwort: Grundsätzlich gilt es festzustellen, dass AGs ein pädagogisches Scharnier zwischen Lern- und Freizeitsektor repräsentieren (vgl.: SENFF 2014:361, in Anlehnung an HOLTAPPELS 2006). Unter schulpädagogischen Gesichtspunkten ist gerade an Ganztagschulen die Realisierung der Trias von Bildung, Erziehung und Betreuung mit dem übergeordneten Ziel einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden vorrangig (vgl.: PRÜSS, KORTAS, SCHÖPA et al. 2009:29). Darüber hinaus ist vorgesehen, individuelles Lernen und die Bereitstellung zusätzlicher Lernchancen über eine schulorganisatorische Öffnung nach außen zu ermöglichen (vgl.: ARNOLD 2007:86). Zur Umsetzung dieser Ziele kooperieren die Verantwortlichen der Ganztagschulen mit außerschulischen Partnern. Sportvereine zählen hierbei zu denjenigen Kooperationspartnern, auf welche die Ganztagsschulverantwortlichen häufig zurückgreifen (vgl.: ROLLETT, LOSSEN, JARSINSKI et al. 2011:85 ferner LAGING 2010:75 ferner

LANDESSPORTBUND RHEINLAND-PFALZ; im weiteren Verlauf kurz: LSB RLP 2015:4). In der bisherigen Forschung wurden Ganztagsschulangebote (im weiteren Verlauf kurz: GTS-Angebote) aus unterschiedlichen Perspektiven, wie z.B. hinsichtlich der inhaltlichen Vielfalt, untersucht (vgl.: HOLTAPPELS 2007b:201). Was noch nicht erfolgte, ist eine bildungswissenschaftliche Analyse derjenigen GTS-Angebote, die den Schwerpunkt Sport und Bewegung aufweisen und von Übungsleiterinnen und -leitern, die einen Vereins-hintergrund haben, durchgeführt werden. Die bildungswissenschaftliche Relevanz ergibt aus dem Umstand, weil Bewegung wie Denken und Sprechen eine Basiskompetenz hinsichtlich der Weltbegegnung und -erschließung darstellt (vgl.: LAGING 2017:7). Hierbei ist laut Heim der Zusammenhang von körperlichmotorischen Bildungsprozessen und anderen Kompetenzen intensiver zu erforschen, „[...] um belastbare pädagogische Konsequenzen ziehen zu können.“ (HEIM 2009:41) Von diesem Desiderat ausgehend liegt der vorliegenden Arbeit folgende Forschungsfrage zugrunde:

Inwieweit begünstigen die im Zuge der Kooperation mit rheinland-pfälzischen Ganztags-schulen von Übungsleiterinnen und -leitern angebotenen und durchgeführten Sport- und Bewegungsangebote den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler?

Das Kernanliegen dieser Untersuchung ist, Einblicke in die Kooperationskultur zwischen Ganztagsschul- und Sportvereinsverantwortlichen zu erhalten sowie die Gestaltung und Durchführung dieses Settings zu untersuchen, um über diesen Weg, Rückschlüsse zu denkbaren Kompetenzzuwächsen bei den Schülerinnen und Schülern zu erhalten. Basierend darauf kann die Anschlussfähigkeit von vereinsorganisierten GTS-Angeboten an das institutionelle Ganztagsschulsystem diskutiert werden. Naul stellt in diesem Zusammenhang fest, dass zwar das Setting ‚Sport im Ganztag‘ Kindern und Jugendlichen zur Verfügung steht, aber ungeklärt ist,

„[...] welches spezifische Bildungsverständnis bzw. welches spezifische Bildungskonzept maßgeblich für dieses neue Setting ist oder sein sollte, das sich ‚zwischen‘ den traditionellen Lernorten für den Kinder- und Jugendsport in Schule und Sportverein etabliert hat.“ (NAUL 2014:222)

Die regionale Einschränkung auf das Bundesland Rheinland-Pfalz resultiert daher, weil die Organisation von Ganztagschulen in den einzelnen Bundesländern variieren kann, was einen Vergleich von GTS-Angeboten aufgrund bildungsschulpolitischer und bildungssystembedingter Unterschiede erschwert.

Für die Beantwortung der Forschungsfrage bietet sich eine empirisch-qualitative Vorgehensweise an, um das komplexe Bedingungsgefüge von schulischen Rahmenbedingungen, unterrichtlichen Durchführung- und Gestaltungsmerkmalen und die Rück-

schlüsse zu Kompetenzzuwächsen in und durch auf Sport und Bewegung ausgerichtete GTS-Angebote zu untersuchen. Im Sinne der qualitativen Forschungstradition geht es hierbei um einen deutenden und sinnverstehenden Zugang zur Wirklichkeit (vgl.: KRUSE 2014:24, in Anlehnung an v. KARDOFF 1995). Der Erkenntnisgewinn stützt sich hierbei nicht auf philosophische Begründungen, sondern auf empirisches Wissen, womit beabsichtigt ist, die soziale Konstruktion der Wirklichkeit abzubilden (vgl.: HIRSCHHAUER 2011:102). Der Konstruktivismus ist die wissenschaftstheoretische Referenz, auf denen solche Fragestellungen basieren (vgl.: KELLE 2013:63). In Anlehnung an konstruktivistische Ausführungen zum Lehren und Lernen, wonach Lernen etwas subjektiv Angeeignetes und ein aktiver Prozess der Lernenden ist (vgl.: HELMKE 2012:48 ferner LEHMANN, NIEKE o.J.:6), muss unter wissenschaftstheoretischen Gesichtspunkten auch auf pragmatische Grenzen hingewiesen werden, denn der als Komplexitätsreduktion bezeichnete Aspekt impliziert, dass die soziale Wirklichkeit letztlich nur als methodisch reduzierte Wirklichkeit darstellbar ist (vgl.: KELLE 2013:64).

Ausgehend vom Forschungsdesign einer Fallanalyse bilden die Experteninterviews als auch die Qualitative Inhaltsanalyse das methodische Mittel dieser Untersuchung; ein gängiger Methoden-Mix, den beispielsweise Häder empfiehlt (vgl.: HÄDER 2015:268).

1.2 Forschungsstand

Zu einigen Themenbereichen dieses Forschungsvorhabens, wie z.B. GTS-Angebote im Allgemeinen, Kooperationskultur an Ganztagschulen, Kompetenzen in den Erziehungswissenschaften etc., liegen Untersuchungen und Ergebnisse anderer Studien vor. Im Hinblick auf die inhaltliche und methodische Ausgestaltung von GTS-Angeboten mit dem Schwerpunkt Sport und Bewegung fehlt es an Veröffentlichungen.

Die Forschungslage rund um die Ganztagschule kann mittlerweile als sehr gut bezeichnet werden. Über 50 Forschergruppen betrachten diese Schulform aus ganz unterschiedlichen, interdisziplinären Perspektiven (vgl.: PRÜSS, KORTAS, SCHÖPA 2009:9). Insbesondere kann auf die in drei Erhebungswellen durchgeführte ‚Studie zur Entwicklung an Ganztagschulen‘ (im weiteren Verlauf kurz: StEG) zurückgegriffen werden (vgl.: SPECK 2011a:8), um einzelne Aspekte der Forschungsfrage zu beantworten. Im Rahmen von StEG liegen u.a. quantitative Erhebungen und Auswertungen zur außerunterrichtlichen Angebotsstruktur sowie zur Kooperation mit außerschulischen Partnern, wie z.B. mit Sportvereinen, vor (vgl.: FISCHER, HOLTAPPELS et al. 2010 ferner HOLTAPPELS 2009d:140ff. ferner

ZÜCHNER, FISCHER 2011:11ff. ferner LAGING 2017:146). Zur Kooperationskultur an Ganztagschulen können Resultate der Untersuchung zur ‚Professionellen Kooperation von unterschiedlichen Berufsgruppen an Ganztagschulen‘ (im weiteren Verlauf kurz: PROKOOP) erklärend herangezogen werden (vgl.: SPECK, OLK 2011:70).

In Bezug auf die Wirkungen von GTS-Angeboten in Form von fachlichen und überfachlichen Fähigkeiten ist eine defizitäre Forschungslage zu konstatieren. Dementsprechend resümiert Grunert: *„Was bislang fehlt, sind sowohl quantitative als auch qualitative Studien, die sich der Frage nach dem außerunterrichtlichen Kompetenzerwerb systematisch [...] nähern.“* (GRUNERT 2006, zitiert in NEUBER 2010a:23) Studien zur ‚Bewegten Schule‘ untersuchten die Wirksamkeit eines bewegten, auch außerschulischen, Unterrichts hinsichtlich Motorik, Sozialverhalten und Selbstkonzept. Positive Effekte konnten nachgewiesen werden (vgl.: LAGING 2017:89, in Anlehnung an MUELLER et al. 2002). Radisch konnte aufzeigen, dass bedingt durch die Organisation der Ganztagschule und der vorausgesetzten Teilnahme an außerunterrichtlichen Angeboten die Förderung insbesondere sozialer Kompetenzen anzunehmen ist (vgl.: RADISCH 2009:163ff.). Neben dem Kompetenzerwerb kann eine weitere Intention von außerschulischen Angeboten auch in der Erweiterung und/oder Erneuerung der Lernkultur liegen. Auch dieser Sachverhalt ist noch nicht hinreichend wissenschaftlich untersucht (vgl.: STECHER 2009a:200).

Untersuchungen, die den Schwerpunkt Sport und Bewegung an Ganztagschulen aufweisen, sind überschaubar und in ihrer Reichweite begrenzt (vgl.: LAGING 2017:144). Es ist gemäß Hildebrandt-Stramann kaum erforscht, *„[...] in welcher qualitativen und quantitativen Weise Bewegungs- und Sportaktivitäten in der Ganztagschule berücksichtigt und als Möglichkeitsraum für Bildungs- und Sozialisationsprozesse genutzt werden [...]“* (HILDEBRANDT-STRAMANN, LAGING, TEUBNER 2014:8) Insbesondere die Durchführung und Gestaltung von sport- und bewegungsorientierten GTS-Angeboten wurde nicht untersucht. Was in diesem Setting genau stattfindet, ist unklar. Holtappels weist auf folgendes Desiderat hin:

„Inwieweit Sport- und Bewegungsangebote aber dezidiert zu Fördermaßnahmen bzw. zur Begabungs- und Talentförderung dienen oder eher klassisch dem Vereinsangebot entlehnt sind, geht aus vorliegenden Forschungen bisher nicht hervor.“ (HOLTAPPELS 2009c:75)

Sport- und Bewegungsangebote an Ganztagschulen bilden dabei ein noch nicht untersuchtes Setting, was sich zwischen Schulsport und Vereinstraining verorten lässt, in dem formale Rahmenbedingungen von Schule und ein non-formales Bildungspotential von Sportvereinsangeboten aufeinandertreffen (vgl.: SCHULZ-ALGIE 2010:202f.).

Um die Forschungsfrage in Bezug auf Kompetenzzuwächse zu beantworten, sind nicht ausschließlich schulpädagogische Überlegungen notwendig, sondern auch solche hinsichtlich möglicher Auswirkungen von Sport und Bewegung in außerschulischen Handlungsfeldern. Systematische Untersuchungen dahingehend stehen weitestgehend aus, obschon Neuber et al. darauf hinweisen, dass in den Sportwissenschaften die pädagogische Relevanz von Sport und Bewegung anerkannt ist (vgl. NEUBER, BREUER, DEREČIK et al. 2010:11). Ungeachtet dessen bemängelte Rauschenbach schon vor einigen Jahren in Form einer Fragekette Forschungslücken in Bezug auf außerschulische Sportangebote, die nicht nur die kaum untersuchten strukturell-inhaltlichen Rahmenbedingungen von Sport und Bewegung hervorheben, sondern auch explizit den fehlenden Bildungsaspekt betont:

„Wo endet die bloße Mannschaftssportart oder das Einzeltraining? Wo endet die freizeitorientierte, körperbezogene Betätigung von Kindern und Jugendlichen, also auf das Abschalten und Ausgleich gerichtete Gegenprogramm zur Schule? Und wo beginnt dann die Jugendarbeit im engeren Sinne, das pädagogisch-konzeptionelle, das organisierte über den Sport, Spiel und Spaß hinausgehende Bildungsangebot?“ (RAUSCHENBACH 2009, zitiert in GOLENIA, NEUBER 2010:190)

Hierzu kann in Ansätzen auf Ergebnisse und Studien zum informellen Lernen in solchen Settings, wie z.B. zu Lernprozessen in der bewegten Pause oder im freiwilligen Engagement als Sport- und Gruppenhelfer, zurückgegriffen werden (vgl.: NEUBER 2010:23). Eine sportpädagogische Untersuchung, die sich nachgeordnet mit dem Zusammenhang von Ganztagschulen und Sportvereinen beschäftigt, ist die ‚Studie zur Entwicklung von Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule‘ (im weiteren Verlauf kurz: StuBBS). Innerhalb dieser Begleitstudie zum Förderprogramm der Bundesregierung ‚Investitionsprogramm Zukunft, Bildung und Betreuung‘ (im weiteren Verlauf kurz: IZBB) richten sich die Forschungsfragen u.a. auf den Beitrag von Bewegung für die kulturelle Praxis, die Analyse bisheriger Bewegungs- und Pausenangebote, die Bedeutung von Bewegung in Ganztagschulen etc. (vgl.: LAGING 2011:202 ferner BÖCKER, LAGING 2010a:5f.), wobei der Schwerpunkt auf der Rekonstruktion von sport- und bewegungsorientierten Schulentwicklungsprozessen in integrativer Hinsicht liegt (vgl.: LAGING 2017:147, in Anlehnung an HILDEBRANDT-STRAMANN et al. 2014 ferner LAGING, DIRKS 2014b:125f.). Exemplarisch und von Relevanz für die Forschungsleitfrage dieser Arbeit kann auf die Untersuchung von Senff hingewiesen werden, der herausgearbeitet hat, welche Bedeutung sport- und bewegungsorientierte AGs im schulischen Lebensraum von Schülerinnen und Schülern einnehmen (vgl.: SENFF 2014:361). Weiterhin finden sich interessante Anknüpfungspunkte in einer begleitenden Pilotstudie im Rahmen von StuBBS. In einer deskriptiven Studie wurden die verschiedenen Akteure, die an Sportangeboten an

offenen Ganztagschulen in der Stadt Essen mitwirken, hinsichtlich folgender Kategorien befragt: Kontaktaufnahme, Planung und Organisation der Angebote, Ziele und Inhalte der Angebote sowie Kooperations- und Kommunikationsformen (vgl.: NAUL, TIETJENS, GEIS et al. 2010:147ff.).

Neuber et al. haben in einer explorativen Studie den Versuch unternommen, den Kompetenzerwerb durch Sport- und Bewegungsangebote in Vereinen zu untersuchen. Sie konnten hierbei feststellen, dass von signifikanten und nachhaltigen Lernprozessen innerhalb dieses außerschulischen Feldes ausgegangen werden kann (vgl.: NEUBER, BREUER, DERECHIK et al. 2010:12f.). Reinders konnte in einer Studie über den bayrischen Jugendfußball herausstellen, dass Vereinsverantwortliche zwar nach wie vor soziale Ziele verfolgen, aber dennoch ein deutlicher Richtungswechsel hin zur Talentsichtung erfolgt, was sich in einer Fokussierung auf Leistungshandeln zeigte (vgl.: REINDERS 2013:19).

Zu möglichen Wirkungen sportlicher Betätigung kann auf die Untersuchung ‚Psychosoziale Ressource im Sport‘ (im weiteren Verlauf kurz: PRIMUS) bedingt zurückgegriffen werden. Ein Ergebnis der siebenmonatigen Evaluationsstudie ist, dass sich bei den Heranwachsenden eine Verbesserung des Selbstbewusstseins sowie der Kooperationsfähigkeit eingestellt hat (vgl.: SYGUSCH 2010:245ff.). Allerdings ist der Aufbau sozialer Kompetenzen durch sportliche Betätigung im Sinne einer Wirkungshypothese kaum stichhaltig belegt, sondern solche Wirkungen sind von einer unterstützenden, pädagogischen Jugendarbeit im organisierten Sport abhängig (vgl.: LAGING 2017:40f., in Anlehnung an SYGUSCH et al. 2009).

Relevante sportwissenschaftliche Untersuchungen und Studien, die die Bedeutung von Bewegung für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen thematisieren, sind ‚Sportunterricht in Deutschland (im weiteren Verlauf kurz: SPRINT), ‚Motorik-Modul‘ (im weiteren Verlauf kurz: MOMO), und ‚Kinder- und Jugendgesundheits surveys‘ (im weiteren Verlauf kurz: KIGGS) (vgl.: SCHMIDT 2009a:17). Die SPRINT-Studie bietet interessante Befunde zur Beantwortung der Forschungsfrage dieser Arbeit. Mit Methoden der quantitativen und qualitativen Sozialforschung erfolgten Lehrplananalysen, Untersuchungen der Sportstätten und eine Betrachtung des außerunterrichtlichen Schulsports (vgl.: GERLACH, BRETTSCHEIDER 2009:279).

1.3 Aufbau und Vorgehensweise

Das Forschungsdesign dieser Untersuchung ist eine Fallanalyse. Über die Beschreibung verschiedener empirischer Fälle sollen allgemeine Regeln und Zusammenhänge herausgearbeitet werden, um auf diese Weise einen Beitrag zur Theoriebildung zu leisten (vgl.: STRÜBING 2013:7). Fallanalysen sind weniger zeit- und kostenintensiv, können gut von Einzelpersonen durchgeführt werden und sind geeignet, relevante Informationen zu einem Untersuchungsgegenstand zu generieren; fundierte methodische Kenntnisse des Forschers vorausgesetzt (vgl.: HÄDER 2015:358). Die Fallstudie ist eine Forschungsstrategie, die an der Untersuchungsfrage orientierend das Forschungsmaterial ordnet, was mit einem typischen Aufbau und Ablauf einhergeht: Fragestellung, Falldefinition, Materialsammlung und Aufbereitung und Falleinordnung (vgl.: BRÜSEMEISTER 2008:55ff. ferner MAYRING 2002:44, in Anlehnung an FUCHS 1984).

Um Fälle im Zusammenhang zu analysieren, ist Hintergrundwissen vonnöten. Ausgehend von der Untersuchungsleitlinie dieser Arbeit ist die Auseinandersetzung mit folgenden theoretischen Schwerpunkten unerlässlich: Der Kompetenzbegriff, Schul- und Unterrichtsqualitätsmodelle, außerunterrichtliche Angebote an Ganztagschulen sowie Sport und Bewegung in den Bildungswissenschaften.

Die tatsächlichen Wirkungen von Sport- und Bewegungsangeboten können auf ganz unterschiedliche Weise analysiert werden. Wenn GTS-Angebote integraler Bestandteil ganztägiger Beschulung sind, stellt sich auch die Frage nach möglichen Kompetenzzuwächsen, insofern der Annahme gefolgt wird, dass Kompetenzen ein Resultat von Lernprozessen darstellen (vgl.: GRÄSEL 2011a:19). Im schulischen Kontext dominiert ein Kompetenzbegriff, der die verschiedenen Kompetenzbereiche (Fach-, Selbst- u. Sozialkompetenz) im Konzept der Handlungskompetenz subsumiert und in einem Dimensionenmodell entfaltet (vgl.: VOLLSTÄDT 2009:28, in Anlehnung an CZERWANSKI et al. 2002). Der kompetenztheoretische Zugang über dieses Dimensionenmodell bildet die definitorische Ausgangslage zur Beantwortung der Forschungsfrage dieser Dissertation.

Modelle zu Schul- und Unterrichtsqualität bieten geeignete Schablonen, Sport- und Bewegungsangebote und deren zunächst angenommenen Kompetenzzuwächse im schulischen Kontext abzubilden. Diese theoretische Einbindung ist insbesondere bei explorativen Arbeiten von Vorteil, da solche Modelle als heuristischer Rahmen dienen können, damit Untersuchungsgegenstände, wie z.B. GTS-Angebote, nicht ‚theorielos‘ analysiert werden (vgl.: FISCHER, HOLTAPPELS, STECHER et al. 2011:18ff. ferner

RADISCH 2009:45). Damit wird indirekt auf die Frage übergeleitet, ob Modelle zur Unterrichtsqualität auch auf AG-Angebote zu beziehen sind. Stecher erachtet es als legitim, weil ähnlich wie beim schulischen Unterricht ein von Erwachsenen konzipiertes pädagogisches Setting vorliegt, das bestimmbare Lernziele fokussiert (vgl.: STECHER 2009a:193).

Im weiteren Verlauf des Theorieteils dieser Arbeit erfolgt eine erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit den außerunterrichtlichen Angeboten an Ganztagschulen in Rheinland-Pfalz. Hierbei ist zunächst herauszuarbeiten, unter welchen Bedingungen solche Angebote, die regelmäßige Teilnahme vorausgesetzt, eine Möglichkeit der Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung im Sinne einer Förderung für Heranwachsende bereithalten (vgl.: ZÜCHNER, ARNOLD 2011b:268 ferner ROLLETT, LOSSEN, JARSINSKI et al. 2011:77). Ein häufig formuliertes erziehungswissenschaftliches Anliegen im Zusammenhang mit außerschulischen Angeboten besteht in der Herstellung einer curricularen Verbindung zum Pflichtunterricht, wobei diesbezüglich laut Kamski zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht die Rede sein kann (vgl.: KAMSKI 2011:113f. ferner BÖTTCHER, MAYKUS 2011:109). Anschließend werden erziehungs- und bildungswissenschaftliche Besonderheiten und Möglichkeiten dieses Settings dargestellt und diskutiert sowie strukturelle Rahmenbedingungen innerhalb des rheinland-pfälzischen Ganztagschulsystems nachgezeichnet, um am Ende des Unterkapitels eine Bilanz zu ziehen, unter welchen schulorganisatorischen Bedingungen Kompetenzzuwächse in und durch GTS-Angebote anzunehmen sind.

Dem nachgestellt richtet sich der Fokus auf Sport und Bewegung in den Erziehungswissenschaften. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht hat Holtappels Vorzüge von Sport und Bewegung benannt, die eine gute Ausgangslage für den Erwerb von Kompetenzen bilden. Hierzu zählen u.a. Einhaltung von Regeln, Einsatzbereitschaft, Disziplin etc. (vgl.: HOLTAPPELS 2009c:68). Zur genaueren Entfaltung werden bildungstheoretische, fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse herangezogen, um Möglichkeiten von Kompetenzzuwächsen aufzuzeigen, die dann in die Beantwortung der Forschungsleitfrage einfließen. Hierbei kommt fachdidaktischen Überlegungen, explizit in der interdisziplinären Erforschung von Unterrichtsqualität, eine enorme Bedeutung zu (vgl.: GRÄSEL 2011a:18). Des Weiteren werden die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevanten Praxisfelder dargestellt, in denen Sport und Bewegung stattfindet; schulischer Sportunterricht und Vereinstraining.

Am Ende des Theorieteils wird ein Rahmenmodell im Hinblick auf die Analyse von GTS-Angeboten zur Beantwortung der Forschungsfrage dieser Untersuchung konzipiert, das an die theoretische Vorarbeit zur Verortung der sport- und bewegungsorientierten GTS-Angebote im Kontext der Ganztagschule anknüpft und konkretisiert. Des Weiteren bildet diese Heuristik innerhalb des empirischen Teils dieser Studie das Gerüst für die Entwicklung des Kategoriensystems zwecks Auswertung des erhobenen Materials.

Im Empirieteil werden die methodischen Schritte, die zur Erfassung des Untersuchungsgegenstandes Verwendung finden, entfaltet und unter methodologischen Gesichtspunkten diskutiert. Die methodologischen Ausführungen implizieren die Legitimation und theoretischen Begründungen der gewählten Methoden innerhalb einer Studie, was zur Akzeptanz in der Scientific Community führen soll (vgl.: STRÜBING 2013:27 ferner KRUSE 2014:42). Steinke empfiehlt für qualitative Forschungsarbeiten einen breit angelegten Kriterienkatalog und hebt hervor, Anregungen für die Formulierung von Bewertungskriterien quantitativer Forschung nicht kategorisch auszuschließen (vgl.: STEINKE 2009:319ff.). Dieser gemäßigte Ansatz kommt auch innerhalb dieser Arbeit zur Anwendung. Grundsätzlich erfolgt eine Orientierung an Prinzipien qualitativer Forschung, wie z.B. Offenheit, Gegenstandsangemessenheit, Anwendung kodifizierter Verfahren u.v.m. (vgl.: STRÜBING 2009:323f.); die Diskussion klassischer Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität findet während der Darstellung der methodischen Schritte dieser Untersuchung Berücksichtigung.

Der empirische Teil dieser Dissertation beginnt mit einer konkreten Fallbezeichnung. Grundsätzlich umfasst ein Fall eine Untersuchungseinheit, der zum Gegenstand einer detaillierten Analyse wird. Die jeweilige Untersuchungseinheit kann eine Person, eine Gruppe, eine Organisation oder auch eine Schulklasse sein (vgl.: AEPPLI, GASSER, GUTZWILLER et al. 2014:204f. ferner BUDE 2011:60f.). Den zu analysierenden Fall bildet das jeweils von einem Übungsleiter oder einer Übungsleiterin gestaltete und durchgeführte GTS-Angebot. Die Grenze des Falles wird über den erziehungswissenschaftlichen Zugang vor dem Hintergrund der Beantwortung der Untersuchungsleitlinie festgelegt; die Betrachtung von Lern- und Bildungsprozessen innerhalb einer gegebenen sozialen Realität (vgl.: DITTON 2011b:45). Dass gerade in der Pädagogik die Fallanalyse eine lange Tradition hat, ist darauf zurückzuführen, dass der einheitliche Charakter des zu untersuchenden sozialen Gegenstandes erhalten bleibt und mit verschiedensten methodischen Verfahren gearbeitet werden kann (vgl.: HÄDER 2015:357ff. ferner Kap. 1.1 in dieser Arbeit).

Leitfadengestützte Experteninterviews sind das dieser Forschungsarbeit zugrundeliegende Erhebungsinstrument. Insbesondere halbstrukturierte Interviewformen sind eine geeignete Methode, um ein Forschungsfeld näher zu betrachten, vertiefende Einblicke zu erhalten und gezielte Informationen zur Fallanalyse zu ermitteln (vgl.: REINDERS 2011:87 ferner KAISER 2014:3), weshalb diese Erhebungsmethode auch häufig bei pädagogischen Fragestellungen Verwendung findet (vgl.: BOGNER, MENZ 2005b:33). Um die für die Fragestellung relevanten Themen und Inhalte zu erfassen, ohne die individuelle Sichtweise und persönliche Einschätzung des Experten während des Interviews zu vernachlässigen, empfiehlt sich die Erstellung eines Leitfadens (vgl.: MEUSER 2011:57 ferner GLÄSER, LAUDEL 2010:111).

Die Gruppe der Gesprächspartner für das Experteninterview bilden die Übungsleiterinnen und -leiter der kooperierenden Vereine. Die formalen Voraussetzungen für das Interview im Rahmen der Erhebungsphase dieser Arbeit bestehen darin, dass die Befragten über die Trainer-C-Lizenz verfügen und mindestens ein Jahr ein Angebot an einer rheinland-pfälzischen Ganztagschule durchgeführt haben. Unter methodologischen Gesichtspunkten ist darauf hinzuweisen, dass der Expertenbegriff bei wissenschaftlichen Fragestellungen relational verwendet wird und einer theoretischen Herleitung bedarf. Durch identische Ausgangsvoraussetzungen wird sichergestellt, dass die Interviewpartner über ähnliche Voraussetzungen verfügen und ihnen mehr oder weniger einheitliche Ausbildungsinhalte zuteilwurden. Darüber hinaus genießt diese Interviewform forschungsökonomische Vorzüge, weil ein ‚Experte‘ anstatt einer Vielzahl anderer Akteure befragt wird. Innerhalb der schulpädagogischen Forschung können u.a. Lehrkräfte aber auch Kursleiterinnen und -leiter den Status eines ‚Experten‘ innehaben (vgl.: GLÄSER, LAUDEL 2010:116 ferner MEUSER 2011:58 ferner MEUSER 2005:74f. ferner BOGNER, MENZ 2005a:7). Um in dieser explorativ angelegten Studie Erkenntnisse zu gewinnen, werden 23 Trainerinnen und Trainer befragt. Die Übungsleiterinnen und -leiter wurden größtenteils über den Sportbund Rheinland-Pfalz vermittelt; in Einzelfällen lagen Empfehlungen einzelner Kolleginnen und Kollegen anderer Ganztagschulen vor. Die Befragung kann ohne bürokratische Regelungen und notwendige Genehmigungen seitens der Aufsicht- und Dienstleistungsdirektion (ADD) durchgeführt werden.

Die Interviews werden aufgezeichnet und transkribiert. Die Transkription von erhobenem empirischen Material ermöglicht eine methodisch systematische und umfassende Auswertungsarbeit (vgl.: KRUSE 2014:341). Wenn die inhaltlich-thematische bzw. fachliche Ebene im Mittelpunkt des Interesses steht, ist eine Übertragung in gebräuchliches Schriftdeutsch

ausreichend und ein Verzicht auf dialektale und prosodische Besonderheiten legitim (vgl.: GLÄSER-ZIDUKA 2011:111 ferner MAYRING 2002:89ff.). Daher orientiert sich die Transkription der Experteninterviews an den Empfehlungen zur Durchführung zu Minimaltranskripten.

Das Transkriptionsmaterial innerhalb dieser Untersuchung wird mittels einer Variante der Qualitativen Inhaltsanalyse untersucht. Dieses Auswertungsverfahren stellt sicher, dass die Ergebnisse durch systematisches und regelgeleitetes Vorgehen nachvollziehbar sind und eine Überprüfung durch andere (Intercoderreliabilität) möglich ist (vgl. MAYRING 2010a:12ff.). Die Auswertung erfolgt über ein modifiziertes, variables Kategoriensystem, wodurch ein deduktiv-induktives Vorgehen stattfindet. Konkret bedeutet dies, dass sich die Analyse des Materials zum einen an Kategorien orientiert, die sich aus dem theoretischen Bezugsrahmen und Vorarbeiten ergeben. Zum anderen können ‚neue‘ Subkategorien direkt am transkribierten Material entwickelt werden (vgl.: KUCKARTZ 2012:59ff.). Über die kategorienbasierte Auswertung kann der jeweilige Fall umfangreich und in unterschiedliche Richtungen analysiert werden, um Antworten auf die Untersuchungsleitlinie dieser Arbeit zu generieren. Die Auswertung der qualitativen Experteninterviews erfolgt computergestützt, obgleich Gläser et al. dieses Vorgehen erst bei umfangreicheren Textmengen empfehlen (vgl.: GLÄSER, LAUDEL 2010:202).

2 Bildungswissenschaftliche Rahmenbedingungen und Bezugspunkte

2.1 Kompetenzbegriff in den Bildungswissenschaften

2.1.1 Abgrenzung und Definition des Kompetenzbegriffs

Wenn GTS-Angebote im Rahmen der ganztägigen Beschulung integriert sind, stellt sich u.a. die Frage nach möglichen Kompetenzzuwächsen, da schulische Bildungsangebote eine zielgerichtete Kompetenzentwicklung intendieren (vgl.: VOLLSTÄDT 2009:30 ferner LERSCH 2015:77 ferner HELMKE 2012:240), beziehungsweise angenommen werden muss, dass Kompetenzen das Ergebnis von dort stattfindenden Lernprozessen sind (vgl.: GRÄSEL 2011a:19 ferner Kap. 1.2 in dieser Arbeit). Von dieser Annahme ausgehend bietet ein kompetenztheoretischer Zugang dann eine Möglichkeit, um vereinsorganisierte Sport- und Bewegungsangebote zu analysieren.

Der Kompetenzbegriff wird in unterschiedlichsten wissenschaftlichen Disziplinen verwendet, weshalb nicht von einem einheitlichen Verständnis von Kompetenz ausgegangen werden kann. Den Begriff selbst bezeichnen Erpenbeck et al. als theorie relativ, was impliziert, dass Kompetenzen nur in theoretischen Zusammenhängen eine definierte Bedeutung haben (vgl.: KAUFHOLD 2006:21, in Anlehnung an ERPENBECK et al. 2003 ferner HARTIG 2008:16).

In den Erziehungswissenschaften ist der Kompetenzbegriff keine Innovation. Bereits Humboldt und andere zeitgenössische Erziehungswissenschaftler haben Bildung und den Bildungsbegriff kompetenzorientiert aufgefasst, da von der Prämisse ausgegangen wurde, dass Lernen einen Beitrag zur individuellen Mündigkeit leistet und das Ziel verfolgt, den Einzelnen, ausgestattet mit Wissen, Problembewusstsein und Handlungsfähigkeit, in die Gesellschaft einzubinden (vgl.: FAUSER 2010:20f.).

Im 21. Jahrhundert ist der Kompetenzbegriff fester Bestandteil in bildungswissenschaftlichen Forschungsarbeiten, in internationalen Arbeiten zu außerunterrichtlichen Angeboten, in den unterschiedlichsten landesweiten Leistungsvergleichsstudien und auch in eher praxisorientierten Evaluationen im Kontext von Schulentwicklungsprozessen. Die Analyse schulischen Lernens orientiert sich an den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler und im unterrichtlichen Wirken der Lehrenden wird Kompetenzorientierung erwartet. Der Kompetenzbegriff ist bei schulischen Fragestellungen omnipräsent und wird vorschnell mit anderen erziehungswissenschaftlichen Gegenstandsfeldern, wie u.a. Bildungsstandards, Binnendifferenzierung und Diagnostik, in Verbindung gebracht (vgl.: VOLLSTÄDT 2009:26

ferner BUNDESMINISTERIUM für BILDUNG und FORSCHUNG, im Folgenden kurz: BMBF 2012:14).

Zur genaueren Erfassbarkeit von Kompetenzen haben sich in der wissenschaftlichen Diskussion vier Grundmerkmale herauskristallisiert. Hiernach haben Kompetenzen einen Handlungs- sowie Situations- und Kontextbezug, sind an das Subjekt gebunden und veränderbar. Darüber hinaus bilden sie ein Gemenge bestehend aus Wissen, Fähigkeiten, Motiven und emotionalen Dispositionen (vgl.: KAUFHOLD 2006:21ff.).

Viele Definitionen des Begriffs basieren auf kognitionspsychologischen Annahmen, die voraussetzen, dass es sich beim Kompetenzerwerb um erlernbare kontextspezifische Leistungsdispositionen handelt (vgl.: FROSCH 2012:3). Weinert stützt sich hierauf und ergänzt den Bereich der Fertigkeiten, die eine Person beherrscht. Nach ihm sind Kompetenzen

„[...] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll zu nutzen.“ (WEINERT 2001, zitiert in GNIEWOSZ 2011:57)

Diese Definition ist geeignet, sich der Beantwortung bildungswissenschaftlicher Forschungsfragen zu nähern. Allerdings liegt der Schwerpunkt eher auf fachbezogenen Leistungsdispositionen und speziellen Lernbereichen. Es überwiegt eine Orientierung an Fachbegriffen aus der psychologischen Forschung (vgl.: VOLLSTÄDT 2009:30). Dennoch ist die Definition nach Weinert für Fragestellungen im Kontext der Bildungswissenschaften relevant, weil sie dazu beiträgt, methodische und methodologische Erschwernisse zu umgehen. Denn zunächst werden Kompetenzen und deren Erwerb auf vorher festgelegte Anforderungssituationen bezogen und nicht generell als Resultat angenommen. Bedingt durch den Fokus auf kognitive Fähigkeiten können aus pragmatischer Sicht motivationale und/oder emotionale Faktoren zunächst hintenangestellt werden, ohne ihre Bedeutung zu vernachlässigen (vgl.: FLEISCHER, KOEPPEN, KENK et al. 2013:6f.).

In den Erziehungswissenschaften wird vielfach auf zwei gängige Kompetenzmodelle – je nach Erkenntnisinteresse – zurückgegriffen: Kompetenzniveaumodelle und Kompetenzstrukturmodelle (vgl.: GNIEWOSZ 2011:58 ferner FLEISCHER, KOEPPEN, KENK et al. 2013:8). Kompetenzniveaumodelle dienen dazu, fachspezifische Leistungspotentiale einer Person abzubilden. Dies findet mittels quantitativer Testverfahren statt (vgl.: GNIEWOSZ 2011:58). Die Definition der Kompetenzniveaus erfolgt, indem Kompetenzdimensionen in ordinale Kategorien aufgeteilt werden (vgl.: FLEISCHER, KOEPPEN, KENK et al. 2013:8). Durch die Arbeit mit Kompetenzstrukturmodellen wird versucht, die Dimensionalität von

Kompetenzen offenzulegen. Hierzu Gniewosz: *„Innerhalb eines Inhaltsbereiches werden Teilkompetenzen definiert und deren Zusammenhänge untereinander beschrieben.“* (GNIEWOSZ 2011:58) Auf diese Weise können Kompetenzunterschiede zwischen verschiedenen Personen ermittelt werden (vgl.: FLEISCHER, KOEPPEN, KENK et al. 2013:8). Vor dem Hintergrund der Fragestellung sowie des methodischen Vorgehens innerhalb dieser Dissertation ist hervorzuheben (vgl. Kap. 1.1ff. in dieser Arbeit), dass die dargestellten Kompetenzmodelle einem funktional-pragmatischen Bildungskonzept zuzuschreiben sind, was dann u.a. körperlich-sinnliche oder auch kritisch-reflexive Bildungsmomente in den Hintergrund rücken lässt (vgl.: NEUBER 2010:24f., in Anlehnung an MESSNER 2003), wobei diese aber insbesondere in Sport- und Bewegungssequenzen eine enorme Bedeutung einnehmen können.

Im schulischen Kontext und insbesondere in den Konkretisierungen in Lehrplänen wird an den Kompetenzbegriff gemäß Weinert angeknüpft und Kompetenz um die Befähigung zum Handeln ergänzt. Die Handlungskompetenz der Heranwachsenden setzt sich hierbei aus unterschiedlichen Kompetenzbereichen zusammen. Czerwanski definiert das Konstrukt der Handlungskompetenz wie folgt:

„Handlungskompetenz umfasst die miteinander verbundenen Dimensionen Sach- und Methodenkompetenz, soziale Kompetenz und Selbstkompetenz (personale Kompetenz) und benötigt für ihre Weiterentwicklung die Reflexion über diese Kompetenzen.“
(CZERWANSKI et al. 2002, zitiert in VOLLSTÄDT 2009:28)

Darüber hinaus zeigt sich schulischer Erfolg insbesondere darin, dass die verschiedenen Kompetenzdimensionen nicht nur Berücksichtigung finden, sondern auch integriert werden (vgl.: BUROW 2015:525). Das Kompetenzverständnis basiert auf den Bereichen Wissen und Können. Wenn sich individuelle Fortschritte im Können der Heranwachsenden zeigen, wird von einem Kompetenzzuwachs ausgegangen (vgl.: LERSCH 2015:82).

Auch im Rahmen dieser Untersuchung bildet das Dimensionenmodell der Handlungskompetenz die definitorische Ausgangslage zur Beantwortung der Forschungsfrage (vgl. Kap. 1.1ff. in dieser Arbeit). Die Vorzüge dieses Kompetenzmodells werden im Folgekapitel entfaltet und auf die Fragestellung dieser Dissertation bezogen.

2.1.2 Dimensionenmodell der Handlungskompetenz

Für einen kompetenztheoretischen Zugang zur Beantwortung bildungswissenschaftlicher Fragestellungen sprechen viele Argumente. Wie bereits dargelegt ist die Kompetenzvermittlung in Form von Wissen und Fähigkeiten in speziellen Bereichen die Intention und

auch die Funktion von Schule (vgl.: HARTIG 2008:19 ferner Kap. 2.1.1 in dieser Arbeit). Ein weiterer Vorzug liegt in der Tatsache begründet, dass durch den Rückgriff auf kompetenztheoretische Überlegungen ein ‚relativ‘ einheitliches Referenzmodell zur Verfügung steht (vgl.: PANT 2013:73), was die Vergleichbarkeit von Ergebnissen erleichtert und eine Zuordnung von erlernten Fähigkeiten zu einem Kompetenzbereich erlaubt. Dies korrespondiert mit der Idee, den unscharf gewordenen Begriff der ‚Schlüsselqualifikation‘ abzulösen, um die Ziele schulischen Lernens genauer zu bestimmen, zu fokussieren und auch aufzuzeigen (vgl.: VOLLSTÄDT 2009:27ff.).

In vielen und explizit in den rheinland-pfälzischen Lehrplänen werden die kompetenzorientierten Überlegungen in einem aus der Berufspädagogik stammenden Dimensionenmodell zusammengefasst, das Kompetenz zunächst als Befähigung zum Handeln definiert (vgl. Kap. 2.1.1 in dieser Arbeit ferner VOLLSTÄDT 2009:28). Dies geht auch aus den Handreichungen des Lehrplans für das Fach Sport hervor, wenn davon ausgegangen wird, dass ‚Handlungsfähigkeit‘ im Sport zum einen die kompetente Teilnahme am Sport einschließt und darüber hinaus ein Beitrag dahingehend erfolgt, sportliches Handeln kritisch zu reflektieren und zu überdenken (vgl.: PÄDAGOGISCHES ZENTRUM RHEINLAND-PFALZ 2008:14, im weiteren Verlauf kurz: PZ RLP). Im Sinne einer Alltagsbildung werden Kompetenzen nicht nur unter kognitiven Gesichtspunkten betrachtet; sie werden dann primär als anzuwendendes und angewandtes Wissen und Können aufgefasst, das sich letztlich in Tätigkeiten und Handlungen der Schülerinnen und Schüler zeigt. Diese Tätigkeiten stehen dann in einem offenen Wechselverhältnis zwischen persönlicher Erfahrungsverarbeitung und praktischen Handlungsentscheidungen in einer gegebenen Umwelt, was legitimiert, das ‚Wie‘ des Kompetenzerwerbs mit ‚Lerning by doing‘ im Sinne von Handeln und Ausprobieren zu umschreiben (vgl.: NEUBER, BREUER, DEREČIK et al. 2010:25, in Anlehnung an DÜX, RAUSCHENBACH 2008). Vor diesem Hintergrund ist eine Unterscheidung von Kompetenz und Performanz erforderlich: Denn inwieweit das gelernte Verhalten (Kompetenz) de facto umgesetzt wird (Performanz), ist von der Fähigkeit und Motivation der jeweiligen Person abhängig (vgl.: HELMKE 2012:58). Das Dimensionenmodell zur Handlungskompetenz stützt sich größtenteils auf konstruktivistische Annahmen. Eine sich hieran orientierende Lerntheorie kann als Weiterentwicklung der kognitivistischen Ansätze verstanden werden, insofern laut Gräsel davon ausgegangen wird, „[...] dass Wissen von den Lernenden aktiv und selbstgesteuert konstruiert wird.“ (GRÄSEL 2011a:16) Demnach stehen die von Individuen in spezifischen Situationen hervorgebrachten Handlungen im Mittelpunkt. Hierbei wird die Kompetenzentwicklung als Konstruktionsprozess aufgefasst, indem aktuelles Wissen mit

vorhandenem Erfahrungswissen in Bezug gesetzt und auf die reale (unterrichtliche) Situation übertragen wird (vgl.: FROSCH 2012:4ff.). Der Lehrplan Sport des Landes Rheinland-Pfalz greift diesen Gedankengang auf und sieht in der schulischen Bildung die Aufgabe, „[...] die Schülerinnen und Schüler zur Bewältigung von Lebenssituationen im Spannungsfeld von Selbstbestimmung und sozialer Verantwortung zu befähigen.“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung 1998:6, im weiteren Verlauf kurz: MBWW) Diese im Lehrplan verankerte konstruktivistische Orientierung von Lernen und Unterricht bedingt den Rückgriff auf verschiedene Lernmodelle; Entdeckendes Lernen, situiertes Lernen, Lehrlingslernen (learning by apprenticeship) (vgl.: HELMKE 2012:66).

Die durch einen weit(er) gefassten Kompetenzbegriff angestrebte Handlungskompetenz umfasst folgende Kompetenzbereiche: Sach- und Methodenkompetenz, Selbst- bzw. personale Kompetenz sowie die soziale Kompetenz (vgl. Kap. 2.1.1 in dieser Arbeit). Die Unterteilung in diese Kompetenzfacetten geht wissenschaftshistorisch auf Roth zurück. Seine in den 1970zigern breit angelegte Kompetenzdefinition sollte die Herausbildung der Handlungs- und Urteilsfähigkeit der Heranwachsenden bezwecken, um auf diese Weise das zu dieser Zeit dominierende erziehungswissenschaftliche Ziel der Mündigkeit zu erreichen (vgl.: FROSCH 2012:4, in Bezug auf ROTH 1971 ferner KAUFHOLD 2006:44 ferner LEHMANN, NIEKE o.J.:3). Mündigkeit wurde explizit als Kompetenz zu einer verantwortungsvollen Handlungsfähigkeit vorausgesetzt (vgl.: BUROW 2015:526). Ein weiterer Vorzug ob eines weit gefassten Kompetenzbegriffs ist laut Vollstädt auf die Tatsache zurückzuführen, „dass die Entwicklung von Kompetenzen letztlich im Rahmen individueller Lernprozesse erfolgt.“ (VOLLSTÄDT 2009:30)

Die Sach- und Methodenkompetenz wird häufig zusammengefasst, weil insbesondere in schulischen und auch außerschulischen Bildungsprozessen die Herausbildung methodischer Kompetenzen in enger Verbindung mit fachlichen Aspekten steht (vgl.: Ebd. 2009:28f.). Der Bereich der Sach- und Methodenkompetenz ist größtenteils inhaltsgebunden und wird daher häufig auch zusammenfassend als Fachkompetenz bezeichnet. Fachkompetenzen sind relevantes sowie bedürfnisgerechtes aber auch verfügbares Wissen (vgl.: MÜLLER 2015:286ff.). Das Spektrum an Teilkompetenzen ist vielfältig. Hierzu zählen z.B. Regeln und Begriffe erfassen, Sachstrukturen erkennen, die korrekte Verwendung der Fachsprache, die eigene Arbeit zielgerichtet planen etc. (vgl.: VOLLSTÄDT 2009:29). Vor dem Hintergrund eines erweiterten Lern- und Bildungsbegriffes subsumiert Klippert die Bereiche Wissen, Verstehen, Erkennen und Urteile als Bestandteile inhaltlich-fachlichen Lernens (vgl.:

LEHMANN o.J.:5, in Anlehnung an KLIPPERT 2006), was letztlich Teilbereiche der Fachkompetenz darstellt.

Die Selbstkompetenz wird gleichbedeutend mit personaler Kompetenz oder in einem übergeordneten Verständnis mit dem Konstrukt des Selbstkonzepts einschließlich der Teilbereiche Selbstvertrauen und das Selbstwertgefühl verwendet (vgl.: VOLLSTÄDT 2009:29). Innerhalb dieses Kompetenzbereiches liegt die Herausbildung grundlegender Einstellungen, Werthaltungen und Motivationen aber auch das Erlernen des konstruktiven Umgangs mit Resilienz im Mittelpunkt pädagogischen Wirkens (vgl.: PODLICH 2008:16ff. ferner MÜLLER 2015:288). Die persönliche Weiterentwicklung der Heranwachsenden steht hierbei im Vordergrund (vgl.: BUROW 2015:532). Um die Förderung der Selbstkompetenz zu realisieren, kann der Erwerb verschiedener Teilkompetenzen hilfreich sein. In der tabellarischen Zusammenfassung nach DÜX werden diejenigen Fähigkeiten aufgeführt, die Bestandteile der personalen Kompetenz bilden. Hierzu zählen u.a. Selbstbewusstsein, Selbstständigkeit/Selbstbestimmung, Durchhaltevermögen, Belastbarkeit, Offenheit, Flexibilität, Entwicklung von Werten usw. (vgl.: NEUBER, BREUER, DEREČIK et al. 2010b:26, in Anlehnung an DÜX 2008). Vollstädt ergänzt diesbezüglich noch die Teilkompetenzen Frustrationstoleranz, Lernmotivation und Erkenntnisdrang (vgl.: VOLLSTÄDT 2009:29).

Die soziale Kompetenz ist eine häufig verwendete Begrifflichkeit, die in unterschiedlichsten Kontexten, wie z.B. in der Schule oder im Sportverein, aber auch in Stellenausschreibungen und Vorstellungsgesprächen, von Bedeutung ist. In den verschiedenen Definitionen zur sozialen Kompetenz wird auf den multidimensionalen Charakter hingewiesen (vgl.: REINDERS 2008:27 ferner BUROW 2015:536). Die sozialen Kompetenzen spielen in Abgrenzung zur Selbstkompetenz innerhalb des Zusammenwirkens in Gruppen eine besondere Rolle. Soziale Kompetenz zeichnet sich dadurch aus, indem in unterschiedlichen sozialen Situationen Aufgaben im Einklang mit anderen Beteiligten bewerkstelligt und aufkommende Probleme gelöst werden (vgl.: VOLLSTÄDT 2009:29). Die Herausbildung sozialer Kompetenzen erfolgt nicht formal wie das Erlernen des Einmaleins, sondern kann auch durch Lebenserfahrung in informellen Lernfeldern erworben werden (vgl.: PREISLER 2007:11, in Anlehnung an ERLER et al. 2002).

In der sozial- und auch erziehungswissenschaftlichen Forschung wird unter Hinweis auf Kanning zwischen sozial kompetentem Verhalten einerseits und sozialer Kompetenz andererseits differenziert. Sozial kompetentes Verhalten bezieht sich auf das Verhalten einer Person in einer bestimmten (Gruppen-)Situation; innerhalb dieser Situation werden eigene

Ziele bei Berücksichtigung der sozialen Akzeptanz des Verhaltens verwirklicht. Die soziale Kompetenz umfasst die Summe der Fähigkeiten und Fertigkeiten im Hinblick auf die Qualität des individuellen Sozialverhaltens (vgl.: GNIEWOSZ 2011:61, in Anlehnung an KANNING 2002). Die Reduzierung auf die Verhaltenskompetenz resultiert daher, weil soziale Kompetenz für sich genommen kaum empirisch erfassbar ist. Sozial kompetentes Verhalten bildet dementsprechend keine Charaktereigenschaft ab, sondern bezieht sich auf das gezeigte Verhalten in einer spezifischen sozialen Situation (vgl.: GAUPP 2008:75). Klassische Teilkompetenzen, die sozial kompetentes Verhalten repräsentieren, sind z.B. Übernahme von Verantwortung, Zuverlässigkeit, Kritikfähigkeit, Einordnung in hierarchische Strukturen, eine gewaltfreie Konfliktbewältigung u.v.m. (vgl.: NEUBER, BREUER, DEREČIK et al. 2010:26, in Anlehnung an DÜX 2008 ferner HEIM 2009:31).

Die Trias von Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz hat sich in den letzten Jahren in den Erziehungswissenschaften etabliert und ist in vielen Diskursen gegenwärtig (vgl.: FROSCH 2012:4, in Anlehnung an KLIEME 2007). Die Kompetenzbereiche dürfen nicht als starres Gerüst betrachtet werden. Düx hat darauf hingewiesen, dass schematische Zuordnungen von Kompetenzen lediglich als analytischer Zugang zu verstehen sind. Tatsächlich können sich die lediglich theoretisch umrissenen Kompetenzfacetten vermischen und sich mitunter sogar gegenseitig bedingen (vgl.: NEUBER, BREUER, DEREČIK et al. 2010:25, in Anlehnung an DÜX 2008).

Wie bereits dargestellt ist die Kompetenzentwicklung als Prozess zu begreifen, in dem die fachliche, methodische und soziale Handlungsfähigkeit einer Person erweitert und aktualisiert wird. Zur Forcierung dessen kann auf Ergebnisse der Lehr-Lernforschung zurückgegriffen werden (vgl.: KAUFHOLD 2006:55ff.). Vollstädt benennt Gegenstands- und Lernfelder schulischen Wirkens, die Anknüpfungspunkte zur Analyse von Kompetenzen bieten. Hierzu stellt er fest:

„Demzufolge entscheiden vor allem Inhalt und Qualität der individuellen und kollektiven Lernprozesse, Lernanforderungen und Lernaufgaben, Lehr-Lern-Arrangements darüber, welche Kompetenzen [...] entwickelt und gefördert werden.“ (VOLLSTÄDT 2009:31)

Darüber hinaus werden in Sport- und Bewegungsangeboten von den Heranwachsenden bestimmte Anforderungen abverlangt, was sich in Kompetenzzuwächsen niederschlagen kann. Hierbei kann die jeweilige Anforderung als methodische Determinante im Rahmen der Kompetenzerfassung aufgefasst werden (vgl.: KAUFHOLD 2006:74). Es gilt zu berücksichtigen, dass es nicht nur um die Vermittlung von Fertigkeiten geht, sondern auch darum, dass die Kinder und Jugendlichen in der Lage sind, kompetent zu handeln (vgl.:

TSCHEKAN 2015:92). Diese (Handlungs-)Fähigkeit kann dann unter analytischen Gesichtspunkten einem Kompetenzbereich zugeordnet werden.

Um festzustellen, inwieweit das gestaltete und durchgeführte Setting Kompetenzentwicklungen im weitesten Sinne hervorbringt, kann auf spezifische unterrichtliche Gestaltungsmerkmale verwiesen werden. Kompetenzzuwächse resultieren aus differenzierten Lernangeboten, die unterschiedliche Lösungsvarianten zulassen, eine anwendungsbezogene Aneignung der fachlichen Inhalte sollte gegeben sein, sodass die Kinder und Jugendlichen nachhaltig Lernen können. Darüber hinaus ist es förderlich, wenn im Rahmen des GTS-Angebotes selbständiges Lernen sowie die Reflexion der Arbeitsprozesse möglich ist und den Schülerinnen und Schülern hierzu entsprechende Methoden vermittelt werden. Die Lehrkraft hat hierbei eher eine beratende und unterstützende Funktion (vgl.: VOLLSTÄDT 2009:34f., in Anlehnung an ROGGATS 2009). Die Lernumgebung und deren Gestaltung spielt in der Lehr-Lern-Forschung gleichermaßen eine wichtige Rolle. Innerhalb konstruktivistischer Ansätze soll das jeweilige Setting mehr Möglichkeiten zur Selbstregulation für die Heranwachsenden sowie realitätsnahe Problemstellungen bereithalten (vgl.: GRÄSEL 2011a:17f.). Wenn sich bei der Analyse der GTS-Angebote im empirischen Teil dieser Arbeit solche kompetenzfördernden Merkmale aufzeigen lassen, kann ein daraus resultierender Kompetenzzuwachs zumindest stark vermutet werden.

Bezugnehmend auf die von Übungsleiterinnen und -leitern durchgeführten GTS-Angebote ergeben sich nun Ansatzpunkte, um Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs zu diskutieren. Hierbei handelt es sich zunächst um die jeweiligen Ziele und Intentionen der an diesem Angebot beteiligten Akteuren, die zu bewältigenden Aufgaben und Anforderungen im Zusammenhang von Sport und Bewegung und darüber hinaus das pädagogische Setting, in dem das Angebot stattfindet.

Grundsätzlich können in den Zielen und Intentionen der Verantwortlichen von Ganztags-schulen und Sportvereinen und auch in den Absichten der ausführenden Akteure Hinweise zu Kompetenzen oder auch curriculare Aspekte enthalten sein (vgl.: GNIEWOSZ 2011:59). Daher bildet die Auseinandersetzung mit den Zielen einen ersten Schritt, um zumindest angestrebte Kompetenzbereiche in und durch vereinsorganisierte Sport- und Bewegungsangebote zu ermitteln. Hierzu stellt Vollstädt fest: „*Kompetenzorientierung beginnt bereits bei der Bestimmung und Formulierung der Lernziele.*“ (VOLLSTÄDT 2009:33)

Beim vorgestellten Modell zur Handlungskompetenz handelt es sich um ein erziehungswissenschaftliches Kompetenzkonzept, das zunächst Zieldimensionen schulischer und außerschulischer Unterrichtssituationen aufzeigt. Es kann nicht dem Anspruch aus psychologischer Sicht gerecht werden, Kompetenzen zu operationalisieren und unter quantitativen Gesichtspunkten empirisch zu erfassen (vgl.: KLIEME 2008:1). Dennoch bietet es eine analytische Ausgangslage, um einen ersten Zugang zur Forschungsfrage herzustellen.

Abschließend sollen die den Kompetenzmodellen zu Grunde liegenden Lerntheorien sowie entsprechende wissenschaftstheoretische Spezifikationen dargestellt werden. Der hier verwendete handlungsbezogene Kompetenzbegriff basiert auf größtenteils konstruktivistischen Annahmen, „[...] da es auf die von Individuen in spezifischen Situationen unter Einbeziehung persönlicher Erfahrungen eigenständig hervorgebrachte Handlungen verweist.“ (FROSCH 2012:4) Die Berücksichtigung lehr- und lerntheoretischer Positionen soll hier keinen dogmatischen Charakter haben; die aktuelle Lernforschung basiert mitunter auf der Verbindung kognitivistischer und konstruktivistischer Ansätze (vgl.: GRÄSEL 2011a:11, in Anlehnung an BRANSFORD et al. 2000).

Kompetenzen können auf unterschiedlichste Arten gemessen werden. Die lerntheoretischen Hintergründe und das zugrundeliegende Dimensionenmodell haben direkte Auswirkungen auf die methodischen Zugänge zum Forschungsgegenstand. So kann es zu fraglichen Ergebnissen kommen, wenn konstruktivistisch geprägte Theorien mit kognitionswissenschaftlichen Erhebungsinstrumenten bewiesen werden sollen. Beck bezeichnet dies als ‚Theorie-Empirie-Problem‘ (vgl.: FROSCH 2012:1, in Anlehnung an BECK 2009). Allerdings ist das Messen von Kompetenzen nicht das primäre Ziel von qualitativen Arbeiten (vgl.: NEUBER, BREUER, DEREČIK et al. 2010b:25). Hierzu Klieme:

Qualitative Forschung, wenn sie beispielsweise pädagogische Interaktion in ihren Verläufen und Motiven rekonstruiert, zielt nicht auf Verallgemeinerungen ab, sondern will Muster und Typen identifizieren und Aussagen darüber treffen, wie Bildung möglich ist.“
(KLIEME, zitiert in: BUNDESMINISTERIUM für BILDUNG und FORSCHUNG, im Folgenden kurz: BMBF 2012:5)

Der Fokus dieser Untersuchung liegt darauf, über Experteninterviews Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs in den von Übungsleiterinnen und -leitern durchgeführten GTS-Angeboten herauszuarbeiten. Grundsätzlich können über solche Interviews Informationen zum Kompetenzerwerb generiert werden, auch wenn die erhaltenen Informationen nicht auf Auskünften der Schülerinnen und Schüler basieren. Über die direkte Beobachtung der Lernenden kann über deren erworbene Handlungsfähigkeiten innerhalb des Settings berichtet werden, wodurch ein Rückschluss zu denkbaren Kompetenzzuwächsen gezogen werden kann

(vgl.: KAUFHOLD 2006:32ff., in Anlehnung an ERPENBECK 1999). Allerdings ist eine vergleichende Kompetenzbeurteilung nur schwer möglich, weil der Kompetenzzuwachs von der Erhebungssituation abhängt (vgl.: FROSCH 2012:8f.).

2.2 Modelle zur schulischen und unterrichtlichen Qualitätserfassung

Seit den internationalen Schulleistungsstudien, wie zum Beispiel TIMMS, PISA oder PIRLS, ist die Qualität von Bildung und Schule stärker ins öffentliche Bewusstsein gerückt, was sich in verschiedenen Reformen zeigt (vgl.: GRÖHLICH 2012:9). Damit die schulische Qualität gewährleistet ist, liegen entsprechende gesetzliche Bestimmungen vor. Das rheinland-pfälzische Schulgesetz legt in §23 Abs. 1 und 2 fest, dass jede Schule zur Qualitätsentwicklung verpflichtet ist und ein Qualitätsprogramm zu erarbeiten sowie dahingehende pädagogische und organisatorische Ziele festzuschreiben hat (vgl.: MINISTERIUM für BILDUNG, WISSENSCHAFT, JUGEND und KULTUR, im Folgenden kurz: MBWJK RLP 2008:23), was sich im Idealfall auch auf die Unterrichtspraxis auswirkt. Der Unterricht soll zu einer Leistungsverbesserung bei den Schülerinnen und Schülern führen, das sich auch in Kompetenzzuwächsen verdeutlicht (vgl. VOLLSTÄDT 2009:30 ferner Kap. 2.1f. in dieser Arbeit). Hiervon bleibt die Ganztagschule nicht unberührt, denn der Anspruch auf den fachlichen und überfachlichen Kompetenzerwerb bezieht sich neben dem herkömmlichen Unterricht auch auf die erweiterten Lerngelegenheiten und Erfahrungsfelder in GTS-Angeboten (vgl.: HOLTAPPELS, KAMSKI et al. 2009:85).

Flankierend zu den gesetzlichen Bestimmungen zur Qualitätssicherung hat die Schulqualitätsforschung neben dem Monitoring und bundesweiter Testung von Leistungen in den unterschiedlichen Fächern auch zur Weiterentwicklung der Institution Schule beigetragen. Der Schulqualitätsforschung obliegt laut Gerecht die Aufgabe herauszuarbeiten und darzustellen, „[...] wodurch sich [...] wirksame Schulen von weniger wirksamen Schulen unterscheiden.“ (GERECHT 2010:59) Diese seit mehr als drei Jahrzehnten praktizierte Forschungsperspektive führt zu einer gezielten Betrachtung der Einzelschule und weniger zu einer analytischen Auseinandersetzung mit Schulsystemen und -formen (vgl.: FAUSER 2010:17). Durch den Fokus auf die Einzelschule und die mannigfachen Richtungen der Schuleffektivitätsforschung liegen wissenschaftlich abgesicherte Befunde zum Zusammenhang von Bildungsprozessen und -ergebnissen vor (vgl.: TERHART 2015a:3).

In der Bildungsforschung wird der Unterricht nach bestimmten Qualitätsdimensionen, wie z.B. Strukturiertheit, Verständlichkeit, Motivierung, charakterisiert, die aufgrund erfolgter

Studien nachgewiesenermaßen den Lernerfolg begünstigen und somit als Ziele wirksamer Schulen anzustreben sind (vgl.: HELMKE 2012:25).

Um die Realisierung der unterschiedlichen Ziele zu überprüfen, gibt es vielfältige Modelle, welche die Qualität von Schule und Unterricht versuchen zu erfassen und abzubilden. Hierzu kann eine systematisch-normative oder eben empirische Sichtweise eingenommen werden. Dominiert die empirische Sichtweise, liegt der Schwerpunkt eher bei der Ergebnisqualität von Schule und Unterricht (vgl.: HOLTAPPELS 2009a:11f.).

Der Rückgriff auf Modelle zur Schul- und Unterrichtsqualität kann dazu beitragen, weitergehende Einflussvariablen zu einem Untersuchungsgegenstand herauszufiltern und dadurch einen konzeptionellen Rahmen für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen bereitzustellen (vgl.: FISCHER, HOLTAPPELS, STECHER et al. 2011:23). Dies trägt zu einem Mehr an Transparenz bei, weil in die pädagogische Arbeit auch situatives und personales Wissen der jeweils handelnden Akteure einfließt, was letztlich nur ungenau analytisch ermittelt werden kann. Terhart spricht in solchen Fällen von den Eigenstrukturen einer Person (vgl.: TERHART 2015a:7). Das Wirken von Lehrkräften basiert mitunter auf subjektiven Annahmen und epistemologischen Überzeugungen (vgl.: HELMKE 2009:117f.), was jedoch nicht legitimiert, dass pädagogische Prozesse ausschließlich subjektiv-individueller Einschätzungen unterliegen (vgl.: BECKER 2015:12).

Bei der Arbeit mit Modellen zur Schul- und Unterrichtsqualität ist einzukalkulieren, dass ihnen ein Mangel an theoretischer Stringenz im Zusammenhang mit der Modellbildung nachgesagt wird. Des Weiteren wird die fehlende Bezugnahme zu fachlichen Elementen und die Ausblendung außerschulischer Kontextfaktoren moniert (vgl.: HELMKE 2012:171, in Anlehnung MÜHLHAUSEN 2007).

Stellvertretend für eine Vielzahl von Modellen sollen in diesem Theorieteil das CIPO¹-Modell, das Angebot-Nutzungsmodell nach Helmke, der rheinland-pfälzische Orientierungsrahmen für Schulqualität und ein Qualitätsrahmen für Ganztagschulen nach Fischer et al. dargelegt werden, um auf dieser Grundlage in den Folgekapiteln Sport- und Bewegungsangebote einschließlich möglicher Kompetenzzuwächse in den strukturellen Kontext von Ganztagschulen abzubilden und theoretisch zu verorten. Die Verwendung der angeführten Modelle liegt in dem Umstand begründet, dass diese bereits in der Ganztagschulforschung genutzt werden bzw. ganztagschulspezifische Belange berücksichtigen (vgl.: FISCHER, HOLTAPPELS, STECHER et al. 2011:18ff.).

¹ CIPO = Context Input Process Output

Bei den von Übungsleiterinnen und -leitern durchgeführten Sport- und Bewegungsangeboten handelt es sich nicht um einen curricular verpflichtenden Unterricht, sondern um ein außerschulisches Bildungsangebot. Auf die Frage, ob ein solches Angebot im Kontext der Ganztagschule mit Modellen zur Schul- und Unterrichtsqualität analysiert werden kann, gibt es eine klare Antwort: Es ist legitim (vgl. Kap. 1.1ff. in dieser Arbeit). Denn der Bildungsauftrag der Ganztagschule erstreckt sich nicht nur auf den verbindlichen Unterricht, sondern auch auf den außerunterrichtlichen Bereich (vgl.: HÖHMANN 2009:89). Stecher konkretisiert, dass sich solche Angebote nicht grundsätzlich vom gängigen, ‚vormittäglichen‘ Unterricht unterscheiden (vgl. Kap. 1.1f. in dieser Arbeit). Auch GTS-Angebote lassen sich anhand schulischer und unterrichtlicher Qualitätskriterien bewerten, da ihnen eine pädagogische Grundorientierung sowie didaktisch-methodische Vorüberlegungen zugrunde liegen (vgl.: HOLTAPPELS 2009a:20). Die Unterschiede zum schulischen Unterricht liegen darin, dass beispielsweise keine Leistungsbewertung stattfindet, die Gruppen altersgemischt sein können und kein staatliches Curriculum dominiert (vgl.: STECHER 2009a:193 ferner STECHER 2009b:153 ferner Kap. 1.2 in dieser Arbeit).

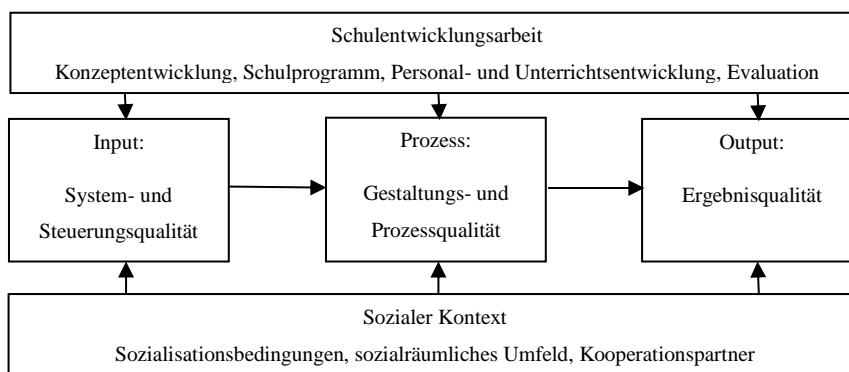
Die theoretische Einbindung eines Forschungsgegenstandes ist insbesondere bei explorativen Arbeiten hilfreich, da diese Modelle überdies als heuristischer Rahmen dienen können. Ein Verzicht hierauf kann dazu führen, dass Untersuchungsgegenstände, wie zum Beispiel GTS-Angebote, ‚theorielos‘ analysiert werden (vgl.: FISCHER, HOLTAPPELS, STECHER et al. 2011:18ff. ferner Kap. 1.2 in dieser Arbeit). Auch Radisch stellt fest, dass solche Modelle im Rahmen von Schuleffektivitätsforschungen eine gute Ausgangslage bilden, „[...] *Wirkungen einer ganztägigen Schulorganisation zu untersuchen.*“ (RADISCH 2009:45) Die Darstellung von GTS-Angeboten unter Zuhilfenahme von Modellen zur Schul- und Unterrichtsqualität begünstigt, dass diese nicht isoliert betrachtet werden, sondern gleichermaßen die schulischen Strukturen in ihren Wechselbeziehungen sowie übergeordnete Zusammenhänge in Form von gesetzlichen und administrativen Vorgaben, die solche Angebote betreffen, berücksichtigt werden. Denn durch Erkenntnisse und Forschungsergebnisse zur Schul- und Unterrichtsqualität wurde nachgewiesen, dass einzelne Faktoren oder spezifische Untersuchungsgegenstände nicht gesondert zu analysieren sind, sondern von einem komplexen Wirkungsgefüge auszugehen ist (vgl.: HOLTAPPELS 2009a:16), was sich auch auf außerschulische Angebote bezieht (vgl. Kap. 1.3 in dieser Arbeit). Die noch vorzustellenden Schul- und Unterrichtsqualitätsmodelle bilden keine Universaltheorie im Hinblick auf Schule; sie eignen sich allerdings, um die erziehungswissenschaftliche Erforschung schulischer Belange zu lancieren. Sie bieten ein Strukturraster zur analytischen

Klärung von möglichen Einflussfaktoren im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand (vgl.: DITTON, REINDERS, GRÄSEL et al. 2011:102 ferner GERECHT 2010:58), wodurch eine fundierte Bestandsaufnahme und ein Blick auf tatsächliche Wirkungen erfolgen kann (vgl.: HELMKE 2012:14). Die Modelle sollten laut Fischer et al. aber nicht für sich betrachtet und apologetisch ausgelegt werden, „[...] sondern als sich ergänzende Ansätze, die die Ganztagschulforschung befruchten können.“ (FISCHER, HOLTAPPELS, STECHER et al. 2011:23)

2.2.1 CIPO-Modell

Als Modell zur Erfassung schulischer Qualität insbesondere bei ganztagschulspezifischen Fragen hat sich das CIPO-Modell etabliert (vgl. Kap. 2.2 in dieser Arbeit). Parallel zu anderen Schulwirksamkeitsmodellen besteht auch dieses Modell aus drei Ebenen: Input, Prozess, Output (vgl.: FISCHER, HOLTAPPELS, STECHER et al. 2011:20f. ferner HOLTAPPELS 2009a:17 in Anlehnung an STUFFLEBEAM 1972).

Abb. 1 Vereinfachtes CIPO-Modell



(vgl.: HOLTAPPELS 2009a:17)

Der ‚Input‘ umfasst die Rahmenbedingungen schulischen Handelns sowie institutionelle Vorgaben, wohingegen auf der Prozessebene die Gestaltungsmerkmale unterrichtlicher Aktivität, für die die jeweiligen Schulleiterinnen und -leiter verantwortlich zeichnen, in erster Linie berücksichtigt werden, was dann zu einem ‚Output‘ in Form von Kompetenzen, Haltungen und/oder Verhaltensmustern bei der Schülerschaft führt (vgl.: HOLTAPPELS 2009a:17f. ferner FISCHER, HOLTAPPELS, STECHER et al. 2011:20f.). Die Qualitätsebenen des Schulqualitätsmodells dürfen nicht als gesonderte Bausteine betrachtet werden; zwischen den Qualitätsebenen können Wechselwirkungen bestehen. Der Vorzug dieses Modells liegt laut Ditton et al. darin, „[...] dass das Unterrichts- und

Klassengeschehen strukturell in die Institution eingebettet ist.“ (DITTON, REINDERS, GRÄSEL et al. 2011:105) Es ist bedingt geeignet, Fragen zur individuellen Entwicklung von Kompetenzen innerhalb von Lerngruppen in den Qualitätsuntersuchungen zu beantworten, denn der Analyseschwerpunkt dieses Modells liegt auf der Schule als Ganzes und den Auswirkungen auf die Gestaltungs- und Prozessqualität (vgl.: HOLTAPPELS 2009a:19f.). Das CIPO-Modell stößt jedoch an Grenzen, wenn es darum geht, schulinterne Entwicklungsprozesse darzulegen. Der Einfluss der Einzelschule kommt zu kurz, weil im Rahmen dieses Modells von einer Systemsteuerung über die Rahmenvorgaben ausgegangen wird (vgl.: FISCHER, HOLTAPPELS, STECHER et al. 2011:22). Auch der Nachweis der Wechselbeziehungen zwischen den Qualitätsebenen steht den Ausführungen Holtappels zufolge noch aus, „[...] um eine theoretisch-empirische Fundierung eines Qualitätsmodells und die normative Setzung von Qualitätsmerkmalen für Ganztagschulen mit hinreichender Berechtigung voran zu bringen.“ (HOLTAPPELS 2009a:23)

2.2.2 Angebot- Nutzungsmodell

Während Schulqualitätsmodelle Indikatoren zur Unterscheidung von guten und schlechten Schulen bereitstellen, besteht das Erkenntnisinteresse durch den Rückgriff auf Modelle zur Unterrichtsqualität darin, empirisch abgesicherte Merkmale guten Unterrichts aufzuzeigen, die zu dementsprechenden Lernergebnissen führen (vgl.: GRÄSEL 2011b:87). Daher liegt der unterrichtliche Beobachtungsschwerpunkt unter anderem bei der Analyse von der Wirksamkeit von Lehr-Lern-Prozessen sowie der Ko-Konstruktionen von Lehrenden und Lernenden (vgl.: FISCHER, HOLTAPPELS, STECHER et al. 2011:22 ferner HELMKE 2015:36), aber auch auf Komponenten der Lehrerpersönlichkeit, wie z. B. Expertise, Ziele und Haltungen, werden berücksichtigt (vgl.: HOLTAPPELS 2009a:21).

Dem Unterricht wird mehr Relevanz als den schulischen Rahmenbedingungen beigemessen, wenn es um konkrete Folgen für das Lernen und die Lernergebnisse geht (vgl.: TERHART 2015b:63f. ferner HELMKE 2012:15). Ditton erachtet folgerichtig die proximalen gegenüber den distalen Faktoren als gewichtiger (vgl.: GERECHT 2010:63, in Anlehnung an DITTON 2000), weil es gewisse Merkmalsausprägungen gibt, wie z.B. das Lehrerverhalten, die eher bestimmte Lernleistungen der Schülerschaft vermuten lassen (vgl.: HELMKE 2012:29). Der Unterricht ist insbesondere deshalb ins Zentrum der Beobachtung gerückt, weil Bildungsforscherinnen und -forscher in verschiedenen Studien nachgewiesen haben, „[...] dass Wirkungen von Schule vor allem über die Ebene des Unterrichts und damit durch

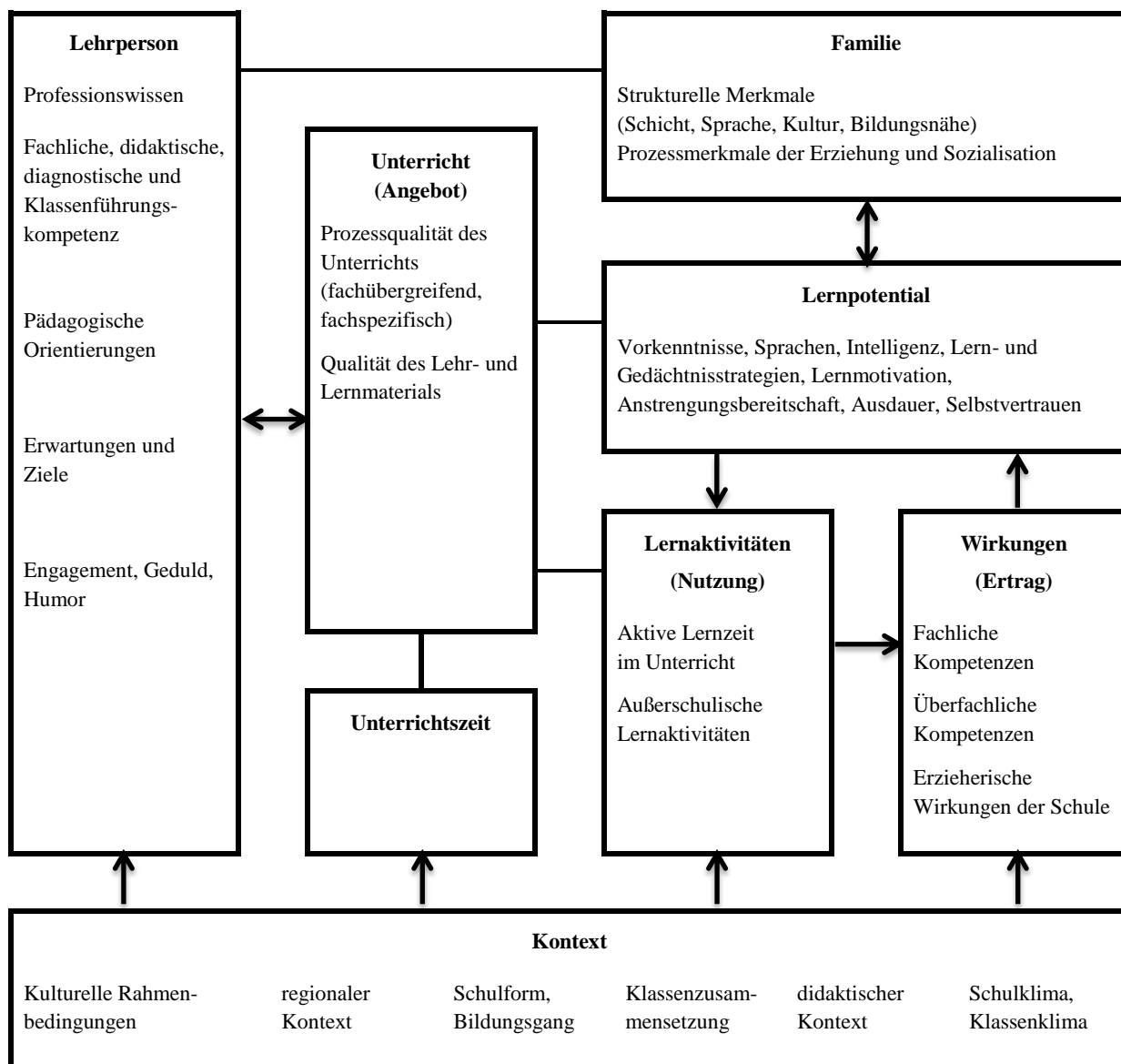
Merkmale der Lehrperson vermittelt werden.“ (LIPOWSKY 2007:26, in Anlehnung an HATTIE 2003 ferner SCHEERENS et al. 1997)

Ein geläufiges Unterrichtsqualitätsmodell ist das Angebot-Nutzungsmodell. Innerhalb dieses Modells wird nach Helmke der Versuch unternommen, „[...] *Faktoren der Unterrichtsqualität in ein umfassendes Modell der Wirkungsweisen und Zielkriterien des Unterrichts zu integrieren.*“ (HELMKE 2009:73) Der empirische Forschungsstand wird über unterschiedlichste Studien zwecks einer genaueren Analyse einkalkuliert, wie beispielsweise auch Hatties Befunde zum ‚Visible Learning‘ (2009) (vgl.: HELMKE 2012:13). Dreh- und Angelpunkt in diesem Modell sind die namensgebenden Faktoren Angebot und Nutzung. Der durchgeführte, im schulischen Kontext verortete Unterricht, unabhängig ob es sich um Pflichtunterricht oder um freiwillige AGs handelt (vgl. Kap. 2.1 in dieser Arbeit), wird zunächst als Angebot betrachtet, das nicht zwangsläufig zu bestimmten Wirkungen führt. Auch muss es nicht unbedingt von einer Lehrkraft angeboten werden. Die Angebotsqualität setzt sich aus den Teilbereichen Unterrichtsgestaltung, Lernorganisation und Lehrerpersönlichkeit zusammen (vgl.: HELMKE 2009:74 ferner HELMKE 2015:36 ferner HOLTAPPELS 2009a:21). In einem weiteren Schritt ist zu bewerten, wie das von Seiten der Schule offerierte Angebot von der Schülerschaft genutzt wird. Die ‚Nutzung‘ wird aus zwei Perspektiven betrachtet: Zum einen ist relevant, ob der Unterricht durch die Lernenden aktiv wahrgenommen und verarbeitet wird, um in einem Folgeschritt festzustellen, inwieweit sich hierdurch motivationale, emotionale und soziale Prozesse bei den Heranwachsenden ergeben, was dann letztlich zu intendierten aber auch nicht intendierten Wirkungen auf Schülerseite führen kann (vgl.: HELMKE 2009:84), was sich beispielsweise in fachlichen und fachübergreifenden Kompetenzen manifestiert (vgl. HELMKE 2012:71). Das Angebot-Nutzungsmodell weist konträr zum CIPO-Modell einen pädagogisch-psychologischen Schwerpunkt auf. Die Lehr- und Lernprozesse sowie die am Unterricht beteiligten Akteure bilden das Zentrum der Analyse (vgl.: FISCHER, HOLTAPPELS, STECHER et al. 2011:22 ferner GERECHT 2010:77 ferner HOLTAPPELS 2009a:21). Hinsichtlich kompetenztheoretischen Überlegungen sind dann u.a. Inhalt und Qualität der Lernprozesse, die Lernanforderungen, die Lehrerpersönlichkeit sowie das Lehr-Lern-Arrangement von Bedeutung (vgl.: VOLLSTÄDT 2009:31 ferner Kap. 2.1.2f. in dieser Arbeit).

Das Angebot-Nutzungsmodell ist nicht ausschließlich auf unterrichtliche Handlungen bezogen. Auch Besonderheiten der Klassen und des schulischen Umfelds sind Einflussgrößen, die sich auf die Unterrichtsqualität auswirken können (vgl.: GRÄSEL 2011b:92). Darüber hinaus dient es nicht nur zur Beantwortung von Fragen zur

Unterrichtsqualität, sondern kann auch als theoretischer Rahmen für beispielsweise Schulevaluationen herangezogen werden (vgl.: HELMKE 2009:18f.). Das Angebot-Nutzungsmodell ist eine geeignete Folie, um unterrichtliche Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für den Kompetenzerwerb in und durch außerschulische Sport- und Bewegungsangebote aufzuzeigen. Es bleibt vage, wenn es um den dezidierten Nachweis von Resultaten geht. Holtappels stellt diesbezüglich fest: *„Auch mit diesem Qualitätsmodell wird es demnach nicht leicht, Wirkungen auf bestimmte Prädikatoren bzw. Einflussbereiche zurückzuführen.“* (HOLTAPPELS 2009a:22) Denn es ist nicht gewährleistet, dass Bildung in Form von Kompetenzzuwächsen ohne weiteres als Resultat von Beschulungsprozessen angenommen werden kann (vgl.: GERECHT 2010:72). Es kann allerdings von der Vermutung ausgegangen werden, dass der Nachweis von Qualitätskriterien in unterrichtlichen Situationen, wie in vereinsorganisierten GTS-Angeboten, eine Voraussetzung ist, um Kompetenzzuwächse bei den aktiv teilnehmenden Schülerinnen und Schülern stark zu vermuten.

Abb. 2 Vereinfachtes Angebot-Nutzungsmodell der Wirkungsweise des Unterrichts



(vgl.: HELMKE 2012:71)

2.2.3 Rheinland-pfälzischer Orientierungsrahmen für Schulqualität

Zur Ermittlung von Merkmalen und Prinzipien von Unterrichtsqualität kann auch ein Rückgriff auf die jeweiligen Orientierungsrahmen für Schulqualität der einzelnen Bundesländer und Kantone hilfreich sein (vgl.: HELMKE 2012:168). Rheinland-Pfalz ist darüber hinaus eines der sechs Bundesländer, das nicht nur über einen solchen Qualitätsrahmen für Schulen verfügt, sondern explizit ergänzende Qualitätskriterien für Ganztagschulen benennt und ausweist (vgl.: MENKE 2009:44).

Das rheinland-pfälzische Kultusministerium hat ein Modell entwickelt, das auf Erkenntnissen und Forschungsergebnissen von Modellen zur Erfassung schulischer und unterrichtlicher

Qualität basiert, um hierdurch eine systematische Sicht auf die landesspezifische Qualitätsentwicklung an Schulen zu fördern. Es werden Qualitätsbereiche benannt, die einen Beitrag zu einer ‚guten Schule‘ leisten können. Diese Qualitätsbereiche erfahren eine unterschiedliche Gewichtung und sind vielfältig miteinander verbunden (vgl.: MBWJK RLP 2008:3f.). Der Orientierungsrahmen für Schulqualität unterteilt sich dabei in Anlehnung an das CIPO-Modell in drei größere Bereiche: Rahmenbedingungen, schulische und unterrichtliche Prozesse sowie Ergebnisse und Wirkungen. Hinsichtlich der Rahmenbedingungen werden solche schulorganisatorischen und erziehungswissenschaftlichen Aspekte angeführt, die bei der Schulgestaltung Berücksichtigung finden sollten bzw. deren Grundlage bilden. Hierzu gehören bildungspolitische Vorgaben, Standortfaktoren, Personal- und Sachressourcen sowie Schülerschaft und Schulumfeld. Qualitätskriterien, die schulische und unterrichtliche Prozesse definieren, sind die Schulleitung, die Professionalität des Personals, Schulleben, Strategien zur Qualitätsentwicklung und die Unterrichtsqualität. In Bezug auf Ergebnisse und Wirkungen führt der Orientierungsrahmen Kompetenzen, Abschlüsse und Bildungslaufbahnen sowie die Zufriedenheit der Akteure an (vgl.: MBWJK RLP 2008:6).

Weiterhin fließen in den rheinland-pfälzischen Orientierungsrahmen für Schulqualität die fünf SEIS²-Dimensionen, wie u.a. ‚Lehren und Lernen‘, ‚Schulklima und Schulkultur‘, ein. Um zentrale Aspekte und Ziele der Ganztagschule im Rahmenmodell einzubeziehen, wurde eine sechste Dimension (Erweiterter Handlungsrahmen) hinzugefügt, die ganztagschulspezifische Kriterien, wie beispielsweise ‚Partizipation‘, ‚Schulische Selbständigkeit‘ und ‚Kooperation‘, aufgreift (vgl.: MENKE 2009:46).

Die angeführten Kriterien innerhalb des rheinland-pfälzischen Orientierungsrahmens für Schulqualität sollen und können, wie auch das CIPO-Modell, nicht alle Facetten von Schule ausleuchten, sondern als Orientierungshilfe dienen, um Schulentwicklungsprozesse gezielt zu begleiten, oder um als unterstützendes Instrument für Evaluationen an Schulen und Bildungseinrichtungen in Rheinland-Pfalz zu fungieren (vgl.: MBWJK 2008:4f. ferner Kap. 2.2.1 in dieser Arbeit).

2.2.4 Qualitätsrahmen für Ganztagschulen

Parallel zum CIPO-Modell und zum rheinland-pfälzischen Orientierungsrahmen für Schulqualität bezwecken Holtappels et al. mittels ihres Qualitätsrahmens für Ganztagschulen

² SEIS = Selbstevaluation und Schulen.

z.B. Schulträgern und wissenschaftlichen Einrichtungen eine erziehungswissenschaftliche Orientierung für die Erforschung, Gestaltung und Entwicklung dieses Schultyps zur Verfügung zu stellen. Hierzu werden sowohl systematisch-theoretische Begründungszusammenhänge als auch die empirischen Erkenntnisse aus der bisherigen Schulforschung subsumiert und in einem Qualitätsmodell zusammengetragen, das von der Grobstruktur her an das CIPO-Modell angelehnt ist (vgl. HOLTAPPELS, KAMSKI et al. 2009:61).

Der Qualitätsrahmen für Ganztagschulen besteht aus drei Dimensionen; System- und Strukturqualität, Gestaltungs- und Prozessqualität, Ergebnisqualität. Außerschulische Kontextbedingungen und Schulentwicklungsimpulse fließen gleichermaßen in den Qualitätsrahmen ein, wodurch schulspezifische Entwicklungsmöglichkeiten berücksichtigt werden können. Die separaten Qualitätsdimensionen werden über Qualitätsmerkmale strukturiert und diese wiederum durch Qualitätskriterien definiert und durch mögliche Qualitätsindikatoren präzisiert. Diese Indikatoren bieten Anknüpfungspunkte für die empirische Forschung, insofern der Grad ihrer Realisierung gemessen werden kann (vgl.: Ebd. 2009:62). Dass dieses Modell keinen dogmatischen Charakter hat, heben Holtappels et al. explizit hervor:

„Auch wenn Qualitätsmerkmale und -kriterien zweifelslos normative Anforderungen und Standards beinhalten, versteht unsere Wissenschaftlergruppe ihr Qualitätsmodell eher als Orientierungsrahmen mit Aufforderungs- und Anregungscharakter, um die Qualitätsperspektive bei der Entwicklung und Gestaltung von Ganztagschulen zu stärken [...].“ (Ebd. 2009:61)

Von dieser Prämisse ausgehend präsentiert die Forschergruppe in Tableauform zu den drei Qualitätsdimensionen mögliche Qualitätsbereiche sowie Kategorien und dazugehörige Indikatoren, die aus Gründen der Übersichtlichkeit hier nicht en detail aufgeführt werden. Die gezielte Arbeit und der konkrete Rückgriff hierauf erfolgt in den Folgekapiteln, wenn der Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit theoretisch im Ganztagschulsystem sowie im erziehungswissenschaftlichen Kontext eingebunden wird.

Abb. 3 Qualitätsdimensionen und -bereiche des Qualitätsrahmens für Ganztagschulen:

Qualitätsdimension	Qualitätsbereiche
System- und Strukturqualität	Organisatorische Rahmenbedingungen Ausstattung von Ganztagschulen Strukturelle Kontextbedingungen
Gestaltungs- und Prozessqualität	Konzeption von Ganztagschule Organisation und Management Professionalität des Personals Pädagogische Gestaltungsfelder Qualitätsentwicklung in Ganztagschulen
Ergebnisqualität	Ergebnisse des Schulbesuchs und der Schullaufbahn Fachliche und überfachliche Kompetenzen Sozialkompetenz Wohlbefinden und Zufriedenheit

(vgl.: HOLTAPPELS, KAMSKI et al. 2009:62f.)

2.2.5 GTS-Angebote im schulischen Kontext

Aus der Darstellung der unterschiedlichen Modelle zur Schul- und Unterrichtsqualität erfolgt nun die Erstellung eines vorläufigen, theoretischen Rahmens, der die vereinsorganisierten GTS-Angebote im rheinland-pfälzischen Ganztagschulsystem erfasst und abbildet. Modelle zur Schul- und Unterrichtsqualität bieten hierfür einen ersten Zugang, solche AGs und zunächst angenommene Kompetenzzuwächse im schulischen Kontext abzubilden (vgl. Kap. 1.3 sowie Kap. 2.2.1ff. in dieser Arbeit). Innerhalb der unterschiedlichen Modelle werden vielfältige inhaltliche Schwerpunkte rund um Schul- und Unterrichtsqualität beleuchtet. An dieser Stelle ist von Belang, dass diejenigen Aspekte, die zur Beantwortung der Forschungsleitfrage nach Kompetenzzuwächsen in und durch vereinsorganisierte GTS-Angebote relevant sind, herausgearbeitet werden. Auf diesen Sachverhalt haben auch Fischer et al. im Zusammenhang mit der Arbeit mit Schulqualitätsmodellen im Rahmen von StEG hingewiesen:

„Eine Herausforderung ist es dabei, die einzelnen Forschungsperspektiven und Ansätze einschließlich ihrer Befunde und theoretischen Konzeptionen mit Blick auf die Vielschichtigkeit und Verwobenheit der Fragestellung zu verbinden [...].“ (FISCHER, HOLTAPPELS, STECHER et al. 2011:18)

Um die GTS-Angebote theoretisch darzustellen, erfolgt eine grundlegende Orientierung am CIPO-Modell (vgl. Kap. 2.1.1 in dieser Arbeit), indem die Ausführungen zu den drei zentralen Dimensionen Input, Prozess und Output auf vereinsorganisierte GTS-Angebote übertragen und modifiziert werden. Hierdurch ergibt sich ein Strukturraster, das sicherstellt, dass mögliche Einflussfaktoren und Wechselwirkungen in Bezug auf den

Untersuchungsgegenstand nicht vernachlässigt werden (vgl.: DITTON, REINDERS, GRÄSEL et al. 2011:10 ferner Kap. 2.2 in dieser Arbeit).

Die organisatorischen Rahmenbedingungen rund um vereinsorganisierte GTS-Angebote bilden konkrete Inputfaktoren, die Einflüsse auf die Ausgestaltung des Angebots markieren können (vgl. Kap. 2.2.4 in dieser Arbeit). Hierzu zählen zum einen ministerielle, schulische sowie vereinspezifische Intentionen und Absichten, die mit dem Angebot innerhalb der Kooperation einhergehen. Zum anderen ist die Berücksichtigung der organisatorischen Einbindung solcher Angebote relevant, um – je nach Modell – erste Anhaltspunkte zum Einfluss auf den Kompetenzzuwachs der Lerngruppen ermitteln zu können (vgl. Kap. 2.2.1ff. in dieser Arbeit).

Im Hinblick auf die Rahmenbedingungen von GTS-Angeboten bedarf der übergeordnete Bereich der Kooperation einer gesonderten Berücksichtigung. Im rheinland-pfälzischen Orientierungsrahmen für Schulqualität wird dieser Sachverhalt ausdrücklich als ganztagschulspezifisch hervorgehoben (vgl. Kap. 2.2.3 in dieser Arbeit). Dass Ziele sowie explizite und implizite Intentionen der Kooperationspartner tatsächlich bekannt sind, ist im Wesentlichen von der Kooperationsqualität abhängig und inwieweit darüber hinaus über Kooperationsabsprachen Unterstützungssysteme vereinbart sind (vgl.: HOLTAPPELS 2009a:22).

Der Fokus bei den außerschulischen Einflussfaktoren liegt jedoch bei den Zielen, welche die Übungsleiterinnen und -leiter mit dem Angebot anstreben, denn gemäß Helmke sind die direkt beteiligten Akteure mitentscheidend und haben einen prägenden Einfluss darauf, ob Unterricht gut oder schlecht ist, weil Ziele, Expertise und Haltungen der Lehrkräfte nachweislich Einflüsse auf die Unterrichtsqualität haben (vgl. HELMKE 2009:84 ferner Kap. 2.2.2 in dieser Arbeit). Auch im Rahmen der Auswertung der Hattie-Studie hat Terhart ausdrücklich darauf hingewiesen, dass der Faktor ‚Lehrperson‘ der effektstärkste ist (vgl.: TERHART 2014b:11), obschon die Arbeit der Lehrkräfte auch auf subjektiven Annahmen und Überzeugungen basiert (vgl.: HELMKE 2009:117f. ferner Kap. 2.2 in dieser Arbeit). Unabhängig davon bilden sie Inputfaktoren, die die Durchführung von GTS-Angeboten mitbeeinflussen können.

Hinsichtlich der Durchführung und Gestaltung vereinsorganisierter AGs ist anzumerken, dass das CIPO-Modell nur bedingt greift, da nach diesem Modell auf der Prozessebene sehr allgemein die Lernkultur einschließlich verschiedener Qualitätsmerkmale angeführt werden, um eine lerngruppen- und unterrichtsbezogene Prozessqualität darzustellen (vgl.:

HOLTAPPELS 2009a:20 ferner Kapitel 2.2.1 in dieser Arbeit). Auch der rheinland-pfälzische Orientierungsrahmen für Schulqualität benennt neben Professionalität des Personals, das Schulleben und die Unterrichtsqualität generell als Qualitätskriterium für unterrichtliche Prozesse (vgl. Kap. 2.2.3 in dieser Arbeit). Aber insbesondere die Ebene des Unterrichts hat einen Einfluss, wenn es um die Ermittlung von Kriterien ‚guter Schulen‘ geht (vgl.: LIPOWSKI 2007:26 ferner Kap. 2.2.2 in dieser Arbeit). Hier ist ein Rückgriff auf das Unterrichtsqualitätsmodell nach Helmke erforderlich, da innerhalb seiner theoretischen Annahmen das konkrete Unterrichtsgeschehen hinsichtlich der Bereiche Angebot und Nutzung genauer differenziert und gezielter beleuchtet wird. Dies erfolgt auch prozessorientiert, indem die im Unterricht stattfindenden Prozesse auf zuvor festgelegte Qualitätskriterien hin analysiert werden (vgl.: HELMKE 2012:21f.). In Anlehnung an dieses Modell lassen sich Qualitätsdimensionen guten Unterrichts ableiten, die vor dem Hintergrund der Untersuchungsleitlinie dieser Arbeit erklärend herangezogen werden können, wenn es darum geht, Möglichkeiten des Kompetenzzuwachses bei der Kindern und Jugendlichen aufzuzeigen. Zu den zu analysierenden Qualitätsbereichen guten Unterrichts zählen zum einen die inhaltlich-curriculare Ebene und die Art und Weise der Durchführung des Unterrichts, aber auch wie das jeweilige Angebot von den Lernenden genutzt und wahrgenommen wird (vgl.: HELMKE 2009:74 ferner Kap. 2.2.2 in dieser Arbeit). Zentrale Beobachtungs- und Analyseschwerpunkte bilden neben der Teilnahmeintensität der Schülerinnen und Schüler im Sinne einer Nutzung des Angebotes die Lernanforderungen innerhalb der AG, die Lernprozesse im Setting und die Lehrerpersönlichkeit (vgl.: HELMKE 2015:36 ferner GERECHT 2010:77 ferner Kap. 2.2.2 in dieser Arbeit). Zur genaueren Analyse der Unterrichtssituation kann auch auf den Qualitätsrahmen für Ganztagschulen von Holtappels et al. verwiesen werden, welche die Gestaltungs- und Prozessqualität dem Qualitätsbereich ‚Pädagogische Gestaltungsfelder‘ zuordnen (vgl. Kap. 2.2.4 in dieser Arbeit). In diesem Zusammenhang benennt die Forschergruppe relevante Kriterien, wie beispielsweise Bildungsinhalte und -anforderungen, Didaktische Prozessgestaltung und das Lernklima (vgl.: HOLTAPPELS, KAMSKI et al. 2009:78). Mit dem Fokus auf die spätere Anwendung dieser Kriterien in inhaltlicher und gestalterischer Hinsicht in Bezug auf Sport und Bewegung ausgerichtete GTS-Angebote ist es von Vorteil, im weiteren Verlauf dieser Forschungsarbeit spezifische Qualitätskriterien herzuleiten und zu identifizieren, die nach der Analyse des empirischen Materials Rückschlüsse zu Kompetenzzuwächsen aufgrund der dargestellten Unterrichtssituation billigen. Diesbezüglich stellt Helmke einschränkend fest:

„Der Zusammenhang zwischen Merkmalen der Unterrichtsqualität und spezifischen Wirkungen ist niemals deterministisch, sondern immer nur probabilistisch, das heißt, er hat Wahrscheinlichkeitscharakter.“ (HELMKE 2012:23f.)

Mit dem Blick auf schulische und unterrichtliche Forschungs- und Gegenstandsfelder ist von besonderem Interesse, welche tatsächlichen Effekte und Wirkungen bzw. Resultate erreicht werden (vgl.: Ebd.:14). Der Kompetenzerwerb bildet im CIPO-Modell, im rheinland-pfälzischen Orientierungsrahmen für Schulqualität aber auch im Qualitätsmodell für Ganztagschulen neben weiteren Aspekten, wie z. B. Bildungsabschlüsse und Zufriedenheit der Akteure, eine zentrale Dimension auf der Ebene des Outputs beziehungsweise der Ergebnisqualität. Schließlich sind Kompetenzen, bzw. deren Erwerb, in den Modellen zur Schul- und Unterrichtsqualität fester Bestandteil und ein angestrebtes Ziel guter Schulen bzw. des dort stattfindenden Unterrichts und kann als wesentliche Aufgabe schulischer Bildung gehandelt werden (vgl. Kap. 2.2ff. ferner Kap. 2.1.1f. in dieser Arbeit ferner VOLLSTÄDT 2009:27). An dieser Stelle steht daher die Frage im Vordergrund, welche Kompetenzbereiche durch die Durchführung des Angebotes eine Verbesserung erfahren. Innerhalb dieser Arbeit sind es die Kompetenzdimensionen, die sich aus dem Dimensionenmodell zur Handlungskompetenz ergeben (vgl.: Kap. 2.1.2 in dieser Arbeit).

Abb. 4 Außerschulische Angebote im Kontext rheinland-pfälzischer Ganztagschulen

Organisatorische Rahmenbedingungen	Durchführung des Angebotes	Resultate in Form von Kompetenzen
Institutionelle Einbindung	Inhalte des Angebotes	Fachkompetenz
Kooperation	Gestaltung des Angebotes	Selbstkompetenz
Individuelle Interessen	Nutzung des Angebotes	Sozialkompetenz

Diese vorläufige Heuristik dient dazu, den Forschungsgegenstand im Kontext der Ganztagschule und mögliche Wechselwirkungen abzubilden, um über diesen Weg, eine strukturgebende und inhaltliche Einbettung von GTS-Angeboten vorzunehmen und Anknüpfungspunkte und Kriterien für die Analyse von Kompetenzzuwächsen herauszustellen. Auf dieser Grundlage wird am Ende des Theorieteils ein Analyserahmen konzipiert, der dann im empirischen Teil dieser Arbeit zu einem Kategoriensystem weiterentwickelt wird und die Auswertung des empirischen Materials anleitet. Dieses Kategoriensystem bildet das Bindeglied zwischen Theorie und Empirie innerhalb dieser Untersuchung (vgl. Kap. 1.1 in dieser Arbeit).

Zur inhaltlich-theoretischen Ausgestaltung des Analyserahmens zu Kompetenzzuwächsen in und durch sportlich ausgerichteter GTS-Angebote ist es erforderlich, im weiteren Verlauf die Themenfelder ‚Außerunterrichtliche Angebote an Ganztagschulen‘ sowie ‚Sport und Bewegung in den Erziehungswissenschaften‘ auf die Forschungsleitfrage dieser Untersuchung hin zu bearbeiten.

2.3 Außerunterrichtliche Angebote an Ganztagschulen

An Ganztagschulen ist vorgesehen, Bildungsangebote über den herkömmlichen Unterricht hinaus anzubieten (vgl.: BÖCKER, LAGING 2010a:3). In diesem Theoriekapitel liegt daher der Fokus auf solchen außerunterrichtlichen Angeboten. Hierzu werden explizit erziehungswissenschaftliche und institutionelle Facetten dieses Angebotsformates beleuchtet.

Dem vorangestellt wird das außerschulische Bildungsverständnis herausgearbeitet, um daran anknüpfend erziehungswissenschaftliche Vorzüge und Grenzen außerschulischer GTS-Angebote dazustellen. Es kann grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass außerschulische Bildungs- und Freizeitaktivitäten eine Möglichkeit der Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung für Kinder und Jugendliche bereithalten (vgl.: ZÜCHNER, ARNOLD 2011:268).

Im Anschluss werden pädagogische und bildungspolitische Motive und Ziele diskutiert, die durch außerunterrichtliche Angebote angestrebt und umgesetzt werden. In diesem Zusammenhang wird beispielsweise dargelegt, inwieweit GTS-Angebote die Bereiche Familie und Freizeit der Heranwachsenden beeinflussen und welche Chancen und Möglichkeiten der pädagogischen Einflussnahme hieraus resultieren. Die anschließende Darstellung bildungswissenschaftlicher Motive in außerunterrichtlichen Angeboten dient der direkten Auseinandersetzung mit anzunehmenden Kompetenzzuwächsen. Diesbezüglich werden exemplarisch die ganztagschultypischen Vorhaben ‚Erweiterung der Lernkultur‘ und ‚Curriculare Verzahnung‘ im Zusammenhang mit GTS-Angeboten diskutiert.

Im weiteren Verlauf dieses Kapitels richtet sich der Blick auf die schulischen und organisatorischen Implementationsmöglichkeiten solcher Angebote. GTS-Angebote weisen eine enorme Vielfalt auf und können auf unterschiedlichste Art und Weise in die rheinland-pfälzischen Ganztagschulen eingebunden werden. Außerdem erfolgt eine Betrachtung der Ausgestaltungsmöglichkeiten der Kooperation zwischen den direkt und indirekt beteiligten Akteuren. Darüber hinaus ist es notwendig, auf vertragliche Grundlagen und gesetzliche Bestimmungen hinzuweisen, denen GTS-Angebote unterliegen.

In einem Zwischenfazit sollen dann die Aussagen zu den erziehungswissenschaftlichen Begründungsmustern und strukturellen Begebenheiten von GTS-Angeboten im Allgemeinen subsumiert werden, die erste konkrete Vermutungen zu Kompetenzzuwächsen innerhalb solcher Settings zulassen. Dies bildet eine hilfreiche Vorarbeit, um im empirischen Teil dieser Arbeit den Zuwachs von Kompetenzen durch vereinsorganisierte Sport- und Bewegungsangebote zu analysieren.

2.3.1 Außerschulisches Bildungsverständnis

Außerschulische Bildungsangebote unterliegen nicht unbedingt einem schulischen Bildungsverständnis. Die Schule verkörpert die institutionelle Seite von Bildung, aber Bildungsprozesse und Kompetenzzuwächse sind auch durch außerschulische Bildungsangebote anzunehmen (vgl.: RAUSCHENBACH 2011:37 ferner GRUNERT 2011:140), die keinen zeitlichen, sozialen und räumlichen Begrenzungen unterliegen (vgl.: HEIM 2010:104f. ferner Kap. 2.1f. in dieser Arbeit). Darüber hinaus ist Bildung im außerschulischen Sinn ein Resultat aus Kommunikations- und Handlungszusammenhängen, in die sich Individuen einbringen. Dies führt dazu, dass Bildung nicht mehr an Schulfächer oder Disziplinen gekoppelt ist, sondern auch von den Wahrnehmungs- und Deutungsmustern der Teilnehmerinnen und Teilnehmern außerschulischer Bildungsangebote abhängt (vgl.: GRUNERT 2011:138f. ferner STECHER 2009a:200). Dies wird im Zwölften Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung wie folgt präzisiert und legitimiert:

„Bildung wird als Prozess des Aufbaus und der Vertiefung von kulturellen, instrumentellen, sozialen und personalen Kompetenzen konkretisiert.“ (MACK 2010:197, in Anlehnung an BMFSFJ 2005)

Um Bildungsprozesse im Rahmen von außerschulischen Bildungsangeboten zu systematisieren und mögliche Potentiale aufzuzeigen, reicht ein von der Bildungsforschung für schulische Belange angedachtes Messen schulbezogenen Wissens oder Erfassen domänenspezifischer Kompetenzen nicht aus. Sport und Bewegung liegt ein handlungsorientierter Bildungsbegriff zugrunde, um über eine aktive Aneignung Kompetenzen in kultureller, instrumenteller, sozialer und personaler Hinsicht zu entwickeln (vgl.: NEUBER, BREUER, DEREČIK et al. 2010:15). Weiterhin werden in der außerschulischen Bildungsdebatte diverse Ausprägungen des Lernens diskutiert. Hierzu zählen formales, non-formales und informelles Lernen, wobei erst das Wechselspiel dieser Lernmodi Bildung ermöglicht (vgl.: MACK 2010:191). Die Lernmodi dienen auch der differenzierten Unterscheidung von verschiedenen Lerngelegenheiten. Es wird zwischen

formalen und non-formalen Bildungssettings differenziert, in denen die Lernmodalitäten stattfinden (vgl.: GRUNERT 2011:138ff. ferner NEUBER, BREUER, DEREČIK et al. 2010:18). Die Unterteilung von formellen und nicht-formellen Bildungsangeboten und eine mögliche Verzahnung von schulischer und außerschulischer Bildung umschreibt Coelen mit dem Begriff der Ganztagsbildung (vgl.: v.WENSIERSKI, GRUNERT 2008:122), was insbesondere hinsichtlich der Ausgestaltung von Ganztagschulen von Belang ist. Hierzu Laging:

„Ganztagsbildung ist dann das übersummativ Ergebnis formeller Einrichtungen, wie der Schule, und non-formeller Angebote, wie der Jugendhilfe [...] oder der Vereine sowie den informellen Gelegenheiten in der materialen und sozialen Welt.“ (LAGING 2017:138)

Eine Aufgabe von Ganztagschulen im Sinne der Ganztagsbildung ist nach diesem Verständnis die Bereitstellung von formalen, non-formalen und informellen Bildungsmöglichkeiten, sofern es die konzeptionellen Möglichkeiten zulassen (vgl.: DEREČIK 2010:119ff. ferner BÖCKER, LAGING 2010b:11). Dies muss nicht zwangsläufig auf den Lernort Schule reduziert werden, sondern kann sich auch auf solche Orte ausdehnen, die sich als Bildungslandschaft eignen (vgl.: HILDEBRANDT-STRAMANN 2010:48). In Bezug auf die vereinsorganisierten Sport- und Bewegungsangebote manifestiert sich dies in der Möglichkeit der institutionellen Verschmelzung formeller Bildung über schulischen Unterricht und nicht-formeller Bildung auf der Grundlage sportvereinspezifischer Jugendarbeit (vgl.: NAUL 2014:231).

Formales Lernen entspricht Lernen im herkömmlichen Sinn. Es ist im schulischen Kontext verortet, orientiert sich an konkreten Lernzielen und richtet sich an eine Lerngruppe. Es ist strukturiert und führt zu Zertifikaten und Berechtigungen. Die gängige Organisationsform dieses Lernens ist der schulische Unterricht. Dies schlägt sich in einer hohen Vorstrukturierung der Bildungssequenzen in Anlehnung an ein Curriculum nieder (vgl.: HEIM 2011:258f. ferner RAUSCHENBACH 2011:38ff.).

Zwischen formalem und non-formalem Lernen bestehen Parallelen. Non-formales Lernen ist gleichermaßen auf Lernziele und Lerndauer ausgerichtet. Allerdings werden keine Zertifikate oder Abschlüsse erworben. Der maßgebliche Unterschied liegt in der Freiwilligkeit. Die Lernenden können grundsätzlich selbst über die Teilnahme an sich, aber auch über die Intensität der Teilnahme bestimmen (vgl.: HEIM 2010:108f.). Non-formales Lernen ist der Lernmodus, der sich auf Sport- und Bewegungsangebote im Kontext der Jugendvereinsarbeit übertragen lässt (vgl.: NEUBER 2011:152), wobei dies allerdings nicht uneingeschränkt zu übernehmen ist. Grunert weist darauf hin, dass aufgrund fehlender systematischer Untersuchungen Sportvereinsangebote nicht per se eine Form des außerschulischen

Bildungsangebotes darstellen (vgl.: GRUNERT 2011:142 ferner Kap. 1.3 in dieser Arbeit). Es ist davon auszugehen, dass non-formales Lernen gemäß Neuber et al. mit einer hohen Identifikation gegenüber dem Lerngegenstand einhergeht, „[...] weshalb die Lernprozesse häufig nachhaltiger sind.“ (NEUBER, BREUER, DEREČIK et al. 2010:19) Die strukturierenden Merkmale dieses Lernmodus bilden letztlich die Freiwilligkeit und die Identifikation, was sich in einer gesteigerten Motivation niederschlagen kann: Dies wiederum ist eine geeignete Basis für Kompetenzzuwächse (vgl.: Kap. 2.1ff. in dieser Arbeit).

„Informelle Lernens“ wird in verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Kontexten unterschiedlich verwendet. Zurückzuführen ist die Begrifflichkeit sehr wahrscheinlich auf John Dewey, der die „informal education“ für den Erwerb formaler Bildung voraussetzte. Informelles Lernen findet außerhalb von Lernangeboten in Einrichtungen und Institutionen statt und erfolgt selbstständig sowie ohne vorgegebene Kriterien. Es existiert kein Bezug zu einem Curriculum. Das Lern- und Bildungsgeschehen wird von den individuellen Interessen der Akteure gesteuert und als signifikanter Wissenserwerb erachtet, ohne dass dies aus einem pädagogischen Kalkül erfolgt (vgl.: OVERWIEN 2010:37ff., in Anlehnung an LIVINGSTONE 1999 ferner HEIM 2010:109). Dahingehend ergänzen Neuber et al.: „Der Schwerpunkt des informellen Lernens verweist unmittelbar auf Formen des Alltagslebens und der Alltagsbewältigung von Jugendlichen.“ (NEUBER, BREUER, DEREČIK et al. 2010b:18) Weiterhin wurde bestätigt, dass informelles Lernen von 10-14jährigen in der Freizeit interessengetrieben ist, was vor dem Hintergrund relevant ist, dass das Hauptinteresse von Jugendlichen in diesem Alter bei sportlich-spielerischen Aktivitäten liegt (vgl.: Ebd. 2010:23, in Anlehnung an LIPSKI 2004). Der Weg, den Modus des informellen Lernens pädagogisch fruchtbar zu machen, liegt in der Gestaltung der Lernumgebung. Hierzu sollten systematisch Rahmenbedingungen geschaffen werden, „[...] ohne die Selbststeuerung der Individuen einzuschränken.“ (Ebd.:23) Dahingehend können auf allgemeine „unterrichtsgestalterische“ Prinzipien zurückgegriffen werden, die einen geeigneten Nährboden für informelle Lernprozesse bereitstellen. Hierzu zählen u.a. Zeit und Raum fürs Lernen billigen, Umfeld auf Lerngelegenheiten prüfen, vertrauensvolles Klima schaffen u.v.m. (vgl.: BREUER 2011:86ff.). Ein lernförderliches Klima kann mit den Stichworten „entspannt“ und „locker“ umschrieben werden (vgl.: HELMKE 2012:231). Ungeachtet dessen bieten die Bedingungen innerhalb einer Peergroup Gestaltungsspielräume und Voraussetzungen für solche Lernprozesse (vgl.: KANEVSKI, SALISCH 2011:16). Während sich formales und non-formales Lernen relativ sicher nachweisen lassen, ist dies hinsichtlich informeller Lernprozesse komplexer. Neuber et al. resümieren: „Positive Wirkungen werden

meist nur angenommen, bislang aber kaum empirisch nachgewiesen.“ (NEUBER, BREUER, DEREČIK et al. 2010:23)

Aufgrund der Faktizität, dass außerunterrichtliche Angebote zunehmend in die Strukturen der Ganztagschule eingebunden sind, kann festgehalten werden, dass der Begriff der außerschulischen Bildung, insbesondere im Kontext der Ganztagschule, an Relevanz zunimmt. Um das Bildungspotential und Kompetenzzuwächse von GTS-Angeboten ausleuchten zu können und auf Bildungs- und Lernleistungen hinzuweisen, ist es nützlich, an den außerschulischen Bildungsbegriff anzuknüpfen (vgl.: ZÜCHNER, ARNOLD 2011:268). Die pädagogische Arbeit und das unterrichtliche Wirken fokussieren sich dann nicht ausschließlich auf Leistungen und Abschlüsse, sondern richten einen ganzheitlichen Blick auf die Bildungsbiographien der Heranwachsenden. In Bezug auf Sport- und Bewegungsangebote bedeutet dies eine Abkehr vom funktional-pragmatischen Bildungsverständnis und die Einbeziehung von körperlich-sinnlichen, ästhetischen, sozialen sowie kritisch-reflexiven Momenten in Anlehnung an ein außerschulisches Bildungsverständnis (vgl.: NEUBER 2011:151).

2.3.2 Pädagogische Vorzüge außerschulischer Angebote

2.3.2.1 Pädagogische und sozialpädagogische Erwägungen

Ergänzend zum herkömmlichen Erziehungsauftrag dominieren im Kontext der Ganztagschule weitergehende, spezifische Erziehungsanliegen. Hierzu gehören insbesondere sozialerzieherische, wertevermittelnde und sozial-integrative Aufgaben (v. WENSIERSKI, GRUNERT 2008:117 ferner LAGING 2017:129). Dies zeichnet sich u.a. durch die Bereitstellung von Gestaltungsmöglichkeiten aus, das Vorhandensein von Möglichkeiten zur Kompensation des Bewegungsdranges sowie die Gewährleistung des Austausches mit Sozialkontakten (vgl.: HOLTAPPELS 2009d:145ff.).

Durch eine ganztägige Beschulung werden nicht nur bildungsbezogene Ziele verfolgt, sondern auch solche, die bisweilen die Freizeitgestaltung der Heranwachsenden betreffen. Aufgrund des Umstandes, dass die Ganztagschülerinnen und -schüler in der Zeit von 8.00-16.00 Uhr anwesend sind, ist es zu befürworten, Formen des sportlichen Ausgleichs anzubieten. Hierdurch avancieren Bewegung, Spiel und Sport zu einem ganztagschulrelevanten Gegenstandsbereich (vgl.: HEIM 2010:107 ferner HOLTAPPELS 2009c:71). Eine Auseinandersetzung mit den Freizeitvorstellungen der Kinder und Jugendlichen ist daher unabdingbar. Das Freizeitverhalten der Schülerinnen und Schüler soll

laut Overwien im Idealfall bei der Gestaltung der Ganztagschule berücksichtigt werden, „[...] wenn es nicht lediglich um eine Erweiterung traditioneller Schule gehen soll.“ (OVERWIEN 2010:36) Durch ein ansprechendes außerschulisches Programm mit dem Fokus auf die Freizeitgestaltung entstehen Wahlmöglichkeiten, auf welche die Schülerinnen und Schüler zurückgreifen können. Coelen et al. stellen hierdurch in Aussicht, eine gesteigerte Identifikation mit der Schule voranzutreiben (vgl.: COELEN, WAGNER 2009:134).

Die längere Verweildauer der Heranwachsenden in der Schule führt auch zu Veränderungen des familiären Zusammenlebens (vgl.: LSB RLP 2009:4). Ein vorhandenes, schulisches Freizeitangebot trägt insbesondere bei Alleinerziehenden zu einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf bei. Wenn die Angebote der Sportvereine in den Ganztage integriert sind, kann die Mehrbelastung für Alleinerziehende und Elternpaare reduziert werden, da sie ob des schulischen Angebots ihre Kinder z.B. nicht mehr zum herkömmlichen Sporttraining fahren müssen (vgl.: BAUMHEIER, FORTMANN 2011:175).

Ein sozialpolitisches Vorhaben, das in direktem Zusammenhang mit GTS-Angeboten steht, ist der Ausgleich herkunftsbedingter Benachteiligungen (vgl.: ROLLETT, LOSSEN, JARSINSKI et al. 2011:77). Dem scheint auch konsequent nachgegangen worden zu sein. Aus den Analyseergebnissen der StEG-Daten wird deutlich, dass insbesondere Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Schichten und Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status den Zugang zu außerschulischen Angeboten vermehrt wahrgenommen haben (vgl.: PREIN, RAUSCHENBACH 2009:83, in Anlehnung an ZÜCHNER 2007 ferner STEINER 2011b:58 ferner ZÜCHNER, FISCHER 2011:271, in Anlehnung an KRÜGER 2000). Vor dem Hintergrund der Untersuchungsleitlinie dieser Arbeit ist von Relevanz, ob und inwieweit hierdurch Kompetenzzuwächse angenommen werden können. In Anlehnung an Bittlingmeyer et al. führen Kanevski et al. aus, dass gerade an gebundenen Ganztagschulen geeignete Ausgangsbedingungen vorliegen, dass Defizite im Bereich der sozialen Kompetenzen aufgrund herkunftsbedingter Nachteile aufgefangen werden können (vgl.: KANEVSKI, SALISCH 2011:32). Stecher führt dies explizit auf den pädagogischen Mehrwert von außerunterrichtlichen Angeboten zurück (vgl.: STECHER 2009a:189, in Anlehnung an SCHNETZLER 2006).

In der Summe bilden GTS-Angebote wichtige Bausteine, die den Ausbau von Ganztagschulen, in pädagogischer Hinsicht, rechtfertigen. Dies zeigen u.a. die zur Weiterentwicklung der pädagogischen Angebote bereitgestellten IZBB-Gelder (vgl.: ZICKGRAF, A, ZICKGRAF, P. 2009:102).

2.3.2.2 Bildungswissenschaftliche Motive

Das bundesdeutsche Schulsystem wurde nach Bekanntwerden der PISA-Ergebnisse in vielfältiger Weise bemängelt (vgl.: TERHART 2011:53ff. ferner v.WENSIERSKI, GRUNERT 2008:116). Die Mitglieder der Kultusministerkonferenz der Länder haben diese Kritik zum Anlass genommen, neue Impulse für die Schulentwicklung zu setzen; insbesondere ist hier der Ausbau der Ganztagschule mitsamt schulischer und außerschulischer Bildungsangebote zu nennen (vgl.: PRÜSS, KORTAS, SCHÖPA 2009:16). Es wird von der Vermutung ausgegangen, dass solche Angebote eine zusätzliche Bildungsressource darstellen, welche die schulische aber auch die individuelle Entwicklung der Heranwachsenden positiv beeinflussen (vgl.: STEINER 2011b:59).

GTS-Angebote sollen unter sozialräumlichen Gesichtspunkten einen Beitrag zur Öffnung der Schule leisten (vgl.: SPECK, OLK 2011:70). Angestrebt wird dabei ein vernetztes System innerhalb einer kommunalen Bildungslandschaft, das die Trias Erziehung, Bildung und Betreuung kombiniert und ein gesundes Aufwachsen der Heranwachsenden fördert (vgl.: PACK, ACKERMANN 2009:233 ferner ZICKGRAF, A., ZICKGRAF, P 2009:107), wodurch Defizite innerhalb der sozialstrukturellen Infrastruktur aufgefangen werden sollen (vgl.: HOLTAPPELS 2009a:13 ferner Kap. 2.3.2.1 in dieser Arbeit). Grundsätzlich können GTS-Angebote zur Schulöffnung beitragen, indem Lebensnähe und Wirklichkeit vermehrt in die Schule transportiert werden (vgl.: ROLLETT 2009:133, in Anlehnung an BUROW et al. 2006). Es sei allerdings dahingestellt, ob es sich bei vereinsorganisierten GTS-Angeboten bereits um eine Schulöffnung im hier diskutierten Sinne handelt. In aller Regel finden die von außerschulischen Akteuren offerierten GTS-Angebote unter dem Dach der Schule statt. Kanevski et al. sprechen hierbei von ‚pädagogisch überwachten‘ Räumlichkeiten (vgl.: KANEVSKI, SALISCH 2011:104f.). Zunächst ist der Annahme Holtappels zu folgen, der mutmaßt, dass sport- und bewegungsorientierte GTS-Angebote geeignet sind, eine Verbindung zwischen der Institution Schule und der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen herzustellen, was in der Folge zur Schulöffnung beitragen kann (vgl.: HOLTAPPELS 2009c:67). Inwieweit über den Weg der Öffnung der Schule hin zu außerschulischen GTS-Angeboten Kompetenzzuwächse bei den Heranwachsenden zu verzeichnen sind, kann nach der Auswertung des empirischen Materials diskutiert werden.

Unter bildungswissenschaftlichen Gesichtspunkten begünstigt die Teilnahme an GTS-Angeboten im Idealfall einen Lernzuwachs bei den Heranwachsenden. Dies zeichnet sich beispielsweise im Erwerb fachlicher und überfachlicher Kompetenzen ab, aber auch durch individuelle Förderung oder soziales Lernen (vgl.: ROLLETT, LOSSEN, JARSINSKI et al.

2011:77). Wenn GTS-Angebote hierzu einen Beitrag leisten sollen, ist es laut Holtappels von Belang, „[...] ob es um eine zeitliche Versorgung und Betreuung [...] geht oder auch um die Entwicklung der Schul- und Lernkultur und der Lernqualität.“ (HOLTAPPELS 2009d:145)

Aus den institutionellen bzw. kultusministeriellen Maßgaben heraus ergeben sich programmatische Ziele, wie z.B. die Erweiterung der Lernkultur, die von bildungswissenschaftlichem Gewicht sind. In rheinland-pfälzischen Verordnungen wird u.a. dargelegt, dass Schülerinnen und Schüler über GTS-Angebote eine Möglichkeit der individuellen Förderung erhalten (vgl.: MBWJK RLP 2009:3). Dabei geht es um eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung, die nicht ausschließlich auf den Aufbau von Lernkompetenzen reduziert wird (vgl.: ARNOLD 2009:64). Schulen mit solchen Angeboten können diesbezüglich eine unterstützende Funktion einnehmen (vgl.: APPEL, LUDWIG, ROTHER 2009:7), indem gezielt auf Bedürfnisse und Defizite eingegangen wird und fachlich betreute Lernmöglichkeiten dargeboten werden (vgl.: PRÜSS, KORTAS, SCHÖPA 2009:23f.). Hierzu ist es nach Rollett et al. von Vorteil, „[...] die klassische schulische Lernkultur durch neue schülerorientierte und stärker individualisierte Angebotelemente anzureichern.“ (ROLLETT, LOSSEN, JARSINSKI et al. 2011:76) GTS-Angebote von externen Bildungsanbietern, wie z.B. auch solche von Sportvereinen, stellen neue und/oder andere Impulse und Lerngelegenheiten für die Schülerschaft bereit. Diese GTS-Angebote können auch als curriculare Ergänzung im Sinne einer Erweiterung der Lernkultur aufgefasst werden. Ein diesbezüglicher Beitrag durch Sport- und Bewegungsangebote bezieht sich dann auf Trendsportarten, wie z.B. das Erlernen von Yoga oder Rope Skipping, was das nachmittägliche Bewegungsverhalten der Heranwachsenden bereichern kann, weil solche Sportarten kaum oder selten durch den curricularen Sportunterricht abgedeckt werden (vgl.: NAUL 2009:329 ferner LSB RLP 2009:8). Die Erweiterung der Lernkultur mit der Möglichkeit der individuellen Förderung ist bisher nur als Versprechen zu deklarieren und nicht tatsächlich nachgewiesen bzw. empirisch erhärtet (vgl.: BÖTTCHER, MAYKUS 2011:104 ferner STECHER 2009a:200).

Die außerunterrichtlichen GTS-Angebote implizieren nach Auffassung der Mitglieder der Kultusministerkonferenz die Chance, durch eine curriculare Verzahnung von Pflichtunterricht und außerschulischem Angebot inhaltliche und pädagogische Zusammenhänge herzustellen (vgl.: KANEVSKI, SALISCH 2009:113f. ferner LAGING 2011:203 ferner SPECK 2011:12). Das Vorhaben der curricularen Verzahnung hat für die Ganztagschulen eine zentrale Bedeutung, weil die Vertreter der Schule, insbesondere die des vollgebundenen Typs, verantwortlich für diese inhaltliche und gestalterische Akzentuierung ihrer GTS-Angebote

zeichnen. Eine Verzahnung von schulischer und außerschulischer Bildung kann eine neue Qualität an Bildungsmöglichkeiten hervorbringen, die sich vorteilhaft auf die nicht gebundene freie Zeit der Schülerinnen und Schülern an Ganztagschulen auswirkt (vgl.: LAGING 2010:201 ferner Kap. 2.3.1 in dieser Arbeit).

Es kann festgehalten werden, dass eine konzeptionelle Verzahnung zwischen Pflichtunterricht und den GTS-Angeboten den ernsthaften Versuch unterstreicht, die Ganztagschulentwicklung voranzutreiben. Wenn Lernprozesse und auch -ergebnisse gezielt aufeinander bezogen werden, liegen die Vorzüge auf der Hand, denn Lern-, Erfahrungs- und Freizeitbereiche stehen in einem Zusammenhang zueinander, was eine geeignete Grundlage ist, um pädagogische Arbeit zu leisten (vgl.: HOLTAPPELS 2009d:147f.). Dennoch kann von einer curricularen Verzahnung von außerunterrichtlichen Angeboten und Pflichtunterricht zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht die Rede sein (vgl.: BÖTTCHER, MAYKUS 2011:109 ferner HOLTAPPELS 2009d:149f.). Dieses Manko bezieht sich ausdrücklich auf Ganztagschulen des additiven Typs. Mehr als die Hälfte der Kooperationspartner haben im Rahmen der StEG-Befragung bemängelt, dass deren Angebote nicht mit dem Unterricht in Verbindung stehen (vgl.: DIZINGER, FUSSANGEL, BÖHM-KASPER 2011:118, in Anlehnung an ARNOLD 2008 ferner ARNOLD 2011:320ff.). Die meist ideenlose Verknüpfung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten werden auf Abstimmungsschwierigkeiten, zeitliche Engpässe sowie die dahingehende ausbleibende Bereitschaft der Lehrkräfte zurückgeführt (vgl.: SPECK 2011:12). Diese diskutierten Studienergebnisse müssen allerdings vor dem Hintergrund betrachtet werden, dass Kooperationspartner für sich genommen befragt wurden, eine inhaltliche Differenzierung nach beispielsweise der Art des Angebots oder spezifischen Gruppen von Kooperationspartnern, wie z.B. in dieser Studie die Übungsleiterinnen und -leiter, erfolgte nicht. Hinsichtlich der sport- und bewegungsorientierten GTS-Angebote können nach der Auswertung des empirischen Materials erste konkrete Aussagen getätigt werden.

2.3.3 Einbindung außerunterrichtlicher Angebote in Ganztagschulen

2.3.3.1 Inhaltliche Vielfalt von GTS-Angeboten

Außerunterrichtliche Angebote sind unter inhaltlichen Gesichtspunkten breit gestaffelt. Die an rheinland-pfälzischen Ganztagschulen offerierten Angebote umfassen musisch-ästhetische, ökologisch-ökonomische, handwerklich-technische und auch gesundheitlich-sportliche Themenfelder (vgl.: MBWJK RLP 2009:12). Diese Themenvielfalt kann in unterschiedlichen

Angebotsarten umgesetzt werden. Außerunterrichtliche Angebote lassen sich in vier Formaten darstellen: Hausaufgabenbetreuung und Förderung, fachbezogene Angebote, fächerübergreifende Angebote und Freizeitangebote (vgl.: ROLLETT, LOSSEN, JARSINSKI et al. 2011:95). Durch diese differenzierte Angebotsstruktur können die Lernenden auf mehrere Gegenstandsfelder zurückgreifen und ihren unterschiedlichen Lernbedürfnissen und Interessen über erweiterte Lerngelegenheiten nachkommen (vgl.: HOLTAPPELS 2009e:21).

Bei den Angeboten von Sportvereinen an Ganztagschulen handelt es sich im weitesten Sinne um Fachangebote, die von Übungsleiterinnen und -leitern betreut werden. Sportangebote lassen sich darüber hinaus als ‚Fachliches Element‘ einstufen (vgl.: TEUBNER 2014b:382, in Anlehnung an HOLTAPPELS 2008). Diese Angebotsart wird in aller Regel als Sport-AG bezeichnet (vgl.: MBWJK RLP 2009:5). Sie gelten als die am häufigsten nachgefragten Angebote im Ganztage. Bereits 1994 kooperierten rheinland-pfälzische Sportvereine mit 500 Halbtagschulen, was sich mit dem Ausbau der Ganztagschulen erheblich erweitert hat (vgl.: LSB RLP 2015:4ff.).

GTS-Angebote mit einem auf Sport und Bewegung fokussierten Schwerpunkt sind im deutschsprachigen Raum erst wenig erforscht. Zu den insbesondere im angelsächsischen Sprachraum verbreiteten ‚after school programs‘ liegen Evaluationsstudien vor. Diese Angebote weisen strukturelle Ähnlichkeiten zu solchen an bundesdeutschen Ganztagschulen auf. Sie finden auch dort in der Regel nach dem verbindlichen (Kern-)Unterricht statt, sind in der Gruppenzusammensetzung variabel und werden von erwachsenen Bezugspersonen geleitet. Allerdings dominiert an den angelsächsischen Schulen die inhaltliche Spezialisierung, während solche an deutschen Ganztagschulen eher durch Vielfalt gekennzeichnet sind (vgl. Kap. 1.1f. in dieser Arbeit ferner FISCHER, HOLTAPPELS, STECHER et al. 2011:19). In einer Strukturabfrage der nordrhein-westfälischen Koordinierungsstelle wurde festgestellt, dass ca. die Hälfte der Angebote (n=1335) sportartübergreifend und die andere Hälfte sportartspezifisch angelegt ist (vgl.: NAUL 2009:326).

In quantitativer Hinsicht ist festzustellen, dass Bewegungsangebote an Ganztagschulen einen enormen Stellenwert einnehmen. Hierzu stellt der Landessportbund Rheinland-Pfalz fest: *„Auf der Grundlage von Dienstleistungs-, Kooperations- und Honorarverträgen entfielen insgesamt 40% der Wochenstunden auf den Bereich Sport und Bewegung.“* (LSB RLP 2009:8) Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch Thieme, der den Anteil von Sport- und Bewegungsangeboten auf 30% beziffert (vgl.: THIEME 2012:4). Bundesweit sind noch

deutlichere Zahlen festzustellen. Die Schulleiterbefragungen im Rahmen von StEG ergaben, dass an 97% der Ganztagschulen Sportangebote vorliegen und diese zu 70% von Vereinen übernommen werden (vgl.: ZÜCHNER 2011:276f.). In Rheinland-Pfalz lesen sich die Zahlen jedoch anders. Drei Viertel der Sportvereine hatten noch keine Kooperation mit einer Ganztagschule. 11% der Sportvereine hatten in der Vergangenheit eine Kooperation, führen diese aber derzeit nicht weiter. Nur ein geringer Teil (15%) arbeiten mit Ganztagschulen zusammen und lediglich 4% erweiterten ihre Kooperationsbeziehungen. Thieme führt hierfür verschiedene Ursachen an: Personalmangel an Übungsleiterinnen und -leitern, Informationsdefizite, beidseitiges Desinteresse und Differenzen zwischen Vereinsangeboten und Schulentwicklungszielen (vgl.: THIEME 2012:16ff.).

Gegenwärtig ist die inhaltliche Streuung von Sport- und Bewegungsangeboten immens. Der Sport im Kindesalter hat sich in den 1950ziger Jahren auf wenige Disziplinen, wie z.B. Fußball und Turnen, beschränkt. Derzeit lassen sich mehr als 50 Sportarten aufzählen, denen Kinder und Jugendliche nachgehen können. Dieser Trend scheint weiter voranzuschreiten (SCHMIDT 2009c:383, in Anlehnung an ZINNECKER 1996 ferner KURZ et al. 1993). Gerade durch die Kooperation mit Sportvereinen wird den Heranwachsenden in Aussicht gestellt, Einblicke in die Vielfalt des Sports und explizit in Trendsportarten zu erhalten (vgl.: LSB RLP 2009:8 ferner Kap. 2.3.2.2 in dieser Arbeit). Und diese Möglichkeit wird auch von den Schülerinnen und Schülern genutzt. Dies konnte Senff auf der Basis von Schüleraussagen ermitteln:

„Beide Schülergruppen sind auch an Trendsportarten, wie z.B. Klettern und Inline-Skating, interessiert und wollen durch den Besuch einer AG neue Sportarten ausprobieren.“
(SENF 2014:377)

Dennoch werden an den rheinland-pfälzischen Ganztagschulen größtenteils die traditionellen Sportarten angeboten. So ist es nicht überraschend, dass Fußball sowohl an Ganztagsgrundschulen (38,8%) als auch an weiterführenden schulformübergreifenden Ganztagsystemen (25,9%) dominiert, gefolgt von Handball (15%), Leichtathletik (11%) und Schwimmen (10%). An den weiterführenden Ganztagschulen gewinnen Zweikampfsportarten (10%) und auch Basketball (8%) zunehmend an Bedeutung (vgl.: THIEME 2012:5).

Während sich die Inhalte und letztlich auch Ziele von GTS-Angeboten, wie zum Beispiel ‚Hausaufgabenbetreuung‘ oder ‚Förderunterricht Englisch 5-7‘, von selbst ergeben, gestaltet sich dies bei Angeboten mit den Schwerpunkten Sport und Bewegung komplexer. Übergeordnete Ziele sind die Bewegungs- und Gesundheitsbildung, was sich in folgenden Unterzielen manifestieren kann: Erziehung zum gesunden und aktiven Lebensstil, Förderung

der Motorik sowie sozialer und moralischer Werthaltungen (vgl.: NAUL 2009:333), was den Erwerb unterschiedlichster Kompetenzbereiche mit sich bringen kann. Es ist anzunehmen, dass das von Erwachsenen konzipierte und unter Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung stehende Setting zumindest weit gefasste Lernziele aufweist (vgl.: STECHER 2009:193). Ob es sich dabei um ganztagschulspezifische Ziele und/oder solchen von den Verantwortlichen der Sportvereine handelt, kann ansatzweise nach der Auswertung des empirischen Materials eruiert werden.

2.3.3.2 Implementation von GTS-Angeboten

Rheinland-pfälzische Bildungspolitikerinnen und -politiker haben bereits vor dem unterdurchschnittlich schlechten Abschneiden beim PISA-Vergleichstest den Ganztagschulausbau vorangetrieben und bereits 2002 81 Ganztagschulen in Angebotsform installiert (vgl.: FISCHER, LUDWIG 2009:11 ferner ZICKGRAF, A., ZICKGRAF, P. 2009:100). Im Schuljahr 2014/15 existierten 664 Ganztagschulen, wovon ca. die Hälfte Grundschulen waren und die restlichen 300 Ganztagschulen Realschulen plus, Integrierten Gesamtschulen, Berufsschulen und Gymnasien zugeordnet werden können (vgl.: LSB RLP 2015:10). Im aktuellen Schuljahr 2017/18 beträgt die Gesamtzahl an Ganztagschulen 1187, die sich in 623 Ganztagschulen in Angebotsform, 107 Ganztagschulen in verpflichtender Form und 457 offenen Ganztagschulen unterteilen (vgl.: MINISTERIUM für BILDUNG RHEINLAND-PFALZ 2018:Onlinezugriff).

Die Strukturmerkmale einer Ganztagschule haben auch in Rheinland-Pfalz ihre Gültigkeit. Auf der Kultusministerkonferenz wurden 2004 drei konstituierende Merkmale festgelegt, die eine Ganztagschule näher definieren: Es kann von einer Ganztagschule gesprochen werden, wenn an mindestens drei Tagen über sieben Zeitstunden eine Beschulung über den vormittäglichen Unterricht hinaus stattfindet, eine Mittagsversorgung während des Ganztagsbetriebes besteht sowie Nachmittagsangebote für die Schülerinnen und Schüler ergänzend zur Verfügung stehen (vgl.: KANEVSKI, SALISCH 2011:31). Nachmittagsangebote in Form von außerschulischen, vereinsorganisierten GTS-Angeboten bilden somit einen fakultativen Bestandteil und möglichen Baustein dieses Schultyps.

Ganztagschulen unterscheiden sich in offene, teilweise und voll gebundene Organisationsformen (vgl.: TEUBNER 2014a:31ff. ferner KANEVSKI, SALISCH 2011:31). Die offene Ganztagschule ist das Modell, das in den letzten Jahren die bundesdeutsche Schullandschaft prägte. Der eigentliche Schulbetrieb bleibt unverändert und wird lediglich

durch Nachmittagsangebote ergänzt, welche die Schülerinnen und Schüler in Absprache mit den Erziehungsberechtigten frei wählen und dann mindestens für ein halbes Jahr besuchen (müssen) (vgl.: LAGING 2017:130). An teilweise gebundenen Ganztagschulen nehmen nicht alle Schülerinnen und Schüler am Ganzttag teil. Beispielsweise können Schulen zunächst mit einem offenen Angebot starten und dieses erst im weiteren Entwicklungsverlauf für die folgenden Schülergenerationen verpflichtend anbieten (vgl.: STEINER 2011:62). Hiermit wurde auf die Entwicklung reagiert, dass ab der Jahrgangsstufe 7 die Schülerinnen und Schüler tendenziell seltener an Ganztagsangeboten teilnehmen (vgl.: PRÜSS, HAMF, KORTAS et al. 2009:36). An voll gebundenen Ganztagschulen nimmt die Schülerschaft ausnahmslos am verbindlichen (Ganztags)-Unterricht teil. Hierbei soll der Schulalltag so strukturiert sein, dass individuelle Lernbedürfnisse und Freizeitinteressen vor dem Hintergrund spezifischer Neigungen der Heranwachsenden Berücksichtigung finden. Allerdings hat die Analyse der StEG-Daten ergeben, dass nahezu 70% der Ganztagschulen in der Bundesrepublik der offenen Form zuzuordnen sind (vgl.: LAGING 2017:130ff. ferner PRÜSS, HAMF, KORTAS et al. 2009:36). Aufgrund der hohen Verpflichtung und des erlebten Belastungsempfindens favorisieren Eltern in der Mehrheit offene Modelle (vgl.: STEINER 2011:62).

Auch in Rheinland-Pfalz überwiegt das Modell der Ganztagschule in Angebotsform. Innerhalb dieser Organisationsform können die Schülerinnen und Schüler an pädagogischen Angeboten in der Zeit zwischen 8:00 und 16:00 teilnehmen. Die Teilnahme ist freiwillig; wenn allerdings eine Anmeldung erfolgt, ist diese für ein Schuljahr bindend. Bei verpflichtenden Ganztagsschulformen, wie z.B. dem G8-Gymnasien oder der IGS, ist die Teilnahme am Ganzttag für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtend (vgl.: LSB RLP 2015:9). Die Lernenden müssen aus einem bestehenden Nachmittagsangebot wählen und die AG verpflichtend besuchen.

Trotz der zahlenmäßigen Überlegenheit von offenen Systemen zieht Laging folgende, bildungswissenschaftliche, Bilanz:

„Die pädagogisch konsequente Form ist die gebundene Ganztagschule, weil alle Schülerinnen und Schüler an der beabsichtigten Lernförderung und den Bildungsangeboten zur Aufhebung sozialer Benachteiligung, zur Verbesserung von Bildungschancen sowie zur Partizipation am (jugend-)kulturellen Leben verlässlich teilhaben können.“ (LAGING 2017:131)

Auch Holtappels erachtet die vollgebundenen Systeme gegenüber den teilgebundenen oder offenen für konzeptionell fundierter, weil eine größere Vielfalt an Lernarrangements und ein höheres Maß an Fördermaßnahmen anzunehmen sind (vgl.: HOLTAPPELS 2009b:186).

Darüber hinaus können unterrichtliche und außerunterrichtliche Bildungsprozesse vernetzt und ganzheitliche Lernprozesse ermöglicht und darüber hinaus die Schule zu einem anregenden Lernraum weiterentwickelt werden (vgl.: HILDEBRADT-STRAMANN 2010:47, in Anlehnung an PRÜSS 2009).

Sport- und Bewegungsangebote, die aus einer Kooperation mit einem Sportverein entstanden sind, können auf zwei Arten in die dargestellten Ganztagschulsysteme konzeptionell eingebunden werden; additiv und/oder rhythmisiert.

An gebundenen Ganztagschulen verfolgen verantwortliche Schulentwickler das Ziel, zusätzliche, außerschulische Lernangebote möglichst rhythmisiert in den Schulalltag einzubinden, da ihnen die Verantwortung obliegt, den Heranwachsenden unter Berücksichtigung von Strukturen, Zeiten und Räumen adäquate Bildungs- und Freizeitangebote anzubieten (vgl.: LAGING 2017:132f.). Unterrichtliche und außerunterrichtliche Angebote müssen dann nicht mehr auf den Vor- und Nachmittagsbereich aufgeteilt werden, sondern können sich am Gesamtkonzept der Schule orientierend aufeinander beziehen und durch die ‚ganztägige‘ Einbindung Bildungsprozesse gezielt initiieren, die ggf. den Kompetenzerwerb begünstigen (vgl.: HÖHMANN 2009:91 ferner Kap. 2.1.1f. in dieser Arbeit). Dies basiert auf der pädagogischen Idee, unterrichtliches und außerunterrichtliches Lernen sowie notwendige Entspannungsphasen sinnvoll über den Schultag zu verteilen (vgl.: MBWJK RLP 2009:11). Die voll- und/oder teilweise gebundene Form hat den Vorteil, dass Klassen und Jahrgangsstufen nicht getrennt werden, sondern gemeinsam an ganztägigen Bildungsangeboten teilnehmen können. Wenn Kapazitäten in personeller und räumlicher Hinsicht vorhanden sind, können insbesondere sportliche Aktivitäten über den Schultag verteilt und integriert werden. Denn eine schlüssige erziehungswissenschaftliche Begründung für die Implementierung von Sport- und Bewegungsangeboten in den Nachmittagsbereich gibt es nicht. Nachvollziehbare Gründe, den Schultag nicht mit Sport zu beginnen, liegen nicht vor (vgl.: NIDA-RÜMELIN 2011:25). Wenn ein Mehr an Rhythmisierung geplant wird, bietet sich der Rückgriff auf Sport- und Bewegungsangebote geradezu an, da speziell Formen bewegten Unterrichts eine gute Ausgangslage hierfür bieten (vgl.: HOLTAPPELS 2009c:69). Trotz der vielfach proklamierten Vorzüge der rhythmisierten Modelle wird ihnen auch Kritik entgegengebracht. Es wird bemängelt, dass zu intensiv über die freie Zeit der Heranwachsenden verfügt wird, sodass bereits von einer Domestizierung bzw. Verschulung von Freizeit gesprochen wird (vgl.: STEINER 2011:58). Kolbe et al. entschärfen diesen Vorwurf, indem sie feststellen, dass

die AGs an Ganztagschulen einem hochwertigen Freizeitangebot entsprechen (vgl.: KOLBE, RABENSTEIN 2009:207).

Die additive Form wird aufgrund der Möglichkeit der fakultativen Teilnahme an Sport- und Bewegungsangeboten den offenen Ganztagsystemen zugeordnet (vgl.: HÖHMANN 2009:90 ferner TEUBNER 2014a:32), wobei gebundene Ganztagschulen gleichermaßen Ganztagsangebote additiv organisieren können (vgl.: BÖTTCHER, MAYKUS 2011:110). Die additive Form kann in zwei unterschiedlichen Varianten umgesetzt werden. Die Zusammenarbeit kann auf der einen Seite unabhängig von der Schule erfolgen, indem Horte und andere Anbieter eine Betreuung zur Verfügung stellen. Dies kann auch über die Zusammenarbeit mit Vereinen und Verbänden erfolgen. Wenn Vereine und Verbände Träger des Ganztags sind, stehen sie nicht unter schulischer Verantwortung: Die nachmittäglichen Angebote sind fakultativ (vgl.: PRÜSS, HAMF, KORTAS et al. 2009:34). Wird lediglich mit dem Verein kooperiert, unterstehen die Angebote ausschließlich der Verantwortung der Schule (vgl.: TEUBNER 2014a:32). In der schulischen Praxis hat die Zusammenarbeit eher einen pragmatischen Charakter. Die zusätzlichen Angebote dienen dann primär der Sicherstellung des Betreuungsauftrages (vgl.: LAGING, DIRKS 2014b:153).

Der Vorteil additiver Modelle liegt in der Annahme begründet, dass die klassenübergreifende Zusammensetzung in den Kursen das Schulklima verbessert (vgl.: MBWJK RLP 2009:11). Prüß äußert sich in diesem Zusammenhang kritisch, wenn er feststellt, dass additive Modelle zu einer Auflösung des Klassenverbandes führen. Auf der anderen Seite können die Angebote frei und individuell gewählt werden, was einen weiteren Vorzug dieser Variante hervorhebt (vgl.: PRÜSS, HAMF, KORTAS et al. 2009:33f.). Die StEG-Daten bestätigen in bestimmten Bereichen die Wirksamkeit von Ganztagschulen in Angebotsform. Brümmer et al. stellen hierzu fest:

„Betrachtet man den Einfluss der Organisationsform auf die Beurteilung der Prozessqualität nur auf der Schulebene, so zeigt sich ein Vorteil für offene Modelle gegenüber gebundenen oder teilgebundenen.“ (BRÜMMER, ROLLETT, FISCHER 2011:185)

Auch wenn außerunterrichtliche Angebote in additiver Form vielfach nicht rhythmisiert oder mit dem schulischen Curriculum verzahnt sind, sagt dies nichts über deren Qualität und einem – die regelmäßige Teilnahme vorausgesetzt – denkbaren Kompetenzzuwachs aus. Appel hebt hervor, dass auch Halbtagschulen mit Nachmittagsprogramm ein mitunter hochwertiges Bildungsangebot bereitstellen (vgl.: APPEL 2009:63).

Bei den additiven Modellen handelt es sich nicht um eine pädagogische Innovation. Diese Anordnung der Unterrichtsinhalte und -formen weist Parallelen zur

Landerziehungsheimbewegung auf. Der Reformpädagoge H. Lietz befürwortete auch eine strukturelle Trennung von Unterricht und ‚außerunterrichtlichem Wirken‘. Während vormittags das schulische Pflichtcurriculum behandelt wurde, lag der Fokus im Nachmittagsbereich auf Sport, Spiel und praktischer Arbeit (vgl.: KANEVSKI, SALISCH 2011:25).

In der gegenwärtigen Ganztagschulgestaltung in Rheinland-Pfalz lässt sich diese Struktur aufzeigen: Vormittags findet schulischer Unterricht statt, gefolgt von Mittagessen und Hausaufgabenbetreuung; Freizeitangebote sind dem nachgestellt (vgl.: LSB RLP 2015:9). Auf diese Weise kann ein möglicher Kooperationspartner ‚Sportverein‘ seine Angebote planungssicher in den Schulalltag einbinden, um somit die Öffnung der Schule hin zum Lebens- und Erfahrungsraum der Kinder und Jugendlichen zu realisieren (vgl.: LSB RLP 2009:6). An rheinland-pfälzischen Ganztagschulen wurden laut Naul bei der Auswahl der Nachmittagsangebote explizit solche berücksichtigt, „[...] die eine bewusste Ergänzung und Alternative zu den herkömmlichen Schulsportarten darstellen.“ (NAUL 2014:235)

Sport- und Bewegungsangebote können mit unterschiedlichen Intentionen in die Ganztagsgestaltung implementiert werden; zunächst als ein Beitrag des organisierten Sports zum nachmittäglichen Ganztagsangebot oder auch als grundlegender integrativer Bildungs- und Gestaltungsbeitrag für den Ganztagsalltag. Ungeachtet dessen bilden solche Angebote dabei ein Bindeglied zwischen schulischer und außerschulischer Lebenswelt, formeller und non-formaler Bildung sowie zwischen schulischen und außerschulischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (vgl.: LAGING, DIRKS 2014b:207).

Mit Blick auf eine bewegungsorientierte Ganztagschulgestaltung kann die additive Form als erste Entwicklungslinie bezeichnet werden. Weniger pädagogische Ansprüche, sondern eher Betreuung und sportliche Profilierung der Schulen über Vereinskoooperationen stehen im Vordergrund. Wenn Sport- und Bewegungsangebote vor dem Hintergrund des Jugendhilfegesetzes an subjektiven Bewegungsinteressen der Kinder anknüpfen, kann von der zweiten Entwicklungslinie bewegungsorientierter Ganztagsgestaltung ausgegangen werden. Die dritte Entwicklungslinie wäre erreicht, wäre wenn Sport- und Bewegungsangebote in einen rhythmisierten Tagesablauf (Unterricht, Pausen, Mittagszeiten) eingebunden sind und das Ziel verfolgt wird, einen Bildungsbeitrag in der Ganztagschule leisten zu wollen (vgl.: LAGING 2017:135f.).

Hinsichtlich des Kooperationspartners Sportverein ist zunächst festzustellen, dass es sich in aller Regel um additive Kooperationsbeziehungen in offenen Ganztagschulen handelt, die

keine oder nur eine geringe Verzahnung zum vormittäglichen Pflichtunterricht aufweisen (vgl.: LAGING, DIRKS 2014a:156). Dies wird auch explizit von Vertretern der Deutschen Sportjugend favorisiert (vgl.: BÖCKER, LAGING 2010a:6). Zurückzuführen ist es im Wesentlichen darauf, da die Vereinsverantwortlichen Interessen verfolgen, die nicht zwingend mit den Zielen einer integrativen Konzeption von Ganztagschule übereinstimmen (vgl.: TEUBNER 2014a:33f.). Ungeachtet dessen bieten die auf Freiwilligkeit basierenden Nachmittagsangebote u.a. eine Chance auf eine gezielte Bewegungsförderung (vgl.: LAGING 2010:80). Bildungskonzepte, die einen integrativen Schwerpunkt aufweisen, werden eher durch reformorientierte Konzepte auf Seiten der Schulpädagogik umzusetzen versucht (vgl.: LAGING, DIRKS 2014b:123, in Anlehnung an TILLMANN 2005). Die damit verbundenen Aufgaben- und Funktionsbereiche können Vereine nicht leisten. Hierzu Laging et al.:

„Auch können Vereine kaum die bewegungsbezogenen Anteile zum Lernen im Klassenraum und in Bewegungspausen des Unterrichts bzw. in bewegten Pausen herstellen oder an einem rhythmisierten Schultag von morgens bis nachmittags durchgängig mitwirken.“
(LAGING, DIRKS 2014b:209)

Dies ist dem Umstand geschuldet, dass die zumeist ehrenamtlich tätigen Trainerinnen und Trainer tagsüber einer regulären Arbeit nachgehen und nicht für rhythmisierte Bewegungskonzepte vormittags zur Verfügung stehen können (vgl.: VOGEL 2010:165).

Nicht nur in Rheinland-Pfalz, sondern auch in anderen Bundesländern, bildet daher die additive Einbindung von Sport- und Bewegungsformen das gängigste Format. Diese konzeptionelle Einbindung beruht auf der ersten Rahmenvereinbarung zwischen dem Schul- resp. Bildungsministerium und dem Landessportbund Rheinland-Pfalz (vgl.: NAUL, TIETJENS, GEIS et al. 2010:145, in Anlehnung an LSB RLP 2002).

2.3.3.3 Vertragliche Grundlagen von GTS-Angeboten

Die Einbindung von GTS-Angeboten ist nicht nur von strukturgebenden Rahmenbedingungen seitens der Schule abhängig, sondern sie basiert auch auf einer vertraglichen Übereinkunft. Dies kann für die Kooperationspartner von Vorteil sein. Neben der beidseitigen Planungssicherheit werden rechtliche, finanzielle, organisatorische und konzeptionelle Belange geregelt (vgl.: ARNOLD 2010:98).

2002 wurde zwischen dem rheinland-pfälzischen Kultusministerium und dem Landessportbund Rheinland-Pfalz ein Rahmenvertrag über die Zusammenarbeit an Ganztagschulen geschlossen. Primäres Anliegen ist laut Thieme die Faktizität, dass sich die Landessportbünde über die Vereinbarung mit dem jeweiligen Kultusministerium den

institutionellen Zugang zu den Ganztagschulen abzusichern gedenken (vgl.: THIEME 2010:171).

In der ab dem Schuljahr 2014/15 gültigen Rahmenvereinbarung wird beispielsweise festgelegt, dass Sport und Bewegung Bestandteil des pädagogischen Konzepts der Ganztagschulen sind, Sportvereine als Kooperationspartner dahingehend vorrangig zu berücksichtigen sind, die zum Einsatz kommenden Übungsleiterinnen und -leiter mindestens über die Trainerlizenz der Stufe C verfügen sollten, die Ganztagschule die notwendigen Räumlichkeiten zur Verfügung stellt, die Sportvereine ausdrücklich für eine Mitgliedschaft werben dürfen etc. Darüber hinaus wird explizit betont, dass der Verein seine Angebotsinhalte mit der Fachkonferenz Sport abzustimmen hat (vgl.: LSB RLP 2015:12ff. ferner NAUL 2014:223).

Über den Rahmenvertrag hinaus konkretisieren Einzelverträge Näheres. In der schulischen Praxis kommen zwei Varianten zum Einsatz: Dienstleistungs- und Kooperationsverträge (vgl.: LSB RLP 2009:4ff.). Grundsätzlich gibt die Einzelschule den organisatorischen Rahmen hinsichtlich der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern vor. Dies bezieht sich auch explizit auf die Zusammenarbeit mit Vereinen und Verbänden und deren außerschulischen Angeboten (vgl.: MBWJK RLP 2009:14). Die Vertragspartner sind das Land Rheinland-Pfalz vertreten durch die Schulleiterin oder den Schulleiter der jeweiligen Ganztagschule und den Verantwortlichen des kooperierenden Vereins oder Verbandes (vgl.: LSB RLP 2015:13).

Im Dienstleistungsvertrag, der über die Dauer von einem Schuljahr abgeschlossen wird, ist sehr allgemein festgelegt, dass beispielsweise eine hauptamtliche Fachkraft eines Sportvereins, die dort mindestens 20 Stunden beschäftigt ist, ein außerunterrichtliches Angebot im Ganztagsbetrieb durchführt. Das eingesetzte Personal sollte geringstenfalls über folgende Qualifikation verfügen: DOSB-Übungsleiter oder DOSB-Trainerlizenz (Stufe C). Der zeitliche Umfang des außerschulischen Angebotes muss vereinbart werden. Eine Zeiteinheit entspricht 45 Minuten; an Grundschulen 50 Minuten. Die Angebotsinhalte legt der Verein in Ansprache mit der Schule fest (vgl.: LSB RLP 2009:6ff. ferner LSB RLP 2015:13).

Der Kooperationsvertrag ist ähnlich wie der Dienstleistungsvertrag aufgebaut. Sie unterscheiden sich nur hinsichtlich des eingesetzten Personals und der Vergütung. Im Rahmen von Kooperationsverträgen kann auch auf Personal zurückgegriffen werden, das neben- oder ehrenamtlich beim Verein beschäftigt ist. Hierzu zählen Übungsleiterinnen und -leiter,

Honorarkräfte, 450-Euro-Kräfte sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Rahmen eines Freiwilligen Sozialen Jahres (FSJ) etc. (vgl.: LSB RLP 2015:13).

Die Vergütung der Tätigkeit auf der Basis eines Kooperationsvertrages beträgt 640€ bei 40 Zeiteinheiten im Schuljahr. Die Entlohnung nach den Vorgaben des Dienstleistungsvertrages richtet sich nach dem jeweiligen Arbeitsvertrag des hauptamtlichen Mitarbeiters. Somit können die Kosten je Zeiteinheit um 50% höher liegen. Den Schulen selbst steht hierbei ein Budget zur Verfügung, das sie befähigt, eigenständig zu entscheiden, mit welchen außerschulischen Partnern sie zusammenarbeiten möchten (vgl.: Ebd.:36).

Die Kooperations- und Dienstleistungsverträge tragen dazu bei, die Zusammenarbeit zwischen Ganztagschulen und Sportvereinen verbindlicher zu gestalten. Allerdings ist zu bemängeln, dass weder die Ziele des GTS-Angebotes noch damit einhergehende pädagogische Absichten oder inhaltliche Schwerpunkte obligatorisch festgehalten sind. Hieraus resultiert die Vermutung, dass die Kooperation mit Sportvereinen eher das Ziel einer verlässlichen Betreuung verfolgt und die Angebote weniger bildungswissenschaftliche Ziele, wie u.a. die Öffnung der Schulen, individuelle Förderung und Kompetenzzuwächse formeller und/oder informeller Art, implizieren.

2.3.3.4 Zusammenarbeit mit Anbietern außerschulischer Angebote

Wenn GTS-Angebote nicht nur ein Betreuungsangebot darstellen, sondern darüber hinaus Bildungsprozesse und Kompetenzzuwächse begünstigen sollen, ist eine funktionierende Kooperation hilfreich (vgl.: DIZINGER, FUSSANGEL, BÖHM-KASPER 2011:114). Eine Voraussetzung hierfür besteht in der Darlegung der tatsächlichen Motive und der zur Verfügung stehenden Kapazitäten und Ressourcen seitens der Kooperationspartner (vgl.: KAMSKI 2009:114). Ob und inwieweit kompetenzorientierte Ziele vereinbart werden, ist Gegenstand von Kooperationsabsprachen. Die Umsetzung dessen ist allerdings eine große Herausforderung. Hierzu bemerkt Braun:

„Bei der netzwerkartigen Kooperation müssen sehr unterschiedliche soziale Systeme auf organisatorischer Ebene zusammenarbeiten, um Bildungsprojekte gemeinsam zu entwickeln, zu implementieren und nachhaltig durchzuführen.“ (BRAUN 2011:113)

Die Ganztagsschulverantwortlichen können mit den unterschiedlichsten Einrichtungen und Organisationen sowie Personengruppen inner- wie außerschulisch kooperieren. Außerschulische Kooperationspartner lassen sich wie folgt unterscheiden: Öffentliche Anbieter, wie z.B. Einrichtungen von Bund und Ländern (Polizei, Museen), gewerbliche Anbieter, wie Inhaber von Sportschulen oder auch Tennishallen und Fitnessstudios, sowie

Dienstleistungsbetriebe und freie Anbieter jenseits von Staat und Markt, denen Vereine, Verbände und Kirchengemeinden zuzuordnen sind (vgl.: KANEVSKI, SALISCH 2011:13f. ferner KRÜGER 2011:101 ferner DEINET 2010:66).

Die Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern hat viele Gründe. Neben pädagogischen Motiven spielen auch ressourcenorientierte Aspekte, wie beispielsweise die Finanzierung des Ganztags, die Entlastung des Kollegiums sowie die Bereitstellung und Umsetzung der Ganztagsangebote durch zusätzliche haupt-, neben- und ehrenamtlich arbeitende Fachkräfte, eine wichtige Rolle (vgl.: KAMSKI 2009:111 ferner BAUMHEIER, FORTMANN 2011:174 ferner MACK 2010:196 ferner ROLLETT 2009:132ff.).

In Rheinland-Pfalz besteht aufgrund einer landespolitisch aktiv flankierten und initiierten Ganztagschulentwicklung seit 2001 ein Aufbauprogramm, das vorsieht, ganztätige Betreuungsangebote gezielt in den Schulalltag einzubinden. Hierbei nimmt die Kooperation mit außerschulischen Partnern eine besondere Rolle ein (vgl.: LSB RLP 2015:10 ferner Kap. 2.3.3.2 in dieser Arbeit).

Die anfallenden Kosten für die Kooperation werden für Haupt- und Berufsschulen vom Land getragen, die Finanzierung des zusätzlichen personellen Bedarfs regeln die Schulen eigenverantwortlich ebenso die Zusammenarbeit mit den Vereinen und Verbänden (vgl.: WIEZOREK; DIEMLINGER, HÖRNLEIN 2011:157f. ferner MBWJK RLP 2009:14 ferner LSB RLP 2015:13).

Um die Zusammenarbeit zwischen den Vertretern der Vereine und Verantwortlichen der Schulen zu optimieren, hat z.B. das Bundesland Nordrhein-Westfalen eine Koordinierungsstelle eingerichtet, die ehrenamtlich und nebenberuflich tätige Übungsleiterinnen und -leiter je nach Bedarf an Ganztagschulen vermittelt. In Rheinland-Pfalz gibt es ein ähnliches Projekt. Das Vorhaben ‚Regio BiG‘ verfolgt gemäß den Ausführungen des Landessportbundes das Ziel, *„[...] solche Einrichtungen mit ihrer Vermittlungsfunktion als regionale Transferzentren in Anbindung an eine örtliche ‚Musterkooperation‘ zwischen einer Schule und einem Sportverein einzurichten.“* (NAUL, TIETJENS, GEIS et al. 2010:144, in Anlehnung an LSB RLP 2009)

Die formalen Aspekte zur Kooperation an Ganztagschulen sagen allerdings wenig über die Kooperationsqualität aus. Hierzu ist ein genauerer Blick auf die Kooperationskultur notwendig. Ein Ergebnis der PROKOOP-Studie ist die Klassifikation von drei Formen der Kooperationskultur. Typ 1 umfasst die Koexistenz schulischer und außerschulischer Berufskulturen, was der Entlastung der Lehrkräfte und der Bereicherung des Schulalltags

dienen soll. Ein Austausch über inhaltliche Schwerpunkte findet nicht statt. Typ 2 bezieht sich auf innerschulische Kooperationspartner, wobei die Kooperationskultur parallel zu Typ 1 eher marginal ist. Typ 3 der Kooperationskultur ist erreicht, wenn die Kooperation themenzentriert ist und schulische und außerschulische Erwartungen in die Kooperationsbeziehung einfließen. Solche Kooperationen werden häufig mit Vertretern aus Wirtschaft und Sportvereinen eingegangen; sie ist aufgabenbegrenzt und zeitlich sequenziell (vgl.: SPECK, OLK 2011:77f.). Die Zusammenarbeit kann unterschiedlich intensiv gestaltet sein. Sie kann beispielsweise informelle Absprachen, getrennt durchgeführte Angebote, gemeinsame ‚unterrichtsnahe‘ Projekte oder sogar das Team-Teaching umfassen (vgl.: BREUER 2011:86). Zum gegenwärtigen Zeitpunkt kann die Kooperationskultur an den Ganztagschulen als ‚noch‘ ausbaufähig bezeichnet werden (vgl.: DIZINGER, FUSSANGEL, BÖHM-KASPER 2011:123). Schulen werden immer noch als der zentrale Ort für Bildung angesehen, während die Anbieter außerschulischer Angebote auf eine Zuliefererfunktion reduziert werden (vgl.: DEINET 2009:161 ferner DEINET 2010:71).

Um die Ausgangsbedingungen zu erfassen, unter denen die Kooperation stattfindet, ist es notwendig, Schulen separat zu berücksichtigen, da die Einzelschulen als pädagogische Gestaltungs- und Handlungseinheit angesehen werden (vgl.: KAMSKI 2009:139, in Anlehnung an FEND 1986 ferner Kap. 2.2ff. in dieser Arbeit). Insofern ist es lohnend, die Absichten der Schulleiterinnen und -leiter im Hinblick auf Angebote von Kooperationspartnern genauer zu beleuchten. Diesbezüglich wurden im Rahmen von StEG Schulleitungsmitglieder mittels einer vierstufigen Antwortskala zu den vier vorgegebenen Zieldimensionen ‚Erweiterung der Lernkultur‘, ‚Kompetenzorientierung und Begabtenförderung‘, ‚Gemeinschaftsorientierung‘ sowie ‚Betreuung und Schulöffnung‘ befragt. Durch eine explorative Faktorenanalyse konnte ermittelt werden, dass die Ziele Betreuung und Schulöffnung die höchste Priorität einnehmen. Obschon die anderen Ziele über den Zeitraum der Studie an Bedeutung zunehmen, dominieren Betreuung und Schulöffnung weiterhin (vgl.: HOLTAPPELS 2009d:145ff.). Zu einem identischen Ergebnis gelangen auch Speck et al., wenn sie feststellen, dass bei der Kooperation zwischen Vertretern der Ganztagschulen und außerschulischen Partnern pragmatisch-ressourcenorientierte Gründe, wie in vielen Fällen eine alternative Form der Betreuung, überwiegen. Andere Ziele, wie z.B. Lernzuwächse, sind dem nachgestellt (vgl.: SPECK, OLK 2011:70). Dass eine verlässliche Betreuung ein zentrales Ziel der Ganztagschulverantwortlichen widerspiegelt, ist auch indirekt durch die Dienstleistungs- und Kooperationsverträge belegbar. Die Annahme findet insoweit Bestätigung, weil die Verträge die Kontinuität der Betreuung hervorheben,

aber in den Vordrucken nicht explizit vorgesehen ist, erzieherische und/oder inhaltliche Ziele zu fixieren (vgl. Kap. 2.3.2.1 in dieser Arbeit).

Die Verantwortlichen der kooperierenden Sportvereine haben spezifische Ziele. Sportvereine sind zwar als gemeinnützig anerkannt und verfolgen im weitesten Sinne kulturelle und gesellschaftliche Ziele, allerdings ist ihnen weiterhin daran gelegen, der Pflege ihres Sports nachzukommen und auch die Jugend diesbezüglich zu fördern (vgl.: GOLENIA, NEUBER 2010:190, in Anlehnung an HEINEMANN 2004). Ein weiteres Anliegen der Vereinsverantwortlichen ist die Herstellung von Rahmenbedingungen zur Realisierung der Sportinteressen ihrer Mitglieder (vgl.: NEUBER, BREUER, DEREČIK et al. 2010:28, in Anlehnung an BRAUN et al. 2000). Mit Beginn des flächendeckenden Ausbaus der Ganztagschulen haben die Landessportbünde ihre Ziele für die außerunterrichtlichen Angebote konkretisiert. Hierzu zählen u.a. die Erziehung zum gesunden und aktiven Lebensstil, Förderung der Motorik sowie Heranführung zu sozialen und moralischen Werthaltungen, wie z.B. über den Fairplay-Gedanken (vgl.: NAUL 2009:333 ferner LANGE 2011:317). Die Vereinsverantwortlichen haben aufgrund des Ganztagschulenausbaus Einbußen bei den Mitgliederzahlen befürchtet. Diese Sorge erwies sich als unbegründet. Die StEG-Daten belegen eher den ‚Anwerbeeffekt‘. Unklar ist laut Laging lediglich der Zusammenhang,

„[...] ob es sich hierbei um eine Veränderung von Bewegungs- und Sportaktivitäten aus dem außerschulischen Feld in die Ganztagschule hinein oder aber um eine Neu- und Wiederaufnahme sportlicher Aktivitäten handelt.“ (LAGING 2011:203)

Der Neigungseffekt kann allerdings auch nicht ausgeschlossen werden. Diesem Theorem zufolge wird die Sportvereinsaktivität für die Teilnahme an den GTS-Angeboten begründend angeführt (vgl.: ZÜCHNER, ARNOLD 2011:278). Einen alternativen Erklärungsansatz bietet Thieme für die Bundesstadt Bonn. Er konnte nachweisen, dass die Ein- und Austrittsraten in erster Linie mit der Vereinsgröße zusammenhängen und nicht mit dem Engagement an Ganztagschulen (vgl.: THIEME 2010:176).

Für Kooperationsbeziehungen gibt es keinen Automatismus (vgl.: LAGING, DIRKS 2014a:217). Wenn Kooperationen scheitern, können hierfür verschiedenste Ursachen vorliegen. Zunächst ist das ungleiche Machtgefälle zwischen Lehrkräften und außerschulischen Kooperationspartnern innerhalb der Institution Schule zu benennen, was auf ungeklärte Funktions- und Aufgabenbereiche sowie ein variierendes Selbst- und Fremdverständnis zurückzuführen ist (vgl.: HORSTKÄMPER 2011:131, in Anlehnung an THIERSCH 1979 ferner DIZINGER, FUSSANGEL, BÖHM-KASPER 2011:116 ferner MAYKUS 2009:310). Weiterhin erschweren unterschiedliche Vorstellungen von Bildungsprozessen und deren Gestaltung auf der Basis unterschiedlicher Handlungsansätze

die konstruktive Zusammenarbeit. Aber auch strukturelle Aspekte, wie z.B. fehlende Rhythmisierung in additiven Modellen oder ein unzureichendes Konzept, können die Kooperation erschweren (vgl.: BREUER 2011:88 ferner BRADNA, STOLZ 2011:150 ferner SPECK, OLK 2011:71 ferner DEINET 2010:66, in Anlehnung an ARNOLD 2007). Die Dominanz der schulischen Systemlogik und mangelnder Austausch unter den Beteiligten können schließlich dazu führen, dass die Angebote der außerschulischen Kooperationspartner nicht nach deren Vorstellungen umgesetzt und gestaltet werden können. Auf der anderen Seite widmen die Leitungen von Kindertagesstätten oder die Vorsitzenden der örtlichen Sportvereine den Aufgabenbereichen zur Verbesserung der Kooperation nur wenig zeitliche Ressourcen (vgl.: SPECK, OLK 2011:70 ferner BAUMHEIER 2011:169 ferner BREUER 2011:88f.). Neben den systembedingten Gründen kann auch auf arbeitsrechtliche Erschwernisse hingewiesen werden. Desolate Beschäftigungsverhältnisse beeinflussen die Qualität der Kooperation negativ (vgl.: BÖTTCHER, MAYKUS 2011:109). Konkret äußern Verantwortliche von Ganztagschulen auch Vorbehalte gegen die Zusammenarbeit mit dem Kooperationspartner Sportvereinen. In der Untersuchung ‚Ganztagschule im ländlichen Raum‘ wurde über leitfadengestützte Interviews herausgearbeitet, dass Kooperationsverträge mit Vereinen vielfach aus finanziellen Erwägungen abgelehnt werden (vgl.: WIEZOREK, DIEMINGER, HÖRNLEIN 2011:163). Außerdem kommt hinzu, dass der Sportverein im öffentlichen Bewusstsein nicht als Bildungsträger, sondern primär als Sportanbieter wahrgenommen wird (vgl.: PACK, ACKERMANN 2009:236).

Eine Kooperation wird als gelungen bezeichnet, wenn zwischen Verantwortlichen der Ganztagschulen und den jeweiligen Kooperationspartnern Zielkriterien vereinbart werden. Diesbezüglich zieht Holtappels eine nüchterne Bilanz. Er beobachtet eher Stillstand als Weiterentwicklung, „[...] wo Schärfung und Elaborieren der Ziele der Fundierung des Ganztagskonzeptes angezeigt wäre.“ (HOLTAPPELS 2009d:147)

Im Hinblick auf die Zusammenarbeit zwischen Ganztagschulen und Sportvereinen scheinen die Ziele zunächst weit auseinanderzudriften. Laging et al. bemerken hier:

„Während Sportvereine tendenziell mit leistungs- und interessenshomogenen Gruppen und im Allgemeinen mit Selektions- und Spezialisierungsabsichten [...] an der Vermittlung sportlicher Techniken arbeiten, sind (Ganztags-)Schulen tendenziell daran interessiert, für alle Kinder und Jugendlichen in der gesamten heterogenen Leistungs- und Interessensbreite ein Bewegungs- und Sportangebot zu organisieren.“ (LAGING, DIRKS 2014b:209)

Es ist anzunehmen, dass nicht von einem gemeinsamen Bildungsinteresse mit dem Ziel einer Ganztagsbildung ausgegangen werden kann. Laging mutmaßt, dass aus Sicht der Ganztagsschulverantwortlichen eher der Wunsch vordergründig ist, ein gesichertes und

kontinuierliches Bewegungs- und Sportangebot vorweisen zu können (vgl.: LAGING 2010:83).

Die mit dem Sport- und Bewegungsangebot einhergehenden Intentionen der Übungsleiterinnen und -leiter können mitunter davon abweichen. Ob und inwieweit deren Ziele kongruent zu denen sind, die mit dem Ganztagschulausbau im Allgemeinen einhergehen, kann nach der Auswertung des empirischen Material konkretisiert und diskutiert werden. Auf dieser Grundlage kann dann auch die Anschlussfähigkeit von sport- und bewegungsorientierten Vereinsangeboten an das rheinland-pfälzische Ganztagschulsystem erwogen werden.

2.3.3.5 Übungsleiterinnen und Übungsleiter an Ganztagschulen

In den Modellen zur Schul- und Unterrichtsqualität wird der Rolle der Lehrkraft eine immense Bedeutung beigemessen (vgl. Kap. 2.2ff. in dieser Arbeit). Bisher wurde auf die Ziele der indirekt am GTS-Angebot beteiligten Kooperationspartner eingegangen (vgl. Kap. 2.3.3.4 in dieser Arbeit). Dabei darf nicht unberücksichtigt bleiben, dass auch die ‚ausführenden‘ Übungsleiterinnen und -leiter Ziele verfolgen, die nicht zwingend denen der Schule oder denen des Vereins entsprechen müssen. Auf die Notwendigkeit, die Akteursperspektive einzukalkulieren, haben u.a. Speck et al. hingewiesen (vgl.: SPECK, OLK 2011:72). Hier sind keine einheitlichen Annahmen über Bildungs- und Erziehungsziele möglich, weil sich das Handeln und Agieren der Übungsleiterschaft aus keiner spezifischen und insbesondere pädagogischen Berufsgruppe ableiten lässt. Zwar verfügen sie auch über pädagogisches Wissen, handeln aber nicht wie Lehrkräfte nach einem pädagogischen Modell, sondern vertrauen auf ihre Erfahrung im Umgang mit Sporttreibenden (vgl.: LANGE 2011:316). Dies eröffnet eine Vielfalt an Zielen und Prioritäten, die bei der Gestaltung von Sport- und Bewegungsangeboten einfließen können. Im Rahmen ihrer betreuenden Tätigkeit übernehmen sie nicht vornehmlich die Rolle eines Wissensvermittlers, sondern sie haben eher eine beratende und steuernde Funktion (vgl.: RABENSTEIN 2009:135f.).

Die Mindestqualifikation der Übungsleiterinnen und -leiter ist laut dem gültigen Rahmenvertrag zwischen Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur und dem Landessportbund die Trainerlizenz Stufe C (vgl. Kap. 2.3.3.3 in dieser Arbeit). Hierbei handelt es sich um eine Lizenzausbildung, die 120 Lerneinheiten umfasst und Themenbereiche wie Trainingslehre, Didaktik etc. abdeckt und u.a. von den Sportbünden und Fachverbänden angeboten werden. Seit 2009 kann diese umfangreiche Ausbildung um die

Übungsleiter B-Ausbildung ‚Sport im Ganztag‘ ergänzt werden. Hier stehen Themen wie z.B. Grundlagenwissen über die Betreuung von Kindern und Jugendlichen und Spiel- und Bewegungsangebote im Fokus (vgl.: LSB RLP 2015:34ff.).

Ungeachtet der Übungsleiterausbildung wird zunächst davon ausgegangen, dass Übungsleiterinnen und -leiter nicht für die Arbeit im schulischen Rahmen qualifiziert sind, weil sie ihre Bewegungsanleitung in einer neuen und ungewohnten Situation zu vermitteln haben, wodurch ihnen die Professionalität fehlt, den Bildungsauftrag der Ganztagschulen umzusetzen (vgl. LAGING, DIRKS 2014b:209, in Anlehnung an FROMMHOLZ 2006).

Die Übungsleiterinnen und -leiter der Sportvereine werden häufig mit dem Attribut ‚beliebt‘ umschrieben. Dies führen Neuber et al. im Wesentlichen auf folgenden Sachverhalt zurück:

„In der persönlichen Vertrautheit zwischen Gruppenleiter und Heranwachsenden und deren freundschaftlichen Umgang miteinander entsteht die von den Jugendlichen akzeptierte pädagogische Autorität.“ (NEUBER, BREUER, DEREČIK et al. 2010:34, in Anlehnung an BAUR 2000)

Die Anerkennung der Trainerinnen und Trainer als Autoritätsperson stellen auch Golenia et al. fast. Darüber hinaus werden sie aus Sicht der Heranwachsenden als Fachmann, Vorbild, Berater und Teambilder angesehen und nehmen eine Schnittstelle im Vereinsleben zwischen Jugendlichen und Erwachsenen ein (vgl.: GOLENIA, NEUBER2010:203). Weiterhin gelten sie als Experten in der Vermittlung sportlichen Könnens (vgl.: LAGING, DIRKS 2014b:209). Insofern Trainerinnen und Trainer über fachliche Kompetenz verfügen, kann ein Rückschluss zum Kompetenzerwerb bei den Heranwachsenden gezogen werden. In der auf den Mathematikunterricht ausgerichteten COACTIV-Studie wurde bestätigt, dass Fachwissen eine entscheidende Grundlage für fachdidaktische Fähigkeiten darstellt und dies wiederum korreliert mit dem Wissens- und Kompetenzzuwachs der Schülerinnen und Schüler (vgl.: KÖLLER 2014:31f., in Anlehnung an KUNTER et al. 2011).

Des Weiteren kann die Beziehungsebene zwischen Übungsleiterschaft und den Sporttreibenden als symmetrisch beschrieben werden, was eine gute Ausgangslage für Lernprozesse und somit letztlich auch für Kompetenzzuwächse bilden kann (vgl.: DÜX, RAUSCHENBACH 2010:66). Dieses gute Verhältnis zu den Trainerinnen und Trainern kann sich günstig auf die Lernbereitschaft der Heranwachsenden auswirken. Hierzu Henkenborg:

„Die Entwicklung von Mündigkeit ist an gelingende Identitätsbildung gebunden, und diese wiederum benötigt Selbstvertrauen durch die Erfahrung von emotionaler Zuwendung durch orientierende Erwachsene.“ (HENKENBORG 2007, zitiert in POPP 2009:81)

Dass ein Setting, das positive Emotionen hervorbringt, einen gezielten Lernprozess begünstigt, ist durch neurowissenschaftlichen Untersuchungen bestätigt worden. Bei

negativen Stimmungen werden Hirnareale aktiviert, die der Mensch mit ‚Kampf‘ respektive ‚Flucht‘ assoziiert. Flexibles und vernetztes Lernen ist in aller Regel von positiven Emotionen abhängig. (vgl.: NEUMANN 2009:123). Auch die Hattie-Studie bestätigte erneut die Wichtigkeit eines guten Lehrer-Schüler-Verhältnisses (vgl.: TERHART 2014b:17f.). Der emotionale Bezug zu den Übungsleiterinnen und -leitern ist gerade für Heranwachsende zunehmenden Alters von Bedeutung. Die Teilnahme an Ganztagsangeboten bei Schülerinnen und Schülern ab der Jahrgangsklasse 7 ist von der Angebotsbreite und in hohem Maße von der Beziehung zu den Lehrkräften abhängig (vgl.: ZICKGRAF, A, ZICKGRAF, P. 2009:107). Eine günstige Schüler-Betreuer-Beziehung wirkt sich gleichermaßen positiv auf die wahrgenommene Prozessqualität in den GTS-Angeboten aus (vgl.: BRÜMMER, ROLLETT, FISCHER 2011:185).

Kompetenzzuwächse sind explizit durch die Tätigkeit der Übungsleiterinnen und -leiter anzunehmen. Sygusch bezeichnet den ‚Trainer‘ als einen sportlichen Entwicklungshelfer, da dessen Tätigkeiten über die bloße Gestaltung von Trainingseinheiten hinausgehen. Sie fasst trainerspezifische Aufgabenbereiche wie folgt zusammen: *„Sie [...] richten ihr Training darauf aus, Sportler in ihrer motorischen und psychosozialen Entwicklung zu begleiten, zu unterstützen und zu beraten.“* (SYGUSCH 2010:248) Außerdem wird davon ausgegangen, dass sie zur Herausbildung sozialer Kompetenzen, wie u.a. Hilfsbereitschaft, Kooperation und Fairness, beitragen und diese an die Jugendlichen vermitteln und auch einfordern (vgl.: BURRMANN 2011:275 ferner LANGE 2011:317).

2.3.4 Zwischenfazit: GTS-Angebote und Kompetenzzuwächse

Der Erwerb fachlicher und überfachlicher Kompetenzen über außerunterrichtliche Angebote ist ein zentrales Anliegen der Ganztagschulpädagogik. Es wurde herausgearbeitet, dass sie ein Bildungspotential beinhalten, das sich in Kompetenzzuwächsen niederschlagen kann (vgl.: GISBER 2004, zitiert in ZIMMER 2009:214 ferner ROLLETT, LOSSEN, JARSINSKI et al. 2011:77 ferner Kap. 2.3.1f. in dieser Arbeit). Arnold konnte nach der Auswertung der StEG-Daten zeigen, dass den Kooperationspartnern daran gelegen ist, Kompetenzen zu vermitteln und zur Vertiefung individueller Fähigkeiten beizutragen (vgl.: ARNOLD 2009:68f.).

Ob GTS-Angebote additiv oder rhythmisiert in die Strukturen der Ganztagschule eingebettet sind, ist für die Qualität des Angebotes, deren Gestaltung und auch mit dem Blick auf

mögliche Kompetenzzuwächse zunächst nebensächlich. Kanevski et al. weisen folgerichtig darauf hin,

„[...] dass es nicht die Beschulung im Sinne einer reinen Dichotomie Ganztags- vs. Halbtagschule ist, die für den Erwerb von Kompetenzen entscheidend sei, sondern hier komplexe Wirkmechanismen zum Tragen kommen, die zu untersuchen seien.“
(KANEVESKI, SALISCH 2011:34)

Zwar bedingt eine rhythmisierte Einbindung Vorzüge, wie z.B. eine curriculare Verzahnung, was jedoch bei Angeboten mit den Schwerpunkten Sport und Bewegung nicht von vornehmlicher Bedeutung ist. Hier ist vorläufig der Annahme Appells zuzustimmen, der AGs an Ganztagschulen in Angebotsform gleichermaßen als hochwertiges Bildungsangebot einschätzt (vgl. Kap. 2.3.3.2 in dieser Arbeit).

Gewichtiger wirkt der Sachverhalt hinsichtlich der Einbindung des GTS-Angebots in die Ganztagsschulorganisation. Diesbezüglich ist die Frage zu klären, ob das Angebot zum einen von den Kindern und Jugendlichen frei wählbar ist und zum anderen, inwieweit dann die regelmäßige Teilnahme durch die Schule oder dem verantwortlichen Übungsleiter bzw. Übungsleiterin eingefordert wird (vgl. Kap. 2.3.2 in dieser Arbeit).

Mit dem Fokus auf den Kompetenzzuwachs ist von besonderer Relevanz, welche Intention mit dem jeweiligen GTS-Angebot verbunden wird. Dahingehend sind die Vorstellungen und Prioritäten der jeweils direkt und indirekt beteiligten Kooperationspartner belangvoll. Es kann davon ausgegangen werden, dass bei einer intensiven Kooperationsqualität Ziele in Form von angestrebten Kompetenzen festgelegt sind, an denen sich die Übungsleiterschaft während der Durchführung und Gestaltung des GTS-Angebotes zumindest orientiert (vgl. Kap. 2.3.3.4f. in dieser Arbeit).

Durch die Teilnahme der Schülerschaft an GTS-Angeboten kann der Erwerb unterschiedlichster Kompetenzbereiche lanciert werden. Unter inhaltlichen Gesichtspunkten und somit primär die Fachkompetenz betreffend ist anzunehmen, dass in GTS-Angeboten etwas gelernt wird. Zumindest kann angenommen werden, dass zum inhaltlichen Schwerpunkt des Angebots Wissen beispielsweise in Form von Regelkunde und Techniken erworben werden (vgl.: ZÜCHNER, ARNOLD 2011:268 ferner FISCHER, LUDWIG 2009:17 ferner HOLTAPPELS, KAMSKI et al. 2009:85ff.), wenngleich der Schwerpunkt bei solchen Angeboten eher auf non-formalen und informellen Lernmodalitäten liegt (vgl.: NEUBER 2010:174). Für den Erwerb von Kompetenzen sind allerdings nicht nur inhaltliche und gestalterische Komponenten vonnöten, auch Faktoren wie die regelmäßige Teilnahme, eine positive Beziehung zu den Betreuern und das Eingehen auf Forderungen der Heranwachsenden sind mitentscheidend (vgl.: STECHER 2007, zitiert in KANEVSKI,

SALISCH 2011:34). Hinsichtlich der angeführten Aspekte können die leitfadengestützten Interviews mit den Trainerinnen und Trainern hilfreich sein, da diese Personengruppe zum einen diese Angebote durchführt und gestaltet und zum anderen unter inhaltlichen Gesichtspunkten als Experten in der Vermittlung ihrer Sportart angesehen werden (vgl. Kap. 2.3.3.5 in dieser Arbeit).

Der Erwerb von Sozialkompetenzen im Rahmen von GTS-Angeboten kann nicht vorbehaltlos vorausgesetzt werden, obschon über die Öffnung der Schule hin zu außerschulischen Bildungsanbietern informelle und soziale Bildungsmöglichkeiten und Erfahrungsräume entstehen, welche die soziale Einbettung der Kinder und Jugendlichen verbessern können und dem sozialen Lernen zuträglich sind (vgl.: DEINET 2009:152 ferner STECHER 2009a:200 ferner Kap. 2.3.2ff. in dieser Arbeit). Daher sieht Holtappels in solchen Settings prinzipiell die Möglichkeit gegeben, dass sich prosoziale Verhaltensweisen entwickeln können (vgl.: HOLTAPPELS, KAMSKI et al. 2009:85f.).

Gleichermaßen können Selbstkompetenzen im Rahmen von GTS-Angeboten erworben werden, insofern Momente der Selbsterprobung und Selbsterfahrung einfließen (vgl.: ZÜCHNER, ARNOLD 2011:268f. ferner Kap. 2.3.2ff. in dieser Arbeit).

Letztlich kann die Analyse von AG-Angeboten innerhalb der Ganztagschulen vor dem Hintergrund des Kompetenzzuwachses bei Kindern und Jugendlichen nur als erster Schritt verstanden werden. Es ist erforderlich, im folgenden Kapitel den Fokus auf Sport und Bewegung im erziehungswissenschaftlichen Kontext zu richten, um daran Potentiale aufzuzeigen, welche die Herausbildung verschiedener Kompetenzbereiche begünstigen, um gezielte Rückschlüsse zum Kompetenzerwerb in Sport- und Bewegungsangeboten an rheinland-pfälzischen Ganztagschulen zu ziehen.

2.4 Sport und Bewegung unter erziehungswissenschaftlichen Gesichtspunkten

Sport und Bewegung kann aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen betrachtet werden. In erziehungswissenschaftlicher Hinsicht und vor dem Hintergrund der Forschungsleitfrage dieser Arbeit geht es explizit darum, welchen Beitrag Sport und Bewegung zur Herausbildung von Kompetenzen leisten können. Der hypothetischen Annäherung dieser Frage wird in zwei Schritten nachgegangen. Zunächst werden Sport und Bewegung aus theoretischer Sicht betrachtet. Hierzu werden bildungstheoretische, fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Ausführungen entfaltet, um basierend darauf, Möglichkeiten von Kompetenzzuwächsen aufzuzeigen. Dem nachgestellt erfolgt eine

Auseinandersetzung mit pädagogischen Praxisfeldern, in denen Sport und Bewegung verortet sind. Diesbezüglich merken Neuber et al. an, dass die jeweiligen Rahmenbedingungen spezifische Bildungspotentiale bereithalten (vgl.: NEUBER, BREUER, DEREČIK et al. 2010:12, in Anlehnung an BMFSFJ 2005), wobei der Fokus auf den Schul- und Vereinssport gerichtet wird. In einem bilanzierenden Zwischenfazit werden die fachlichen, personalen und sozialen Kompetenzzuwächse aufgeführt, die aus Sport und Bewegung resultieren können, um diese im weiteren Verlauf dieser Arbeit im Kontext von GTS-Angeboten zu analysieren.

2.4.1 Bildungstheoretische Legitimation von Sport und Bewegung

Im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff sowie den Modellen zur Erfassung unterrichtlicher und schulischer Qualität wurde dargelegt, dass Kompetenzen das Ergebnis von Bildungsprozessen sein können (vgl.: Kap. 2.1ff. in dieser Arbeit). Dies führt dann zu der Frage, welches Bildungspotential Sport und Bewegung konkret bereithalten. Eine bildungstheoretische Auseinandersetzung kann dann ein erster Zugang sein.

Trotz heterogener wissenschaftstheoretischer Auffassungen zwischen Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung kann es hilfreich sein, bildungstheoretische Positionen zu Sport und Bewegung innerhalb dieser Untersuchung zu berücksichtigen. Auch wenn den Forschungsschwerpunkten der Bildungstheoretikern häufig das Attribut ‚Klassikerpflege‘ anhaftet, beschäftigen sie sich auch mit der Zweckbestimmung pädagogischer Praxis sowie mit Reflexionen über das Verhältnis von Mensch und Welt. Hierbei handelt es sich um Gegenstandsbereiche, die auch auf das Gebiet Sport und Bewegung zu beziehen sind. Die Berücksichtigung bildungstheoretischer Standpunkte stellt keinen Versuch der Synthese zwischen Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung dar, sondern lediglich eine Annäherung im Sinne Kollers, die damit beginnt, dass die ‚andere‘ Seite zur Kenntnis genommen wird (vgl.: KOLLER 2012:7ff.).

Die Auseinandersetzung mit dem Bildungsgedanken erfolgt an dieser Stelle aus methodologischen Gründen nicht ausführlich. Das klassische Bildungsverständnis der Erziehungswissenschaften steht in enger Verbindung mit der Persönlichkeitsentwicklung, was nur randständig zum Gegenstand der empirischen Bildungsforschung zählt (vgl.: GRÄSEL 2011a:13). Bildungstheoretische Überlegungen stützen sich auf zwei Begriffe: Bildung und Erziehung. Sie unterliegen laut Beckers folgendem Verständnis:

„Während Erziehung auf die ‚Sache‘ gerichtet ist und dabei Muster geformten Verhaltens vermittelt, zielt Bildung auf die ‚Person‘ und deren Fähigkeiten zur Selbstgestaltung, die

den selbstbestimmten Umgang mit diesen Mustern einschließt.“ (BECKERS 2001, zitiert in NEUBER 2010:17)

Weiterhin orientiert sich Bildung – im bildungstheoretischen Sinn – mitsamt möglichen Ausgestaltungsformen an den Bezugspunkten Individuum und Gesellschaft. Hierbei geht es zum einen um die Selbstkonstruktion des Individuums und zum anderen um die Konstitution der Gesellschaft (vgl.: HEIM 2009:24, in Anlehnung an TENROTH 1994). Unter dieser Prämisse wird der Mensch als Subjekt aufgefasst, der selbst für seine Bildung verantwortlich ist. Dörpinghaus stellt dazu fest:

„Der wird eben nicht gebildet, sondern er bildet sich, und zwar ausschließlich in der reflexiven Auseinandersetzung mit sich, der Welt und in der Diskussion mit anderen Menschen und Kulturen.“ (DÖRPINGHAUS 2009, zitiert in PROHL 2011:166)

Hieraus ergibt sich ein Grundthema bildungstheoretischer Überlegungen: die ‚Subjekt-Welt-Relation‘ (vgl.: LAGING 2010:76, in Anlehnung an EHRENSPECK 2002). Die Aneignung der Welt wird als subjektiver Vorgang aufgefasst, der nicht willkürlich erfolgt, sondern von Prozessen wie Auswahl, Deutung und Interpretation bestimmt wird. Die Ergebnisse dieses Aneignungsprozesses können dann einem kultur-, natur-, sozial- und/oder humanwissenschaftlichen Bezug zugeordnet werden (vgl. HEIM 2010:112). Die ‚Subjekt-Welt-Relation‘ lässt sich auf den Bereich ‚Sport und Bewegung‘ übertragen. Denn zum einen ist Sport ein Bereich der kulturell-gesellschaftlichen Lebenswelt, der zu Erziehungszwecken aber auch zur Erschließung der Welt genutzt werden kann. Zum anderen bietet Sport bzw. sportliche Betätigung -unter phänomenologischen Gesichtspunkten- die Möglichkeit der individuellen Begegnung mit der Welt (vgl.: BECKER 2009:30ff.), was dann in unterschiedlicher Weise zum Ausdruck kommen kann. Teubner weist darauf hin, dass sportliches Tun auf einer bewegungsbezogenen Weltauseinandersetzung basiert, *„[...] in deren Prozess eine kulturelle Formung von Bewegung zu Bewegungskünsten, sportlichen Techniken und Sportarten erfolgt.“* (TEUBNER 2014a:30) Und diese Bewegung in Form von motorischen Abläufen repräsentiert dann das menschliche Verhältnis zur Welt (vgl.: HILDEBRAND-STRAMANN 2014b:467, in Anlehnung an BECKER et al. 2008). Unter diesem Blickwinkel erfüllt ‚Bewegung‘ eine Vermittlerfunktion zwischen Subjekt und Welt und bildet auf diese Weise eine Möglichkeit der Weltverständigung und des Ausdrucks (vgl.: TEUBNER 2014a:30).

Laging sieht darüber hinaus in körperlicher Bewegung nicht nur eine Ausdrucksform, sondern einen separaten Zugang zu Bildung, weil körperliche Bewegung erlernt werden muss. Sie kommen zu der Schlussfolgerung, dass menschliche Bewegung mitsamt leiblich-sinnlicher Erfahrungen und Eindrücken eine eigene Erkenntnis- und Bildungsmöglichkeit darstellt (vgl.:

LAGING 2011:211). Denn indem der Mensch aktiv auf die Welt einwirkt, gestaltet und verändert er sie (vgl.: BRÄUTIGAM 2003:30), wodurch Bewegung eine Möglichkeit der lernenden Weltbegegnung zukommt (vgl.: LAGING 2017:16, in Anlehnung an SCHERER et al. 2013).

Auch die nach bildungstheoretischem Verständnis notwendige Deutung und Interpretation von Aneignungsprozessen lässt sich durch unterschiedliche Bewegungsformen realisieren. Dahingehend spielt der Prozess der Selbstwahrnehmung eine entscheidende Rolle, weil durch körperliche Bewegung vielfältige Erfahrungen in sozialer, materialer und kinästhetischer Hinsicht gemacht werden und gerade dadurch können Kinder und Jugendliche die lustbetonte Vergegenwärtigung des Seins erfahren (vgl.: HILDEBRAND-STRAMANN 2014b:466f.), um sich auf diese Weise mit einem Bewegungsthema auseinanderzusetzen. Laging entfaltet diesen Zusammenhang an einer bewegungsorientierten Aufgabenstellung. Demnach findet Sinnverstehen durch den Vollzug leiblicher Bewegungen statt,

„[...] wenn Kinder ein Kunststück am Turnpferd erfinden wollen und dazu zunächst das Turnpferd wie ein richtiges Pferd in Besitz nehmen und sich auf das Pferd stellen, hinhocken oder sich auf dem Pferd drehen und dabei die Bewegung des Pferdes sichtbar nachempfinden.“ (LAGING 2017:24)

Im Sinne Humboldts soll die Entwicklung des Menschen nicht einseitig voranschreiten, sondern neben intellektuellen auch soziale, moralische, ästhetische und auch körperliche Entwicklungsmöglichkeiten berücksichtigen. Hiernach ist Bewegung eine grundlegende Basiskompetenz menschlicher Bildung (vgl.: TEUBNER 2014a:30, in Anlehnung an FRANKE 2003). Dies stützt sich auf die Annahme, dass erst das Zusammenwirken von Körper, Seele und Geist zur Charakter- und Persönlichkeitsentwicklung beiträgt. Dieser Zusammenhang lässt sich bereits an Pestalozzis Elementargymnastik aus dem 18. Jahrhundert aufzeigen. Ihm war daran gelegen, eine gesunde physische Basis bei den Heranwachsenden sicherzustellen, damit sich dann Bildung, Werte und sittliches Handeln entwickeln können. Sport und Bewegung in Form von Leibesübungen wird in diesem Sinne aus erziehungswissenschaftlicher und anthropologischer Sichtweise auch gegenwärtig vorbehaltlos befürwortet und als Bildungsmotiv ausgewiesen (vgl.: KRÜGER 2011:85ff. ferner NAUL 2014:224). Klafki hat sich in den 1990ziger Jahren aus bildungstheoretischem Blickwinkel mit Sport und Bewegung beschäftigt. In seiner Schrift ‚Bewegungskompetenz als Bildungsdimension‘ führt er aus, dass sich über ästhetisches Handeln Schlüsselkompetenzen entwickeln können. Hierzu zählen die Fähigkeit zur Selbstbestimmung, die Mitbestimmungsfähigkeit sowie die Solidaritätsfähigkeit (vgl.: PROHL 2011:170f., in Anlehnung an KLAFKI 1996).

2.4.2 Pädagogisches Potential von Sport- und Bewegungsangeboten

Eine Voraussetzung für Bildungsprozesse und Kompetenzzuwächse liegt darin begründet, dass die jeweilige Tätigkeit motiviert ausgeübt wird. Sport und Bewegung verfügen in dieser Hinsicht über ein pädagogisches Potential, das durchaus als erfolgversprechend eingestuft wird (vgl.: NEUBER 2010:19). Es lassen sich pädagogische Vorzüge herausstellen, die eine geeignete Basis für Kompetenzzuwächse bilden. Im Folgenden werden die pädagogischen Chancen durch Sport und Bewegung vor dem Hintergrund denkbarer Kompetenzzuwächse diskutiert, um im weiteren Verlauf dieser Dissertation diese Vorüberlegungen auf den Untersuchungsgegenstand zu beziehen.

In Anlehnung an Grupes Bedeutungsdimensionen von Bewegung, die in instrumentell, wahrnehmend erfahrend, sozial sowie personal unterteilt sind, verweist Holtappels auf pädagogische Anreize, die durch Sport- und Bewegungsangebote realisiert oder zumindest flankiert werden. Demnach bietet sportliche Tätigkeit die Möglichkeit der Körpererfahrung und -entwicklung, trägt zu Gesundheit und Wohlbefinden bei, kann zu Formen der Ästhetik und Darstellung genutzt werden, wird als alternative Spiel- und Freizeitgestaltung aufgefasst, kann soziale Interaktion und soziales Lernen fördern und dient im weitesten Sinne der Leistungserziehung (vgl.: HOLTAPPELS 2009c:69). Teubner ergänzt in diesem Zusammenhang die Faktizität, dass durch die Teilnahme an Sportangeboten auch Bewegungsdefizite kompensiert werden können (vgl.: TEUBNER 2014a:26). Diese pädagogischen Ansatzpunkte werden in ähnlicher Anordnung auch im Lehrplan Sport des Landes Rheinland-Pfalz aufgegriffen (vgl.: MBWW 1998:7), die in den entsprechenden Handreichungen zum Lehrplan konkretisiert werden. Die pädagogischen Perspektiven, die bei der Gestaltung des Sportunterrichts nach individueller Gewichtung der Lehrkraft berücksichtigt werden sollen, umfassen Ausdruck (Darstellung, Gestaltung), Eindruck (Körpererfahrung), Spannung/Spiel (Risiko/Abenteuer), Leistung (Wettkampf, Erfolg), Miteinander (soziales Lernen, Umwelt) und Gesundheit (Fitness, Wohlbefinden). Es ist allerdings zu konstatieren, dass es sich hierbei nicht um konkrete Lerninhalte handelt, sondern um übergeordnete Themenfelder, die ergänzend einfließen, was dazu beiträgt, dass die Inhalte des Unterrichtsfaches Sport in verschiedene thematische Kontexte integriert und auch akzentuiert werden können (vgl.: PZ RLP 2008:14f.).

Nicht nur im schulischen Sportunterricht, sondern auch in anderen Fächern und/oder in Angeboten außerschulischer Anbieter wird auf die Gesundheitserziehung durch Sport und Bewegung hingewiesen. Erste erziehungswissenschaftlichen Begründungen hat Pestalozzi im 18. Jahrhundert hergestellt. Er erhoffte sich durch körperliche Ertüchtigung der

Heranwachsenden, der zu seiner Zeit verbreiteten Probleme, wie z.B. Armut und Krankheit, entgegenzuwirken (vgl.: WOLL, BÖS 2009:294 ferner Kap. 2.4.2 in dieser Arbeit). Die gesundheitsfördernde Wirkung von Sport und Bewegung steht mittlerweile außer Frage. Sygusch et al. heben hervor, dass Sport im weitesten Sinne als altersgemäßes Freizeitverhalten aufgefasst wird und darüber hinaus eine unterstützende Funktion zur Aufrechterhaltung und Förderung der Gesundheit vorliegt. Durch körperlich-sportliche Aktivitäten erfolgt ein Beitrag zur Verbesserung der physischen und psychischen Gesundheit sowie der Bewältigung von Belastungssymptomen (vgl.: SYGUSCH, TITTELBACH 2009:159ff., in Anlehnung an BIDDLE et al. 2004), wobei dies nicht auf jede Sportart zutrifft. Ein verkürzter Hinweis auf das gesundheitsgefährdende Potential von Risikosportarten soll an dieser Stelle genügen (vgl.: WOLL, BÖS 2009:299). Der formalen Legitimation der Gesundheitserziehung durch den Lehrplan wird nachgekommen, indem die Heranwachsenden im Sportunterricht u.a. gesundheitsrelevante Erfahrungen machen sollen (vgl.: MBWW 1998:17). Die Gesundheitserziehung hat nicht nur eine schulische, sondern darüber hinaus auch eine gesamtgesellschaftliche Bedeutung, denn viele Kinder laborieren bereits zur Einschulung an Bewegungsmangelerkrankungen (vgl.: ZIMMER 2009:221). Zudem wird unter Berücksichtigung der kontrovers diskutierten Defizithypothese ein Rückgang konditioneller und koordinativer Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen unterstellt (vgl.: LAGING 2017:43), unabhängig davon, dass beispielsweise andere Kinder durch ein überdurchschnittlich gut ausgebildetes Bewegungsengagement überzeugen (vgl.: TEUBNER 2014a:26f.). Festzuhalten ist, dass durch zusätzliche Bewegungszeiten ein höherer zeitlicher Umfang an motorischer Aktivität sichergestellt wird (vgl.: LSB RLP 2009:5), was letztlich zur Stärkung der physischen Gesundheitsressourcen beitragen kann (vgl.: BRÄUTIGAM 2003:38). Im Zusammenhang mit der Gesundheitserziehung ist nicht die Bewegung, sondern die Bewegungskompetenz das zu erwerbende Ziel, um den Kindern und Jugendlichen durch die Kompensation von Defiziten, wie u.a. Bewegungsmangel und Übergewicht, eine Entwicklungsförderung zu ermöglichen. Hierzu sind insbesondere Kompetenzen in fachlicher und personaler Hinsicht nötig, wenn Sport und Bewegung einen weiterführenden Sinn für die Heranwachsenden ergeben soll. Kolb hat entsprechend darauf hingewiesen:

„Ziel der Gesundheitsbildung wäre dagegen die Bildung der Fähigkeit der personalen Lebensressource Gesundheit einen persönlich relevanten Stellenwert im Rahmen einer reflexiven Lebensführung zuzuweisen und einen selbstverantworteten Umgang mit der eigenen Gesundheit zu finden.“ (KOLB 2011:304)

Als gesichert gilt die Befundlage, dass Sport und Bewegung positive Auswirkungen auf das Selbstkonzept der Heranwachsenden haben. Hierzu stellt Laging fest:

„Sportliche Bewegungsaktivitäten zwischen individuellen Formen des Bewegungsausdrucks und sportiven Formen der Präsenz im öffentlichen Raum [...] bieten Jugendlichen für ihre Entwicklung Möglichkeiten der Identitätsbildung.“ (LAGING 2017:33)

Entsprechende Belege hierfür liefert beispielsweise die Paderborner Talentstudie, wonach sportlich talentierte Kinder und Jugendliche ein höheres Selbstwertgefühl haben, mehr Lebensfreude zeigen und weniger aggressiv sind (vgl.: GIESS-STÜBER, NEUBER 2009:68 ferner BRÄUTIGAM 2003:33f.).

Das Selbstkonzept verfügt über eine mehrdimensionale hierarchische Struktur in Form einer Pyramide und unterteilt sich in ein schulbezogenes, emotionales, soziales und physisches (körperbezogenes) Selbstkonzept (vgl.: GERBER 2016:116). Der Einfluss sportlicher Aktivität hierauf basiert auf zwei Annahmen: Dem Skill-Development-Ansatz liegt die Sozialisierungsthese zu Grunde, wonach sportliche Aktivität einen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung hat. Der Self-Enhance-Ansatz (Selektionsthese) geht davon aus, dass bestimmte Persönlichkeitsmerkmale für die Aufnahme sportlicher Aktivität verantwortlich sind (vgl.: GERLACH, BRETTSCHEIDER 2009:197ff., in Anlehnung an SHAVELSON 1976). Über Sport und Bewegung und entsprechende lern- und leistungsthematische pädagogische Settings haben die Heranwachsenden die Chance der Selbsterfahrung, der Expressivität und körperlichen Grenzerfahrung und den Umgang mit dem eigenen Körper zu erfahren, was zur Herausbildung des Selbstkonzeptes beitragen kann (vgl.: HEIM 2009:31 ferner PODLICH 2008:12).

Bei Jugendlichen hat der Körper eine gesellschaftliche Bedeutung, was das Selbstbewusstsein – als Teilbereich des Selbstkonzeptes – beeinflusst. Über körperliche Betätigung erleben Kinder und Jugendliche soziale und individuelle Erfahrungen, erhalten die Möglichkeit des sozialen Austausches und können sich inszenieren (vgl.: BRANDL-BREDENBECK 2010:122, in Anlehnung an KAHLE et al. 2008). Zudem ist aus entwicklungspsychologischen Arbeiten bekannt, *„[...] dass Sportlichkeit und physische Attraktivität wichtige Kriterien für die Beliebtheit Jugendlicher unter Gleichaltrigen sind.“* (FEND 2005, zitiert in BURRMANN 2011:275) Diese physische Attraktivität und verbesserte sportliche Leistungen können sich positiv auf das Selbstkonzept der Heranwachsenden auswirken und zu einer Steigerung des Selbstwertgefühls führen und in einem gezielten Leistungshandeln münden (vgl.: GERLACH 2009:201 ferner GERBER 2016:117 ferner PODLICH 2008:19ff., in Anlehnung an MRAZEK 1989 ferner LAGING 2017:34, in Anlehnung an BRETTSCHEIDER 2002).

In den Handreichungen zum Lehrplan Sport wird das ‚Miteinander‘ als pädagogische Perspektive sportlichen Tuns angeführt (vgl.: PZ RLP 2008:14). Dies resultiert aus der

Tatsache, dass Sport und Bewegung auch in und gegen Mannschaften und Teams stattfindet und das ‚Miteinander‘ vor dem Hintergrund an Kooperations- und Konkurrenzenerfahrungen in solchen Settings an Legitimität gewinnt (vgl.: NEUBER 2011:145f.). Miteinander Sport zu treiben, kann darüber hinaus Gemeinschafts- und Integrationspotentiale für die Heranwachsenden beinhalten, wobei solche Wirkungen nur unzureichend erforscht sind (vgl.: RAUSCHENBACH 2011:46). Eine Annäherung zu möglichen Wirkungen in dieser Hinsicht kann über die Analyse von sport- und bewegungsorientierten GTS-Angeboten erfolgen. Hierzu kann von der Annahme ausgegangen werden, dass während sportlicher Betätigung die Teilnehmenden eine Bewegungsbeziehung eingehen: Eine Interaktion über Kommunikation und/oder körperlicher Auseinandersetzung entsteht (vgl.: NEUBER 2010:21). Damit dies gelingt, sind unterschiedliche Kompetenzen notwendig. In fachlicher Hinsicht sind Spielregeln und Ähnliches aber auch das Wissen über Sport relevant. Gemeinsames Sporttreiben setzt aber explizit personale und soziale Kompetenzen, wie z.B. Frustrationstoleranz, Durchhaltevermögen, Kritikfähigkeit und Einordnung in hierarchische Strukturen voraus. Solche sozialen Qualifikationen bestimmen mitunter sogar das motorische Handeln (vgl.: BRÄUTIGAM 2003:36). Das Beherrschen solcher Kompetenzbereiche kann in der Folge zu Partizipationsmöglichkeiten avancieren, weil die Heranwachsenden dann nicht nur an außerschulischen GTS-Angeboten teilnehmen können, sondern auch in anderen sportlichen Handlungsfeldern Möglichkeiten der Mitwirkung und Teilhabe erfahren (vgl.: TEUBNER 2014a:28 ferner KANEVSKI, SALISCH 2011:26ff. ferner NEUBER, WIENKAMP 2010:174). Dies setzt laut Neuber insbesondere das Vorhandensein von Selbstkompetenzen voraus, damit die Jugendlichen dann in der Lage sind,

„[...] sich in der Vielfalt sportlicher Angebote zurecht zu finden, einen eigenen Standpunkt zu begründen und Bewegung, Spiel und Sport sinnvoll in seinen Lebensalltag zu integrieren.“ (NEUBER 2011:149)

Die Leistungserziehung ist ein in den letzten Jahren über den schulischen Rahmen hinaus häufig diskutiertes pädagogisches Thema, was auch mit Sport und Bewegung zusammenhängt. Sport im Allgemeinen steht eng mit den Begriffen Wettkampf und Erfolg in Verbindung, was sich wiederum in Ehrgeiz und sportlichem Eifer zeigt. Diese Korrelation wurde beispielsweise in einer Untersuchung zum Sportunterricht in der Grundschule von Günzel et al. bestätigt. Auch wenn im Unterricht wettbewerbsfreie Inhalte geplant sind, deuten die Kinder diese Inhalte schnell in Wettbewerbe um. Hieraus resultiert, dass sich Lehrkräfte von den einst favorisierten pädagogischen wettkampffreien Settings lösen sollen, um den Kindern und Jugendlichen vermehrt Leistungsvergleiche zu ermöglichen. Ein Hinweis samt pädagogischer Empfehlung im Rahmen der SPRINT-Studie des Deutschen

Sportbundes geht in eine identische Richtung (vgl.: PODLICH 2008:138f., in Anlehnung an GÜNZEL et al. 1993 ferner DEUTSCHER SPORTBUND 2006). Bewegungssituationen, welche die Kinder und Jugendlichen an ihre motorische Leistungsfähigkeit bringen, bilden eine geeignete Grundlage für den Aufbau des Selbstkonzeptes (vgl.: ZIMMER 2008, zitiert in DOLL-TEPPER 2009: 339 ferner PODLICH 2008:19, in Anlehnung an DORDEL 2003). Wenn Leistungserziehung ein pädagogisches Ziel in einem sportlich ausgerichteten Setting ist, kann angenommen werden, dass insbesondere personale Kompetenzen erworben werden, denn Leistungsbereitschaft erfordert u.a. Disziplin und Hartnäckigkeit. Wenn sich diese Kompetenzen entwickeln, besteht die Aussicht, dass diese auf andere, auch schulische, Situationen übertragen werden (vgl.: BURRMANN 2011:274, in Anlehnung an PROHL 2004). Eigenes Können leistet laut Bräutigam einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung und damit einhergehende Leistungs- und Erfolgserlebnisse ermöglichen dem Individuum, „[...] *sich selbst kennen zu lernen und eine sichere Identität zu entwickeln.*“ (BRÄUTIGAM 2003:33) Nichtsdestotrotz gehen nach Auffassung Neubers von der Leistungserziehung auch Risiken aus. Scheitern, Missachtung und Ausgrenzung sind dabei Negativerfahrungen, die Heranwachsende machen, „[...] *die umso prägender sind, als sie unmittelbar ‚am eigenen Leib‘ erfahren werden.*“ (NEUBER 2010:20, in Anlehnung an GEBKEN et al. 2009) Dennoch kann die Leistungserziehung in der Summe aus pädagogischer Sicht befürwortet werden. Dahingehend stellt Podlich fest, dass eine leistungsorientierte Ausrichtung im Sport die Motivation fördern kann (vgl.: PODLICH 2008:18f.).

Die im Lehrplan angeführte pädagogische Perspektive ‚Spannung und Spiel‘ basiert auf der Voraussetzung, dass Sport und Bewegung insbesondere in der Gemeinschaft motivierend auf Kinder und Jugendliche wirken und Vergnügen bereitet (vgl.: BRÄUTIGAM 2003:33ff. ferner PODLICH 2008:35). Sportliche Betätigung ist eine beliebte Freizeitbeschäftigung für Heranwachsende und nimmt einen wichtigen Stellenwert für sie ein (vgl.: RAUSCHENBACH 2011:45 ferner SCHMIDT 2009a:17), was auch auf den schulischen Kontext übertragen Gültigkeit hat. Sport rangiert auf einer Beliebtheitskala unter den Fächern im oberen Bereich. Dies wurde im Rahmen der Sprint-Studie bestätigt (vgl.: SÜSSENBACH 2009:297ff.). Dieses grundsätzliche Interesse an Sport und Bewegung, auch bedingt durch den hohen Aufforderungscharakter, kann explizit pädagogisch genutzt werden, um Lernprozesse mit dem Ziel des Kompetenzerwerbs zu initiieren. Über Bewegung kann eine freudvolle und angstfreie Lernatmosphäre hergestellt und die Motivation und das Lernklima verbessert werden (vgl.: HILDEBRAND-STRAMANN 2014b:477, in Anlehnung an FESSLER 2007 ferner BRAUN 2011:111). Auch der für viele Heranwachsende typische

Bewegungsdrang kann eine plausible Erklärung hierfür bieten. Prüß et al. stellen fest, dass drei Viertel der Schülerinnen und Schüler regelmäßig Sport treiben; unabhängig davon, ob dies im formellen oder informellen Rahmen stattfindet (vgl.: PRÜSS, HAMF, KORTAS et al. 2009:39). Erste Erfahrungen zeigen, dass dies gerade für Heranwachsende an Ganztagschulen von besonderem Interesse ist (vgl.: LSB RLP 2009:8). Dies kann darauf zurückgeführt werden, weil sportliche Betätigung in Anlehnung an Zinnecker als ‚jugendspezifische Altersnorm‘ eingeschätzt wird und aufgrund der damit zusammenhängenden hohen Identifikation eine gute Ausgangslage für pädagogische Prozesse gegeben ist (vgl.: HEIM 2010:20, in Bezug auf ZINNECKER 1991).

Sport und sportliche Betätigung leistet einen Beitrag zur ästhetischen Erziehung. Der Körper kann über Bewegungsformen sowohl zum Sammeln von Eindrücken und Impressionen als auch zur Darstellung dienen (vgl.: NEUBER 2010:21). Unter der Perspektive des Kompetenzerwerbs kann darauf hingewiesen werden, dass der Mensch durch Sport und Bewegung zunächst im Dialog mit seiner Umwelt steht und konträr zur diskursiven Auseinandersetzung ästhetisch-symbolisches Handeln die Möglichkeit bietet, ‚Unsagbares‘ zu artikulieren (vgl.: PODLICH 2008:18, in Anlehnung an STELTER 2001 ferner NEUBER 2010:21 ferner Kap. 2.4.1 in dieser Arbeit). Dieser Umstand ist, wie Brandl-Bredenbeck feststellt, insbesondere bei Heranwachsenden bedeutend: *„So ist etwa in ontogenetischer Perspektive die kindliche Weltaneignung ohne Bewegung und körperliche Prozesse nicht vorstellbar.“* (BRANDL-BREDENBECK 2010:121) Eine ästhetische Erziehung über Bewegungsformen aktiviert darüber hinaus Wahrnehmungsprozesse sowie das Zusammenspiel der Sinne (vgl.: BRÄUTIGAM 2003:39f.).

Schließlich ist ein wesentlicher Vorzug von Sport und Bewegung darauf zurückzuführen, dass die dargestellten pädagogischen Potentiale nicht primär durch unterrichtliches Tun herbeigeführt werden müssen, sondern bereits in den Vorstellungen der Kinder und Jugendlichen verankert sind. Sie definieren Sport über Mannschafts- und auch Individualsportarten, was für sie wiederum mit Freude, körperlicher Anstrengung sowie Gesundheit und Fitness einhergeht (vgl.: TEUBNER 2014b:384, in Anlehnung an BRETTSCHEIDER et al. 1996).

Im Hinblick auf die Forschungsfrage (vgl. Kap. 1.1ff. in dieser Arbeit) ist von Interesse, ob und welche pädagogischen Ziele und letztlich auch Potentiale von Sport und Bewegung in den vereinsorganisierten und im schulischen Kontext verankerten GTS-Angeboten realisiert werden, um über deren Nachweis, Rückschlüsse zu Kompetenzzuwächsen ziehen zu können.

2.4.3 (Fach-)Didaktische Überlegungen zu Sport und Bewegung

Die Erfassung eines unterrichtlichen und auch außerunterrichtlichen Settings mit dem Blick auf Lerngelegenheiten benötigt mehr als die Analyse allgemeiner generischer Faktoren. Darüber hinaus sind fachdidaktische Überlegungen einzukalkulieren und letztlich auch notwendig (vgl.: HELMKE 2015:38 ferner Kap. 2.2.2 in dieser Arbeit). Hierzu Helmke an anderer Stelle: *„Fachspezifische Aspekte machen mit Sicherheit einen wesentlichen Teil der Unterrichtsqualität aus, daran besteht gar kein Zweifel.“* (HELMKE 2012:169)

Die inhaltsbezogenen Ausführungen von zu erwerbenden Kompetenzbereichen in Lehrplänen basieren auf fachlichen und didaktischen Konkretisierungen. Die didaktische Leitidee des Schulsports ist der ‚Erziehende Sportunterricht‘ (vgl.: BRÄUTIGAM 2003:84). Dies macht sich in einer bildungstheoretischen Verankerung der Erziehung zum und durch Sport deutlich. Hierdurch wird eine Verbindung von erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Sichtweisen kombiniert; die theoretische Grundlage des ‚Erziehenden Sportunterrichts‘ (vgl.: NEUBER 2011:148). Dahingehend sollen Lehrkräfte nicht die körperliche Fitness als ausschließliches Ziel sportlicher Betätigung begreifen. Die Schülerschaft soll zudem über Bewegungslernen Entwicklungschancen erhalten und auf diese Weise den ästhetischen Sinn der Bewegungskultur erfassen (vgl.: PROHL 2011:174).

Der Doppelauftrag des ‚Erziehenden Sportunterrichts‘ darf allerdings nicht isoliert voneinander betrachtet werden. Prohl merkt hierzu an, dass Inhalte und Methoden eines solchen Unterrichts zum ästhetischen Handeln anregen und die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen allgemeiner Bildung aufgreifen (vgl.: Ebd. 2011:171). Darüber hinaus umfasst die Erziehung zum und durch Sport eine individuelle und eine gesellschaftliche Dimension. Vor dem Hintergrund materialer Bildungskonzepte bilden das kulturelle Erbe und gesellschaftliche Erwartungen im Zusammenhang mit Sport und Bewegung denkbare Schwerpunkte, während formale Bildungskonzepte den Mittelpunkt des Interesses auf das Individuum und dessen Entwicklung von Fähigkeiten und Dispositionen richten (vgl.: NEUBER 2011:148).

Mit der ‚Erziehung durch Sport‘ geht der Gedanke einher, dass Normen und Werte erfahren und internalisiert werden und in der Folge auch in außersportlichen Situationen und Bereichen Anwendung finden. Dies kann sich dann beispielsweise auf gesundheitliche Aspekte einer aktiven Lebensführung oder den im Sport praktizierten Fairnessgedanken beziehen (vgl.: TEUBNER 2014a:28 ferner HOLTAPPELS 2009c:70). Im Fokus der Überlegungen steht das spezifische Potential von Sport und Bewegung im Hinblick auf die Entwicklungsförderung

der Heranwachsenden. Dies umfasst primär motorische und auch soziale Aspekte (vgl.: BRÄUTIGAM 2003:85).

Die ‚Erziehung zum Sport‘ impliziert, dass die Heranwachsenden Fähigkeiten wie Bewegung und Kondition erwerben, damit sie an sportlichen Handlungsfeldern teilnehmen können (vgl.: TEUBNER 2014a:28), um innerhalb der gesellschaftlichen Bewegungs- und Sportkultur kompetent zu agieren (vgl.: HOLTAPPELS 2009c:67, in Anlehnung an GRUPE 1982). Im Zuge der Vermittlung sportbezogener Kompetenzen geht es dann auch um die Sinnhaftigkeit von Bewegungs- und Sportaktivitäten. Dies kann sich auch in lehrplanspezifischen Themenfeldern, wie z.B. Leistung, Gesundheit und Miteinander, zeigen (vgl.: BRÄUTIGAM 2003:84f. ferner Kap. 2.4.2 in dieser Arbeit).

Mit dem Ausbau der Ganztagschule und der Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern, wie z.B. mit Sportvereinen, können die Erziehungsmöglichkeiten zum und durch Sport verstärkt einfließen und den Kompetenzerwerb in bestimmten Sparten lancieren. Auf die besondere Rolle der Ganztagschule weist Teubner hin:

„Für die Ganztagschule erwachsen aus diesen beiden Erziehungswirkungen Möglichkeiten, Kompetenzen in Bezug auf Gesundheit, Soziales und Freizeit sowie auf sportliches Können zu vermitteln.“ (TEUBNER 2014a:28)

Der ‚Erziehende Sportunterricht‘ unterliegt bestimmten Prinzipien des Lehren und Lernens. Hierzu zählen das Prinzip der Mehrperspektivität, das der Handlungsorientierung und Reflexion sowie den Grundsätzen Verständigung und Wertorientierung. Demnach sollen Sport im Allgemeinen und der Sportunterricht im Besonderen verschiedene Sinnperspektiven einbinden, Schülerinnen und Schüler zu Subjekten der eigenen Lernprozesse machen, Urteilsbildung fördern, kooperative Arbeitsformen berücksichtigen und zur Identitätsentwicklung beitragen (vgl.: BRÄUTIGAM 2003:86ff.). Darüber hinaus existieren in sportlichen Settings methodische Grundsätze, denn eine weitere Aufgabe besteht darin, die Kinder und Jugendlichen zum Lernen anzuregen. Das Interesse und die Motivation für Unterrichtsinhalte setzt ein Vorhandensein von den folgenden fünf Dimensionen voraus: Neuheit, Herausforderungsgrad, Erkundungswille, Aufmerksamkeitsreiz und Vergnügen (vgl.: GERBER 2016:39, in Anlehnung an CHEN et al. 2001).

Das Credo des ‚Erziehenden Sportunterrichts‘ umfasst den Erwerb fachlicher, personaler und sozialer Kompetenzen und der damit zusammenhängenden Teilhabe bzw. Partizipation an Sportarrangements. Dies wird auch in den unterschiedlichen sportdidaktischen Ansätzen aufgegriffen. Dem Konzept der Handlungsfähigkeit steht das Sportartenkonzept gegenüber. Beim Sportartenkonzept wird davon ausgegangen, dass Sport aus den verschiedenen Sportarten

besteht. Der Erwerb einer jeweiligen Sportart vollzieht sich unter fachlichen Gesichtspunkten in Körper- und Bewegungsbildung. Der Bildungsauftrag des Sportunterrichts besteht dann darin, über die Vermittlung der Sportart eine Einführung in die Bewegungskultur der Gesellschaft zu leisten (vgl.: GERBER 2016:330, in Anlehnung an SCHMIDT-MILLARD 2007). Im Rahmen des Konzeptes zur Handlungsfähigkeit steht hingegen die sinnorientierte Auseinandersetzung mit sportlichen Aktivitäten im Mittelpunkt der Überlegungen (vgl.: BRÄUTIGAM 2003:93f).

2.4.4 Sport und Bewegung in pädagogischen Praxisfeldern

Im Zwölften Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung wurde bilanziert, dass die Orte und Gelegenheiten für Bildung und somit auch die Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs sehr vielfältig sind (vgl.: MACK 2010:192, in Anlehnung an DEUTSCHER BUNDESTAG 2005 ferner Kap. 2.3.1 in dieser Arbeit). Dies gilt zweifelsohne auch für Sport und Bewegung. Sportliche Aktivitäten können in unterschiedlichen Einrichtungen und Institutionen stattfinden. Neben der Schule und dem Sportverein können auch selbstorganisierte Treffen der Jugendlichen sowie die facettenreichen Angebote der Kinder- und Jugendhilfe diesen Zweck erfüllen (vgl.: NEUBER 2010:22ff. ferner HEIM 2008:34, in Anlehnung an HAMMER 2007).

Um (Bildungs-)Ziele zu ermitteln, ist die Betrachtung institutionsbezogener Absichten und Interessen hilfreich (vgl.: HEIM 2009:36 ferner Kap. 2.2.1ff. in dieser Arbeit), denn eine Reduzierung auf den formalen Bildungsort Schule repräsentiert nur einen Teil des Bildungspotentials von Sport und Bewegung, da sich über das fachliche Lernen hinaus in anderen Lernwelten individuelle Fähigkeiten oder auch berufsrelevante Kompetenzen entfalten können (vgl.: DÜX, RAUSCHENBACH 2010:54). Zwecks einer genaueren Analyse dieses Sachverhaltes hat Heim einen dualistischen Strukturrahmen entwickelt, innerhalb dessen zwischen formalen und non-formalen Settings sowie formellen und informellen Bildungsarten unterschieden wird (vgl.: NAUL 2014:233).

Bildungsarten lassen sich in formale und non-formale Settings unterteilen. Sport und Bewegung im schulischen Kontext, wie z.B. im Sportunterricht, entsprechen einem formalen Bildungssetting. Es liegt ein enormer Formalisierungsgrad vor, eine hierarchische Struktur, die Verbindlichkeit von Lehrplänen etc. Hierdurch wird verdeutlicht, dass die Schule in Bildungsfragen als zentraler Bildungsart innerhalb der Gegenwartsgesellschaft aufgefasst werden kann (vgl.: RAUSCHENBACH 2011:39). Aufgrund der institutionellen Einbindung

erfährt das Fach Sport einen besonderen Zuschnitt, was zu einer deutlichen Abgrenzung vom außerschulischen Sport führt. Ein Verlust von Spontaneität, Freiwilligkeit und Zweckfreiheit ist zu verzeichnen (vgl.: BRÄUTIGAM 2003:53). Sportvereine zählen im weitesten Sinn zu den non-formalen Bildungsorten. Strukturmerkmale dieses Bildungssetting sind die freiwillige Teilnahme sowie das hohe Maß an Gestaltungsmöglichkeiten (vgl.: HEIM 2008:37ff., in Anlehnung an RAUSCHENBACH et al. 2004 ferner Kap. 2.3.1 in dieser Arbeit). Unabhängig davon erfolgt auch in diesem Setting eine systematische Arbeit hinsichtlich der Aspekte Lernziele, Lerndauer und Lernmittel (vgl.: NEUBER 2010:18f.).

Im Hinblick auf die Analyse von Kompetenzzuwächsen wird eine analytische Trennung der Bildungsorte Verein und Schule vorgenommen, weil innerhalb der jeweiligen Settings unterschiedliche Ziele und Akzentuierungen dominieren. Zur Analyse von Bildungsorten schlägt Heim verschiedene Kategorien zu genaueren Deskription vor:

„Systematisieren lässt sich diese potentielle Vielfalt im Hinblick auf den Umfang räumlich-zeitlicher Verbindlichkeiten des Bildungsauftrages, der Strukturierung des Bildungsganges sowie der Bildungsprozesse.“ (HEIM 2011:258)

In den folgenden Teilkapiteln sollen Schulsport und Vereinstraining unter Berücksichtigung der vorgeschlagenen Kategorien Verbindlichkeit, Bildungsauftrag sowie Bildungs- und Lernprozesse analysiert werden. Die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Lernwelten rund um Sport und Bewegung bildet eine theoretische Grundlage, um die sportlich ausgerichteten GTS-Angebote vorbehaltlich anzunehmender Kompetenzzuwächse gezielter zu erfassen. Von besonderem Interesse ist hierbei die Tatsache, ob das im schulischen Kontext verankerte Vereinsangebot hinsichtlich der Gestaltung und dem Formalisierungsgrad dem Sportunterricht ähnelt bzw. an das ‚klassische‘ Vereinstraining angelehnt ist oder eine Mischform aus beiden Varianten entstanden ist. Vertreter des Landessportbundes Rheinland-Pfalz gehen davon aus, dass die GTS-Angebote sowohl ein Bindeglied zwischen Schul- und Vereinssport bilden, sich aber auch vom Sportunterricht abgrenzen lassen (vgl.: LSB RLP 2015:25).

Naul bemängelt das Strukturmodell von Heim dahingehend, da das Verhältnis zwischen Setting und Bildungsprozessen relational weiter zu fassen ist. Er weist darauf hin, dass im Sportunterricht auch informelles und im Sportverein formales Lernen, wie z.B. das Erlernen von Regelstrukturen, stattfinden kann (vgl.: NAUL 2014:233). Dem Kritikpunkt Nauls ist zuzustimmen, insofern generelle Aussagen über das jeweilige Setting getätigt werden. Als heuristischer Rahmen zur Verortung eines vereinsorganisierten GTS-Angebotes kann es nützlich sein, um auf dieser Grundlage Kompetenzzuwächse vor dem Hintergrund formaler, non-formaler und informeller Bildungsprozesse aufzuzeigen.

2.4.4.1 Sport und Bewegung in der Schule

2.4.4.1.1 Schulischer Sportunterricht

Sport und Bewegung im Kontext Schule kann aus zwei Blickwinkeln betrachtet werden; neben den Möglichkeiten hinsichtlich einer aktiven, überfachlichen Schulgestaltung erfolgt Bewegung über fachliches Lernen und impliziert eine Auseinandersetzung mit Lerngegenständen im Rahmen des Sportunterrichts in selbstzweckhafter Weise (vgl.: LAGING 2017:17).

Weiterhin obliegt der Schule und somit auch dem Sportunterricht sowohl eine Qualifikations- wie auch Selektionsfunktion (vgl.: NEUBER 2010:22f. ferner Kap. 2.4.1ff. in dieser Arbeit). Schulischer Sportunterricht gehört zum Pflichtcurriculum und ist versetzungsrelevant. Den zeitlichen Umfang beziffern die Verfasser des rheinland-pfälzischen Lehrplans bei einem wöchentlich dreistündigen Sportunterricht und einem kalkulierten Ausfall von 5% auf ca. 100 Sportstunden im Schuljahr (vgl.: MBWW 1998: 12).

Der Sportunterricht als Bildungsort zeichnet sich durch verlässliche Rahmenbedingungen aus. Hierzu zählen u.a. strukturierte Unterrichtsprozesse, Benotung und Erteilung von Zensuren, verpflichtende Teilnahme, Leitung durch professionelle Lehrkräfte, geringe Mitbestimmungsmöglichkeiten (vgl.: NEUBER 2010:22f. ferner BRÄUTIGAM 2003:54ff.). In einer Untersuchung zum Sportunterricht wird der formale Charakter bestätigt. Dieser wird mit Substantiven wie Pflicht, Zeitdruck und Leistung in Verbindung gebracht (vgl.: SENFF 2014:365f., in Anlehnung an VOLKAMER 1996).

Holtappels hat den Versuch unternommen, die Vorzüge des Sportunterrichts unter erziehungswissenschaftlichen Gesichtspunkte zusammenzufassen. Er zieht folgende Bilanz:

„Bildungstheoretisch gesehen zielt Schulsport [...] auf fünf Ebenen von Bildung: sportlich-praktische Fähigkeiten, Bewusstsein und mentale Haltungen, psychosoziale Befindlichkeiten und Dispositionen, Erleben und Erfahrungen in Individualität und Gemeinschaft, Bildungswissen über Sport.“ (HOLTAPPELS 2009c:68f.)

Beim schulischen Sportunterricht erfolgt ob der Institutionalisierung auch eine Leistungsbeurteilung. Das subjektiv gefärbte und mit erlebter Freizeit konnotierte Sporttreiben wird zu einer schulischen Pflichtveranstaltung (vgl.: NEUBER 2010:23). Die Bewertung innerhalb des Sportunterrichts orientiert sich an individuellen Leistungen und Fortschritten, was allerdings in den höheren Jahrgängen abnimmt. Dann dominieren wieder soziale, sachliche und fremdgesetzte Bezugsnormen hinsichtlich der Benotung (vgl.: PODLICH 2008:23). Die Notenfestsetzung im Sport unterliegt allerdings ungleichen Ausgangsbedingungen, was darauf zurückzuführen ist, dass die individuelle körperliche

Voraussetzung mitentscheidend ist. Obschon die Möglichkeit einer Differenzierung nach Alter und Geschlecht gegeben ist, liegt auch eine individuelle Bezugsnorm bei der Leistungsmessung vor. Soziale Aspekte, wie z.B. Hilfsbereitschaft und Fairness, sollen ohne genauere Angaben in die Benotung einfließen (vgl.: PZ RLP 2008:73). Um die Notengebung transparent zu gestalten, werden allerdings solche Inhalte bevorzugt, die nach erkennbaren Maßstäben beurteilt werden können, was dazu führt, dass der pädagogische Tenor von Sport zweckentfremdet wird und an Geltung verliert (vgl.: BRÄUTIGAM 2003:57).

Das offenkundige Ziel des schulischen Sportunterrichts ist die körperliche Bildung in Form von sportmotorischen Qualifikationen. Hierzu zählen dann auch die Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur mit dem Vorbedacht der sportbezogenen Handlungsfähigkeit sowie die Förderung im Sinne einer Persönlichkeitsentwicklung (vgl.: HEIM 2009:34 ferner NEUBER 2011:149 ferner BRÄUTIGAM 2003:53ff.).

Unter inhaltlichen Gesichtspunkten zeichnet sich der Schulsport durch Vielseitigkeit aus. Neben den allgemeinen motorischen Grundlagen in der Klassenstufe 5 fällt etwa die Hälfte der Sportstunden in den Bereich A (Geräteturnen, Leichtathletik, Schwimmen) und die andere Hälfte den Bereichen B (Basketball, Fußball etc.) und C (Freiraum) zu. In den höheren Klassenstufen öffnet sich der Sportunterricht mit der Zielsetzung, die Kinder und Jugendlichen zum regelmäßigen, systematischen Sporttreiben zu animieren. Dieser pädagogische Freiraum soll das altersbedingte Nachlassen des Bewegungsinteresses auffangen, aber auch dem Interesse nach neuen Bewegungsformen entgegenkommen (vgl.: MBWW 1998:11ff.).

Die den unterschiedlichen Bereichen zuzuordnenden Inhalte sollen im Rahmen des Sportunterrichts systematisch erlernt werden (vgl.: BRÄUTIGAM 2003:79). Hierbei spielt die Lernsituation sowie deren Gestaltung eine entscheidende Rolle, um die curricularen und auch inhaltlichen Vorgaben zu erfüllen. Der Unterricht sollte laut Jerusalem so gestaltet sein, „[...] dass Schüler(innen) sich aufgrund ihres eigenen Verhaltens als kompetent erleben können.“ (JERUSALEM 2002, zitiert in POPP 2009:86) Dies korrespondiert eng mit denen im Unterricht gestellten Aufgaben. Dahingehend stellt Beier fest, dass im Sportunterricht die gewählte Aufgabe an der Leistungsgrenze des Lernalters liegen sollte, um auf diesem Wege leistungsthematisches Handeln positiv zu erleben (vgl.: BEIER 1980, zitiert in PODLICH 2008:33).

Die Zusammensetzung der Lerngruppe erfolgt parallel zu den anderen Fächern altershomogen im Klassenverband, was bezogen auf den Schulsport heterogene Leistungsvoraussetzungen

mit sich bringt. Für die sportliche Leistungsfähigkeit ist das Alter nur von nachgeordnetem Interesse; hier sind Veranlagung, Vorerfahrung und Engagement entscheidender, aber auch geschlechtertypische Entwicklungsverläufe haben Einfluss auf das sportliche Leistungsvermögen. Diese Heterogenität im Schulsport kann zum einen pädagogisch genutzt werden, zum anderen kann sie auch ein Störfaktor beim sportlichen Tun sein (vgl.: BRÄUTIGAM 2003:58f.).

Obschon Sporttreiben mit positiven Attributen in Verbindung gesetzt wird (vgl. Kap. 2.4.2 in dieser Arbeit), gilt dies nicht zwangsläufig für den Sportunterricht. In einer qualitativen Studie über den Sportunterricht klagen die Lernenden gelegentlich über mangelnde Mitbestimmungsmöglichkeiten und häufiges Ungerechtigkeiterleben (vgl.: NEUBER 2010:23, in Anlehnung an MIEHLING et al. 2004). Darüber hinaus besteht ein Spannungsverhältnis zwischen den Erwartungen an den Schulsport und den Erfahrungen durch außerunterrichtlichen Sport. Vielfach werden die Vorstellungen der Lernenden nicht erfüllt. Die unterrichtliche Inszenierung und auch die methodische Vorgehensweise durch beispielsweise hinführende Vorübungen beim Erwerb von Sportarten liegen außerhalb der Erwartungen der Schülerinnen und Schüler; eine aus der außerschulischen Bewegungswelt praktizierte Sportart avanciert zum mitunter theorielastigen Unterrichtsgegenstand (vgl.: BRÄUTIGAM 2003:62f.).

Der schulische Sportunterricht kann als formaler Bildungsort klassifiziert werden. Die definitorischen Kriterien hierfür liegen vor: hoher und nur bedingt variabler Strukturierungsgrad über das Curriculum, Notengebung, gestalterische Vorgaben durch die didaktischen Prinzipien des ‚Erziehenden Sportunterrichts‘. Hierdurch können in erster Linie fachliche Kompetenzzuwächse angenommen werden. Dazu zählen beispielsweise Kenntnisse über Spiel und Wettkampf, Wissen über den Erhalt motorischer Fitness, Entwicklung von Spielideen und vielem mehr (vgl.: PZ RLP 2008:19). Hierdurch wird informelles Lernen und der Erwerb personaler und sozialer Kompetenzen, wie z.B. Hilfsbereitschaft und Fairness, nicht ausgeschlossen (vgl.: PODLICH 2008:22f.). Gerade bei der Ausübung von Mannschaftssportarten sind Kooperationsfähigkeiten nötig, damit ein Spiel nach Regeln entsteht. Balz spricht in diesem Zusammenhang von ‚Verständigung‘. Diesbezüglich resümiert er:

„Verständigung erfordert die Bereitschaft und die Fähigkeit aufeinander zuzugehen und [...] zu vereinbaren, Kommunikation und Partizipation geduldig zu stärken, in heterogenen Gruppen für Interessenausgleich zu sorgen, verantwortungsbewusst zu handeln, Verständnisformen reflektiert zu kultivieren.“ (BALZ 2011:184)

Von dieser Prämisse ausgehend benennt der Lehrplan Sport verschiedene Fähigkeiten und Fertigkeiten, die den Erwerb sozialer Kompetenzen im Sportunterricht vermuten lassen. Hierzu zählen u.a. Hilfestellung geben, Schiedsrichtertätigkeiten ausüben, Auf- und Abbau von Trainingsgeräten, Rücksichtnahme etc. (vgl.: PZ RLP 2008:19 ferner MBWW 1998:6ff).

2.4.4.1.2 Außerunterrichtliche Formen von Sport und Bewegung

Außerunterrichtlicher Sport beansprucht einen breiten Raum im Schulleben (vgl.: KRÜGER 2011:86f.), was sich in vielfältigen Bewegungsmöglichkeiten, wie z.B. Schulsportmannschaften, Sportgemeinschaften, Sportfeste und vielem mehr, zeigt (vgl.: NEUBER, WIENKAMP 2010:174). Im rheinland-pfälzischen Lehrplan besteht der außerunterrichtliche Sport aus drei Säulen. Zum Bereich der Arbeitsgemeinschaften gehören neben der Zusammenarbeit mit Vereinen u.a. ‚Jugend trainiert für Olympia‘, Schulmeisterschaften und auch Sportförderunterricht. Die zweite Säule sind Fahrten mit sportlichem Schwerpunkt, wie Segeltörns und Skifreizeiten. Der dritte Bereich umfasst Schulsporttage. Hierzu gehören Bundesjugendspiele und andere Sportfeste (vgl.: MBWW 1998:52f.). Darüber hinaus können auch Projektwochen einen sport- und bewegungsorientierten Schwerpunkt haben, was zu einem erhöhten Bewegungsaufkommen bei den Schülerinnen und Schülern führt (vgl.: BÖCKER 2014:557ff.). Nicht erst seit dem Ausbau der Ganztagschulen hat die aktive Pausengestaltung an Bedeutung gewonnen. Bewegungs- und Spielpausen haben einen pädagogischen Tenor. Neben der Erholung kann in solchen Pausen dem Bewegungsdrang nachgegangen, Spielaktivitäten initiiert und Verantwortung für z.B. Spielflächen übernommen werden (vgl.: BRÄUTIGAM 2003:67).

Im direkten Vergleich zum obligatorischen Sportunterricht unterscheiden sich die außerunterrichtlichen Sport- und Bewegungsformate hinsichtlich der Verbindlichkeit sowie der Leistungsbeurteilung. Zwar gibt es außerunterrichtliche Settings, an dieser Stelle sei beispielhaft auf die Bundesjugendspiele hingewiesen, die auch einen verbindlichen Charakter haben, aber nur partiell in die Benotung einfließen. Bei der Teilnahme an Schulsportmannschaften ist der Verbindlichkeitsgrad geringer; hier überwiegt der Aspekt der Freiwilligkeit. Dahingehend bleibt festzuhalten, dass über solche außerunterrichtlichen Sport- und Bewegungsangebote in aller Regel nicht alle Lernenden erreicht werden (vgl.: MARSCHNER 2014:187). Der geringen Grad an Verbindlichkeit sowie die freiwillige Teilnahme korrespondiert mit der ausbleibenden Leistungsbeurteilung. Der Verzicht auf Noten und Bewertungen wird von den Schülerinnen und Schülern sehr geschätzt (vgl.:

LAGING, DIRKS 2014b:221). Weiterhin ist der außerunterrichtliche Sport zwar vom Lehrplan vorgesehen, aber nicht explizit an diesen gebunden. Hierdurch entstehen Wahlmöglichkeiten und Gestaltungsspielräume, wodurch die persönlichen Interessen der Schülerschaft berücksichtigt werden können, was eine höhere Motivation im Hinblick auf den außerunterrichtlichen Sport vermuten lässt (vgl.: NEUBER, WIENKAMP 2010:173 ferner SENFF 2014:375).

Darüber hinaus unterscheiden sich im schulischen Kontext unterrichtliche und außerunterrichtliche Sport- und Bewegungsangebote dadurch, dass sie nicht zwangsläufig von Sportlehrkräften organisiert und durchgeführt werden. Außerunterrichtlicher Sport kann von pädagogischen Fachkräften und auch von Trainerinnen und Trainern von Sportvereinen abgehalten werden, was Vorzüge mit sich bringen kann. Im Rahmen von StEG konnte dargelegt werden, dass die Qualität zu den Betreuern im Vergleich zu den Lehrkräften von den Schülerinnen und Schülern positiver bewertet wurde (vgl.: STECHER 2009:191), ohne hieraus einen direkten Rückschluss zur unterrichtlichen Qualität und zu Kompetenzzuwächsen ziehen zu wollen (vgl. Kap. 2.3.3.5 in dieser Arbeit).

Der außerunterrichtliche Sport wird aus Schülersicht sowohl inhaltlich als auch methodisch mit dem Sportunterricht gleichgesetzt. Die marginalen Unterschiede manifestieren sich darin, dass sie teilweise sportartenspezifisch organisiert sind, auf Freiwilligkeit beruhen und aufgrund der oftmals als angenehm empfundenen Arbeitsatmosphäre mit einem höheren Spaßfaktor einhergehen (vgl.: LAGING, DIRKS 2014b:226f. ferner SENFF 2014:366). Da der außerunterrichtliche Schulsport zu vage empirisch erforscht ist (vgl.: HEIM 2009:34f. ferner Kap. 1.1ff. in dieser Arbeit), können zu konkreten Kompetenzzuwächsen noch keine Aussagen getätigt werden. Durch die strukturellen Merkmale der Freiwilligkeit und der ausbleibenden Leistungsbeurteilung innerhalb solcher Settings kann zunächst davon ausgegangen, dass sich die Schülerinnen und Schüler stärker einbringen können, was zur Vermutung führt, dass sich personale und soziale Kompetenzen entfalten können. Grundsätzlich kann das Ausüben einer Sportart im Rahmen einer Schulmannschaft oder einer AG zum Erwerb sportartspezifischen Wissens führen, was einen Zuwachs von fachlichen Kompetenzen begünstigt. In Sport-AGs sind pädagogische Rahmenbedingungen inbegriffen, die diese Annahme stützen. Die Schülergruppen können beispielsweise alters-, geschlechts- und leistungshomogen zusammengeführt werden, wodurch eine Differenzierung nach Leistung und Interesse möglich ist (vgl.: BRÄUTIGAM 2003:67f.).

2.4.4.2 Bewegungsangebote in Sportvereinen

Die Anzahl an Sportvereinen in Deutschland ist immens. In bundesweit 90.000 Vereinen sind 27,5 Millionen Mitglieder angemeldet und bilden somit die mit Abstand größte Personenvereinigung in Deutschland (vgl.: BRAUN 2011:106 ferner LSB RLP 2008:9). Obschon Vereine in unterschiedlichen Formen organisiert sein können, lassen sich fünf strukturelle Merkmale aufzeigen. Dazu zählen die freiwillige Mitgliedschaft, die Orientierung an den Interessen der Mitglieder, eine demokratische Entscheidungskultur, die Unabhängigkeit gegenüber Dritten sowie die ehrenamtliche Mitarbeit (vgl.: NEUBER 2010:28), wobei der Aspekt der ehrenamtlichen Tätigkeit einem Wandel unterlegen ist. Der ‚Neue‘ Ehrenamtliche verfolgt eher persönliche Interessen und nur nachgestellt die des Vereins (vgl.: BRAUN 2011:116). Unabhängig davon gelten Sportvereine als gemeinnützig und verfolgen gesellige, kulturelle und gemeinschaftspolitische Ziele. Zudem sind sie als freier Träger der Kinder- und Jugendhilfe anerkannt (vgl.: NEUBER 2010:28ff.), wobei der Stellenwert der Sportvereine im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe umstritten ist (vgl.: GOLENIA, NEUBER 2010:190, in Anlehnung an KREFT 2001).

Bei der genaueren Betrachtung von Tätigkeiten im Rahmen des Sportvereins sind zwei Handlungsfelder zu berücksichtigen, wenn es um die Ermittlung von Lerngelegenheiten und Lernzuwächse geht. Zum einen bieten Übungsleiterinnen und -leiter in der Regel ein sportartspezifisches Training an und zum anderen kann das Vereinsleben generell Gemeinschafts- und Integrationspotentiale bereithalten (vgl.: RAUSCHENBACH 2011:46f.). Wenngleich der Schwerpunkt dieses Kapitels aufgrund der Fragestellung dieser Arbeit auf Sport und Bewegung begrenzt ist, sollen dennoch in knapper Form erziehungswissenschaftliche Potentiale durch die aktive Teilnahme am Vereinsleben angeführt werden.

Ein Bildungsauftrag oder ein Bildungsziel ist laut Heim von den Verantwortlichen der Sportvereine nicht ausdrücklich formuliert, „[...] *wenngleich die Verbände nicht selten [...] positive Wirkungen [...] auf die Entwicklung von Heranwachsenden proklamieren.*“ (HEIM 2010:110f.) Sofern ihnen ein Bildungsauftrag zugesprochen werden kann, bezöge sich dieser in erster Linie auf die Verbesserung sportlicher Leistungen (vgl.: NEUBER 2010:23f., in Anlehnung an BRETTSCHEIDER 2003), um über diesen Weg, Kindern und Jugendlichen sportliche bzw. sportartspezifische Handlungsfähigkeit zu vermitteln. Das sportliche Können soll Heranwachsende befähigen, an Wettkämpfen teilzunehmen (vgl.: LAGING, DIRKS 2014b:209). Die Sportjugend NRW benennt die Erziehung durch Bewegung, Spiel und Sport als ein zentrales Ziel, wodurch neben dem Leistungshandeln auch soziale Erfahrungen, wie

das Gemeinschaftserleben, ermöglicht werden sollen. Darüber hinaus werden außersportliche Bildungsziele, wie u.a. die Persönlichkeitsentwicklung, explizit hervorgehoben (vgl.: MACK 2009:197f., in Anlehnung an SPORTJUGEND NRW 2008). Das erzieherische Element im Sportverein sollte jedoch nicht überbewertet werden. Nach den Ausführungen von Schmidt-Millard werden die leitenden Wertvorstellungen dieser Lebenswelt aufgenommen, was letztlich jedoch nur indirekt beim Aufbau eines Welt- und Selbstverständnisses zum Tragen kommt (vgl.: NEUBER, BREUER, DEREČIK et al. 2010:12, in Anlehnung an SCHMIDT-MILLARD 1991).

Die Verbindlichkeit im Sportverein ist auf formaler Ebene gering ausgeprägt. Die Mitglieder können den Verein jederzeit verlassen, was den Sportverein dann eher als einen non-formalen Bildungsort in Erscheinung treten lässt. Es überwiegt hier das Strukturmerkmal der Freiwilligkeit (vgl.: NEUBER, BREUER, DEREČIK et al. 2010:36, in Anlehnung an SYGUSCH et al. 2010). Dies ist allerdings nicht uneingeschränkt auf sämtliche Vereinsaktivitäten zu übertragen. Auf der Ebene des Wettkampf- und Leistungssports lassen sich ein hoher Strukturierungsgrad und auch organisierte Bildungsgänge verzeichnen (vgl.: HEIM 2010:261).

Sportvereine haben, wie eingangs angedeutet, eine sozialintegrative Funktion. Es sind Treffpunkte, die es ermöglichen, dass die jugendlichen Mitglieder neue Beziehungen aufbauen und Freundschaften knüpfen können (vgl.: BURRMANN 2009:275). Entscheidend ist hierbei die Tatsache, dass diese Treffen nicht mittelbar unter der Aufsicht von Erwachsenen stehen (vgl.: NEUBER, BREUER, DEREČIK et al. 2010:32). Allerdings nutzen die Heranwachsenden die Chance des ‚sozial unkontrollierten Treffens‘ unterschiedlich. Unabhängig von den hohen Bindungsraten von mehr als 60% lassen sich sozialstrukturelle Besonderheiten aufzeigen. Hierzu stellen Neuber et al. in Anlehnung an Tietjens fest: *„Mädchen und sozial Benachteiligte sind deutlich seltener Mitglied [...] als Jungen und Heranwachsende aus der Mittelschicht.“* (Ebd.:24) Die Gründe der bedingt integrativen Wirkung des Vereinslebens führt Rauschenbach darauf zurück, dass Vereinssport ein Gruppenereignis ist, Menschen mit gemeinsamen Interessen verbindet, Standpunkte und Werte vermittelt und schließlich die Partizipation innerhalb der Zivilgesellschaft ermöglicht (vgl.: RAUSCHENBACH 2011:46).

Das Setting, was insbesondere für Kompetenzzuwächse vor dem Hintergrund der Untersuchungsleitlinie dieser Dissertation interessant ist, sind die im Sportverein dargebotenen Trainingseinheiten. Die sportartspezifischen und auch -übergreifenden

Trainingssequenzen in Form eines Bewegungsangebots können in erster Linie als vereinstypische Aufgabe ausgelegt werden (vgl.: HEIM 2010:111). Die Trainingseinheiten selbst werden von ausgebildeten Übungsleiterinnen und -leitern durchgeführt, die mit ihren sportartspezifischen Kenntnissen als Experten in der Vermittlung ihrer Disziplin gelten (vgl.: LSB RLP 2015:25 ferner LAGING, DIRKS 2014b:209). Das Training ist in aller Regel strukturiert aufbereitet, indem auf unterschiedlichste methodische Ansätze zurückgegriffen wird. Der inhaltliche Schwerpunkt liegt zunächst auf der Verbesserung der motorischen Fähigkeiten zwecks der Beherrschung der zu erlernenden Sportart. Dahingehend werden z.B. bestimmte ‚Situationen‘ im Training aufgegriffen, die auf vorangegangenen Spielsituationen basieren. Exemplarisch daran werden Rückschlüsse für zukünftiges Handeln und Verhalten bei Training und Wettkampf gezogen (vgl.: SYGUSCH 2010:246f.). Weiterhin spielt bei der Gestaltung des Trainings das Konkurrenzprinzip eine wichtige Rolle. Hierdurch sind bessere motorische Leistungen und eine höhere Motivation anzunehmen. Dies bezieht sich explizit auf Mannschaftssportarten (vgl.: NIDA-RÜMELIN 2011:29). Allerdings erfährt das Vereinstraining auch Kritik, wenn es aus dem Blickwinkel des Pädagogischen betrachtet wird. Hierzu merken Neuber et al. an, dass der von pädagogischen Laien durchgeführte wettkampforientierte Kinder- und Jugendsport nicht immer den Ansprüchen einer reflektierten Jugendbildung entspricht (vgl.: NEUBER, BREUER, DEREČIK et al. 2010:28). Auch der im Vereinstraining von Sporttreibenden verlangte Ehrgeiz kann negativ ausgelegt werden, wenn das sportimmanente Erfolgsstreben zu sozial unerwünschte Lerneffekten führt. Beispielsweise können die Heranwachsenden auch resolut agieren, indem sie sich auf Kosten des Gegners durchsetzen, um sportliche Ziele zu erreichen (vgl.: GOLENIA, NEUBER 2010:205).

Vereinstypische Trainingseinheiten bilden die Ausgangslage, um Vermutungen hinsichtlich formaler und informeller Bildungsprozesse und somit zum Kompetenzerwerb in GTS-Angeboten formulieren zu können. Das sportliche Training mit zielgerichteter didaktisch-methodischer Aufbereitung entspricht formellen Bildungsprozessen, wohingegen das Zusammensein vor und nach den Trainingseinheiten Lernprozesse informellerer Art hervorbringt (vgl.: SYGUSCH 2010:246, in Anlehnung an HEIM 2008). Daher ist grundsätzlich zu konstatieren: Die sport- und bewegungsorientierten Angebote in den Vereinen bieten erfolgsversprechende Lehr- und Bildungsmöglichkeiten (vgl.: NEUBER, BREUER, DEREČIK et al. 2010:7). Vertreterinnen und Vertreter der Deutschen Sportjugend benennen in diesem Zusammenhang die motorische, psycho-emotionale sowie soziale und mentale Förderung der Heranwachsenden (vgl.: BÖCKER, LAGING 2010a:6). Die für die

jeweilige Sportart benötigten Kompetenzen und Fähigkeiten stehen den Heranwachsenden nicht schon im Vorfeld zur Verfügung. Der Kompetenzzuwachs resultiert aus der Tatsache, da die notwendigen Bewegungsabläufe ebenso erlernt müssen, wie die mit dem Sporttreiben verbundenen sozialen Kompetenzen in der Umsetzung des Fairplay-Gedankens und dem Miteinander mit Mannschaftskollegen (vgl.: KRÜGER 2011:102 ferner HANSEN 2010:215f.). Ergänzend zum sportartspezifischen Wissen, wie Regelkunde und Spielstrukturen und Kenntnisse über das notwendige Equipment, lernen die jugendlichen Vereinsmitglieder Fakten über die praktizierte Sportart im Allgemeinen kennen (vgl.: BINDEL 2010:276). Allerdings geht in den letzten Jahren die Entwicklung dahin, dass die Vereinsverantwortlichen – gemäß einer Studie zum bayrischen Jugendfußball – den Schwerpunkt vermehrt auf die Talentsichtung legen und somit ein auf Leistungsstreben ausgerichtetes Setting entsteht, ohne dass der Aspekt des sozialen Miteinanders stark vernachlässigt wird (vgl.: REINDERS 2013:5ff. ferner Kap. 1.2 in dieser Arbeit). Aber auch der Umgang untereinander in den Trainingssequenzen kann zum Kompetenzerwerb beitragen. Da die Heranwachsenden u.a. zusammen identische Übungen einer Sportart durchführen, können sie sich dabei untereinander korrigieren und/oder beraten. Dies kann als kooperative Lernform aufgefasst werden. Dem in der Hattie-Studie als ‚peer-tutoring‘ bezeichneten Lernen wird ein enormer Lernzuwachs nachgesagt (vgl.: KÖLLER 2014:29). Kooperatives Lernen gilt als eine konstruktivistische und effektive Form der Unterrichtsgestaltung, in der verschiedene Kompetenzbereiche und insbesondere der Erwerb fachlicher Leistungen Berücksichtigung findet (vgl.: KREMERS 2014:78).

Golenia et al. haben im Rahmen einer ‚Good-Practice-Studie‘ jugendliche Vereinsmitglieder in einer Gruppendiskussion befragt, was sie aus ihrer Sicht durch die Vereinsaktivitäten lernen. Das auf Selbstauskünften basierende Kompetenzspektrum reicht von personalen bis hin zu sozialen Kompetenzen, wie z.B. Disziplin, Durchhaltevermögen, Toleranz und Fairplay. Hinsichtlich fachbezogener Kompetenzen wurde das Wissen über Bewegung und Aspekte gesunder Lebensweise aber auch das Kennenlernen einer Sportart angeführt (vgl.: GOLENIA, NEUBER 2010:197ff.). Gleichermäßen konnten positive Auswirkungen auf das Selbst- und Körperkonzept nachgewiesen werden. Demnach haben sportlich aktive Jugendliche ein positiveres Selbstwertgefühl (vgl. Kap. 2.4.2 in dieser Arbeit). Hinsichtlich der Herausbildung des sozialen Selbstkonzepts bemerken Brettschneider et al., dass kein direkter Einfluss sportlicher Aktivität im unmittelbaren sozialen Netzwerk nachweisbar ist (vgl.: NEUBER, BREUER, DEREČIK et al. 2010:36, in Anlehnung an BRETTSCHEIDER et al. 2006).

Das Spektrum an Kompetenzen, das in Sportvereinen und speziell in den dort angebotenen Trainingseinheiten erworben werden kann, ist umfangreich. Obschon das Setting eher non-formaler Art ist, können aus diesem Umstand erziehungswissenschaftliche Vorteile entstehen. Neuber begründet dies mit folgender Annahme: „*Der Sportverein [...] wirkt pädagogisch, gerade weil er vordergründig keine pädagogischen Ziele verfolgt.*“ (NEUBER 2011:150) Zumindest bietet er einen Erfahrungsraum, in dem sich Jugendliche unabhängig von Erwachsenen erproben können (vgl.: NEUBER, BREUER, DEREČIK et al. 2010:33).

2.4.5 Zwischenfazit: Kompetenzzuwächse im Rahmen von Sport und Bewegung

Unter Rückgriff auf die in diesem Teilkapitel dargestellten Überlegungen zu Sport und Bewegung soll bilanziert werden, welche Kompetenzzuwächse in fachlicher, personaler und sozialer Hinsicht angenommen werden können. Dies bildet dann die theoretische Ausgangslage, um an den zu untersuchenden GTS-Angeboten den tatsächlichen Kompetenzerwerb herauszuarbeiten.

Sport und Bewegung sind zunächst aus bildungstheoretischer Sichtweise formal legitimiert (vgl. Kap. 2.4.1 in dieser Arbeit). Dass darüber hinaus Kompetenzzuwächse anzunehmen sind, ist unstrittig. Holtappels hat aus pädagogischer Sicht verhaltensbezogene Lernleistungen, wie z.B. Einhaltung von Regeln, Einsatzbereitschaft, Disziplin, benannt, was eine gute Ausgangslage für den Erwerb weiterer Kompetenzen bildet (vgl.: HOLTAPPELS 2009c:68 ferner Kap. 2.1ff. in dieser Arbeit). Motivationsfördernd wirkt die Tatsache, dass Sport und Bewegung im Sinne Zinneckers ‚jugendspezifisch‘ ist und die Heranwachsenden Bewegung gegenüber häufig positiv eingestellt sind (vgl. Kap. 2.4.2ff. in dieser Arbeit).

Mit dem Fokus auf den fachlichen Kompetenzzuwachs kann festgehalten werden, dass durch Sport und Bewegung der Erwerb körperbezogener Kompetenzen anzunehmen ist. Die motorische Dimension von Bewegung begünstigt darüber hinaus kognitive Aspekte des Sportbegriffens (vgl.: NEUBER 2011:143 ferner MBWW 1998:7). Explizit sind in diesem Zusammenhang die verschiedenen sportartspezifischen und -übergreifenden Kompetenzen anzuführen, was sich in Teilkompetenzen, wie z.B. Kenntnisse über Spiel und Wettkampf, Wissen über den Erhalt motorischer Fitness und die Gesundheitserziehung im Allgemeinen, widerspiegelt (vgl. Kap. 2.4.2ff. in dieser Arbeit). Diese fachlichen Fertigkeiten sind nötig, um sportimmanente Rollen, wie das Schiedsrichteramt oder das des Mannschaftsführers, regelkonform auszuüben (vgl.: HEIM 2009:26). Unter fachlichen Gesichtspunkten ist abschließend zu ergänzen, dass Sport und Bewegung Bestandteile einer Kultur in Form von

gesellschaftlichen Normen und Werten darstellen, die Heranwachsende erfahren (vgl.: KRÜGER 2011:48 ferner Kap. 2.4.2ff. in dieser Arbeit).

Die Entwicklung der Selbstkompetenz korrespondiert mit der Herausbildung grundlegender Werthaltungen und Einstellungen (vgl. Kap. 2.1ff in dieser Arbeit), was sich im Selbstkonzept der Kinder und Jugendlichen repräsentiert. Während der Auseinandersetzung mit den pädagogischen Potentialen von Sport und Bewegung wurde dargelegt, dass sportliche Aktivitäten eine positive Auswirkung auf das Selbstkonzept der Heranwachsenden haben können (vgl. Kap. 2.4.2 in dieser Arbeit). Dies wird beispielsweise auf die physische Attraktivität, die mit Sporttreiben einhergeht, aber auch auf die Herausbildung des Leistungsgedankens zurückgeführt. Weiterhin realisieren Sport und Bewegung Möglichkeiten zur Selbsterfahrung, indem die Kinder und Jugendliche körperliche Grenzerfahrung machen können und reflektiert mit dem eigenen Körper umgehen. Dies kann das Selbstkonzept der Heranwachsenden stärken (vgl. Kap. 2.4.2 in dieser Arbeit ferner BRÄUTIGAM 2003:38ff. ferner PZ RLP 2008:15 ferner BURRMANN 2009:275 ferner HEIM 2009:31). Podlich begründet diesen Zusammenhang nicht ausschließlich mit dem Sporttreiben, sondern kalkuliert auch die Bereitstellung lern- und leistungsthematischer Strukturen innerhalb des Settings ein, in denen Sport und Bewegung stattfinden (vgl.: PODLICH 2008:12). Aber ebenso der Erwerb von Teilkompetenzen, wie Durchhaltevermögen, Selbstdisziplin und Frustrationstoleranz als mögliche Resultate von Sport und Bewegung, wirken sich günstig auf die Herausbildung der Selbstkompetenz der Heranwachsenden aus (vgl. Kap. 2.1ff sowie Kap. 2.4.2 in dieser Arbeit). Hierbei ist allerdings die Bezugsgruppe zu berücksichtigen. Der ‚Big-Fish-Little-Pond‘-Effekt besagt, dass das Selbstkonzept vergleichsweise niedriger ausgeprägt ist, wenn vermehrt gute Sportler in einer Gruppe vertreten sind (vgl.: GERLACH, BRETTSCHEIDER 2009:202).

Über Sport- und Bewegungsangebote lernen die Kinder und Jugendlichen nicht nur sportartspezifisches Wissen, sondern sie entwickeln sportliche Neigungen und Interessen. Hierdurch lernen sie sich in der Vielfalt sportlicher Angebote zurechtzufinden, einen separaten Standpunkt zu Sport und Bewegung zu entwickeln und somit einen aktiven Lebensstil in ihren Lebensalltag zu integrieren, wodurch dann Partizipationsmöglichkeiten entstehen können (vgl.: NEUBER 2011:149)

Im Hinblick auf den Zuwachs von Sozialkompetenzen ist zu berücksichtigen, dass dieser empirisch schwer zu fassen ist (vgl. Kap 2.1.2 in dieser Arbeit). Allerdings kann in den sport- und bewegungsorientierten Settings sozial kompetentes Verhalten eingefordert werden, was

sich im sportimmanenten Prinzip der Fairness manifestiert (vgl.: PROHL 2011:168 ferner MBWW 1998:8). Dies zeigt sich beispielsweise gemäß den Ausführungen im Lehrplan Sport in der Bereitschaft zur Rücksichtnahme, Einhaltung von Regeln, Einordnung in hierarchische Strukturen u.v.m. (vgl.: PZ RLP 2008:19 ferner Kap. 2.1ff. sowie 2.4.2ff. in dieser Arbeit). Hierbei handelt es sich um Teilkompetenzen, die nicht zwingend auch außerhalb des Settings zur Anwendung kommen müssen und in der Herausbildung von Sozialkompetenz münden; dennoch sind sie zur Teilnahme an sportlichen Aktivitäten notwendig. Inwieweit eine Übernahme in das soziale Selbstkonzept erfolgt, bedarf einer gesonderten empirischen Überprüfung (vgl.: GERLACH, BRETTSCHEIDER 2009:204, in Anlehnung an BÄHR 2008). Die Klärung dieses Umstandes kann über diese Untersuchung nicht erfolgen. Die Möglichkeiten vom schulischen Sportunterricht auf die Werthaltungen und auch das Sozialverhalten der Heranwachsenden sollte im Allgemeinen nicht überschätzt werden (vgl.: GERBER 2016:332, in Anlehnung an THEODOULIDES et al. 2001). Im empirischen Teil dieser Arbeit kann jedoch ermittelt werden, ob während der Durchführung des GTS-Angebotes sozial kompetentes Verhalten von den Übungsleiterinnen und -leitern explizit abverlangt und registriert wird und auf diese Weise Kompetenzzuwächse im Rahmen des Settings festgestellt werden können. Denn Sport und Bewegung bieten vielfältige Möglichkeiten, soziales Miteinander und Gegeneinander zu inszenieren und zu reflektieren (vgl.: BRÄUTIGAM 2003:130). Notwendige Fähigkeiten und Fertigkeiten, um von sozial kompetentem Verhalten auszugehen, sind z.B. Beteiligung beim Auf- und Abbau, Akzeptanz von Entscheidungen, Einhaltung von Regeln u.v.m. (vgl. Kap. 2.4.4 in dieser Arbeit ferner PZ RLP 2008:19).

2.5 Analyserahmen zur Ermittlung von Kompetenzzuwächsen

Nach der theoretischen Einbindung von außerunterrichtlichen Angeboten in den strukturellen Kontext der Ganztagschule (vgl. Kap. 2.2.5 in dieser Arbeit) sowie der erziehungswissenschaftlichen Betrachtung von GTS-Angeboten (vgl. Kap. 2.3ff. in dieser Arbeit) und der darüber hinaus notwendigen Analyse von Sport und Bewegung im schulischen und außerschulischen Bereich (vgl. Kap. 2.4ff. in dieser Arbeit) wird im Folgenden der Analyserahmen zur Konkretisierung des Untersuchungsgegenstandes konzipiert. Die Konzeption dieses Analyserahmens als methodischer Zwischenschritt dient im Wesentlichen dazu, ein Strukturraster zur analytischen Klärung von Einflussfaktoren auf den Untersuchungsgegenstand dezidiert abzubilden (vgl.: DITTON, REINDERS, GRÄSEL et al. 2011a:102 ferner Kap. 2.2 in dieser Arbeit).

Im Zuge der Beschäftigung mit den Qualitätsmodellen zu Schule und Unterricht wurden inhaltlich-thematische aber auch strukturelle Themenfelder herausgearbeitet, die hinsichtlich des Erwerbs möglicher Kompetenzen einzubeziehen und zu berücksichtigen sind. Die Resultate in Form von Kompetenzen in außerschulischen GTS-Angeboten sind demnach von organisatorischen Rahmenbedingungen und insbesondere von der Durchführung des Settings abhängig (vgl. Kap. 2.2.5 in dieser Arbeit). An diese Annahme anknüpfend und ohne den Anspruch zu haben, ein Unterrichtsqualitätsmodell für außerunterrichtliche Angebote zu konstruieren, wird auf der Grundlage von Schul- und Unterrichtsqualitätsmodellen, kompetenztheoretischer Überlegungen, theoretischer Ausführungen zu außerunterrichtlichen Angeboten und herausgestellten Vorzügen von Sport und Bewegung in den Erziehungswissenschaften an solche Erkenntnisse und empirische Befunde angeknüpft (vgl. Kap. 2.3ff. ferner Kap. 2.4ff in dieser Arbeit), die für die spezifische Beantwortung der Forschungsfrage dieser Untersuchung relevant sind (vgl.: FISCHER, HOLTAPPELS, STECHER et al. 2011:18 ferner Kap. 2.2.5 in dieser Arbeit).

Die Entwicklung dieses Analyserahmens hat darüber hinaus die Funktion, an späterer Stelle in dieser Untersuchung als Grundlage für die Konzeption eines Kategoriensystems hinsichtlich der inhaltsanalytischen Auswertung relevanter Kriterien aus dem empirischen Material zu fungieren (vgl.: Kap: 3.1ff. in dieser Arbeit). Der Analyserahmen, Gläser et al. sprechen gleichbedeutend von einem hypothetischen Modell, soll nicht wissenschaftlich überprüft werden, sondern einen Überblick über theoretisch angenommene Zusammenhänge und empirische Sachverhalte geben, welche die Untersuchungsfrage repräsentieren, was begünstigt, dass die spätere Extraktion von Informationen theoriegeleitet erfolgt (vgl.: GLÄSER, LAUDEL 2010:206ff.).

2.5.1 Organisatorische Rahmenbedingungen

In den Unterrichts- und Schulqualitätsmodellen und explizit im Angebot-Nutzungsmodell wird angenommen, dass identifizierbare, organisatorische Rahmenbedingungen vorliegen, welche die Qualität des Unterrichts flankieren und somit außerunterrichtliche Voraussetzungen für den Erwerb von Kompetenzen bilden können (vgl. Kap. 2.2ff. in dieser Arbeit). Denkbare Inputfaktoren, die sich auf die GTS-Angebote auswirken können sind, je nach Modell und Ansatz, u.a. die Koordinierung schulischer Belange, schulformspezifische und strukturelle Besonderheiten, die Rekrutierung des Personals und die Benennung allgemein anerkannter Ziele sowie ministerielle und bildungspolitische Vorgaben (vgl.:

GERECHT 2010:69 ferner HELMKE 2009:168ff. ferner HOLTAPPELS, KAMSKI et al. 2009:63 ferner Kap. 2.2.1ff. in dieser Arbeit). Die Berücksichtigung solcher Rahmenbedingungen kann nach Holtappels nutzbringend sein, da bei der Erforschung schulischer Themengebiete von einem komplexen Wirkungsgefüge auszugehen ist (vgl.: HOLTAPPELS 2009a:16 ferner Kap. 2.2 in dieser Arbeit).

Innerhalb der theoretischen Verortung der sportlich ausgelegten Bewegungsangebote in den Kontext der Ganztagschule wurde dargelegt, dass außerunterrichtliche Einflussfaktoren vorliegen, die die Kompetenzzuwächse in solchen Angeboten begünstigen und schließlich mitbeeinflussen können. Dahingehend wurden institutionelle und programmatische Vorgaben und individuelle Interessen angeführt, aber auch die Kooperationsqualität zwischen den beteiligten Partnerinnen und Partnern ist als denkbare Einflussgröße zu berücksichtigen (vgl. Kap. 2.2.5 in dieser Arbeit).

In institutioneller Hinsicht können unterschiedliche Kriterien entfaltet werden, welche die Rahmenbedingungen von GTS-Angeboten kennzeichnen. Außerschulische Angebote sind in der Geschichte der Schule kein Neuland (vgl. Kap. 1.1 in dieser Arbeit). Dennoch haben sie im Zusammenhang mit dem derzeitigen, flächendeckenden Ausbau der Ganztagschule eine explizit pädagogische Bedeutung erhalten, was sich in übergeordneten institutionellen, bildungs- und sozialpolitischen, schulpädagogischen sowie (kultus-)ministeriellen Vorgaben ausdrückt. Grundsätzlich attestieren die Verantwortlichen den außerschulischen GTS-Angeboten eine zusätzliche Bildungsressource. Aus bildungswissenschaftlicher Sicht wird über GTS-Angebote die Chance wahrgenommen, formale, non-formale und informelle Bildungsmöglichkeiten in die Institution Schule zu implementieren (vgl.: DEREČIK 2010:119f. ferner Kap. 2.3.1 in dieser Arbeit). Die Angebote außerschulischer Experten sollen dabei zu einer nachhaltigen Bildung führen (vgl.: MENKE 2009:53 ferner KAMSKI 2009:113), was sich in einer Erweiterung der Lernkultur, in individueller Förderung oder im Idealfall in einer curricularen Verzahnung zwischen Pflichtunterricht und außerunterrichtlichem Angebot manifestiert (vgl.: MBWJK RLP 2009:3 ferner ROLLETT, LOSSEN, JARSINSKI et al. 2011:77, LSB RLP 2009:8 ferner Kap. 2.3.2.2 in dieser Arbeit).

Des Weiteren können GTS-Angebote in sozialpolitischer Hinsicht einen Beitrag zur Öffnung der Schule leisten, herkunftsbedingte Nachteile kompensieren sowie zur Vereinbarung von Familie und Beruf beitragen (vgl.: STEINER 2011b:59 ferner SPECK, OLK 2011:70 ferner ROLLETT, LOSSEN, JARSINSKI et al. 2011:77 ferner BAUMHEIER 2011:175 ferner DEINET 2010:57 ferner Kap. 2.3.2.1 in dieser Arbeit). Explizit für solche Angebote, die den

Schwerpunkt Sport und Bewegung aufweisen, kann ergänzt werden, dass hierdurch die Möglichkeit des sportlichen Ausgleichs für die Heranwachsenden in Aussicht gestellt ist (vgl.: HEIM 2010:107 ferner Kap. 2.3.2.1 in dieser Arbeit).

Unter institutionellen Gesichtspunkten ist weiterhin von Interesse, wie das außerschulische Angebot in die Organisation der Ganztagschule eingebunden ist. Diesbezüglich wird – sehr vereinfacht – zwischen additiven und rhythmisierten Ganztagschulvarianten unterschieden, die einen Einfluss auf den Unterricht und die Lernkultur haben können; in der bundesdeutschen und ausdrücklich in der rheinland-pfälzischen Schullandschaft dominieren die additiven Modelle (vgl.: HÖHMANN 2009:90 ferner Kap. 2.3ff. in dieser Arbeit), die in aller Regel als Ganztagschule in Angebotsform bezeichnet werden. Für GTS-Angebote von Übungsleiterinnen und -leitern ist dieser Sachverhalt jedoch vorläufig zu vernachlässigen, da die Angebote von Sportvereinen größtenteils additiv eingebunden sind, was allerdings nichts über die Qualität des Settings und den Erwerb von Kompetenzen aussagt (vgl. KANEVSKI, SALISCH 2011:34 ferner Kap. 2.3.4 in dieser Arbeit). Hier ist der Aussage Appels zu folgen, der die Auffassung hat, dass auch Halbtagschulen mit Nachmittagsprogramm qualitativ hochwertige Angebote bereitstellen (vgl. Kap. 2.3.3.2 in dieser Arbeit). In der organisatorischen Umsetzung ist von Belang, ob die GTS-Angebote für alle Schülerinnen und Schüler (gebundene Ganztagschule) oder nur für einen Teil der Schülerschaft (teilgebundene Ganztagschule) verbindlich ist, oder einzelne Kinder und Jugendliche im Rahmen des Ganztagschulbesuches ein Angebot freiwillig wählen (Offene Ganztagschule), aber dann verbindlich daran teilnehmen müssen (vgl.: HOLTAPPELS, KAMSKI et al. 2009:64).

Darüber hinaus ist die Art und Intensität der Kooperation zwischen den Verantwortlichen der Ganztagschulen und denen der Sportvereine zu berücksichtigen, um die organisatorischen Rahmenbedingungen von GTS-Angeboten nachzuzeichnen. Die Zusammenarbeit zwischen Ganztagschulen und Sportvereinen fußt auf zwei Ebenen; zum einen existiert eine vertragliche Grundlage, zum anderen können weitergehende Kooperationsabsprachen, wie z.B. Ort und Zeitpunkt des Angebotes oder auch die Benennung eines schulischen Ansprechpartners, die Kooperationsqualität stärken.

Die Kooperations- und Dienstleistungserträge regeln die nähere Zusammenarbeit der Vertragspartnerinnen und -partner, wodurch die Kooperation zunächst verbindlicher ist. Zwar ist in den Vordrucken nicht vorgesehen, konkrete Ziele festzuhalten (vgl. Kap. 2.3.3.3 in dieser Arbeit), aber die Verträge tragen zu einem höheren Maß an kontinuierlicher Betreuung bei, insbesondere in personeller Hinsicht, was den Heranwachsenden mit Blick auf den

Kompetenzerwerb hilft, da auf diese Weise eher eine beständige Bindung zu den Trainerinnen und Trainern aufgebaut werden kann (vgl.: HÖHMANN 2009:92).

Eine über bloße terminliche Absprachen hinausgehende Kooperationskultur kann die Qualität der Kooperation und somit auch die Voraussetzungen für mögliche Kompetenzzuwächse verbessern (vgl. Kap. 2.3.3.4 in dieser Arbeit). Daher ist ein Indikator, inwieweit weiterführende Absprachen, über die vertraglichen Grundlagen und Terminliches hinaus, zwischen den Übungsleiterinnen und -leitern und verantwortlichen Mitgliedern der Schulleitung stattfinden. Rosenholtz konnte diesbezüglich aufzeigen, dass positive Auswirkungen in der Berufspraxis feststellbar sind, wenn gemeinsamen Zielen, Zusammenarbeit und einer Anleitung der Lehrkräfte nachgegangen wird (vgl.: GERECHT 2010:75, in Anlehnung an ROSENHOLTZ 1989) Eine gute Kooperationsqualität kann sich dann beispielsweise in themenzentrierten Absprachen oder auch durch Zielformulierungen zwischen den Kooperationspartnern auszeichnen (vgl.: SPECK, OLK 2011:77f. ferner Kap. 2.3.3.4 in dieser Arbeit). Insofern können vereinbarte Kooperationsziele aber auch die Fokussierung auf bestimmte Themen oder auch Regelungen zur Art und Weise der Durchführung die Gestaltung der außerschulischen Angebote indirekt beeinflussen.

Neben den institutionellen Aspekten und auf kooperationstheoretischen Überlegungen basierenden Zielen fließen individuelle Vorstellungen der Verantwortlichen von Schule und Verein, aber auch der Übungsleiterinnen und -leiter, hinsichtlich der inhaltlichen Schwerpunktsetzung sowie der Gestaltung außerschulischer Sport- und Bewegungsangebote ein. Gniewosz hat explizit darauf hingewiesen, dass in den Zielen der beteiligten Akteuren Hinweise zu Kompetenzen und auch curricularen Inhalten enthalten sein können (vgl. Kap. 2.1.2 in dieser Arbeit). Vereins- und ganztagschulspezifische Ziele bilden dann denkbare Einflussvariablen, wenn es um die Ermittlung von Kompetenzzuwächsen geht. Zumindest ist es denkbar, dass sich diese Inputfaktoren auf die jeweilige pädagogische Situation auswirken (vgl.: THIEME 2010:171, in Anlehnung an HOLTAPPELS 2009). Hierbei handelt es sich allerdings um sehr allgemein gehaltene Ziele, die nur ungenau analytisch ermittelt werden können. Das klassische Ziel von Sportvereinen ist die Vermittlung sportartspezifischer Handlungsfähigkeit, was sich z.B. in Leistungshandeln und Gemeinschaftserleben zeigt (vgl. Kap. 2.4.4.2 in dieser Arbeit). Bei den Schulleiterinnen und -leitern spielen die Erweiterung der Lernkultur und die Begabtenförderung eine nachgeordnete Rolle; primär ist den Verantwortlichen daran gelegen, eine verlässliche Betreuung sicherzustellen (vgl.: HOLTAPPELS 2009d:145f. ferner Kap. 2.3.3.4 in dieser Arbeit). Mit dem Blick auf die außerunterrichtlichen Rahmenbedingungen bezüglich der

Analyse von Kompetenzzuwächsen in GTS-Angeboten sind dezidierte Ziele erforderlich. Daher scheint es ergiebiger zu sein, die Intentionen der Übungsleiterschaft zu ermitteln, da sich deren Ziele und Absichten auf Inhalt und Gestaltung des GTS-Angebotes auswirken. Vollstädt stellt heraus, dass Kompetenzorientierung mit der Formulierung von Lernzielen beginnt (vgl. Kap. 2.1.2 in dieser Arbeit). Auch im Zuge der Auswertung der Hattie-Studie hat Terhart darauf hingewiesen, dass der Faktor ‚Lehrperson‘ der effektstärkste ist (vgl.: TERHART 2014b:11). Demnach ist von Bedeutung, welche Zielvorstellungen und persönlichen Schwerpunkte die Trainerinnen und Trainer mit ihren Angeboten in erster Linie verfolgen, denn gemäß Holtappels bilden Expertise, Ziele und Haltung der Lehrkraft konkretere Einflussfaktoren (vgl.: HOLTAPPELS 2009a:21), was sich auf die Durchführung des GTS-Angebotes auswirken kann. Helmke stellt hierzu fest: *„Ob Unterricht gut oder schlecht ist, [...] hängt entscheidend davon ab, welche Zielkriterien man zugrunde legt [...].“* (HELMKE 2009:84) Aufgrund der Tatsache, dass bei den Übungsleiterinnen und -leitern nicht von einer einheitlichen Berufsgruppe ausgegangen werden kann, sind unterschiedlichste Ziele in sportlicher, vereinsbezogener, sozialer und auch individueller Hinsicht anzunehmen, weil laut Helmke individuelle Vorstellungen der Lehrkräfte einfließen (vgl.: Ebd. 2009:117f., ferner Kap. 2.2. in dieser Arbeit).

In der Summe bilden die institutionelle Vorgaben, programmatische Ziele und curricular-inhaltliche Leitlinien einschließlich möglicher Kooperationsabsprachen sowie individuelle Interessen der Akteure Inputfaktoren in Form organisatorischer Rahmenbedingungen, die einen Einfluss auf die Unterrichtssituation haben und somit mittelbar den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler mitbeeinflussen können.

2.5.2 Unterrichtssituation in GTS-Angeboten

Im Folgenden richtet sich der Fokus auf die im Unterricht stattfindenden Lehr- und Lernaktivitäten, um hierdurch Anknüpfungspunkte für den Erwerb von Kompetenzen in den von Übungsleiterinnen und -leitern durchgeführten GTS-Angeboten aufzuzeigen, denn der Kompetenzerwerb ist vorrangig von inhaltlich (aus-)differenzierten Lernangeboten sowie der Gestaltung der Lernumgebung abhängig (vgl.: LEHMANN, NIEKE o.J.:4 ferner Kap. 2.1.2 in dieser Arbeit). Mögliche Untersuchungsschwerpunkte der Unterrichtssituation werden in den jeweiligen Qualitäts- und speziell im Angebot-Nutzungsmodell nach Helmke aufgegriffen (vgl. Kap. 2.2.1f. in dieser Arbeit). In dieser Studie richtet sich ein Analyseschwerpunkt auf die Betrachtung der Unterrichtssituation in Bezug auf Inhalt, Gestaltung und Nutzung von

vereinsorganisierten Sport- und Bewegungsangeboten, um in einem späteren Schritt, durch den Rückgriff auf das Dimensionenmodell zur Handlungskompetenz, den Erwerb verschiedener Kompetenzbereiche – auf der Grundlage empirischer Befunde – diskutieren zu können (vgl. Kap. 2.2.2 sowie 2.5.2 in dieser Arbeit).

Die zentrale Bedeutung der Unterrichtssituation in den Qualitätsmodellen fußt auf der Annahme, dass Unterricht an sich das eigentliche Kerngeschäft der Schule ist und verschiedenste, empirisch hergeleitete Prinzipien und Merkmale von Unterrichtsqualität ausschlaggebend für den Unterrichtserfolg sind (vgl.: HELMKE 2009:79 ferner STECHER 2009:185 ferner Kap. 2.2.1ff. in dieser Arbeit). In den gängigen Modellen zur Erfassung von Unterrichtsqualität und den damit zusammenhängenden Untersuchungsergebnissen der letzten Jahrzehnte lassen sich im Allgemeinen drei Grunddimensionen guten Unterrichts festmachen, die einen ersten Hinweis auf eine gute Unterrichtsqualität liefern. Zunächst wird eine strukturierte Unterrichtsführung vorausgesetzt, zudem bedarf es eines schülerorientierten Sozialklimas und schließlich müssen die Aufgaben herausfordernd und aktivierend sein (vgl.: STECHER 2009:186f., in Anlehnung an KLIEME 2006). Diese Qualitätskriterien sind bei diversen Schulqualitätsforscherinnen und -forschern identisch, werden allerdings unterschiedlich gewichtet oder durch weitere Theorieansätze ergänzt (vgl.: TERHART 2007:64ff., in Anlehnung an MEYER o.J.).

Es liegen mittlerweile vielfältigen Kriterien und Indikatoren in Form von Listen, Katalogen, Schlüsselmerkmalen u.v.m. zur dezidierten Analyse des Unterrichtsgeschehens sowie zur Klassifizierung von Unterrichtsdimensionen vor (vgl.: HELMKE 2009:168), wobei nicht sämtliche Merkmale von Unterrichtsqualität im Hinblick auf die Analyse sportlich ausgerichteter GTS-Angebote heranzuziehen sind. Hier ist eine Einschränkung vonnöten. Eine Fokussierung auf die unterrichtlichen Qualitätsmerkmale, die in einem direkten Zusammenhang mit Kompetenzzuwächsen stehen, ist vor dem Hintergrund der Untersuchungsleitlinie dieser Arbeit sachlich geboten. Diese methodische Schmälerung empfehlen Hartig aber auch Helmke, da je nach Untersuchungsziel und Forschungsanliegen damit zusammenhängende, spezifische Unterrichtsmerkmale von Relevanz sind (vgl.: HELMKE 2009:170 ferner HARTIG 2008:20). Innerhalb dieser Untersuchung erfolgen Überlegungen zu möglichen Qualitätskriterien, die sich am Angebot- Nutzungsmodell nach Helmke orientieren (vgl. Kap. 2.2.2 in dieser Arbeit). Im Folgenden werden daher solche Prinzipien und Schlüsselmerkmale zu Inhalt, Gestaltung und Nutzung unterrichtlicher Settings genauer entfaltet, die bei der späteren Analyse von GTS-Angeboten begründend

herangezogen werden, wenn Rückschlüsse zu denkbaren Kompetenzzuwächsen innerhalb dieses Settings eruiert und nach der Auswertung der Experteninterviews diskutiert werden.

Ein zentrales Ziel, das mit dem Ausbau der Ganztagschulen verbunden ist, ist die Erweiterung der Lernkultur (vgl. Kap. 2.3.2f. in dieser Arbeit). Grundsätzlich können Sport- und Bewegungsangebote hierzu einen inhaltlichen Beitrag leisten. Zunächst gilt es darauf hinzuweisen, dass Sport einen wichtigen (Teil-)Bereich der kulturell-gesellschaftlichen Lebenswelt verkörpert und zudem eine individuelle Begegnung mit der Welt ermöglicht (vgl. Kap. 2.4.1 in dieser Arbeit). Weiterhin ist in diesem Zusammenhang von Bedeutung, dass die Kinder und Jugendlichen speziell über GTS-Angebote eine Sport- oder auch Trendsportart, wie z.B. Yoga und Rope Skipping, erlernen können. Darüber hinaus sind Sport und Bewegung aber auch eine Ausdrucksform, die es den Heranwachsenden erlaubt, durch sportliches Tun im Dialog mit der Umwelt ‚Unsagbares‘ zu artikulieren (vgl.: PODLICH 2008:18, in Anlehnung an STELTER 2001 ferner Kap. 2.4.2 in dieser Arbeit).

Der Erwerb von Kompetenzen in fachlicher und überfachlicher Hinsicht korrespondiert mit Inhalten, die während des Unterrichts aufgegriffen werden. Im Rahmen der Hattie-Studie wurde herausgestellt, dass neben der Lehrperson insbesondere curriculare Aspekte für den Lernerfolg relevant sind (vgl.: HELMKE 2012:30). Auf die vereinsorganisierten GTS-Angebote bezogen geht es demnach in erster Linie um die inhaltliche Ausgestaltung, curriculare Aspekte, die Lernanforderungen und die übergeordnete Frage, inwieweit die dargebotenen Inhalte in der Summe zur Erweiterung der Lernkultur beisteuern. Ein fachlich anspruchsvoller Unterricht kann den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler begünstigen, weil eine elaborierte Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand angenommen werden kann (vgl.: GERECHT 2010:79). Auf die Bedeutung von Inhalten weist gleichermaßen Helmke hin, wenn er die ‚Fachwissenschaftliche Perspektive‘ als Qualitätsmerkmal hervorhebt (vgl.: HOLTAPPELS 2009a:19f., in Anlehnung an HELMKE 2003 ferner Kap. 2.2.1 in dieser Arbeit). Dies wurde durch die COAKTIV-Studie bestätigt, wonach – zumindest im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht – der Wissens- und Kompetenzzuwachs explizit vom Fachwissen der Lehrkraft abhängig ist (vgl.: Kap. 2.3.3.5 in dieser Arbeit). Mit Blick auf das Angebot-Nutzungsmodell werden allgemeine Kriterien, wie z.B. Klarheit und Strukturiertheit aber auch Schülerorientierung angeführt, um die inhaltliche Dimension des GTS-Angebotes einzuschätzen (vgl.: HELMKE 2009:168f.). Das Merkmal der ‚Klaren Strukturierung‘ umfasst beispielsweise die Stimmigkeit von Zielen, Inhalten und Methoden, die Folgerichtigkeit des methodischen Gangs sowie die Regel- und Rollenklarheit (vgl.: HELMKE 2012:190, in Anlehnung an MEYER 2004). Gräsel ergänzt in Bezug auf die

Lerninhalte, dass informative Rückmeldungen der Lehrkräfte sowie transparente und hohe Leistungsanforderungen Unterrichtsqualitätskriterien bilden (vgl. GRÄSEL 2011b:92ff.). Schülerorientierung kann vielfältig definiert werden. Helmke weist auf zwei zentrale Aspekte hin:

„Ein schülerorientierter Unterricht ist dadurch gekennzeichnet, dass Schülerinnen und Schüler die Lehrperson als Ansprechpartner auch in nicht fachlichen Fragen erleben und sie als fürsorglich und an der Schülerperson – nicht nur ihrem Leistungsniveau und Lernfortschritt – interessiert, gerecht und fair wahrnehmen.“ (HELMKE 2012:236)

Weiterhin ist die inhaltliche Ausrichtung von vereinsorganisierten Sport- und Bewegungsangeboten von Belang. Sie können sportartspezifisch oder sportartübergreifend ausgerichtet sein. Sportartspezifische Angebote lassen eine inhaltliche Spezialisierung vermuten, in denen Wissen über Körper- und Bewegungsbildung vermittelt wird, Fakten über die praktizierte Sportart im Allgemeinen dargeboten werden aber auch solche Kenntnisse, die zur Teilnahme an Wettkämpfen notwendig sind (vgl. NAUL 2009:326 ferner BINDEL 2010:276 ferner Kap. 2.3.3.1, 2.4.3 und 2.4.4.2 in dieser Arbeit). Sportartübergreifende Angebote zeichnen sich parallel zum Schulsport eher durch Vielseitigkeit aus (vgl. Kap. 2.4.4.1.1 in dieser Arbeit). Unabhängig von der Ausrichtung des Angebotes kann der Annahme von Holtappels zugestimmt werden, dass unter inhaltlichen Gesichtspunkten Bildungswissen über Sport erworben wird (vgl.: HOLTAPPELS 2009c:68f. ferner Kap. 2.4.4.1.1 in dieser Arbeit).

Um Rückschlüsse zu inhaltlichen Dimensionen in GTS-Angeboten ziehen zu können, kann die Einbeziehung curricularer Aspekte im Zusammenhang mit Sport und Bewegung nützlich sein. Neben der Vermittlung von Sportarten und Wissen über Bewegung verweist der Lehrplan Sport des Landes Rheinland-Pfalz auf Gegenstandsfelder, die das unterrichtliche Tun flankieren. Hierzu zählen Wissen über Gesundheitserziehung, der Erwerb von Regeln, um miteinander Sport zu treiben sowie Kenntnisse, damit Sport in Form von Spannung und Spiel in eine sinnvolle Freizeitgestaltung eingebunden werden kann etc. (vgl.: PZ RLP 2008:14ff. ferner Kap. 2.4.4.1.1 und 2.4.2 in dieser Arbeit). Schließlich kann das erworbene Wissen über Sport und Bewegung dazu beitragen, damit die Heranwachsenden – im partizipativen Sinne – kompetent in der Bewegungs- und Sportkultur agieren können (vgl.: HOLTAPPELS 2009c:67, in Anlehnung an GRUPE 1982 ferner Kap. 2.4.3 in dieser Arbeit). Im Hinblick auf die curriculare Verankerung von vereinsorganisierten Sport- und Bewegungsangeboten ist eine Differenzierung erforderlich. Es ist eine Unterscheidung dahingehend nötig, ob curriculare Inhalte lediglich aufgenommen werden bzw. sich innerhalb des Settings aufzeigen lassen, oder ob darüber hinaus eine curriculare Verzahnung stattfindet,

indem das nachmittägliche Bewegungsangebot einen Bezug zum obligatorischen Schulvormittag aufweist, um über diesen Weg, inhaltliche und pädagogische Zusammenhänge herzustellen (vgl.: KANEVSKI, SALISCH 2011:113f. ferner Kap. 2.3.2.2 in dieser Arbeit).

Neben der inhaltlichen Ausrichtung und Schwerpunktsetzung ist aber auch die methodische Ausgestaltung von GTS-Angeboten mitentscheidend, um Aussagen über mögliche Kompetenzzuwächse zu treffen (vgl.: HELMKE 2009:225). Auch hier können zwecks einer genaueren Bestimmung und späteren Analyse des Settings auf verschiedene Erkenntnisse aus den Modellen zur Schul- und Unterrichtsqualität zurückgegriffen werden (vgl.: Kap. 2.2.1ff. in dieser Arbeit). Explizit bildet in gestalterischer Hinsicht die strukturierte Unterrichtsführung auf der Prozessebene einen wesentlichen Einflussfaktor (vgl.: STECHER 2009:186f., in Anlehnung an KLIEME 2006). Hierbei ist zu berücksichtigen, dass sich die Strukturiertheit nicht nur auf die Inhalte bezieht, indem in gedächtnispsychologischer Hinsicht das Informationsangebot den Aufbau einer gut organisierten Wissensbasis unterstützt, sondern auch in gestalterischer Hinsicht ist darauf zu achten, dass eine strukturierte Unterrichtsplanung die Realisierung inhaltlicher Ziele fördert (vgl.: HELMKE 2009:192).

Gräsel und auch Helmke benennen basierend auf dem Prinzip die Strukturiertheit konkrete Merkmale, die bei der von GTS-Angeboten relevant sind, wenn eine hohe Unterrichtsqualität in diesem Setting angestrebt wird. Hierzu zählen u.a. die Bereitstellung einer aktiven Lernzeit, das Einhalten einer angemessenen Wartezeit, ein gutes Classroom-Management, die Folgerichtigkeit des methodischen Gangs, ein toleranter Umgang mit Fehlern, eine hohe Variabilität innerhalb der Unterrichtsformen sowie die Herstellung einer Lernatmosphäre, die den Abbau von Angst begünstigt (vgl.: GRÄSEL 2011b:92ff. ferner HELMKE 2009:168ff. ferner HELMKE 2012:196). Diese Kriterien guten Unterrichts, in gestalterischer Hinsicht, bestätigt auch jüngst die Hattie-Studie (vgl.: TERHART 2014b:15).

Zwecks der Analyse der Unterrichtssituation mit dem Fokus auf die methodische (Aus)-Gestaltung empfiehlt sich die Berücksichtigung von drei Bereichen, die für den Kompetenzzuwachs bei den Kindern und Jugendlichen von Bedeutung sind. Hierzu zählen spezifische Formen und Merkmale von Unterrichtsgestaltung, die Art und Weise der Lernorganisation und Lernprozesse sowie die Beziehungsebene zwischen den Übungsleiterinnen und -leitern und der Schülerschaft (vgl. HELMKE 2009:74 ferner

HELMKE 2015:36 ferner HOLTAPPELS 2009a:21 ferner Kap. 2.2.2 in dieser Arbeit), was im Folgenden im Hinblick auf die Untersuchungsleitlinie dieser Arbeit entfaltet wird.

In den Modellen zur Schulqualität und auch im Angebot-Nutzungsmodell werden Merkmale diskutiert, die zu einer hohen Unterrichtsqualität führen und daher einen Kompetenzzuwachs bei den Heranwachsenden stark vermuten lassen. Wie dargestellt ist die strukturierte Unterrichtsführung von besonderem Interesse. Eine Möglichkeit, einer strukturierten Unterrichtsgestaltung nachzukommen, ist, Sport und Bewegung in abwechselnde Sozialformen einzubinden und in voneinander abgrenzenden Phasen zu unterteilen. Helmke spricht hierbei – wie bereits erwähnt – von der Folgerichtigkeit des methodischen Gangs (HELMKE 2012:196). Dies kann sich beispielsweise auch auf die Einbindung kooperativer Arbeitsformen beziehen, die sich aus den methodischen Prinzipien des ‚Erziehenden Sportunterrichts‘ ergeben (vgl. Kap. 2.4.3 in dieser Arbeit). Ein weiterer Analysebereich im Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung besteht darin, dass sich die Heranwachsenden bei der Umsetzung des GTS-Angebotes mitbestimmend einbringen können, um die Chance zur Selbsterfahrung und die Grenzen des Umgangs mit ihrem eigenen Körper wahrzunehmen (vgl.: PODLICH 2008:12 ferner Kap. 2.4.2 in dieser Arbeit).

Die Vermittlung von Inhalten hängt mit zu bewältigenden Aufgaben zusammen. Der Erwerb von Kompetenzen steht mit den gestellten Lernanforderungen in Verbindung (vgl.: VOLLSTÄDT 2009:31 ferner Kap. 2.1.2f. sowie Kap. 2.2.2 in dieser Arbeit). Während formales Lernen in inhaltlicher Sicht durch eine hohe Vorstrukturierung und eine Anlehnung an ein Curriculum definiert ist, dominiert beim non-formalen Lernen eher eine hohe Identifikation gegenüber dem Lerngegenstand, wobei nichtsdestoweniger auch Kriterien wie Lernziele und Lerndauer vorhanden sind (vgl.: HEIM 2011:258f. ferner NEUBER 2011:152 ferner Kap. 2.3.1 in dieser Arbeit). Vor dem Hintergrund der verschiedenen Lernmodi ist im Bezug zum Kompetenzzuwachs von Interesse, dass die gestellten Aufgaben Leistungsvergleiche ermöglichen und dass die Heranwachsenden im Hinblick auf die Entwicklung von Selbstkompetenzen an ihre motorische Leistungsfähigkeit kommen (vgl.: PODLICH 2008:19 ferner Kap. 2.4.2 in dieser Arbeit).

Weiterhin sind unter dem Blickwinkel des Gestalterischen innerhalb solcher Settings dort stattfindende Lernprozesse sowie die Lernorganisation im Allgemeinen entscheidend, wenn Vermutungen über den Kompetenzerwerb angestellt werden. Die Lehr- und Lernprozesse nehmen mit dem Fokus auf den Kompetenzzuwachs im Angebot-Nutzungsmodell sowie in kompetenztheoretischen Überlegungen einen besonderen Stellenwert ein (vgl.: GERECHT

2010:77 ferner VOLLSTÄDT 2009:31 ferner Kap. 2.1.2f. u. 2.2.2 in dieser Arbeit). Um Lehr- und Lernprozesse zu initiieren, sind zielgerichtete Aufgaben notwendig. Dies kann sich nicht nur auf den Inhalt beziehen, sondern in gestalterischer Hinsicht auch in differenzierten Lernangeboten, die variable Lernwege zulassen, fachliche Inhalte anwendungsbezogen integrieren und selbständiges Lernen ermöglichen (vgl. VOLLSTÄDT 2009:34f. ferner Kap. 2.1.2 in dieser Arbeit). Demnach sind Kompetenzzuwächse denkbar, wenn innerhalb des Settings individualisierte und binnendifferenzierte Gestaltungselemente und Aufgaben dargeboten werden, um gezieltes Leistungshandeln zu ermöglichen, ohne die Kinder und Jugendlichen dabei zu überfordern (vgl.: GERLACH 2009:201 ferner Kap. 2.4.2 ferner Kap. 2.4.4.1.1. in dieser Arbeit). Damit Lernprozesse ergiebig sind und den Erwerb von Kompetenzen begünstigen, muss den Schülerinnen und Schülern genügend Zeit zur Bewältigung der Aufgaben gegeben werden (vgl. Kap. 2.3.1 in dieser Arbeit). Um einen hohes Maß an Nachhaltigkeit der Lernprozesse zu erreichen, ist eine zielführende Feedbackkultur erforderlich, was eine individuelle Rückmeldung seitens der Übungsleiterinnen und -leiter gewährleistet (vgl. Kap. 2.2ff. in dieser Arbeit).

Ein wesentlicher Unterschied zwischen dem AG-Angebot und dem curricularen Pflichtunterricht liegt bei den Akteuren. Im Rahmen des Angebot-Nutzungsmodells haben Lehrerinnen und Lehrer aber auch Übungsleiterinnen und -leiter zwei Funktionen; sie besitzen einen erheblichen Einfluss auf die Qualität des Angebots aber auch auf das Lernen sowie die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerschaft, deren Verhalten sie entscheidend prägen können (vgl.: HELMKE 2009:78ff. ferner Kap. 2.2.2 in dieser Arbeit). In der Hattie-Studie wird betätigt, dass es wesentlich für guten Unterricht ist, dass die Lehrkraft über die Fähigkeit der Perspektivübernahme verfügt und diese Kompetenz innerhalb der Gestaltung des Unterrichts einbringt (vgl.: TERHART 2014b:15). Für ein erfolgreiches Lernen bildet eine positive Beziehungsebene eine wichtige Komponente (vgl.: KLEEMANN 2009:173). Allerdings ist der Einfluss der Lehrpersönlichkeit laut Helmke kritisch zu betrachten, „[...] weil es sich um personale Merkmale handelt, die den Unterricht beeinflussen, die aber nicht selbst als Aspekte der Unterrichtsqualität angesehen werden können.“ (HELMKE 2009:79) Schließlich zeichnet sich eine gute Beziehungsebene zwischen den Trainerinnen und Trainern und der Schülerschaft dadurch aus, dass ein vertrauensvolles Klima vorherrscht (vgl.: BREUER 2011:86f. ferner Kap. 2.3.1 in dieser Arbeit), denn ein gutes Lehrer-Schüler-Verhältnis bereichert auch in außerunterrichtlichen Angeboten die wahrgenommene Prozessqualität (vgl.: BRÜMMER, ROLLETT, FISCHER 2011:185 ferner Kap. 2.3.3.5 in dieser Arbeit). Obschon die direkte Beziehung zwischen Lernklima und Schulleistung nur

schwach nachgewiesen ist, sollte dieser Zusammenhang gemäß Helmke nicht vernachlässigt werden, denn ein vertrauensvolles Klima bildet die Grundlage für Lernbereitschaft und Lernvermögen (vgl.: HELMKE 2012:226f.). Das Verhältnis zwischen Übungsleiterinnen und -leitern und den Sporttreibenden kann als symmetrisch eingestuft werden, was zunächst eine geeignete Voraussetzung für Lernprozesse und letztlich Kompetenzzuwächse darstellt (vgl.: DÜX, RAUSCHENBACH 2010:66 ferner Kap. 2.3.3.5 in dieser Arbeit). Dies kann sich beispielweise darin äußern, dass die Regeln der Trainerinnen und Trainer auf Akzeptanz stoßen und dass sie über das GTS-Angebot hinaus Gespräche mit den Kindern und Jugendlichen führen. Gerade Sport und Bewegung sind prädestiniert, das Lernklima zu verbessern, weil hierüber eine freudvolle und angstfreie Lernatmosphäre hergestellt werden kann (vgl. BRAUN 2011:111 ferner Kap. 2.4.2 in dieser Arbeit).

Neben den vermittelten Inhalten und der Art und Weise der Gestaltung des GTS-Angebotes hat auch die Nutzung des Angebotes durch die Lerngruppe einen Einfluss auf den Umfang des Kompetenzerwerbs. Hier fließen zunächst Kontextfaktoren, wie zum Beispiel die Altersstufe, die Klassen- bzw. Kursgröße, die Motivation und natürlich auch die fachliche Ausrichtung, ein (vgl.: HELMKE: 2009:86ff.). Vor diesem Hintergrund ist von Interesse, ob das Lernangebot von den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern zunächst aktiv wahrgenommen wird. Von dieser Annahme ausgehend ergeben sich dann intendierte und nicht intendierte Wirkungen (vgl.: HOLTAPPELS 2009a:21 ferner Kap. 2.2.1 in dieser Arbeit). Die Nutzung eines GTS-Angebotes hängt allerdings auch mit der Motivation gegenüber dem Unterrichtsgegenstand zusammen. Bei den hier zu untersuchenden außerunterrichtlichen Angeboten, die das Themenfeld rund um Sport und Bewegung bedienen, kann davon ausgegangen, dass die persönlichen Interessen der Kinder und Jugendlichen Berücksichtigung finden (vgl.: SENFF 2014:375 ferner Kap. 2.4.4.1.2 in dieser Arbeit). Denn körperliche Bewegung ist für Kinder und Jugendliche eine lustbetonte Vergegenwärtigung des Seins (vgl. Kap. 2.4.1 in dieser Arbeit), was sich darin zeigt, dass Sport und Bewegung eine der beliebtesten Freizeitbeschäftigungen Heranwachsender darstellt (vgl.: SCHMIDT 2009a:17 ferner Kap. 2.4.2 in dieser Arbeit). Im Hinblick auf die Nutzung eines solchen GTS-Angebotes spielen zwei zentrale Faktoren eine übergeordnete Rolle; die Verbindlichkeit der Teilnahme am Angebote sowie die Intensität der Teilnahme. Die Verbindlichkeit der Teilnahme hängt eng mit den vorherrschenden Strukturen an der jeweiligen Ganztagschule zusammen. Hierbei ist zu beachten, ob sich die Kinder und Jugendlichen freiwillig anmelden können und das GTS-Angebot als außerunterrichtliche Ergänzung aufgefasst wird, oder ob sie aufgrund eines gebundenen Ganztagsmodells ein

Angebot aus mehreren wählen müssen. Hinsichtlich der Teilnahmeintensität kann dann dahingehend unterschieden werden, ob sich die Lernenden engagiert einbringen, aber auch, ob die Teilnahme regelmäßig erfolgt (vgl.: KANEVSKI, SALISCH 2011:34 ferner Kap. 2.3.4 in dieser Arbeit). Dieser Sachverhalt ist gerade bei außerunterrichtlichen Angeboten relevant, weil die Schülerinnen und Schüler über die Teilnahme und die Intensität der Teilnahme selbst entscheiden (vgl. Kap. 2.3.1 in dieser Arbeit). In Anlehnung an die SPRINT-Studie ist eine engagierte Teilnahme zu erwarten, wenn innerhalb eines unterrichtlichen Settings Leistungsvergleiche ermöglicht werden (vgl.: PODLICH 2008:138f. ferner Kap. 2.4.2 in dieser Arbeit), was bei Sport- und Bewegungsangeboten denkbar erscheint.

Wenn solche schulischen Strukturbedingungen vorliegen, innerhalb derer Schülerinnen und Schüler frei wählen können und sich bewusst für ein Sport- und Bewegungsangebot entscheiden, kann von einem persönlichen Interesse und einer hohen Motivation ausgegangen werden. Hinsichtlich der Nutzung von Sport- und Bewegungsangeboten ist schließlich auch von Belang, dass die Heranwachsenden eine positive Erwartungshaltung gegenüber dem GTS-Angebot zeigen. Für die Kinder und Jugendlichen ist Sport mit Freude, körperlicher Anstrengung sowie Gesundheit und Fitness verbunden (vgl. TEUBNER 2014b:384 ferner Kap. 2.4.2 in dieser Arbeit). Dies bietet wiederum eine günstige Ausgangslage, die freiwillige und motivierte Teilnahme vorausgesetzt, Kompetenzzuwächse bei den Schülerinnen und Schülern zu verzeichnen.

2.5.3 Resultate von GTS-Angeboten

Unterrichtliche Aktivitäten führen im Idealfall zu bestimmten Ergebnissen, die je nach theoretischem Modell unterschiedlich bezeichnet werden. Innerhalb des CIPO-Modells repräsentiert der Output von ‚Unterricht‘ Kompetenzen und Verhaltensmuster der Schülerinnen und Schüler, im Angebot-Nutzungsmodell wird von Wirkungen gesprochen. Der rheinland-pfälzische Orientierungsrahmen benennt darüber hinaus die Zufriedenheit der Akteure als anzustrebendes Ergebnis von Schule und Unterricht (vgl. Kap. 2.2.1 in dieser Arbeit).

Im Rahmen dieser Untersuchung sind die zu analysierenden Resultate die Kompetenzzuwächse in und durch vereinsorganisierte GTS-Angebote. Dieser Zusammenhang ist zunächst hypothetischer Natur, weil Wechselbeziehungen zwischen den Qualitätsdimensionen innerhalb der theoretischen Modelle noch eine genauere empirische

Überprüfung benötigen. Dies gilt insbesondere für die Entwicklung von Schülerkompetenzen und den Lernerfolg (vgl.: HOLTAPPELS 2009a:23).

Der Kompetenzerwerb gilt als ein wesentliches Ziel schulischer Bildung (vgl.: VOLLSTÄDT 2009:27 ferner Kap. 2.1.2 in dieser Arbeit). Unterrichtliche Prozesse implizieren nicht nur den Erwerb fachlicher Kompetenzen, sondern auch überfachliche Kompetenzen sind anzustrebende Lernziele (vgl.: GRÄSEL 2011b:87). Es ist laut Gerecht davon auszugehen, dass sich diese bedingen, weil „[...] *überfachliche Kompetenzen auf gut ausgeprägten fachlichen Kompetenzen aufbauen und mit diesen einhergehen.*“ (GERECHT 2010:45, in Anlehnung an KLIEME 2003) Innerhalb dieser Untersuchung erfolgt eine Orientierung am Konzept der Handlungskompetenz, was sich im dargelegten Dimensionenmodell entfaltet (vgl.: VOLLSTÄDT 2009:28 ferner Kap. 1.3 sowie Kap. 2.1ff. in dieser Arbeit). Hierdurch wird gewährleistet, dass im Hinblick auf die spätere Analyse zum einen auf ein einheitliches Referenzmodell zurückgegriffen wird (vgl.: PANT 2013:73), und zum anderen, dass auch die vom Individuum hervorgebrachten Leistungen in Form von Handlungen einem Kompetenzbereich zugeordnet werden können (vgl.: FROSCH 2012:4 ferner Kap. 2.1.2 in dieser Arbeit).

In Anlehnung an das Angebot-Nutzungsmodell kann im Hinblick auf die Resultate eines GTS-Angebotes gemutmaßt werden, dass sich ein Zugewinn in Form von Fachkompetenzen bei der Schülerschaft einstellt, insofern Kriterien zur Unterrichtsqualität in diesem Setting nachgewiesen werden können. Durch die leitfadengestützten Interviews können u.a. begründete Erkenntnisse über die Beherrschung der Sportart oder das Regelwissen generiert werden. In vereinsorganisierten AGs können Fachkompetenzen vielseitig in Erscheinung treten. Grundsätzlich lassen sich sportartspezifische und sportartübergreifende Begriffe und (Spiel-)regeln diesem Kompetenzbereich zuordnen, aber auch der Erwerb von Sachstrukturen vor dem Hintergrund des ‚Sportbegreifens‘, wie z.B. in Form der Herausbildung eines Spielverständnisses und taktischer Fähigkeiten, der Verwendung der korrekten Fachsprache oder sich Wissen effektiv einzuprägen, ist einzukalkulieren (vgl.: VOLLSTÄDT 2009:28f. ferner Kap. 2.1.2 sowie 2.4.5 in dieser Arbeit).

Bei der Selbstkompetenz handelt es sich um Fähigkeiten und auch Fertigkeiten, die sich auf die grundlegenden Einstellungen und Werthaltungen der Schülerinnen und Schüler sowie deren Umgang mit Widerstand beziehen (vgl.: PODLICH 2008:16ff. ferner Kap. 2.1.2 in dieser Arbeit). Es bleibt zu überprüfen, ob die Herausbildung von Selbstkompetenzen ein Resultat des Settings ist. Dies kann sich in verschiedenen Teilkompetenzen, wie z.B.

Durchhaltevermögen, Frustrationstoleranz und Belastbarkeit, zeigen (vgl.: NEUBER, BREUER, DEREČIK et al. 2010:16 ferner VOLLSTADT 2009:28 ferner Kap. 2.1.2 in dieser Arbeit). Solche Teilkompetenzen können beispielsweise erworben werden, wenn das unterrichtliche Setting Chancen der Selbsterfahrung bereithält. Außerdem sollte den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit eingeräumt, ihren Erkenntnisdrang zu stillen (vgl.: ZÜCHNER, ARNOLD 2011:268f. ferner Kap. 2.3.2ff. in dieser Arbeit).

Aussagen über den Erwerb sozialer Kompetenzen, wie u.a. Hilfsbereitschaft, Konflikt- und Kooperationsfähigkeit sowie die Fähigkeit der Einordnung in hierarchische Strukturen aber auch der Erwerb und die Umsetzung des Fairplay-Gedankens, basieren auf Fremdauskünften durch Beobachtungen seitens der Übungsleiterinnen und -leiter. Es kann jedoch hierüber ermittelt werden, inwieweit sich solche Teilkompetenzen oder deren Entwicklung während der Durchführung des Settings beobachten lassen. Über langfristige Wirkungen können keine fundierten Aussagen getätigt werden. Diesbezüglich wäre eine Untersuchung im Längsschnitt erforderlich (vgl. Kap. 2.1ff sowie 1.3 in dieser Arbeit ferner VOLLSTADT 2009:29).

Aus den Ausführungen in den Unterkapiteln ergibt sich folgender, vorläufiger Analyserahmen zur Erfassung von Kompetenzzuwächsen in und durch vereinsorganisierte GTS-Angebote:

Abb. 5 Analyserahmen zur Erfassung von Kompetenzzuwächsen

Organisatorische Rahmenbedingungen	Unterrichtssituation	Resultate
<p><i>Institutionelle Anbindung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ganztagschulsystem (Einbindung in Struktur) • Vertragsart (Dienstleistungs- bzw. Kooperationsvertrag) 	<p><i>Inhalt</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ausrichtung des Angebotes (sportartspezifisch/ sportartübergreifend) • Curriculare Aspekte (Lehrplanbezug, Verzahnung) • Rückgriff auf Ausbildungsinhalte 	<p><i>Fachkompetenzen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sportartübergreifende Fachbegriffe • Sportartspezifische Regeln • Erwerb taktischer Fähigkeiten • Entwicklung von Spielverständnis
<p><i>Kooperationsgestaltung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Entstehung der Kooperation • Ausgestaltung der Kooperation (Absprachen/ Qualität der Absprachen) 	<p><i>Gestaltung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Strukturierte Unterrichtsführung (Phasierung, Unterbindung von Unterrichtsstörungen) • Lernorganisation/ Lernprozesse • Beziehungsebene zwischen Trainer- und Schülerschaft (positive Beziehung, Symmetrie, Akzeptanz des T.) 	<p><i>Selbstkompetenzen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Selbstbestimmung • Belastbarkeit • Durchhaltevermögen • Erkenntnisdrang • Frustrationstoleranz
<p><i>Trainerziele</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Individuelle Ziele • Vereinsspezifische Ziele • Schulisch/ programmatische Ziele 	<p><i>Nutzung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Teilnehmerzahl • Zusammensetzung der AG • Teilnahmeintensität (Motivation, Engagement) 	<p><i>Sozialkompetenzen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Fairplay • Gewaltfreie Konfliktbewältigung • Hilfsbereitschaft • Einordnung in hierarchische Strukturen • Rücksichtnahme

3 Inhaltsanalytische Auswertung der Experteninterviews

3.1 Methode und methodologische Diskussion

3.1.1 Forschungsdesign: Fallanalyse

Wenn in Anlehnung an das qualitative Paradigma der Mensch in seinem konkreten Kontext und seiner Individualität verstanden werden soll, ist ein auf einzelne Fälle bezogener Ansatz hilfreich (vgl.: MAYRING 2002:41, in Bezug auf LAMNEK 1988 ferner HUBIG 1987). Innerhalb der empirischen Sozialforschung entspricht ein solcher Fall der Untersuchungseinheit. Dabei wird dieser Fall einer detaillierten, komplexen und ganzheitlichen Analyse unterzogen. Der Untersuchungsgegenstand kann eine Person, eine nach bestimmten Kriterien ausgewählte Personengruppe, eine Organisation oder auch eine Schulklasse sein, weshalb insbesondere bei pädagogischen Fragestellungen Fallstudien eine lange Tradition haben (AEPPLI, GASSER, GUTZWILLER et al. 2014:204f. ferner BUDE 2011:60f. ferner HÄDER 2015:357ff, in Anlehnung an BAAKE 1995 sowie BERGER et al. 1989).

Allgemein können zwei Varianten von Fallstudien unterschieden werden. Rekonstruktive Einzelfallstudien versuchen nachzuzeichnen, wie es zu einem bestimmten Ereignis kommt. Über einen Fallvergleich hingegen können das Besondere und Allgemeine von Fällen dargelegt werden, um generalisierbare Erkenntnisse – im Rahmen des jeweiligen Kontextes – aufzeigen zu können (vgl.: AEPPLI, GASSER, GUTZWILLER et al. 2014:207 ferner MERKENS 2009:298).

Bei Fallstudien ist zu berücksichtigen, dass es sich dabei nicht um eine eigene Erhebungsmethode handelt, sondern um eine Forschungsstrategie, die sich aus unterschiedlichen Techniken – in aller Regel qualitative Forschungsmethoden – zusammensetzt. Diese ‚Versuchspläne‘ sind vielfältig; sie werden auf die jeweilige Fragestellung und damit zusammenhängende inhaltliche Schwerpunkte hin konzipiert. Demnach sind Fallstudien eine bestimmte Art, das Forschungsmaterial zu ordnen, wodurch dieses Forschungsdesign zu einem eigenständigen empirischen Zugang zur sozialen Wirklichkeit avanciert (vgl.: HÄDER 2015:357f., in Anlehnung an GOODE et al. 1962 ferner AEPPLI, GASSER, GUTZWILLER et al. 2014:205). Trotz vielfältiger methodischer Gestaltungsmöglichkeiten liegen Fallstudien ein typischer Ablaufplan zugrunde: Fragestellung, Falldefinition, Materialsammlung, Aufbereitung und Falleinordnung (vgl.:

BRÜSEMEISTER 2008:55ff. ferner MAYRING 2002:44, in Anlehnung an FUCHS 1984 ferner Kap. 1.3 in dieser Arbeit).

Die Falldefinition stellt einen Kernpunkt dieses Forschungsdesigns dar. Es steht hierbei die Frage im Raum, was als ‚Fall‘ gelten soll? Dies kann sich u.a. über die Wahl des Gegenstandes ergeben. Hierdurch kann eine enorme Fallvielfalt, wie u.a. Extremfälle, Idealtypen, häufige und seltene Fälle, Grenzfälle, theoretisch interessante Fälle, entstehen (vgl.: FLICK 2016: 165f.). Darüber hinaus hängt die Falldefinition vom auszuwertenden Material sowie der zu untersuchenden Fragestellung und dem Forschungsanliegen ab (vgl.: MAYRING 2002:43f.). Demnach sollte die Falldefinition auf der einen Seite so komplex sein, damit sämtliche, infrage kommende Bestimmungsgrößen einfließen. Auf der anderen Seite sollte die Festlegung des Falles aber auch so konkret sein, dass der Fragestellung auch mit verschiedenen methodischen Zugängen nachgegangen werden kann (vgl.: GLÄSER, LAUDEL 2010:96 ferner HÄDER 2015:358 ferner MERKENS 2009:287).

In der Qualitativen Forschung werden die Fälle nicht nach Repräsentativitätskriterien gewählt; die Stichprobenziehung ist ein inhaltlich-interpretativer Vorgang mit dem Ziel, die Generalisierbarkeit der Ergebnisse anzustreben (vgl.: MERKENS 2009:291). Dies ist vor dem Hintergrund legitim, da die Qualitative Sozialforschung laut Schreier eine Forschungslogik verfolgt, „[...] die nicht [...] auf Vergleichbarkeit im statistischen Sinne angelegt ist.“ (SCHREIER 2014:238) Es wird in erster Linie angestrebt, über die ausgewählten Fälle, dem Sample, das wissenschaftlich zu erforschende Phänomen mitsamt möglicher Ausprägungen zu ergründen (vgl.: PRZYBORSKI, WOHLRAB-SAHR 2014:179f.).

Ein Bestandteil von Fallanalysen ist die Auswertung und Erhebung empirischen Materials. Dies umfasst beispielsweise Tagebucheinträge und Arztberichte einschließlich verschiedener Befragungsmethoden. Zur Durchführung von Fallanalysen – insbesondere bei Fragen zur Bildungspraxis – eignen sich qualitative Interviews, wodurch ein facettenreiches Bild und ein vertiefender Einblick in den jeweiligen Einzelfall ermöglicht wird (vgl.: REINDERS 2011:88, in Anlehnung an FATKE 2003 ferner Kap. 1.3 in dieser Arbeit).

Auf Einzelfallstudien wird u.a. dann zurückgegriffen, um Forschungsergebnisse größerer Studien zu veranschaulichen und dabei am konkreten Fall Zusammenhänge darzustellen (vgl.: HÄDER 2015:350 ferner AEPPLI, GASSER, GUTZWILLER et al. 2014:205). Darüber hinaus können sie dazu beitragen, unklare Sachverhalte mit dem Ziel der Hypothesenbildung zu erkunden, wobei Fallstudien in erster Linie standardisierte Erhebungen vorbereiten, aber auch Widersprüche in bestehenden theoretischen Ansätzen aufzeigen können. Über diesen

Weg ist nach Häder prinzipiell ein Beitrag zur Theorieentwicklung denkbar (vgl.: HÄDER 2015:359), was allerdings die Berücksichtigung verschiedener Prämissen voraussetzt. Um theoretische Erklärungen abzuleiten, empfiehlt Brüsemeister den Vergleich von Fällen unter strukturellen und auch akteursspezifischen Gesichtspunkten (vgl.: BRÜSEMEISTER 2008:56), damit über wichtige Merkmalvariationen Kausalmechanismen identifiziert werden können (vgl.: GLÄSER, LAUDEL 2010:100). Hinsichtlich der Reichweite und den Erkenntnisgewinn durch Fallanalysen ist anzumerken, dass der Fokus nicht darauf liegt, eine große, repräsentative Anzahl von Fällen zu bearbeiten, sondern durch eine Detailanalyse weniger Einzelfälle, die jeweiligen Besonderheiten und Spezifika herauszukristallisieren (vgl.: SCHREIER 2010:248). Weiterreichende Verallgemeinerungen sind nur schwer aus Fallanalysen abzuleiten (vgl.: KAISER 2014:4 ferner HÄDER 2015:358). Umfassendere und generalisierbare Aussagen können bedingt darüber gewonnen werden, insofern bei Fallgruppen ein gewisses Maß an Homogenität vorliegt (vgl.: MERKENS 2009:290), wobei auch hierbei gemäß Häder problematisch ist, Schlussfolgerungen aus dem einen Fall auf andere Fälle anzuwenden (HÄDER 2015:358).

Fallstudien weisen eine Menge an methodischen Vorzügen auf. Grundsätzlich sind sie ein in den Sozialwissenschaften gleichberechtigtes verankertes Verfahren mit dem Ziel der differenzierten Datenerhebung und -auswertung (vgl.: MAYRING 2002:41f.). Ein zusätzlicher Vorteil liegt darin begründet, dass über diesen Forschungsansatz nicht nur zu einem forschungsspezifischen Phänomen differenziertes Wissen erlangt wird, sondern dieser auch als Grundlage für die Klärung anderer Besonderheiten innerhalb des Forschungsfeldes herangezogen werden kann, was auf das holistische und empirische Vorgehen dieses Forschungsdesigns zurückzuführen ist. Die Vorgehensweise ermöglicht eine tiefer gehende Erkenntnis, weil die jeweilige Untersuchungseinheit mehr oder weniger ganzheitlich erfasst wird. Ein weiterer forschungspraktischer Nutzen ist damit zu begründen, da die Analyse von Fällen keine Momentaufnahme abbildet, sondern auch in seiner Entwicklung und Dynamik betrachtet werden kann (vgl.: AEPPLI, GASSER, GUTZWILLER et al. 2014:205f., in Anlehnung an STAKE 1995), ohne dass daraus der Anspruch eines längsschnittlichen Forschungsdesigns resultiert.

Der Standardisierungsgrad von in Fallstudien verwendeten Methoden ist relativ gering, wodurch insgesamt nur geringe Ansprüche an die Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität gestellt werden können. Diese müssen vor dem Hintergrund der jeweils zum Einsatz kommenden Techniken diskutiert werden. Die methodologischen Defizite können durch

andere Vorzüge, insbesondere sei hier die enorme Detailtreue von Fallstudien vermerkt, egalisiert werden (vgl.: HÄDER 2015:358 ferner Kap. 1.3 in dieser Arbeit).

Das Gütekriterium der Offenheit in Fallanalysen ist eng an den Forscher gekoppelt, insofern dieser in allen Phasen des Forschungsprozesses ‚offen‘ für alles Spezifische des Falles ist (vgl.: AEPPLI, GASSER, GUTZWILLER et al. 2014:205).

Im Vergleich zur quantitativen Forschung besteht im Rahmen von Fallanalysen die Möglichkeit, flexibler mit dem erhobenen Datenmaterial zu arbeiten und ggf. im Verlauf des Forschungsprozesses darauf zurückzugreifen (vgl.: MAYRING 2002:42). Dies kann aber ein Nachteil sein, wenn sich die Forschenden durch die Materialfülle dazu verleiten lassen, mehr Fragen über die Untersuchungseinheit klären zu wollen, als dies möglich ist (vgl.: AEPPLI, GASSER, GUTZWILLER et al. 2014:206f.).

Fallanalysen könnten nur unter bestimmten Bedingungen dem Gütekriterium der Validität gerecht werden. Wenn innerhalb qualitativer Forschungsarbeiten Expertinnen und Experten über Ereignisse berichten und auf diesem Weg den Gegenstand der Untersuchung abbilden, kann von einer hohen Authentizität ausgegangen werden. Dies macht es allerdings laut Merkens schwierig, „[...] Erkenntnisse zu gewinnen, die nicht nur eingegrenzt auf den untersuchten Fall zutreffen.“ (MERKENS 2009:289)

Damit dem Gütekriterium der Objektivität entsprochen wird, muss sich der/die Forschende ständig selbst kontrollieren, um letztlich die innere Fallogik zu gewährleisten (vgl.: BRÜSEMEISTER 2008:59). Konträr zu anderen Forschungsdesigns besteht gerade in Fallstudien aufgrund des längeren Zeitraums die Gefahr, dass eine engere Verbindung zu den Studienteilnehmerinnen und -teilnehmern aufgebaut wird (vgl.: AEPPLI, GASSER, GUTZWILLER et al. 2014:207).

Mit Blick auf die Untersuchungsleitlinie dieser Dissertation sowie dem angeführten Forschungsdesiderat erfolgt der Rückschluss (vgl. Kap. 1.1 ff. in dieser Arbeit), dass die zu analysierenden Fälle in dieser Studie das von Übungsleiterinnen und -leitern durchgeführte GTS-Angebot darstellen. Die Untersuchung dieser Fälle soll dazu führen, die Möglichkeiten von Kompetenzzuwächsen im Rahmen dieses Settings aufzuzeigen. Dies erfolgt überwiegend über Aussagen zu inhaltlichen und gestalterischen Aspekten innerhalb des GTS-Angebotes sowie über die Intentionen der durchführenden Trainerinnen und Trainer (vgl. Kap. 2.2.2ff. in dieser Arbeit). Aber auch das Fallumfeld findet Berücksichtigung. Für die in dieser Studie zu untersuchenden Fälle bezieht sich dies auf die Einbettung des jeweiligen GTS-Angebotes in

die Strukturen der ausgewählten rheinland-pfälzischen Ganztagschulen (vgl. Kap. 2.2.ff, 2.3.3ff. sowie 2.5.1 in dieser Arbeit).

Das auszuwertende Fallmaterial wird über Experteninterviews generiert. Die Interviewpartner sind die Trainerinnen und Trainer; eine Zielgruppe, die unbürokratisch in die Untersuchung einzubeziehen ist. Dies kann als besonderer Anreiz für qualitative Untersuchungen herausgestellt werden, indem die Auswahl zuweilen über die Zugänglichkeit konstituiert wird (vgl.: MERKENS 2009:288). Die Interpretation bzw. Auswertung dieses Materials erfolgt über ein modifiziertes und auf diese Untersuchung hin zugeschnittenes Verfahren der ‚Qualitativen Inhaltsanalyse‘ (vgl. Kap. 1.3 in dieser Arbeit). Die Fallauswahl erfolgt aufgrund spezifischer Kriterien (vgl.: FLICK 2016:159f.), die auf theoretischen Hintergrundinformationen zum Untersuchungsgegenstand basieren (vgl. Kap. 2.5ff. in dieser Arbeit). Da es sich bei den GTS-Angeboten aufgrund der sport- und bewegungsorientierten Ausrichtung und identischer Qualifikation der Akteure um mehr oder weniger gleichartige Fälle handelt, kann von homogenen Stichproben ausgegangen werden, die dazu geeignet sind, Details zu explorieren und zu beschreiben. Wenn sich im weiteren Untersuchungsverlauf andere, relevante Kriterien ergeben, ist es legitim, diese in die Fallauswahl und -analyse einfließen zu lassen (vgl.: SCHREIER 2010:243 ferner GLÄSER, LAUDEL 2010:97).

3.1.2 Datenerhebung

Zum Zwecke der Datenerhebung werden 23 Übungsleiterinnen und -leiter interviewt. Die Interviews werden auf einem digitalen Tonband festgehalten, im mp3-Datenformat gespeichert und wörtlich transkribiert. Die Transkription erfolgt nach den Mindeststandards. Die Interviews wurden in der Zeit von Oktober 2016 bis Januar 2017 durchgeführt (vgl. Kap. B im Anhang dieser Arbeit).

Die Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmer wurden über eine Emailanfrage des Landessportbundes Rheinland-Pfalz akquiriert. Diesbezüglich ist vor dem Hintergrund der Samplebildung anzumerken, dass es sich um Trainerinnen und Trainer handelt, die sich vermutlich durch ein hohes Maß an Engagement auszeichnen, da sie sich bereiterklärt haben, an einem Experteninterview teilzunehmen. Flick spricht in diesem Zusammenhang von einem ‚convenience sample‘ (vgl.: FLICK 2016:166). Mit dem Wissen, dass es sich vermutlich um ein an der Thematik interessiertes Sample handelt, muss das Argument der Zugänglichkeit angeführt werden. Über die institutionelle Anfrage seitens des Landessportbundes konnten Interviewpartnerinnen und -partner gewonnen werden, die vielleicht unter anderen

Umständen zu keinem Gespräch bereit gewesen wären. Bei qualitativen Arbeiten überwiegt allerdings der Umstand, den Zugang zu einer bestimmten Personengruppe sicherzustellen (vgl.: MERKENS 2009:288).

Mit den Interessenten werden telefonische Vorgespräche geführt, um abzuklären, ob die formalen Voraussetzungen, wie u.a. der Trainer-C-Schein und die mindestens einjährige Übungsleitertätigkeit an einer Ganztagschule, vorliegen (vgl. Kap. 1.3 in dieser Arbeit). Hierbei handelt es sich um theoretisch hergeleitete und für die Beantwortung der Forschungsfrage notwendige Kriterien (vgl. Kap. 2.3ff.), die einen direkten Einfluss auf die Samplebildung haben (vgl.: FLICK 2016:159f.). Auf dieser Grundlage werden Gesprächstermine mit Trainerinnen und Trainern vereinbart. Darüber hinaus wurde eine regionale Streuung der Schulen in Rheinland-Pfalz, ein weitgehend ausgeglichenes Geschlechterverhältnis und verschiedene Ganztagschulformen und auch unterschiedliche Sportarten angestrebt (vgl. Kap. B im Anhang dieser Arbeit).

Auf die Frage nach der Anzahl der Interviewpartner existieren keine klaren Vorgaben. Wenn über das Interview mit Experten ein sozialer Sachverhalt rekonstruiert wird, setzt dies eine gewisse Tiefe der Analyse voraus. Damit dies realisiert werden kann, sollte die Anzahl der Fälle übersichtlich sein (vgl.: GLÄSER, LAUDEL 2010:37). Auf der anderen Seite sollte laut Przyborski et al. die Anzahl auch zu einer theoretischen Sättigung führen, „*um entsprechende kontrastierende Fälle zu finden.*“ (PRZYBORSKI, WOHLRAB-SAHR 2014:187) Eine theoretische Sättigung ist erreicht, wenn keine neuen Informationen seitens der Interviewpartnerinnen und -partner zu erwarten sind (vgl.: MERKENS 2009:294).

3.1.2.1 (Experten-)Interviews als Erhebungsmethode

Zur qualitativen Erforschung von Fällen können verschiedene Formen der Datenerhebung genutzt werden. Das Interview gehört einschließlich der verschiedenen Fragebogentechniken zu den sogenannten Befragungsmethoden und bietet einen breiten und offenen Zugang zu einem Forschungsfeld und gilt als systematisches Verfahren der Informationsgewinnung (vgl.: REINDERS 2011:86f, in Anlehnung an ATTESLANDER 1984 ferner HOPF 2009:350). Dies führt dazu, dass das Interview zwar relativ häufig zu Erhebungszwecken in empirisch-qualitativen Forschungsarbeiten genutzt wird (vgl.: STRÜBING 2013:80), aber nicht vorbehaltlos für sämtliche Fragestellungen geeignet erscheint und daher nicht grundsätzlich als ‚Königsweg‘ innerhalb der qualitativen Sozialforschung anzusehen ist (vgl.: HONER 2011:97). Das Interview dient vornehmlich dazu, subjektive Sichtweisen von

Akteuren und Sinnkonstruktionen, beispielsweise von Fällen, zu erfassen (vgl.: REINDERS 2011:86f., in Anlehnung an LAMNEK 1995 ferner STRÜBING 2013:88f.). Unter strukturell-organisatorischen Gesichtspunkten ist anzumerken, dass Interviews einzeln und/oder in Gruppen durchgeführt werden können (vgl.: PODLICH 2008:69), was grundsätzlich vor dem Hintergrund der Forschungsfrage und der zu interviewenden Personengruppe, dem Sample, zu reflektieren ist (vgl. Kap. 3.2.1 in dieser Arbeit).

Interviews in qualitativen Studien lassen sich nach ihrem Grad der Strukturierung unterscheiden; das Spektrum reicht von teil- bis zu gänzlich unstrukturierten Formen. Das narrative Interview gilt als unstrukturierte Variante, während problemzentrierte und fokussierte Interviews als teilstrukturierte Erhebungsmethoden eingestuft werden, dem auch Experteninterviews im weitesten Sinne zuzuordnen sind (vgl.: REINDERS 2011:88f., in Anlehnung MERTON et al. 1956 ferner STRÜBING 2013:95). Insbesondere diese Interviewformen bieten aufgrund mittlerer Strukturierungsqualität eine gute Möglichkeit, ein Forschungsfeld näher zu betrachten und stellen dabei sicher, dass dezidierte Informationen zu bestimmten Themenbereichen im Hinblick auf das jeweilige Forschungsanliegen entfaltet werden können (vgl.: MAROTZKI 2011:114 ferner KAISER 2014:31).

Unabhängig von den verschiedenen Formen und Varianten empfiehlt sich im Hinblick auf den inhaltlichen Aufbau, gerade bei halbstrukturierten (Experten-)Interviews, die Verwendung eines Leitfadens. Dies gilt gerade dann, wenn in einem Interview mehrere Themenbereiche zur Beantwortung der Forschungsfrage benötigt werden und hierzu von den Interviewten einzelne, genau festgelegte Informationen notwendig sind (vgl.: GLÄSER, LAUDEL 2010:111). Durch die Orientierung an einem Leitfaden ist ein strukturiertes Vorgehen anzunehmen, ohne einen zu großen Einfluss auf die Offenheit zu nehmen und die Forschungsfrage sowie theoretische Vorüberlegungen zu vernachlässigen (vgl.: STRÜBING 2013:91). Dies setzt voraus, dass der Leitfaden ausreichend Spielräume für Frageformulierungsalternativen, Nachfragestrategien und die Abfolge der Fragen bietet (vgl.: HOPF 2009:351).

Gläser et al. empfehlen die Verschriftlichung des Leitfadens mit ausformulierten Fragen. Strübing regt darüber hinaus an, Antwortalternativen vorzuformulieren, um während der Interviewsituation schnell und flexibel reagieren und gezielte Nachfragen stellen zu können. Des Weiteren wird über einen Leitfaden sichergestellt, dass bei den geführten Interviews die gleichen und auch die tatsächlich benötigten Informationen zur Beantwortung der Forschungsfrage erhoben werden. Ein schriftlich fixierter Leitfaden gewährleistet,

Gewöhnungsprozessen und impliziten Wandlungen vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses entgegenzuwirken. Außerdem tragen ausformulierte Fragen zur Vergleichbarkeit bei und können nötigenfalls als Handlungsanweisung dienen (vgl.: GLÄSER, LAUDEL 2010:143f. ferner STRÜBING 2013:92f.). Innerhalb des Forschungsprozesses kommt dem Leitfaden eine zentrale Bedeutung zu. Über den Leitfaden werden die Forschungsfragen operationalisiert, um die aus den Interviews generierten Informationen im weiteren Verlauf der Fallanalyse auf den theoretischen Ausgangskern zurückzuführen (vgl.: KAISER 2014:4f.). Ob des Interviewleitfadens erhält der Forschungsprozess eine deduktiv-induktive Nuance. Bei der Erstellung eines Leitfadens ergibt sich das deduktive Vorgehen dadurch, indem Themengebiete und naheliegende Frageschwerpunkte aus den theoretischen Vorüberlegungen integriert werden. Das Induktive kommt hinzu, da Fragen und Themen, die sich aus bereits geführten Interviews ergeben, bei der späteren Auswertung der Fälle einfließen können (vgl.: REINDERS 2011:94).

Interviewfragen lassen sich in der Regel zwei Gruppen zuordnen: Zum einen beziehen sich Fragen auf den Inhalt, zum anderen steuern sie das Gespräch. Inhaltgenerierende Fragen sind Fakten- und Meinungsfragen. Faktenfragen weisen einen direkten Bezug zum Untersuchungsgegenstand auf, wohingegen Meinungsfragen evozieren, Motive und Handlungsziele des Interviewpartners offenzulegen. Antworten auf solche Fragen können allerdings einen ‚sozial erwünschten Charakter‘ haben. Beide Fragetypen können sich auf realitätsbezogene und hypothetische Inhalte beziehen. Weiterhin kann die Art der Fragestellung die Form der angestrebten Antwort beeinflussen. Darüber hinaus kann zwischen Erzählanregungen und Detailfragen differenziert werden. Eine Erzählanregung erfolgt z.B. über Simulationsfragen oder Provokationen. Interviews werden über Einleitungs- und Filterfragen sowie die klassische Nachfrage gesteuert. Bei der Konzeption eines Interviewleitfadens gilt es zu berücksichtigen, das methodologische Prinzip der Offenheit zu bewahren, was sich explizit auf die Frageformulierung bezieht (vgl.: GLÄSER, LAUDEL 2010:122ff.). Darüber hinaus ist sicherzustellen, dass innerhalb des Interviewleitfadens die Verwendung verschiedener Fragetypen angestrebt wird, um unterschiedlichste Informationen ermitteln zu können (vgl.: KAISER 2014:8).

Für Fragen, insbesondere in (Experten-)Interviews, gelten gesonderte Anforderungen. Hierzu zählen Reichweite, Spezifität, Tiefe sowie personaler Kontext und natürlich die Nicht-Beeinflussung des Interviewten. Die Reichweite bezieht sich auf die Tatsache, dass die Expertengespräche nicht nur die theoretischen Vorüberlegungen bestätigen sollen, sondern weitere Erkenntnisse im Hinblick auf den Forschungsgegenstand hervorbringen und eine

breite Materialbasis für eine spätere Interpretation liefern sollen. Dies schließt auch theoretisch antizipierte und nicht antizipierte Reaktionen des Interviewten ein. Hieran knüpft die Forderung der Spezifität an. Die Äußerungen der Interviewten sollen über Allgemeinplätze hinaus konkrete Aspekte des Themas beleuchten. Diese Tiefgründigkeit bezieht sich nicht nur auf das fachlich Relevante, sondern auch auf den personalen Bezugsrahmen zum Thema, indem subjektive und affektive Erfahrungen sowie wertbezogene Deutungen seitens der Interviewten zur Forschungsfrage einfließen, wie z.B. die persönliche Motivation oder auch die emotionale Involviertheit (vgl.: GLÄSER, LAUDEL 2010:115f., in Anlehnung an HOPF 1978 ferner STRÜBING 2013:84ff., in Anlehnung an MERTON 1978 ferner HOPF 2009:354).

Bedingt durch den Umstand, dass die Interviewten gemäß ihres Wissens und ihrer Interessen antworten können, insofern die Formulierung der Fragen dies zulässt, kann dieser Erhebungsform ein hohes Maß an Offenheit bescheinigt werden. Trotz aller Offenheit ist grundsätzlich zu gewährleisten, dass die Interviewten auch die zentralen Themen des Forschungsanliegens aufgreifen (vgl.: BOHNSACK 2010:21 ferner SCHMIDT, C 2009:449). Das Prinzip des regelgeleiteten Vorgehens wird im Rahmen von Experteninterviews nur unzureichend umgesetzt. Dies hat verschiedene und doch eine entscheidende Ursache. Während des Interviews wird das Erkenntnisinteresse auch vom Interviewgeschehen des Forschers getragen. Gläser et al. bezeichnen dies als die Fähigkeit zur spontanen Operationalisierung, was Auswirkungen auf die Verallgemeinbarkeit der Ergebnisse haben kann (vgl.: GLÄSER, LAUDEL 2010:122). Hierzu benötigt der Interviewer die inhaltlich-theoretische Kompetenz, um ggf. vom Leitfaden abzuweichen und an relevanten Interviewpassagen präziser nachzufragen (vgl.: HOPF 2009:358). Zu bemängeln ist, dass die Erstellung des Leitfadens keinen spezifischen Regeln zugrunde liegt und somit variable Fragestellungen einen Einfluss auf die Reliabilität und Validität haben können. Häder spricht in diesem Zusammenhang vom Self-Fulfilling-Prophecy-Effect. Dem kann durch eine detaillierte Dokumentation des Entstehungs- und Forschungsprozesses nur bedingt entgegengewirkt werden (vgl.: GLÄSER, LAUDEL 2010:115 ferner HÄDER 2015:358ff. ferner Kap. 1.3 in dieser Arbeit). Im Hinblick auf das Prinzip des theoriegeleiteten Vorgehens vor dem Hintergrund der Verwendung eines Interviewleitfadens ist anzumerken, dass hierzu eine besondere Form der Vorbereitung erforderlich ist, was laut Gläser et al. die Möglichkeit bietet, „[...] theoretische Vorüberlegungen in der Erhebung zu berücksichtigen.“ (GLÄSER, LAUDEL 2010:115) Darüber hinaus ist in methodologischer Hinsicht bei Interviews die Wahrheitsfrage zu diskutieren. Beispielsweise kann ein Interviewpartner glaubwürdig und

überzeugend berichten, obgleich die Schilderungen nicht der Wahrheit entsprechen. Die Entscheidung über ‚wahr‘ und ‚unwahr‘ ist dann nicht primär Aufgabe des Forschers bzw. der Forscherin. Die Zielsetzung besteht dann eher darin, die unterschiedlichsten Wahrheitsansprüche der Akteure zu rekonstruieren (vgl.: STRÜBING 2013:82). Wenn, wie in dieser Untersuchung, mehrere Experteninterviews zu einem Themenkomplex geführt werden, besteht zumindest ansatzweise die Aussicht, dass die einzelnen Interviews auf ihre themenbezogene Stimmigkeit hin untersucht werden können. Diesbezüglich gibt Meuser zu bedenken:

„Das Ergebnis des cross checking ist jedoch nicht ein Urteil darüber, welcher Experte Recht hat [...], sondern eine Sensibilisierung dafür, wo [...] Generalisierungen nicht allzu weit vorantreiben dürfen.“ (MEUSER 2005:92)

Dennoch ist das Experteninterview als qualitative Erhebungsmethode geeignet, um zur Beantwortung dieses Forschungsanliegens, basierend auf den Aussagen der Übungsleiterschaft, eine Kompetenzbilanz in Bezug auf die an den GTS-Angeboten teilnehmenden Schülerinnen und Schüler ziehen zu können. Die relativ hohe Validität führt mutmaßlich zu Einbußen bei der Objektivität und Reliabilität, wobei diese Qualitätskriterien nicht zwangsläufig für qualitative Forschungsarbeiten herangezogen werden müssen (vgl.: KELLE 2013:61 ferner Kap. 2.1.2 in dieser Arbeit), da es in qualitativen Arbeiten darum geht, Bedingungen zu ermitteln, unter denen Bildung anzunehmen ist (vgl.: BMBF 2012:5).

3.1.2.2 Interviewpartner

Die Datenerhebung ist nicht nur von den Strategien zur Gestaltung der Interviews abhängig, sondern auch von den gewählten Interviewpartnerinnen und -partnern. Bei nichtstandardisierten, qualitativen Interviews werden die Gesprächspartner nicht nur nach Aspekten statistischer Repräsentativität ermittelt, sondern auch dahingehend, ob Kompetenzkriterien aufgrund von Ausbildung, Funktion und Position sowie persönlicher und/oder spezieller Erfahrungen vorliegen, welche die zielgerichtete Beantwortung der Interviewfragen vermuten lassen (vgl.: HONER 2011:95). Die Entscheidung für einen Interviewpartner ist eine theoriegeleitete Auswahl vor dem Hintergrund der zu analysierenden Fälle und dem Gegenstand der Untersuchung (vgl.: HÄDER 2015:265 ferner PRZYBORSKI, WOHLRAB-SAHR 2014:121).

Mit dem Blick auf potentielle Interviewpartner sind im Vorfeld Grundsatzfragen zu reflektieren. Es ist beispielsweise einzukalkulieren, wer über die relevanten und auch präzisen Informationen verfügt, diese außerdem weitergibt und inwieweit der bevorzugte

Personenkreis verfüg- und auch interviewbar ist (vgl.: GLÄSER, LAUDEL 2010:117, in Anlehnung an GORDEN 1975 ferner Kap. 3.2.1 in dieser Arbeit).

Obschon mehrere Personen- und Berufsgruppen an der Planung und Durchführung außerunterrichtlicher GTS-Angebote beteiligt sind, liegt der Schwerpunkt im Rahmen dieser Studie bei den Übungsleiterinnen und -leitern der kooperierenden Vereine. Hierfür liegen mehrere Gründe vor. Zwar können Mitglieder der Schulleitung oder Verantwortliche der Vereine Auskünfte über die Qualität und Beständigkeit der jeweiligen Angebote im Allgemeinen erteilen, konkrete Aussagen hinsichtlich der Gestaltung solcher Angebote und damit zusammenhängende fachliche und überfachliche Resultate im Besonderen sind jedoch nicht zu erwarten. Die Vereinstrainerinnen und -trainer sind eine an Planung und Durchführung des GTS-Angebotes beteiligte Akteursgruppe und können dadurch Aussagen zu Inhalt und Gestaltung auf der einen Seite und zu denkbaren Kompetenzzuwächsen auf der anderen Seite tätigen, die dann theorieentwickelnd innerhalb dieser Untersuchung eingebunden werden können. Des Weiteren ist von Interesse, mit welcher Intention die Trainerinnen und Trainer ihr Angebot darbieten, da die persönlichen Ziele einen enormen Einfluss auf die Gestaltung und inhaltliche Schwerpunktsetzung des GTS-Angebotes haben können (vgl. Kap. 2.5ff. in dieser Arbeit). Darüber hinaus sind sie befähigt, die Kooperationsbeziehung mit den Ganztagsschulverantwortlichen zu beurteilen.

Weiterhin bedarf es einer Abklärung und kritischen Reflexion, ob es sich bei dem gewählten Sample um Experten im weitesten Sinne handelt. Diese Frage ist nur vage zu beantworten, weil der Expertenbegriff in der empirischen Sozialforschung nur ungenau definiert ist. Gläser et al. stellen zunächst sehr allgemein fest: „*Interviewpartner für Experteninterviews kann jeder Mensch sein, dessen spezifisches Wissen für die Untersuchung relevant ist.*“ (GLÄSER, LAUDEL 2010:43) Die Unterscheidung zwischen Laien und Experten liegt in einer differenzierten Betrachtung des relevanten Wissens. Eine Unterscheidung in Allgemeinwissen und spezialisiertes Sonderwissen ist unerlässlich. Przyborski et al. sowie Kaiser benennen in diesem Zusammenhang drei Arten von Sonderwissen: Experten verfügen über Betriebswissen und Kenntnisse über institutionalisierte Zusammenhänge, sie haben eine Deutungsmacht in bestimmten Diskursen und zeichnen sich durch Kontextwissen aus (vgl.: PRZYBORSKI, WOHLRAB-SAHR 2014:121 ferner KAISER 2014:44). Diese Wissensdomänen beziehen sich nicht ausschließlich auf berufliches ‚Knowhow‘, wie solches von Managerinnen und Managern in gehobenen Positionen, sondern auch Aktivisten in Bürgerbewegungen, ehrenamtlich Tätige und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Hilfsorganisationen verfügen über einen privilegierten Zugang zu Informationen und speziellen Wissensbereichen, was

dazu führt, dass der Expertenbegriff nicht zwangsläufig an berufliche Professionen gekoppelt ist. Daher haben Expertinnen und Experten einen relationalen Status, der sich zunächst auf ein bestimmtes Wissensgebiet bezieht, das für Forscherinnen und Forscher hinsichtlich der Beantwortung der jeweiligen Fragestellung erforderlich ist (vgl.: STRÜBING 2013:96 ferner PYRZBORSKI, WOHLRAB-SAHR 2014:118 ferner Kap.1.3 dieser Arbeit). Die biographische Motiviertheit des ‚Experten‘ sowie dessen subjektive Befindlichkeit treten dabei in den Hintergrund; im Fokus steht der Funktionskontext als eingebundener Akteur und der damit zusammenhängende und vermutete Wissensvorsprung (vgl.: MEUSER 2011:57f., in Anlehnung an SPRONDEL 1979 ferner STRÜBING 2013:96f.). Hieraus ergibt sich die exklusive Position des ‚Experten‘ im zu untersuchenden Feld. Das Interview ist dabei lediglich die gewählte Methode, dieses Wissen zu erschließen (vgl.: GRÄSEL, LAUDEL 2010:12). Es ist nicht selbstverständlich, dass sich der Experte über die Relevanz seiner Kenntnisse bewusst ist, was dazu führen kann, dass dieses Wissen nicht Stück für Stück abgefragt werden kann, sondern aus den Äußerungen des Experten rekonstruiert werden muss (vgl.: MEUSER 2011:58). In Bezug auf die Übungsleiterschaft als Interviewpartnerinnen und -partner im Rahmen dieser Untersuchung ist festzuhalten, dass diese von Außenstehenden als Fachleute für ihre jeweilige Disziplin bzw. Sportart angesehen werden und auch ein hohes Maß an Anerkennung im Sinne einer Deutungsmacht genießen (vgl. Kap. 2.4.4.2 in dieser Arbeit ferner LSB RLP 2015:25 ferner LAGING, DIRKS 2014b:209). Darüber hinaus sind sie an der Planung und Durchführung des GTS-Angebotes direkt beteiligt, zeichnen verantwortlich und können aufgrund ihrer Zertifizierung (Trainer C-Schein) und eigener Erfahrungen als Sporttreibende Kompetenzzuwächse in der jeweiligen Disziplin beobachten, erkennen und einschätzen (vgl. Kap. 2.2.2 sowie Kap. 2.5ff. in dieser Arbeit). Hierdurch sind deren Kenntnisse in Betriebs-, Deutungs- und Kontextwissen unterteilbar, was die relationale Bezeichnung ‚Experte‘ rechtfertigt und sie letztlich auch einen Beitrag zur Beantwortung der Forschungsleitfrage dieser Dissertation beisteuern können.

3.1.2.3 Erstellung des Interviewleitfadens

Für die Interviews mit Expertinnen und Experten wird in der Methodenliteratur die Konzeption eines Leitfadens empfohlen (vgl.: PRZYBORSKI, WOHLRAB-SAHR 2014:121 ferner Kap. 1.3 in dieser Arbeit), damit die Gestaltung und Umsetzung eines solchen Gespräches einer geregelten Vorgehensweise unterliegt. Daher ist es sinnvoll, die gewählten thematischen Schwerpunkte des Interviewleitfadens unter Berücksichtigung theoretischer Vorüberlegungen möglichst genau zu dokumentieren, damit die Verwendung bestimmter

Fragen nachvollziehbar ist (vgl.: GLÄSER, LAUDEL 2010:115 ferner Kap. 3.1.2.1 in dieser Arbeit).

Innerhalb dieser Untersuchung bietet sich eine Orientierung am Analyserahmen zur Erfassung von Kompetenzzuwächsen in und durch vereinsorganisierte GTS-Angebote an (vgl.: Kap. 2.5ff. in dieser Arbeit), um auf dieser Basis einen Leitfaden für die Expertengespräche zur Beantwortung der Forschungsfrage zu erstellen.

Damit Informationen und Rückmeldungen zu den Rahmenbedingungen außerschulischer GTS-Angebote generiert werden können, werden vor dem eigentlichen Gespräch personenbezogene Daten und vertragliche Details festgehalten. Hierbei handelt es sich um Informationen, die schnell abzufragen sind und in der Folge nicht transkribiert und aufwendig ausgewertet werden müssen. Zu den zu erfassenden Daten zählen beispielsweise das Alter, die berufliche und sportliche Qualifikation (Trainerschein), die Vertragsgrundlage, die Beschäftigungsschule (Ganztagsschultyp) sowie die angebotene Disziplin und mögliche Funktionen im Verein (vgl. Kap. D im Anhang dieser Arbeit). Um dezidierte Informationen zu den organisatorischen Rahmenbedingungen von GTS-Angeboten zu bekommen, wird im Interview ergänzend auf verschiedene Themenbereiche eingegangen. Die Fragen beschäftigen sich vornehmlich mit der Entstehung der Kooperation, der empfundenen Kooperationsqualität und den persönlich-individuellen sowie vereinspezifischen Motiven und Interessen hinsichtlich der Zusammenarbeit mit der jeweiligen Ganztagsschule. Durch die Ermittlung dieser Ziele können erste Vermutungen über den angestrebten Kompetenzerwerb im Rahmen des GTS-Angebotes herausgestellt werden (vgl. Kap. 2.5ff. in dieser Arbeit). Dies soll über verschiedene Detailfragen und Erzählanlässe umgesetzt werden. (vgl. Kap. C im Anhang dieser Arbeit).

Der Interviewteil mit dem Schwerpunkt Inhalt und Gestaltung von vereinsorganisierten GTS-Angeboten, also der Unterrichtssituation, ist ob des Forschungsdesiderates im Mittelpunkt des Interesses (vgl. Kap. 1.2 in dieser Arbeit). Um relevante Kriterien, wie z.B. die inhaltliche Ausrichtung des Angebotes, die Lernorganisation und Lernprozesse, aber auch die Beziehungsebene zwischen Trainer- und Schülerschaft, zu ermitteln, erfolgt eine Simulations- bzw. Detailfrage, mit welcher der genaue Hergang und Ablauf des GTS-Angebotes nachgezeichnet werden soll (vgl. Kap. C im Anhang dieser Arbeit). Durch die ‚relativ‘ offene Fragestellung ist beabsichtigt, den Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmern einen großen Freiraum einzuräumen, um im Stile einer Berichterstattung individuelle Sichtweisen zu spezifischen Themenbereichen der Forschungsfrage zu erhalten (vgl. Kap. 3.1.2.1 in dieser

Arbeit). Des Weiteren sind auf dem Leitfaden mögliche Rückfragen vermerkt, insofern der Interviewpartner bzw. die Interviewpartnerin für die Forschungsfrage relevante Aspekte auslöst. Die Rückfragen können sich u.a. auf Unterrichtsstörungen oder auch organisatorische und unterrichtsgestalterische Besonderheiten beziehen (vgl. Kap. C im Anhang dieser Arbeit).

Um mögliche Kompetenzzuwächse aufzuzeigen, die in direktem Zusammenhang mit dem GTS-Angebot stehen, sollen die Befragten eine Prioritätenliste komplettieren und ihre Auswahl begründen. Hierzu erhalten die Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmer zu den jeweiligen Kompetenzbereichen diverse Teilkompetenzen, die theoretisch hergeleitet wurden (vgl. Kap. 2.4.5 sowie Kap. 2.5ff. in dieser Arbeit). Hieraus sollen sie jeweils drei in Bezug zur Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz auswählen und im Anschluss begründen, warum sie diese Gewichtung vorgenommen haben, oder ggf. andere Teilkompetenzen zu den Kompetenzbereichen als ergänzungswürdig erachten. Darüber hinaus sollen die Gesprächspartnerinnen und -partner darlegen, woran sie konkret festmachen, dass die Kinder und Jugendlichen die Teilkompetenzen auch tatsächlich innerhalb des Settings erwerben (vgl. Kap. C im Anhang dieser Arbeit). Hier kann es zu Wiederholungen kommen, da sie sich auf eine bereits geschilderte Unterrichtssituation beziehen können, wenn sie nachweisen, woran sie den Kompetenzzuwachs festmachen und beobachten.

Die abschließende Frage des Leitfadens zielt darauf ab, noch sachdienliche Themengebiete, die im Gespräch unerwähnt blieben, zu ergänzen. Sie ist bewusst offen formuliert, um hierdurch den Interviewten die Chance einzuräumen, individuelle Interessenschwerpunkte zum Forschungsgegenstand einzubringen (vgl. Kap. 3.1.2.1 in dieser Arbeit).

Innerhalb des Interviewleitfadens sind verschiedene Fragetypen, wie z.B. dichotome Fragen und Erzählanregungen, integriert (vgl. Kap. C im Anhang dieser Arbeit), was bedingt zur Triangulation beitragen kann. Flick bezeichnet dies als ‚within method triangulation‘, worunter er auch Interviewverfahren versteht, die narrative Auslassungen und Frage/Antwort-Passagen verknüpfen (vgl.: FLICK 2008:161 ferner Kap. 3.1.2.1 in dieser Arbeit).

3.1.3 Durchführung und Auswertung der Interviews

3.1.3.1 Gestaltung der Interviews

Während der Interviewsituation ist es für den Forschungs- und Erhebungsprozess von Vorteil, die Gesprächsführung möglichst authentisch zu gestalten. Dies soll sich in einer weitest-

gehend ‚normalen‘ Gesprächssituation manifestieren, um das Interview zu veralltäglichen (vgl. HONER 2011:96), wobei es faktisch keine alltägliche Situation ist. Dies ist auf die asymmetrische Gesprächssituation und der Verteilung der Sprecherrollen zurückzuführen. Des Weiteren gilt es darauf zu achten, dass der konzipierte Leitfaden nicht den Gesprächsverlauf dominiert. Das Ziel qualitativer Forschung besteht nicht zuletzt darin, die Relevanzstrukturen der Person abzubilden und nicht ausschließlich die Thematisierungsvorstellungen des Forschers ‚abzuarbeiten‘ (vgl.: STRÜBING 2013:87ff.), denn die Unterschiede in den Relevanzsystemen der jeweils Befragten bilden den zu rekonstruierenden Interpretationsrahmen (vgl.: BOHNSACK 2010:20).

Interviews lassen sich wie schon dargelegt einzeln oder auch in der Gruppe durchführen (vgl. Kap. 3.1.2.1 in dieser Arbeit). Wenngleich Gruppeninterviews viele Vorteile bieten, birgt diese Erhebungsmethode auch Nachteile in sich. Die Gruppensituation kann hemmend auf die Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer wirken oder zu Unsicherheiten führen, was zu sozial erwünschten Aussagen führen kann (vgl.: PODLICH 2008:64). Insofern werden in dieser Untersuchung die Interviews separat durchgeführt (vgl. Kap. B im Anhang dieser Arbeit).

Wenn Überlegungen über die (Aus-)Gestaltung der Interviews angestellt werden, sind auch Zeit und Ort des Interviews einzubeziehen. Sofern keine terminlichen Hindernisse dies erschweren, werden die Experteninterviews im Anschluss an das jeweilige GTS-Angebot geführt. Hierfür sprechen unterschiedliche Gründe. Der Ort – in aller Regel die Turnhalle der kooperierenden Ganztagschulen – ist den Interviewteilnehmerinnen und -nehmern vertraut, was die eventuellen Vorbehalte gegenüber der Gesprächssituation verringern kann. Hier befinden sich die Akteure an ihrer Wirkungsstätte. Strübing spricht diesbezüglich von der Sozialwelt der Befragten. Daraus kann resultieren, dass sie sich eher an Detailwissen erinnern, was die Interviewqualität steigert und den Erkenntnisgewinn erhöht. Somit wird dem Postulat qualitativer Forschung nachgekommen, möglichst nah an der alltäglichen Lebenssituation anzuknüpfen, um eine Verzerrung der Realität zu verhindern (vgl.: MAYRING 2002:23 ferner STRÜBING 2013:88).

Wissenschaftliche Interviews und leitfadengestützte Expertengespräche im Besonderen zeichnen sich durch einen viergliedrigen Aufbau aus. Dabei durchlaufen sie die folgenden Phasen: Einstiegsphase, Aufwärmphase, Hauptphase und Ausstiegsphase (vgl.: REINDERS 2011:90f., in Anlehnung an HOPF 2000).

In der Einstiegsphase kann beispielsweise über die Verwendung der benötigten Informationen berichtet und/oder die Einwilligung der Gesprächsaufzeichnung eingeholt werden (vgl.: Ebd.:91). Innerhalb dieser Untersuchung wird ein hinführender Analysebogen abgearbeitet, auf dem grundlegende und auch vertragliche Daten des/der zu Interviewenden erfasst werden (vgl. Kap. D im Anhang sowie Kap. 3.1.2.3 in dieser Arbeit). Das Ausfüllen dieses Bogens hat zwei Funktionen: Zum einen sollen Daten wie Schultyp, Sportart (Disziplin), Alter, Ausbildung etc. für die spätere Analyse erfasst werden, zum anderen dient dieser Bogen als eine Art ‚Eisbrecher‘, um den Interviewpartner oder die Interviewpartnerin auf das anstehende (Experten-)Gespräch vorzubereiten. Ein gewichtigerer Vorteil liegt jedoch darin begründet, dass die Gesprächspassagen über die inhaltliche und methodische Ausgestaltung der GTS-Angebote nicht durch das Abfragen administrativer Belange unterbrochen werden.

Zu Beginn des Gespräches ist es nicht gänzlich auszuschließen, dass die Interviewpartnerinnen und -partner nervös und/oder gehemmt sind, sodass Fragen anzustreben sind, die die Atmosphäre auflockern. Reinders empfiehlt zu diesem Zeitpunkt beispielsweise die Erklärung des Aufnahmegerätes, dem viele Befragte mit Skepsis gegenüberstehen (vgl.: REINDERS 2011:91 ferner STRÜBING 2013:91).

Am Anfang der Interviews liegt der thematische Schwerpunkt bei der Entstehung und Ausgestaltung der Kooperation mit der jeweiligen Ganztagschule (vgl. Kap. C im Anhang dieser Arbeit), um Rückschlüsse zu den organisatorischen Rahmenbedingungen zu erhalten (vgl. Kap. 2.5f. in dieser Arbeit). Hierbei handelt es sich um einen Themenkomplex, über den unkompliziert zu berichten ist. Zudem ist dieser Themenbereich gut erforscht (vgl. Kap. 2.3.3.3 in dieser Arbeit), sodass die Aussagen schnell zugeordnet und eingeschätzt werden können und die/der Interviewte gleichermaßen eine kurze Rückmeldung erhalten kann, was zu einem Mehr an Erzählsicherheit führen kann.

In der Hauptphase des Interviews werden die im Leitfaden dargelegten Themengebiete behandelt, die explizit zur Beantwortung der Forschungsfrage von Kompetenzzuwächsen in und durch vereinsorganisierte GTS-Angebote erforderlich sind. Basierend auf dem Postulat der Offenheit für den Einsatz des Interviews als Erhebungsmethode empfiehlt Reinders folgende Vorgehensweise:

„Die im Leitfaden hinterlegten Themen werden zwar als Rahmen für das Interview genutzt, wann aber ein Thema angesprochen wird und in welcher Tiefe, kann weitgehend den Befragten überlassen werden.“ (REINDERS 2011:91f.)

Dem wird durch eine sehr offene Erzählanregung nachgekommen. Die zu interviewenden Übungsleiterinnen und -leiter können aus ihrer Vorstellung heraus den Ablauf ihres GTS-

Angebotes nachzeichnen. Eventuelle Rückfragen zu Themengebieten, wie z.B. Lernorganisationen oder methodische Gestaltungsmerkmale, sind explizit auf dem Leitfaden vermerkt und können ggf. als Nachfrage formuliert werden, um so gezielte Antworten hinsichtlich des Forschungsanliegens zu erhalten. Mögliche Resultate, insbesondere die konkrete Auseinandersetzung mit Kompetenzzuwächsen innerhalb des Settings, werden über die Erstellung und Konkretisierung einer Prioritätenliste ergründet (vgl. Kap. C im Anhang dieser Arbeit ferner Kap. 3.1.2.3 in dieser Arbeit).

Die Ausstiegsphase zeichnet sich dadurch aus, dass nach Beantwortung der relevanten Fragen der Interviewte aus der Interviewsituation zurückgeführt wird. Dies erfolgt häufig über die klassische Abschlussfrage, ob nach Ansicht des Interviewten noch Aspekte zur Sache ergänzt werden müssen, die dem Vernehmen der Befragten nach unerwähnt geblieben sind (vgl. Kap. C im Anhang dieser Arbeit ferner REINDERS 2011:92 ferner Kap. 3.1.2.3 in dieser Arbeit).

Abschließend sei auf Stolpersteine hingewiesen, die den Erfolg eines Interviews beeinflussen können. Durch Misstrauen, Dominanzverhalten des ‚Experten‘, Umkehrung der Interviewsituation und auch über selbstdarstellerische Anwendungen kann ein Interview nicht zum erfolgreichen bzw. erwünschten Abschluss gebracht werden. Diese von Vogel bezeichneten Eisberg-, Paternalismus-, Rückkopplungs- und Katharsiseffekte können durch eine kluge und sensible Gesprächsführung aufgefangen werden (vgl.: KAISER 2014:81, in Anlehnung an VOGEL 1995).

3.1.3.2 Aufbereitung des empirischen Materials: Transkription der Interviews

Die im Rahmen dieser Untersuchung zu transkribierenden Interviews befinden sich auf einem digitalen Tonband. Über die Tonaufzeichnung eines Interviews besteht trotz marginaler methodologischer Einwände vornehmlich Einigkeit. Gläser et al. bilanzieren, dass der Verlust bedeutender Informationen schwieriger wiegt, als anfänglich gehemmte Interviewpartnerinnen und -partner ob einer als befangenen empfundenen Gesprächssituation (vgl.: GLÄSER, LAUDEL 2010:158).

Um eine ausführliche Interpretation des empirischen Materials, hier Audiodateien (Primärdaten), zu gewährleisten (vgl.: KNOBLAUCH 2011:159), bietet sich eine wörtliche Transkription an (vgl.: MAYRING 2002:89). Für die ‚eigentliche‘ Transkription von Interviewprotokollen liegen zwar keine einheitlichen Regelungen vor (vgl.: GLÄSER, LAUDEL 2010:193), dennoch empfiehlt es sich, nach Kompromissen zu suchen, in denen methodologische Erfordernisse hinsichtlich der validen Bearbeitung des sprachlichen

Materials sicherstellt und praktische Probleme aufgefangen werden (vgl.: KRUSE 2014:341f.). Bei wörtlichen Transkriptionen gibt es verschiedene Varianten und Möglichkeiten. Knoblauch differenziert diesbezüglich zwischen ‚einfachen‘ akustischen Daten und dialogisch unbereinigten Grobtranskripten, die beliebig verfeinert werden können und zumeist innerhalb von linguistisch orientierter Untersuchungen Verwendung finden. Ferner können visuelle Aspekte, wie beispielsweise nonverbale Aktivitäten (Gestik und Mimik), in einer Transkription berücksichtigt werden (vgl.: KNOBLAUCH 2011:159). Auch wenn Transkripte bis ins kleinste Detail angefertigt werden, fließen dennoch subjektive menschliche Wahrnehmungen ein. Hierzu Kruse: *„Jede Transkription stellt als Sekundärdatenmaterial selbst eine Konstruktion dar - und ist keine objektive Abbildung der verbalen Primärdaten.“* (KRUSE 2014:346)

Eine wörtliche sowie vollständige Transkription akustischer Daten ist hinsichtlich der Fragestellung dieser Untersuchung angemessen. Bei der Frage nach Kompetenzzuwächsen steht die inhaltlich-thematische Ebene im Mittelpunkt. Da es sich bei den Übungsleiterinnen und -leitern um Fachleute für ihre sportliche Disziplin handelt (vgl. Kap. 3.1.2.2 in dieser Arbeit), kann bei der Transkription der Expertinnen- und Expertengespräche auf dialektale und prosodische Besonderheiten verzichtet werden. Eine Übertragung in gebräuchliches Schriftdeutsch ist in solchen Fällen – Experteninterviews – üblich (vgl.: MAYRING 2002:89ff. ferner GLÄSER-ZIDUKA 2011:111). Gläser et al. erachten eine enorme Detailtreue in rekonstruierenden Untersuchungen für nicht erforderlich (vgl.: GLÄSER, LAUDEL 2010:193). Meuser legitimiert diese Vorgehensweise damit, weil es sich bei Experteninterviews konträr zu narrativen Interviews oder konversationsanalytischen Auswertungen um ein mehr oder weniger gemeinsames Wissen handelt, das sich Fachleute und Interviewer teilen (vgl.: MEUSER 2005:83). Innerhalb dieser Untersuchung erfolgt eine Orientierung an den Transkriptionsregeln, die Gläser et al. für qualitative Forschungsarbeiten empfehlen. Diese sind: Verschriftung in Standardorthographie, nichtverbale Äußerungen (Lachen, Husten, Räuspern) werden nur dann transkribiert, wenn sich dadurch die Bedeutung der Aussage ändert, unverständliche Gesprächspassagen werden als solche gekennzeichnet, Gesprächspausen werden vermerkt, Besonderheiten bei ‚Ja/Nein-Antworten‘ (zögernd, gedehnt, lachend) werden gekennzeichnet (vgl.: GLÄSER, LAUDEL 2010:194).

Unter methodologischen Gesichtspunkten ist zu berücksichtigen, dass die Genauigkeit der Transkription einen Einfluss auf die Analysequalität hat, was sich insbesondere auf performative Aspekte bezieht. Ist die Sekundärdatentranskription unreflektiert und mangelhaft, kann sich die mögliche Analysetiefe stark reduzieren. In Zweifelsfällen empfiehlt

Kruse das nochmalige Hören der Primärdaten; die Audiodatei des betreffenden Interviews (vgl.: KRUSE 2014:341ff. ferner KNOBLAUCH 2011:160).

Die aufgezeichneten Interviews werden in Eigenregie transkribiert. Für diese Vorgehensweise sprechen maßgeblich forschungslogische Überlegungen. In erster Linie ist der dichtere Kontakt zum Material anzuführen. Fremdtranskriptionen werden bisweilen kritisch betrachtet, obschon auch hierdurch Vorteile zu verzeichnen sind, was sich nicht nur auf die zeitliche Entlastung bezieht. Kruse weist darauf hin, dass eine sich entwickelnde ‚Betriebsblindheit‘ die Interpretation qualitativer Daten beeinflussen kann, weil die Transkription kein mechanischer Vorgang ist, sondern bereits hier interpretative Schritte stattfinden können, die allerdings dann eher nicht methodisch kontrolliert und systematisch ablaufen (vgl.: KRUSE 2014:358ff.).

Der Verschriftlichung der Interviews dieser Untersuchung liegen folgende Transkriptionsregeln und -maßgaben zugrunde:

- Wörtliche Transkription
- Ausnahmen: Satzbau angepasst bei Expertinnen und Experten mit Migrationshintergrund
Umgangssprache ins Schriftdeutsche übertragen (haste=hast du/
samma=sag mal)
- Vor- und Nachnamen werden durch XXXXXX anonymisiert
- Gesprächspassagen mit schlechter und/oder unverständlicher Aussprache, Fachbegriffe, die sich nicht mehr rekonstruieren ließen, Störungen durch Nebengeräusche etc. werden mit YYYYYY gekennzeichnet
- Indirekte Rede, insbesondere Wiederholungen von Schüleraussagen werden durch einfache Abführungsstriche wie folgt hervorgehoben: ‚... Schüleraussage...‘
- Nonverbale Tätigkeiten, wie z.B. die Arbeit mit dem Material, nachdenken etc. wird einschließlich der Dauer wie folgt dargestellt: (X Sek.) (Experte...)
- Unvollendete Sätze werden mit drei Punkten gekennzeichnet (Sie wollen hier...)

3.1.3.3 Auswertung der Interviews: Qualitative Inhaltsanalyse

Zur Auswertung von erhobenem Material kann auf unterschiedlichste Vorgehensweisen, wie die freie Interpretation, sequenzanalytische Verfahren, das Kodieren oder auch die qualitative Inhaltsanalyse, zurückgegriffen werden (vgl.: GLÄSER, LAUDEL 2010:43ff. ferner

MEUSER 2005:90). Die in dieser Studie durchgeführten und transkribierten Experteninterviews werden mittels der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Doch was spricht für dieses Verfahren?

Inhaltsanalysen werden sowohl in quantitativen als auch in qualitativen Untersuchungen genutzt. Den Ursprung hat dieses anfänglich ausschließlich quantitative Verfahren in den 1920ziger Jahren. Max Weber schlug auf dem ersten deutschen Soziologentag vor, das aufkommende und sich schnell entwickelnde Zeitungswesen, was mit einer enormen Textmenge einherging, über ein inhaltsanalytisches Verfahren nach verschiedenen Themenbereichen in quantitativer Hinsicht zu systematisieren (vgl.: KUCKARTZ 2012:26f.). Der Begriff ‚Qualitative Inhaltsanalyse‘ basiert wiederum auf einer Abhandlung von Kracauer aus den 1950ziger Jahren, der die These aufstellte, dass ausschließlich quantifizierende Zugänge den Sinngehalt der Texte vernachlässigen sowie den Kontext von Textbesonderheiten und markante Einzelfälle ausblenden (vgl.: MEUSER 2011:90 ferner MAYRING 2002:114), was ursächlich auf ein geschlossenes und ordinalskaliertes Kategoriensystem zurückzuführen ist (vgl.: GLÄSER, LAUDEL 2010:198). Die Diskussion um eine ‚quantitative‘ und ‚qualitative‘ Inhaltsanalyse ist allerdings eine Scheinkontroverse. Um zu ‚qualitativen‘ Ergebnissen zu kommen, fließen dennoch quantitative Aspekte ein, denn auch bei der Interpretation von beispielsweise Interviews wird quantifiziert, um auf diesem Weg ansatzweise zu Verallgemeinerungen der Ergebnisse zu gelangen (vgl.: DIEKMANN 2008:607f. ferner Kap. 3.1.2.1 in dieser Arbeit). Faktisch wird in der wissenschaftlichen Realität auf eine Mischform zurückgegriffen.

Mayring hat in den 1980ziger Jahren eine Variante einer ‚Qualitativen Inhaltsanalyse‘ entwickelt, die sich zwischen einer klassifikatorischen und sinnkonstruierenden Vorgehensweise verorten lässt und eine gewisse Nähe zur deduktiv-nomologischen Forschungslogik aufweist (vgl.: MEUSER 2011:90). Sein Ansatz ist eher auf den deutschsprachigen Forschungsraum beschränkt. In der internationalen Methodendiskussion existieren ansonsten keine Vorschläge für ‚Qualitative Inhaltsanalysen‘. Die häufig im angelsächsischen Sprachraum verwendete ‚Content Analysis‘ ist eine rein quantitative Form (vgl.: GLÄSER, LAUDEL 2010:198). Mayring erhebt den Anspruch, dass das von ihm konzipierte Verfahren der Inhaltsanalyse dazu geeignet ist, fixierte Kommunikation zu analysieren und dabei systematisch sowie regel- und theoriegeleitet vorzugehen (vgl.: MAYRING 2002:114). Die ‚Qualitative Inhaltsanalyse‘ basiert auf einem geisteswissenschaftlichen Wissenschaftsverständnis und orientiert sich an der sozialwissenschaftlichen Erkenntnis, dass die menschliche Wirklichkeit komplex konstruiert

ist (vgl.: MAYRING 2010:12f., in Anlehnung an SCHÖN 1979 ferner WATZLAWIK et al. 1969 ferner ROHRBACHER 1976).

Die ‚Qualitativen Inhaltsanalyse‘ wurde aus verschiedenen Ansätzen aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen konzipiert. Kommunikationswissenschaftliche Überlegungen, die Hermeneutik, das interpretative Paradigma der Qualitativen Sozialforschung, literaturwissenschaftliche Theorien und Methoden der systematischen Textanalyse sowie Modelle der Psychologie der Textverarbeitung bilden Elemente dieses Auswertungsverfahrens. Aus dem Selbstverständnis und Postulaten dieser Analyseansätze leitet Mayring 15 sowohl inhaltliche als auch methodische Verfahrensmerkmale ab. Hierzu zählen u.a. die Notwendigkeit des systematischen Vorgehens, die Überprüfung anhand von Gütekriterien, die Explikation des Vorverständnisses, die Möglichkeit der Re-Interpretation etc. (vgl.: MAYRING 2010:117).

Die Vorgehensweise eines inhaltsanalytischen Auswertungsverfahrens lässt sich unter Berücksichtigung der dargelegten Verfahrensmerkmale in einem vereinfachten Ablaufplan skizzieren: Zunächst wird das zu analysierende Textmaterial auf qualitativ-interpretativer Ebene erfasst. Im Anschluss wird die Textfülle möglichst früh auf das für die Untersuchungsleitlinie Relevante reduziert. Im weiteren Verlauf wird das transkribierte Material anhand eines an theoretischen Vorüberlegungen angelehnten Kategoriensystems untersucht (Einzelanalyse) und anschließend ausgewertet und ggf. eine vertiefende Fallanalyse einschließlich der Bildung von Hypothesen durchgeführt (generalisierende Analyse). Dem nachgestellt erfolgt eine Kontrollphase. Eine präzise Bezeichnung dieses Verfahrens wäre ‚qualitativ orientierte kategoriengeleitete Textanalyse‘ (vgl.: HÄDER 2015:341 ferner GLÄSER, LAUDEL 2010:201f. ferner KUCKARTZ 2012:36f., in Anlehnung an LAMNEK 2005 ferner HOPF 1995). Innerhalb des Auswertungsprozesses finden unterschiedliche methodische Überlegungen und zuvor geregelte (Analyse-)Schritte statt. Hierzu zählt die Festlegung des Materials, die Bestimmung der Analysetechnik, die Richtung der Analyse, die Definition oder zumindest die Festlegung der Analyseeinheiten etc. (vgl.: AEPPLI, GASSER, GUTZWILLER et al. 2014:258, ferner MAYRING 2010:26ff.).

Die praktische Durchführung dieses Verfahrens beruht auf drei Arbeitsschritten bzw. Analysetechniken, die separat oder auch kombiniert zum Einsatz kommen können und auf die jeweilige Fragestellung hin modifiziert werden müssen: Zusammenfassung, Explikation, Strukturierung. Durch die Zusammenfassung ist beabsichtigt, eine überschaubare Datenmenge in Form von zentralen Aussagen mit dem Ziel der induktiven Kategorienbildung zu bündeln. Im Rahmen der Explikation wird das verbleibende Material mit Zusätzen

versehen, um fragliche und/oder ungenaue Textstellen zu klären; diese inhaltsanalytische Technik kann als Kontextanalyse bezeichnet werden. Hierzu wird u.a. textexternes Material verwendet, um Lücken zu schließen und Erkenntnisse zu generieren. Die Analysetechnik der Strukturierung erfolgt mittels eines Kategoriensystems, das in Anlehnung an die jeweilige Fragestellung und basierend auf den theoretischen Vorüberlegungen konstruiert wird, um für die Beantwortung der Forschungsfrage gewichtige Themen und Inhalte aus dem Material herauszuarbeiten. Dieser Arbeitsschritt kann formal, inhaltlich, typisierend oder skalierend erfolgen. Die Analysetechniken lassen sich über die vielzitierte Felsbrocken-Metapher veranschaulichen: Ein ‚auffälliger‘ Felsbrocken wird zunächst aus der Ferne betrachtet (Zusammenfassung), um dann besonders interessante Details zu analysieren (Explikation), ehe das Innenleben des Gesteins untersucht wird (Strukturierung) (vgl.: HÄDER 2015:341 ferner DIEKMANN 2008:608f. ferner AEPPLI, GASSER, GUTZWILLER et al. 2014:259f. ferner ATTESLANDER 2008:189).

Zentraler Aufgabenschwerpunkt und integraler Bestandteil der qualitativen Inhaltsanalyse ist die Entwicklung eines Kategoriensystems. Dies umfasst die Definition und Ausprägung von Auswertungskategorien, die Festlegung von Analyseeinheiten und die Bestimmung von Ankerbeispielen sowie das Aufstellen von Kodierregeln. Dieser Arbeitsschritt ist deduktiv und bezieht sich auf die theoretischen Vorüberlegungen im Hinblick auf den Gegenstand und das Ziel der Untersuchung (vgl.: MAYRING 2002:116 ferner ATTESLANDER 2008:190). Kategorien im Sinne von klassifizierten Einheiten sind für eine zielgeführte Beantwortung der Forschungsfrage entscheidend. Ankerbeispiele, Kodiereinheiten oder auch Beleg- und Fundstellen sind typische Textstellen (vgl.: KUCKARTZ 2012:41ff., in Anlehnung an KRIPPENDORFF 2004), die sich einer Kategorie zuordnen lassen oder einer solchen entsprechen oder zumindest die wesentlichen Aspekte der Definition illustrieren (vgl.: HAMMANN, JOERDENS 2014:175). Diese Belegstellen³ können im Rahmen von qualitativen Inhaltsanalysen bidirektional verwendet werden: Mittels einer Kategorie können Text- und somit spätere Belegstellen ausgemacht bzw. identifiziert werden; es können aber auch ausgehend von einer Belegstelle Kategorien entwickelt werden. Die Kodierregeln legen den Grad der Zuordnung einer Belegstelle zu einer Kategorie fest (vgl.: DIEKMANN 2008:609f. ferner AEPPLI, GASSER, GUTZWILLER et al. 2014:257). Dabei kann es hilfreich sein, entsprechende Schlüsselwörter zu benennen, um über die Kodierregeln hinaus

³ Die Begriffe Ankereinheiten, Codiereinheiten sowie Beleg- und Fundstellen werden je nach Forscher und methodischer Ausrichtung unterschiedlich verwendet. Innerhalb dieser Dissertation findet der Begriff ‚Belegstelle‘ Verwendung.

die Zuordnung zu erleichtern und eindeutige Zuordnungen vorzunehmen (vgl.: HAMMANN, JOERDENS 2014:175).

Bei dem Versuch einer systematischen Vorgehensweise gilt es zu berücksichtigen, dass die Auswertung qualitativer Daten ein interpretativer Akt ist und sich an hermeneutischen Tätigkeitsschwerpunkten, wie die Berücksichtigung der Entstehungsbedingungen, Anwendung des hermeneutischen Zirkels sowie an Aspekten wie Differenz, Angemessenheit und Richtigkeit, orientieren kann. Kuckartz weist darauf hin, dass hermeneutische Verfahren ein Bestandteil empirischer Forschung sind, weil hierdurch ein Beitrag zur Hypothesengewinnung und zur Interpretation der Ergebnisse erfolgt (vgl.: KUCKARTZ 2012:30ff.). Ferner benennt und legitimiert Häder die Hermeneutik als qualitativ orientierte Technik innerhalb inhaltsanalytischer Verfahren auch vor dem Hintergrund, dass personenabhängige Resultate in die Analyseergebnisse einfließen. Die Auslegung des Textes im hermeneutischen Sinne richtet sich dann nicht nur an Häufigkeiten einzelner Wörter, wie beispielsweise bei frequenzanalytischen Vorgehensweisen. Die Erschließung des Dokumentes in seiner Ganzheit ist dann auch Teil des Forschungsprozesses (vgl.: HÄDER 2015:341, in Anlehnung an OVERMAN et al. 1979).

Gläser et al. und auch Kuckartz haben die Arbeit mit dem Kategoriensystem hinsichtlich des Spielraums beim Auswertungsprozess modifiziert. Gläser et al. bemängeln das geschlossene Kategoriensystem, wie es im Verfahren nach Mayring verwendet werden kann, dahingehend, dass es eher der Häufigkeitsanalyse und nicht der Extraktion von relevanten Informationen dienlich ist. Um komplexe Informationen zu entnehmen und Kausalzusammenhänge aufzuschlüsseln, ist ein offenes Kategoriensystem von Vorteil, das während der gesamten Auswertung am Material angepasst werden kann. Gläser et al. favorisieren ein Suchraster, das eine ähnliche Funktion wie das Mayringsche Kategoriensystem einnimmt und gleichermaßen an theoretischen Vorüberlegungen anknüpft. Mittels des Suchrasters werden zunächst die für eine spätere Analyse belangvollen Textstellen extrahiert. Der Unterschied besteht darin, dass die Kategorien nicht ex ante festgelegt sind, sondern allgemeinerer Art sind und für neue, bedeutsame Informationen offenbleiben und die Merkmalsausprägungen während der Extraktion erfolgen. Dies begünstigt, dass nicht antizipierte Merkmalsausprägungen in die Analyse von Kausalzusammenhängen einfließen (vgl.: GLÄSER, LAUDEL 2010:199ff.). Kuckartz schlägt gleichermaßen vor, das Kategoriensystem flexibler zu gestalten. Daher bevorzugt er die Variante der ‚inhaltslich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse‘, was sich auf die Kategorienbildung auswirkt. Eine induktive Kategorienbildung liegt vor, wenn die Kategorien ausschließlich an den empirischen Daten gebildet werden. Wenn sich die

Kategorien an einen bestehenden theoretischen Bezugsrahmen anlehnen, liegt eine deduktive Kategorienbildung vor. Bei der ‚inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse‘ ergänzen sich diese Formen der Kategorienbildung. Durch beispielsweise die Verwendung eines Interviewleitfadens können die Hauptkategorien auf deduktivem Wege am Material überprüft und abgebildet werden. Die Herausarbeitung von Subkategorien kann dann induktiv am Material erfolgen, wodurch eine Mischform deduktiver-induktiver Kategorienbildung entsteht (vgl.: KUCKARTZ 2012:59ff. ferner HAMMANN, JOERDENS 2014:172), was ein Mehr an Flexibilität im Forschungsprozess begünstigt. Schließlich ist es im Sinne einer hypothesengenerierenden Forschung, gerade in qualitativen Arbeiten, von Vorteil, die transkribierten Dokumente relativ offen über den Weg hermeneutischer Analysen zu untersuchen (vgl. HÄDER 2015:340f.). Ein Auswertungsverfahren, das sich durch ein hohes Maß an Offenheit auszeichnet, ist nicht zuletzt deshalb notwendig, weil ausgehend von den sprachlichen Fähigkeiten der Übungsleiterinnen und -leiter eine uneinheitliche Verwendung von Begrifflichkeiten und somit zahlreiche ‚interpretationswürdige‘ Aussagen anzunehmen sind. Dieser Sachverhalt ist auf ein Paradigma des Symbolischen Interaktionismus zurückzuführen. Hierzu merkt Mayring an: *„Wenn soziales Handeln selbst schon Interpretation ist, dann muss der Wissenschaftler [...] erst recht ‚Interpret‘ sein.“* (MAYRING 2002:10) Darüber hinaus besteht durch ein offeneres Verfahren die Möglichkeit des Differenzierens und Interviewpassagen können variabler zugeordnet und ausgewertet werden und auf diese Weise verschiedene Gegenstandsfelder des Untersuchungsgegenstandes abbilden. Dieser methodische Spielraum ist von Vorteil, weil das Setting, in dem GTS-Angebote stattfinden, weitestgehend unerforscht ist (vgl. Kap. 1.2 in dieser Arbeit). Ein modifiziertes Verfahren der ‚Qualitativen Inhaltsanalyse‘ trägt schließlich dazu bei, Textstellen nicht ‚übereilt‘ zuzuordnen und auszuwerten, weil das gesamte Material methodisch kontrolliert in die Analyse einfließt.

Die inhaltsanalytische Auseinandersetzung mit dem empirischen Material erfolgt über das computergestützte Auswertungsprogramm MaxQDA. Diese Software ist für die Auswertung qualitativer Daten prädestiniert, weil umfangreiche Daten nach inhaltlichen Kategorien systematisiert und gebündelt werden können (vgl.: DEREČIK, LAGING 2014:99), was zu mehr Übersichtlichkeit beiträgt und die Problematik auffängt, aussagekräftige Belegstellen zu vernachlässigen.

Aus der allgemeinen Darstellung des inhaltsanalytischen Verfahrens sowie den Modifikationen kann nun der Ablaufplan hinsichtlich der Auswertung der Interviews für diese Untersuchung entwickelt werden. Um der Beantwortung der Forschungsfrage nach

Kompetenzzuwachsen in und durch vereinsorganisierte Sport- und Bewegungsangebote nachzugehen, bietet sich das ‚offenere‘ Verfahren der ‚inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse‘ an. Diese inhaltsanalytische Vorgehensweise hat sich in vielen Forschungsprojekten bewährt und wird in der Methodenliteratur in verschiedensten Varianten behandelt (vgl.: KUCKARTZ 2012:77ff., in Anlehnung an LAMNEK 1993 ferner Kap. 1.3 in dieser Arbeit). Der besondere Vorzug liegt im variablen Kategoriensystem. Dabei bilden die im Analyserahmen herausgearbeiteten Aspekte thematische Hauptkategorien und strukturbildende Elemente. Somit kann die Zuordnung von Belegstellen an den Interviewleitfaden angelehnt werden (vgl. Kap. 2.5ff. und Kap. 3.1.2.3 in dieser Arbeit), ohne ‚neue‘ thematische Bezüge ausklammern zu müssen. Für die Auswertung der transkribierten Interviews mit den Übungsleiterinnen und -leitern ergibt sich folgendes Auswertungsvorgehen:

Abb. 6 Ablaufplan für die Auswertung des empirischen Materials

Phase	Aufgabe	Tätigkeitsschwerpunkte
1	Initiierende Textarbeit	Sorgfältiges Lesen, Randnotizen anfertigen, Auswertungsideen festhalten, Zeilennummern einfügen
2	Codierprozess nach Hauptkategorien/Suchbegriffen	Sequenzielle Durchsicht des transkribierten Materials und Zuordnung zu der jeweiligen (Haupt-)Kategorie/Suchbegriff
3	Zusammenstellung (Zwischenschritt)	Überprüfung der Zuordnung der Fundstellen zu den jeweiligen Hauptkategorien/Subkategorien auf Widersprüchlichkeit und Redundanzen (MaxQDA)
4	Bildung von Subkategorien	Ausdifferenzierung der (Haupt-)Kategorien in Subkategorien, Beschreibung der Subkategorien sowie dazugehöriger Kriterien und Übernahme in das Kategoriensystem
5	Codierprozess mit ausdifferenziertem Kategoriensystem	Detaillierte Durchsicht des transkribierten Materials und Zuordnung gemäß ausdifferenziertem Kategoriensystem (MaxQDA)
6	Kategorienbasierte Auswertung	Vertiefende Fallinterpretation mittels hermeneutischer Techniken: Ergebnisse zu (Haupt-)Kategorien zusammentragen, Darstellung der Subkategorien, Analyse der Zusammenhänge zwischen Haupt- und Subkategorien vor dem Hintergrund theoretischer Vorüberlegungen

Die Phase 1 der initiierenden Textarbeit kann als erster Zugang zum Material umschrieben werden. Das erste Lesen ist nicht regelgeleitet. Es dient im Wesentlichen dazu, einen ersten Überblick zu bekommen und Auswertungsideen festzuhalten und administrative Dinge, wie u.a. das Einfügen von Zeilennummern innerhalb der transkribierten Experteninterviews, vorzunehmen. Das Festhalten von Auswertungsideen ist als erster Schritt der Deutung zu verstehen, da diese Überlegungen auf der Kenntnis des Gesamtdokumentes basieren, ohne jedoch eine detaillierte Analyse der Kategorien vorgenommen zu haben. Zur Offenheit des

Forschungsprozesses gehört auch, diese ersten Annahmen nicht auszublenden, sondern kritisch zu reflektieren, damit sie nicht den weiteren Auswertungsprozess (mit-)beeinflussen.

In Phase 2 ist beabsichtigt, das transkribierte Material auf die Hauptkategorien bzw. Suchbegriffen – basierend auf dem Theorieteil dieser Arbeit – zu beziehen. Dies erfolgt über ein am Analyserahmen zu Kompetenzzuwächsen von GTS-Angeboten ausgerichteten Kategoriensystem (vgl. Kap. 2.5ff. in dieser Arbeit ferner Kap. E in dieser Arbeit). Die Extraktion von Belegstellen stützt sich auf die Entscheidung des Codierers, der festlegt, ob die Information für die Untersuchung zielführend ist, wobei aus Gründen der Transparenz stichpunktartig definitorische Merkmale von Auswertungskategorien und dazugehörige Kriterien aufgelistet werden. Hierbei handelt es sich um Signalwörter bzw. Suchdimensionen, die sich aus dem theoretischen Bezugsrahmen ergeben (vgl.: GLÄSER, LAUDEL 2010:200ff. dieser Arbeit). Wenn eine Interviewaussage einer der Hauptkategorien zugeordnet werden kann, wird der jeweilige Absatz markiert und der Kategorie zugeordnet. Diese Tätigkeit erfolgt computerbasiert und wird mittels der Auswertungssoftware MaxQDA umgesetzt.

Nach der Bearbeitung einiger Interviews erfolgt eine Reflexion bezüglich des verwendeten Kategoriensystems. Mayring empfiehlt eine solche Überprüfung, wenn 10%-50% des Materialdurchlaufs (Codierprozess) stattgefunden haben. Dies erfolgt aus forschungslogischen Erwägungen, um Überlappungen der Kategorien zu vermeiden (vgl.: MAYRING 2002:117).

Darüber hinaus empfiehlt es sich bei leitfadengestützten Interviews, die jeweilige Antwort auf eine Frage als Codiereinheit einer entsprechenden ‚vorläufigen‘ Hauptkategorie zuzuordnen (vgl.: KUCKARTZ 2012:80f.). Bei offenen Antworten reicht es laut Hammann et al. aus, diese dahingehend zu untersuchen, ob ein bestimmter Aspekt genannt wird oder nicht (vgl.: HAMMANN, JOERDENS 2014:171).

In einem Zwischenschritt (Phase 3) werden in tabellarischer Form die Belegstellen einschließlich der Mehrfachnennungen den Hauptkategorien/Analyseschwerpunkten zugeordnet (vgl. Kap. F in dieser Arbeit). Durch den Vermerk der Belegstellen kann in Zweifelsfällen jederzeit der Originaltext herangezogen werden (vgl.: HAMMANN, JOERDENS 2014:170).

Durch diesen Arbeitsschritt wird verdeutlicht, ob angenommene Kategorien eine eher untergeordnete Rolle spielen oder beispielsweise Kategorien einschließlich der dazugehörigen Kriterien nicht präzise genug sind. Hammann et al. merken hierzu an: *„Es ist gleichzeitig oft*

der Fall, dass eine Codiereinheit mehreren disjunkten Kategorien zugeordnet werden kann.“ (Ebd. 2014:171) Des Weiteren empfehlen Gläser et al. in dieser Phase des Auswertungsprozesses eine erneute Überprüfung, ob extrahierte Informationen redundant und/oder widersprüchlich sind (vgl.: GLÄSER, LAUDEL 2010:202).

Anhand der in der dritten Phase konzipierten tabellarischen Auflistung werden nun die (Haupt-)Kategorien ausdifferenziert. Hierzu werden über die direkte Arbeit am Material (Belegstellen) mögliche Subkategorien entwickelt. Entsprechende Textsequenzen werden mittels der Auswertungssoftware dem modifizierten Kategoriensystem zugeordnet. Das ausdifferenzierte Kategoriensystem kann dann unter Berücksichtigung der Forschungsfrage auf mögliche theoretische Zusammenhänge hin reflektiert und ausgewertet werden (vgl.: MAYRING 2002:117).

In Phase 5 erfolgt ein finaler Materialdurchlauf (Codierprozess) mit dem vollständigen Kategoriensystem. Veränderte Zuordnungen und die Ermittlung neuer Kategorien und Subkategorien werden in der Auswertungstabelle ergänzt (vgl. Kap. F. im Anhang dieser Arbeit). Dies bildet die Informationsbasis für die Untersuchung und Beschreibung der Fälle (vgl.: GLÄSER, LAUDEL 2010:202).

Im letzten Arbeitsschritt erfolgt die kategorienbasierte Auswertung (Phase 6). Auf der Grundlage der Auswertungsergebnisse erfolgte eine vertiefende Fallinterpretation mittels hermeneutischer Techniken, um Zusammenhänge zwischen den Haupt- und Subkategorien herzustellen. Hierzu stellt Kuckartz fest:

„Durch Vergleichen und Kontrastieren von interessierenden Subgruppen gewinnt die kategorienbasierte Auswertung und Darstellung an Differenziertheit, Komplexität und Erklärungskraft.“ (KUCKARTZ 2012:77)

Auch können die ermittelten Analyseeinheiten auf Bedeutungsunterschiede hin untersucht werden (vgl.: BRÜSEMEISTER 2008:211). Hierbei kann die Bildung von Typisierungen helfen. Bei den Typisierungen handelt es sich um eine Gruppierung von Fällen mit entsprechenden Merkmalsausprägungen mit einer oder mehrerer Dimensionen (vgl.: GLÄSER, LAUDEL 2010:250 ferner HAMMANN, JOERDENS 2014:171).

Qualitative Forschungsarbeiten geben häufig Anlass zu Kritik. Diese kann sich auf die unzulängliche Berücksichtigung sowohl allgemein-methodologischer Prinzipien als auch klassischer Gütekriterien im Rahmen empirischer Forschung beziehen.

In methodologischer Hinsicht kann die ‚Qualitative Inhaltsanalyse‘ sowohl an den Gütekriterien Objektivität, Validität und Reliabilität gemessen werden, aber auch an solchen, auf die ausdrücklich im Rahmen qualitativer Forschung hingewiesen werden. In qualitativen

Arbeiten bestimmen Kriterien, wie u.a. Offenheit, Flexibilität, Reflexivität und Interpretativität, Intercoder-Reliabilität, Konstruktvalidität oder auch die kommunikative Validierung den Forschungsprozess (vgl.: MAYRING 2010:8ff. ferner ATTESLANDER 2008:197 ferner LISSMANN 2001:54ff., in Anlehnung an LAMNEK ferner HÄDER 2015:330).

Das zentrale methodologische Merkmal qualitativer Forschungsarbeiten ist das Prinzip der Offenheit, um letztlich eine umfangreiche und ‚saubere‘ Deskription eines Falles vorzunehmen zu können (vgl.: MAYRING 2002:27f, in Anlehnung an HOFFMANN-RIEM). Diesbezüglich bemängeln Gläser et al., dass dieses Prinzip innerhalb der ‚Qualitativen Inhaltsanalyse‘ nur teilweise zur Geltung kommt. Sie führen das auf die Tatsache zurück, dass das Auswertungsverfahren einen quantitativen Ursprung hat und aufgrund des feststehenden Kategoriensystems nur eine partielle Offenheit anzunehmen ist. Hierdurch werden eher Häufigkeiten analysiert und nicht neue Informationen extrahiert. Dem Prinzip der Offenheit kann durch ein offenes bzw. flexibles Auswertungssystem nachgekommen werden (vgl.: GLÄSER, LAUDEL 2010:199ff. ferner KUCKARTZ 2012:70ff.). Die Modifikation in Form eines flexiblen Kategoriensystems findet auch in dieser Studie Anwendung, um auf Besonderheiten im transkribierten Material reagieren zu können. Hierdurch sind allerdings Einbußen beim regelgeleiteten Vorgehen nicht auszuschließen.

Das Auswertungsverfahren in Anlehnung an die ‚Qualitative Inhaltsanalyse‘ zeichnet sich durch ein hohes Maß an Systematik aus (vgl.: HÄDER 2015:330). Durch ein regelgeleitetes Vorgehen sind die Ergebnisse nachvollziehbar und können überprüft werden. Hierdurch kann dem Argument mangelnder Verallgemeinbarkeit in qualitativen Arbeiten, insbesondere in sehr offenen oder explorativ angelegten Studien, entgegengewirkt werden (vgl.: MAYRING 2010:12ff.). Die separaten Analyseschritte unterliegen festgelegten Regeln und führen zu einer gegenstandsnahen Abbildung des Materials (vgl.: GOLENIA, NEUBER 2010:196), was eine Voraussetzung für regelgeleitete und systematische Arbeitsschritte bildet (vgl.: MAYRING 2002:146). Durch das in dieser Studie genutzte Kategoriensystem ist die Extraktion einer Belegstelle nachvollzieh- und rekonstruierbar und kann aufgrund der Nutzung der Auswertungssoftware jederzeit in den Kontext des Gesamtdokumentes zurückgeführt werden (vgl. Kap. E im Anhang dieser Arbeit).

Die Extraktion selbst orientiert sich an Suchbegriffen und Analyseschwerpunkten, die sich aus dem theoretischen Bezugsrahmen dieser Untersuchung ergeben (vgl. Kap. 2.2.5 ferner Kap 2.5ff. in dieser Arbeit). Demnach ist in Bezug auf das theoriegeleitete Vorgehen

anzumerken, dass die Auswertungskategorien an theoretische Vorüberlegungen und an Annahmen über Kausalzusammenhänge gekoppelt sind. Gläser et al. empfehlen dahingehend eine genaue Dokumentation des Forschungsprozesses, damit im Rahmen dieses Verfahrens die einzelnen Interpretationsschritte, die zur Beantwortung der Forschungsfrage führen, darstellbar sind (vgl.: GLÄSER, LAUDEL 2010:204ff.).

In Bezug auf die klassischen Gütekriterien empirischer Forschung ist anzumerken, dass die ‚Qualitative Inhaltsanalyse‘ in vielen Bereichen den Standards entspricht. So kann das Verfahren vor dem Hintergrund der Reliabilität als zuverlässig eingeschätzt werden. Zwar sind Paralleltestverfahren schwierig umzusetzen, aber die Reliabilitätsbestimmungen werden insofern erfüllt, weil die Analyse aufgrund des Kategoriensystems und Kodierleitfadens von mehreren Personen durchgeführt und verglichen werden kann. Hierdurch können nicht willkürlich Textstellen zur Analyse extrahiert werden. Die Intercoderreliabilität als Gütekriterium, was nicht nur zur Reliabilität, sondern auch zur Objektivität beiträgt, ist allerdings kritisch einzuschätzen. Nichtsdestotrotz können Interpretationsunterschiede bei sprachlichem Material auch als ‚normal‘ angesehen werden (vgl.: MAYRING 2010:117, in Anlehnung an RITSERT 1972 ferner AEPPLI, GASSER, GUTZWILLER et al. 2014:260f. ferner HAMMANN, JORDENS 2014:177).

Das Analyseverfahren kann in der Summe als valide bezeichnet werden. Dies umfasst die Angemessenheit und Überprüfbarkeit der Kategoriedefinition sowie die Möglichkeit der Validierung mit einem Außenkriterium. Außerdem verfügt die Inhaltsanalyse über eine enorme Konstruktvalidität. Die Beschreibungen von Auswertungskategorien unterliegen nicht der Willkür des Codierers, sondern basieren auf einem theoretischen Hintergrund und empirischen Annahmen (vgl.: MAYRING 2010:118ff, in Anlehnung an KRIPPENDORFF 1980). Dies kann allerdings auch dazu führen, dass beispielsweise bei einer nachträglichen Überprüfung vorgenommener Interpretationen neue bzw. unerwartete Erkenntnisse verfallen (vgl.: PODLICH 2008:61).

Das Verfahren der Qualitativen Inhaltsanalyse erfährt insbesondere von Kruse Kritik. Er bemängelt explizit, dass gesprächsanalytische Aspekte vernachlässigt werden, wodurch lediglich eine ‚Inventarisierung der Äußerungsebene‘ und folglich keine Rekonstruktion des ‚Aussagesystems‘ stattfindet. Bereits im Arbeitsschritt der Paraphrase finden implizite Interpretationen statt, sodass kein analytischer Verstehensbeitrag erfolgt, sondern lediglich ein bloßes Konstatieren von Vorhandenem (vgl.: KRUSE 2014:401ff.). Kruses Kritik greift, insofern der Text an sich der Untersuchungsgegenstand ist, wie z.B. in der

Biographieforschung. Zu diesem Zweck reicht das Verfahren nach Mayring selbstverständlich nicht aus. Innerhalb dieser Untersuchung ist der inhaltsanalytische Schwerpunkt anders gelagert. In den transkribierten Experteninterviews geht es u.a. um die Beschreibung der Gestaltung und Durchführung von GTS-Angeboten vor dem Hintergrund möglicher Kompetenzzuwächse; im weitesten Sinne also eine rekonstruierende Untersuchung in Form der Beschreibung eines sozialen Sachverhaltes oder Falles auf der Basis von Fach- und Erfahrungswissen besonders ausgebildeter Übungsleiterinnen und -leiter. Explizit für solche Zwecke eignet sich die Qualitative Inhaltsanalyse (vgl.: GLÄSER, LAUDEL 2010:46f. ferner Kap. 3.1.2.1 in dieser Arbeit).

Die Kritikpunkte in methodologischer Hinsicht haben durchaus Berechtigung. Dem kann allerdings der forschungspraktische Nutzen gegenübergestellt werden. Zu den Vorzügen zählen insbesondere das hohe Maß an Nachvollziehbarkeit, die Möglichkeit, größere Stichproben zu bearbeiten und im Sinne einer Triangulation qualitative und quantitative Arbeitsschritte zu verbinden (vgl.: AEPPLI, GASSER, GUTZWILLER et al. 2014:261).

3.1.3.4 Kategoriensystem zur Auswertung des empirischen Materials

Die Konstruktion eines Kategoriensystem ist mit Blick auf die Auswertung des erhobenen Materials eine zentrale Aufgabe, wenn eine Verfahrensvariante der ‚Qualitativen Inhaltsanalyse‘ Anwendung findet. Im Rahmen dieser Forschungsarbeit wird ein offenes Kategoriensystem verwendet, da dieses insbesondere in qualitativen Arbeiten zur Herausarbeitung von Kausalmechanismen beiträgt, um über diesen Weg die bestehenden Kategorien und mögliche neue am Material entwickelte Kategorien und Subkategorien nachzudimensionieren. Der Rückgriff auf theoretische Vorüberlegungen stellt dabei sicher, dass die Extraktion von Informationen nicht willkürlich erfolgt (vgl.: GLÄSER, LAUDEL 2010:199f. ferner Kap. 3.1.3.3 in dieser Arbeit).

Um die Forschungsfrage nach Kompetenzzuwächsen in und durch vereinsorganisierte Sport- und Bewegungsangebote abzubilden, wurde auf Modelle zur Erfassung von Schul- und Unterrichtsqualität zurückgegriffen, wodurch der Untersuchungsgegenstand im Kontext der rheinland-pfälzischen Ganztagschullandschaft abgebildet werden konnte. In diesem Zusammenhang wurde dargelegt, dass vereinsorganisierte GTS-Angebote hinsichtlich ihrer organisatorischen Rahmenbedingungen sowie auf die eigentliche Durchführung hin zu betrachten sind, um darüber einen Rückschluss zu denkbaren Kompetenzzuwächsen ziehen zu können (vgl. Kap. 2.2.5 in dieser Arbeit). Diese Dreiteilung der Fragestellung in Input,

Prozess und Output wird gleichermaßen auf das äußere Gerüst des Kategoriensystems zur Auswertung der transkribierten Interviews verwendet. Die inhaltlichen Spezifizierungen der Kategorien ergeben sich aus den theoretischen Vorüberlegungen innerhalb dieser Forschungsarbeit (vgl. Kap. 2.2ff. in dieser Arbeit). Diese wurden innerhalb des Analyserahmens in Form eines Modells zur Erfassung von Kompetenzzuwächsen subsumiert und mittels vorformulierter Indikatoren präzisiert (vgl. Kap. 2.5ff. in dieser Arbeit). Diese Indikatoren können darüber hinaus die Funktion von Suchbegriffen einnehmen. Diese Vorgehensweise legitimieren z.B. Gläser et al., wenn sie hinsichtlich offener Kategoriensysteme ergänzend darauf hinweisen, „[...] dass die Merkmalsausprägungen frei verbal beschrieben werden.“ (GLÄSER, LAUDEL 2010:201) Ein Rückgriff auf zuvor ermittelte Kriterien ist unabdingbar, um das Vorhandensein und den Grad der Realisierung der Kategorien tatsächlich aufzuzeigen. Holtappels et al. haben zu unterschiedlichsten ganztagschulspezifischen Qualitätsbereichen Kriterien formuliert (vgl.: HOLTAPPELS, KAMSKI et al. 2009:61ff.), auf die in dieser Untersuchung teilweise zurückgegriffen wird. Die Kategorien einschließlich der verschiedenen Indikatoren innerhalb dieser Forschungsarbeit beziehen sich auf die drei Themenblöcke des Interviewleitfadens (vgl. Kap. C im Anhang dieser Arbeit). Hierdurch ist gewährleistet, dass die Auswertung bestimmter Passagen des empirischen Materials mittels der vorher festgelegten Indikatoren stattfindet.

Im Zuge der Konzeption des Analyserahmens zur Ermittlung von Kompetenzzuwächsen in und durch vereinsorganisierte GTS-Angebote wurden, basierend auf der theoretischen Auseinandersetzung, Kategorien formuliert, um die organisatorischen Rahmenbedingungen von GTS-Angeboten zu erfassen und mögliche, außerunterrichtliche Einflussfaktoren zu markieren (vgl. Kap. 2.5ff. in dieser Arbeit). Im Hinblick auf die institutionelle Anbindung ist anzumerken, dass zunächst ermittelt wird, auf welcher vertraglichen Grundlage das jeweilige GTS-Angebot basiert. Des Weiteren ist unter institutionellen Gesichtspunkten von Relevanz, wie das Angebot in das Ganztagschulsystem eingebunden ist. Nachfolgend richtet sich der Fokus auf Entstehung und Ausgestaltung der Kooperation sowie die persönlichen Motive der Befragten im Hinblick auf deren Durchführung des Sport- und Bewegungsangebotes.

Abb. 7 Kategoriensystem zu den Rahmenbedingungen von GTS-Angeboten

	Kategorie (K)		Indikatoren (I)
Organisatorische Rahmenbedingungen von GTS-Angeboten (Außerunterrichtliche Einflussfaktoren)			
K 1	Vertragliche Anbindung (Transkriptionskopf)	K1I1	Das GTS-Angebot unterliegt einem Kooperationsvertrag.
		K1I2	Das GTS-Angebot unterliegt einem Dienstleistungsvertrag.
K2	Institutionelle Einbindung des GTS-Angebotes	K2I1	Die Teilnahme am GTS-Angebot ist freiwillig.
		K2I2	Das GTS-Angebot ist frei wählbar, aber dann verpflichtend.
		K2I3	SuS müssen ein GTS-Angebot wählen.
K3	Kooperationsentstehung	K3I1	GTS initiiert Zusammenarbeit.
		K3I2	Vom Verein erfolgt eine Abordnung.
		K3I3	Der T. ist eigeninitiativ tätig.
		K3I4	Das bestehende Angebot wird weitergeführt.
K4	Ausgestaltung der Kooperation	K4I1	Ein Austausch mit anderen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern findet statt.
		K4I2	Organisatorische Absprachen finden statt.
		K4I3	Das GTS-Angebot ist beständig.
K5	Ziele der Trainerschaft	K5I1	T. verfolgt vereinsbezogene Ziele.
		K5I2	T. verfolgt sportlich/fachliche Ziele.
		K5I3	T. verfolgt soziale Ziele.
		K5I4	T. verfolgt programmatische Ziele

Aus forschungspraktischen Gründen beziehen sich die Indikatoren zu den organisatorischen Rahmenbedingungen der GTS-Angebote im Wesentlichen auf die Antworten zum Themenblock I des Leitfadens. Der Themenblock I umfasst die Fragen 1-4. Zusätzliche Aspekte wie beispielsweise Schultyp, Gruppengröße und Altersstufen lassen sich dem Transkriptionskopf entnehmen und entsprechenden Auswertungskategorien zuordnen (vgl. Kap. B und C im Anhang dieser Arbeit). Wenn an späterer Stelle im Interview Aussagen der Experten zu außerunterrichtlichen Einflussfaktoren erfolgen, werden diese unter entsprechender Quellenangabe extrahiert, was den Vorzug des offenen Kategoriensystems hervorhebt (vgl. Kap. 3.1.3.3 in dieser Arbeit).

Wie bereits bei der Verortung des Untersuchungsgegenstandes in den Kontext des rheinland-pfälzischen Ganztagschulsystems als auch im Rahmen der Konzeption des Analyserahmens wurde die besondere Berücksichtigung der Unterrichtssituation betont. Das durchgeführte Setting des vereinsorganisierten GTS-Angebotes wird in Anlehnung an das Angebot-Nutzungsmodell und unter Zuhilfenahme von Unterrichtsqualitätskriterien im Hinblick auf

die Teilbereiche Inhalt, Gestaltung und Nutzung hin analysiert (vgl. Kap. 2.2.5 sowie 2.5ff. in dieser Arbeit).

Abb. 8 Kategoriensystem zur Unterrichtsqualität von GTS-Angeboten

	Kategorie (K)		Indikatoren (I)
Unterrichtssituation			
GTS-Angebot (Inhalt)			
K6	Ausrichtung des GTS-Angebotes	K6I1	Sportartübergreifende Fakten werden vermittelt.
		K6I2	Sportartenspezifische Fakten werden vermittelt.
K7	Curriculare Aspekte	K7I1	Kenntnisse über die Sportart werden vermittelt.
		K7I2	Themenfelder aus dem Lehrplan Sport fließen ein.
		K7I3	Eine curriculare Verzahnung zum Pflichtunterricht ist vorhanden
		K7I4	T. greifen auf Ausbildungsinhalte zurück.
GTS-Angebot (Gestaltung)			
K8	Strukturierte Unterrichtsführung	K8I1	Dem GTS-Angebot liegt ein phasierter Aufbau zu Grunde.
		K8I2	Unterrichtsstörungen werden unterbunden.
K9	Lernorganisation/Lernprozesse	K9I1	Während des GTS-Angebotes findet eine Erhöhung der Lernanforderungen statt.
		K9I2	Den SuS wird Zeit zum Üben gemäß ihren Erfordernissen zur Verfügung gestellt.
		K9I3	Ein Wechsel von Arbeits- und Sozialformen ist gegeben.
		K9I4	Der T. gibt den SuS eine individuelle Rückmeldung. (Feedback).
K10	Beziehungsebene T-SuS	K10I1	Der T. kann sich in die SuS hineinversetzen. (Empathievermögen). (Selbstauskünfte)
		K10I2	Die vom T. aufgestellten Regeln werden eingehalten.
		K10I3	Zwischen T und SuS finden Gespräche über das Angebot hinaus statt.
Teilnahme am GTS-Angebot (Nutzung)			
K11	Teilnahme und Teilnahmeintensität/ Zusammensetzung des GTS-Angebotes	K11I1	Teilnehmerzahl (quantitative Erfassung)
		K11I2	Die Gruppe ist leistungshomogen zusammengesetzt. Die Gruppe ist altersheterogen zusammengesetzt.
		K11I	Die SuS verweigern die Mitarbeit. Die SuS engagieren sich,

Das Kategoriensystem zur Unterrichtssituation in sport- und bewegungsorientierten GTS-Angeboten bezieht sich auf den Themenblock II des Leitfadens. Über die Fragen 5 und 6 wird eine konkrete Beschreibung des Settings in Bezug auf Inhalt, Gestaltung und Nutzung angestrebt (vgl. Kap. B und C im Anhang dieser Arbeit). Wenn Interviewpassagen mehreren

Kategorien zugeordnet werden können, erfolgt dies zunächst, weil es denkbar ist, dass extrahierte Informationen mehrere Auswertungskategorien bedienen, das zu durchaus legitimen disjunkten Kategorien führen kann (vgl.: HAMMENN, JOERDENS 2014:171). Es ist allerdings nicht ausgeschlossen, dass im Zuge der späteren Auswertung dennoch mögliche Kausalzusammenhänge entwickelt werden können (vgl.: GLÄSER, LAUDEL 2010:213).

Während die Kategorien zum Themenblock II über das unterrichtliche Setting Rückschlüsse zu Kompetenzzuwächsen nachzuzeichnen versuchen, behandelt der Themenblock III die Kompetenzzuwächse in den verschiedenen Bereichen in Anlehnung an das Dimensionenmodell zur Handlungskompetenz (vgl. Kap. 2.1.2 in dieser Arbeit). Um Zuordnungs- und Abgrenzungsprobleme zu vermeiden, bezieht sich die jeweilige Kategorie, die über einen Kompetenzbereich repräsentiert wird, auf die dazugehörige Frage (7-9) des Interviewleitfadens (vgl. Kap. C im Anhang dieser Arbeit). Auch hierbei ist nicht auszuschließen, dass sich Mehrfachkodierungen ergeben, da sich die Auslassungen der Gesprächsteilnehmerinnen und -nehmer zum Kompetenzerwerb bereits mit den Beschreibungen zur Gestaltung und Durchführung des AG-Angebotes decken können.

Abb. 9 Kategoriensystem zu Resultaten von GTS-Angeboten

	Kategorie (K)		Indikatoren (I)
Resultate			
K12	Fachkompetenzen	K12I1	Die Lerngruppe verwendet Fachbegriffe.
		K12I2	Die Lerngruppe erwirbt die Regelkunde der Sportart.
		K12I3	Bei den AG-Teilnehmern entwickelt sich ein Spielverständnis.
		K12I4	Die Lerngruppe erwirbt taktische Fähigkeiten der Sportart.
K13	Selbstkompetenzen	K13I1	Die SuS agieren zunehmend selbständiger.
		K13I2	Die AG-Teilnehmer entwickeln Durchhaltevermögen.
		K13I3	Die SuS werden während belastbarer.
		K13I4	Die Frustrationstoleranz der SuS steigert sich.
		K13I5	Die SuS möchten zusätzlich etwas über die Sportart erfahren (Erkenntnisdrang).
K14	Sozialkompetenzen	K14I1	Die AG-Teilnehmer übernehmen innerhalb des Settings Verantwortung.
		K14I2	Die SuS erfüllen die erteilten Aufgaben zuverlässig.
		K14I3	Die Lerngruppe kann sich in die hierarchischen Strukturen einordnen.
		K14I4	Die SuS regeln ihre Konflikte innerhalb des Settings gewaltfrei.
		K14I5	Die AG-Teilnehmer übernehmen den Fairplay-Gedanken.

Auf die letzten beiden Fragen des Interviews nach Verbesserungsmöglichkeiten der Kooperation und nach Aspekten, die im Gespräch nicht aufgegriffen wurden (vgl. Kap. B im Anhang der Arbeit), findet das gesamte Kategoriensystem Verwendung, weil durch die Offenheit der Fragen Aussagen zu bereits hergeleiteten oder noch nicht benannten Kategorien erfolgen können. Schließlich können die Aussagen der Trainerinnen und Trainer herangezogen werden, um Befunde und Ergebnisse dieser Untersuchung zu untermauern.

3.2 Ergebnisse der Interviewphase

Die Darstellung der Ergebnisse der untersuchten Fälle orientiert sich an der inhaltlichen Unterteilung der Forschungsleitfrage in die drei Themenbereiche ‚Organisatorische Rahmenbedingungen‘, ‚Unterrichtsgestaltung‘ und ‚Resultate‘ (vgl. Kap. 2.2.5 sowie 2.5ff. in dieser Arbeit).

Die durchgeführten Experteninterviews (n=23) verteilen sich auf 13 Übungsleiter und zehn Übungsleiterinnen. Zehn GTS-Angebote wurden an einer Grundschule und 13 an weiterführenden Schulen angeboten. Die weiterführenden Schulen umfassen G9- und G8GTS-Gymnasien, Realschulen+ und eine Integrierte Gesamtschule. Die Sport- und Bewegungsangebote wurden größtenteils in der der Schule angebundenen Turnhalle abgehalten. Außerschulische Lernorte werden selten aufgesucht. Lediglich ein außerschulischer Lernort (Reiterhof) konnte im empirischen Material dieser Studie verzeichnet werden (vgl. Kap. G.22 im Anhang dieser Arbeit).

3.2.1 Organisatorische Rahmenbedingungen

Vertragliche Anbindung (K1)

Die 23 Interviewpartnerinnen und -partner arbeiten auf einer vertraglichen Grundlage an den rheinland-pfälzischen Ganztagschulen. In den meisten Fällen handelte es sich um einen Kooperationsvertrag (vgl. Kap. E. im Anhang dieser Arbeit); selten bilden die Dienstleistungs- oder Honorarverträge die arbeitsrechtliche Basis der Trainerinnen und Trainer (vgl. Kap. G.7, G.12 u. G.21 im Anhang dieser Arbeit). Obschon die GTS-Angebote dadurch grundsätzlich institutionell angebunden sind, handelt es sich bei den Kooperationsverträgen um ein Vertragswerk, das im Vergleich zu den Dienstleistungs- und Honorarverträgen weniger verbindlich ist. Bei den Kooperationsverträgen zeichnen die Vertreterinnen und Vertreter der Sportvereine verantwortlich; bei Stundenausfall müssen sie

eine geeignete Vertretungskraft zur Verfügung zu stellen, damit das GTS-Angebot stattfindet. Dies wiederum entlastet die Ganztagsschulverantwortlichen (vgl. Kap. 2.3.3.3 in dieser Arbeit). In keinem der Verträge der Befragten wurden darüber hinaus zusätzliche inhaltliche und/oder pädagogische Ziele festgehalten (vgl. Kap. E im Anhang dieser Arbeit). Hier bestätigt sich die Annahme von Laging et al., dass kein gemeinsames Bildungsinteresse vorliegt, „[...] sondern eher von dem Wunsch, ein gesichertes und auf Kontinuität zielendes vielfältiges Bewegungs- und Sportangebot vorweisen zu können.“ (LAGING, DIRKS 2014b:217)

Institutionelle Einbindung (K2)

Unabhängig der Schulform sind die untersuchten Sport- und Bewegungsangebote generell in additiver Form im Nachmittagsbereich der jeweiligen Schulen eingebunden. Demnach sind die Angebote in den meisten Fällen von den Schülerinnen und Schülern frei wählbar, aber dann verpflichtend, was ein gängiges Format für Sport- und Bewegungsangebote darstellt (vgl.: Ebd.:225). In fünf Fällen müssen sich die Kinder und Jugendlichen schulsystembedingt aus einer vorgegebenen Angebotspalette verbindlich einwählen (vgl. Kap. G.1, G.3, G.6, G.10 u. G.16 ferner Kap. E im Anhang dieser Arbeit).

Hinsichtlich der institutionellen Einbindung der vereinsorganisierten GTS-Angebote in offene, teilgebundene und gebundene Ganztagsschulformate konnte festgestellt werden, dass dieser Aspekt in den geführten Interviews nebensächlicher Art war. Dass dieser Umstand in den Gesprächen nicht thematisiert wurde, kann laut Züchner et al. darauf zurückgeführt werden, „[...] dass sich die Praxis der Ganztagschulen nur sehr bedingt [...] in die drei Organisationsformen [...] einordnen lässt.“ (ZÜCHNER, FISCHER 2011:12) Daher kann für diese Untersuchung die Vermutung aufgestellt werden, dass die interviewten Übungsleiterinnen und -leiter eher auf die Durchführung ihres Angebotes im Allgemeinen fokussiert sind und nicht an der Art und Weise der Einbindung in die Ganztagsschulstrukturen.

Wenn Trainerinnen und Trainer über unmotivierte Schülerinnen und Schüler berichten, ereignet sich dies vornehmlich an gebundenen Ganztagsschulsystemen, wie z.B. der IGS oder den G8-GTS-Gymnasien (vgl. Kap. E im Anhang dieser Arbeit). Hier könnte der Aspekt der Freiwilligkeit erklärend herangezogen werden. Brümmer et al. merken an, dass die gebundenen Ganztagschulen diesen Spielraum einschränken, wodurch Heranwachsende seltener Interesse an zusätzlichen Bildungsangeboten im schulischen Kontext zeigen. Sie

erklären diesen Umstand mittels der Selbstbestimmungstheorie nach Deci et al. (vgl.: BRÜMMER, ROLLETT, FISCHER 2011:185 ferner Kap. 2.3.1ff. in dieser Arbeit). Wenn Schülerinnen und Schüler ein Angebot schulsystembedingt wählen müssen, kann es sein, dass sie dieses später ablehnen, wenn es nicht ihren Vorstellungen entspricht. Hierzu TN 1:

„Im Verein sind die Kinder wirklich voll konzentriert, voll da und sie kommen nur für diese Stunde und in der Schulen haben sie die AG gewählt, weil sie dachten, es macht ihnen Spaß, aber es kann ja auch sein, dass es ihnen nicht gefällt und mmm im Verein können die, denen es nicht gefällt, gehen und die, denen es gefällt, bleiben halt. Und in der Schule muss man dann halt alle durchziehen.“ (Kap. G1Z.165-170 im Anhang dieser Arbeit)

Daher scheint sich hinsichtlich vereinsorganisierter GTS-Angebote abzuzeichnen, dass offene Modelle für diese Ganztagsformate geeigneter sind, um dem zunehmenden Autonomiebedürfnis der Heranwachsenden entgegenzukommen. Dieser Faktizität wird bedingt im Schulsport nachgegangen, wenn den Schülerinnen und Schülern ab der Klassenstufe sieben mehr Wahlmöglichkeiten in der inhaltlich-thematischen Ausgestaltung des Sportunterrichts in Aussicht gestellt werden (vgl.: MBWW 1998:11ff. ferner Kap. 2.4.4.1.1 in dieser Arbeit). Im Hinblick auf die Forschungsleitfrage dieser Arbeit ist allerdings festzuhalten, dass die Frage nach der institutionellen Anbindung des GTS-Angebotes von nachgeordneter Wichtigkeit ist. Wenn der Fokus auf die individuellen Wirkungen auf Schülerseite in Form von Kompetenzzuwächsen gerichtet ist, ist, unabhängig von der Organisationsform, primär die regelmäßige Teilnahme von Belang (vgl.: BMBF 2012:13). Diesbezüglich sind dann eher motivierende Inhalte mit einem hohen Aufforderungscharakter (mit-)entscheidend. Hier kann ein Bezug zur Aussage Appels hergestellt werden, wonach außerunterrichtliche Angebote ohne jedwede institutionelle Anbindung in Halbtagschulen gleichermaßen qualitativ hochwertig sein können (vgl. Kap. 2.3.3.2 in dieser Arbeit).

Kooperationsentstehung (K3)

Die Motive im Hinblick auf die Aufnahme von Kooperationsbeziehungen können erste Hinweise darauf geben, welcher Vorsatz mit der Zusammenarbeit intendiert ist. Dahingehend ist beispielsweise von Belang, von welchem Kooperationspartner die Initiative ausgeht und welche vornehmlichen Ziele damit einhergehen, um hierdurch Ausgangsbedingungen herauszuarbeiten und abzubilden, denen die vereinsorganisierten GTS-Angebote unterliegen.

Die Analyse der Experteninterviews hat ergeben, dass die Kooperationen in den meisten Fällen von den Ganztagsschulverantwortlichen in die Wege geleitet wird und seltener von den

Vereinsverantwortlichen. Aus der Eigeninitiative der Übungsleiterinnen und -leiter heraus sind nur wenige Kooperationen entstanden. Dies wird im Folgenden genauer entfaltet.

- GTS initiiert Zusammenarbeit

Bei der Betrachtung der Entstehung der Kooperation zwischen Ganztagschulen und Sportvereinen ist ein deutlicher Bedarf seitens der Ganztagsschulverantwortlichen auszumachen. Es wurde gehäuft darüber berichtet, dass die Schulen aktiv auf die Vereine und/oder Trainerinnen und Trainer zugehen, um eine Kooperation zu initiieren. Dies erfolgt u.a. durch Anrufe beim Verein aber auch durch werbende Gespräche engagierter Lehrerinnen und Lehrer während des Ausgleichssports oder bei Ausflügen (vgl. u.a. Kap. G.10Z.10-13, G.15Z.4-6 u. Z.9-11, G.16Z.8-13, G.17Z.11-19, G.18Z.4-6, G.20Z.8-10, G.21Z.7-12, G.22Z.5-9 und G.23Z.5-9 im Anhang dieser Arbeit). Hierzu folgender Interviewauszug:

„Ich bekam einen Anruf vom Ganztagsleiter [...] und er hat mir vorgeschlagen, eine AG zu führen. Und dann habe ich das besprochen im Vorstand und wir sind dazu gekommen, dass ich das machen kann.“ (Kap. G.15Z.9-11 im Anhang dieser Arbeit)

Den Verantwortlichen der Ganztagschule ist darüber hinaus daran gelegen, die bereits implementierten Angebote beizubehalten, sodass neu hinzukommende Übungsleiterinnen und -leiter ein bereits existierendes GTS-Angebot weiterführen bzw. von ihren Vorgängerinnen und Vorgängern übernehmen:

„Dann hatte erst eine andere Frau die AG übernommen und ich hab dann einfach, sag ich mal, den Vertrag übernommen und mit der AG begonnen und hab mich dann immer weiter erweitert; ich habe mittlerweile vier AGs an der Grundschule.“ (Kap. G.2Z.8-11 im Anhang dieser Arbeit)

- Abordnungen vom Verein

Nur vereinzelt ging die Initiative vom Verein aus, um eine Kooperation mit einer Ganztagschule einzufädeln. Dies war dann zu beobachten, wenn Sportvereinsverantwortliche für den Einsatz hauptamtlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zuständig sind (vgl. Kap. G.6Z.6-9, G.8Z.6-7 und G.9Z.6-7 im Anhang dieser Arbeit). Neben festangestellten Übungsleiterinnen und -leitern kann dies auch über junge Männer und Frauen realisiert werden, die im Zuge eines ‚Freiwilligen Soziales Jahres‘ über entsprechende Qualifikationen und Kapazitäten verfügen (vgl. Kap. G.3 u. G.6 im Anhang dieser Arbeit), was in folgender Gesprächspassage hervorgehoben wird:

„Das Ganze kam zu Stande und zwar im Rahmen meines FSJ, was ich hier im ansässigen Verein durchgeführt habe. Der Verein hat einen Kooperationsvertrag gehabt mit der Schule über ein Angebot [...] und ich wurde dann als FSJ'ler des Vereins eingesetzt, die Stunde einmal die Woche durchzuführen.“ (Kap. G.6Z.6-9 im Anhang dieser Arbeit)

Es ist eine deutliche Bereitschaft der Ganztagsschulverantwortlichen zu erkennen, mit Sportvereinen zu kooperieren und über deren Sport- und Bewegungsangeboten den Schulnachmittag mitzugestalten. Dies geht auch aus anderen Untersuchungen hervor, wonach Sportvereine begehrte Kooperationspartner von Ganztagschulen sind (vgl. LSB RLP 2015:4ff.), wobei dies nicht ausnahmslos zutrifft (vgl. Kap. 2.3ff. in dieser Arbeit).

- Eigeninitiative der Trainerinnen und Trainer

Es ist kaum vorgekommen, dass Trainerinnen und Trainer eigeninitiativ eine Anstellung an einer Ganztagschule forcierten. Wenn sie diese anstreben, sind beispielsweise die Akquise eines neuen Tätigkeitsfeldes oder der Wunsch, an einer anderen Schule zu arbeiten, Motive (vgl. Kap. G.7Z.5-10, G.19Z.6-7 und G.20Z.5-7 im Anhang dieser Arbeit). Hierzu ein Übungsleiter:

„Ich habe mich vor sechs Jahren hier an der Schule beworben und wollte einfach mal aus meinem eigentlichen Beruf, dem Lehrer, Sportlehrer, in den Schulbereich rein. Und habe dann über die Bewerbung im Prinzip... An der Schule habe ich dann die Möglichkeit bekommen, im Nachmittagsbereich mitzuarbeiten und im Rahmen dieser Nachmittagsmitarbeit oder Mittagsbetreuung habe ich dann die AG ‚Fußball‘ ins Leben gerufen.“ (Kap. G.7Z.5-10 im Anhang dieser Arbeit)

Ausgestaltung der Kooperation (K4)

Um die Ausgestaltung der Kooperation abzubilden, wurden verschiedene Indikatoren zur genaueren Ermittlung der Kooperationsqualität formuliert (vgl. Kap. 3.1.3.4 sowie Abb. 7 in dieser Arbeit), die eine diesbezügliche Einschätzung rechtfertigen. Hierzu zählt z.B., ob zwischen den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Ganztagsbetrieb ein Austausch stattfindet und inwieweit organisatorische und/oder pädagogische Absprachen getroffen werden und in einer unterstützenden Zusammenarbeit münden, aber auch der Umstand, ob das Angebot beständig ist, was nachstehend exakter analysiert wird.

- Austausch mit anderen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern

Gespräche mit anderen Übungsleiterinnen und -leitern oder pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern finden an den Ganztagschulen eher selten statt. Häufiger wird hingegen davon berichtet, dass ein Austausch zwischen den Trainerinnen und Trainern und der Schulleitung bzw. den Klassen- und/oder Fachlehrerinnen und -lehrern erfolgt. Demnach werden Schulleiterinnen und -leiter aber auch die Klassenlehrerinnen und -lehrer aus der

Sichtweise der Trainerinnen und Trainer vielfach als Ansprechpartner wahrgenommen (vgl. Kap. G2Z.19-21, G.3Z.18-19, G.4Z.20-21, G.5Z.17-19, G.6Z.19-20, G.8Z.117-121, G.9Z.20-24, G.12Z.17-18, G.14Z.12-13, G.18Z.7-10, G.19Z.17-21, G.20Z.14-15, G.21Z.21 ferner Kap. E im Anhang dieser Arbeit). Allerdings ist der Austausch in den meisten Fällen administrativen und seltener pädagogischen Themenbereichen zuzuordnen:

„Also, es wird nach jedem Schuljahr dann nochmal geklärt ‚Ja, bieten wir im nächsten Jahr nochmal ne AG an?‘... Das wird dann mit der Schulleitung abgeklärt, aber ansonsten läuft die AG komplett von alleine und wir haben eigentlich so zur Grundschule an sich keinen Kontakt. (Kap. G.4Z.21-22 im Anhang dieser Arbeit)

„Mit den Lehrern stehe ich eigentlich in regelmäßigem Kontakt und versuche immer zehn bis 15 Minuten früher in die Schule zu kommen, um mich mit den Lehrern zu unterhalten, wie die Kinder so drauf sind, was sie quasi so erlebt haben in der Schule, wie sie sich fühlen, [...]“ (Kap. G.14Z.12-15 im Anhang dieser Arbeit)

Ein weitergehender Austausch zwischen den an der Kooperation beteiligten Akteurinnen und Akteuren ist bedingt vorhanden; eine gemeinsame Zielorientierung zeichnet sich nicht ab. Inwieweit Gespräche, beispielsweise über die an den GTS-Angeboten teilnehmenden Schülerinnen und Schüler, stattfinden, ist selten und scheint vom Engagement der Übungsleiterinnen und -leiter abzuhängen.

- Organisatorische Absprachen

Die organisatorischen Absprachen beziehen sich in den meisten Fällen auf Regelungen wie u.a. der Hallenzugang/Material, die Besprechung der Schulordnung und allgemeine Abläufe sowie der Abgleich von Terminen und der Austausch von Informationsschreiben (vgl. Kap. E im Anhang dieser Arbeit). Hierzu TN3 und TN5:

„Ich habe nur am Anfang, wo ich angefangen hab, mit der zuständigen Lehrerin geredet, [...] wie alles ablaufen wird, aber sonst leite ich nur die AG und das war es. (Kap. G.3Z.18-19 im Anhang dieser Arbeit)

„Ja, das sind zum Beispiel, welche Regeln auf dem Schulhof gelten oder wie das mit Gruppentauschen ist oder auch wenn sich jemand verletzt; wann man wo, wie, wen erreichen kann.“ (Kap. G.5Z.32-34 im Anhang dieser Arbeit)

Hinsichtlich der organisatorischen Absprachen ist auch von Interesse, inwieweit in den Auskünften der Trainerinnen und Trainer ein Bezug zum pädagogischen Konzept der Ganztagschule thematisiert wird, oder ob konkrete Absprachen über die pädagogische Ausgestaltung des GTS-Angebotes erfolgen. Über einen diesbezüglichen Austausch wird nicht berichtet. In Bezug auf die Kooperationsqualität ist zu konstatieren, dass Absprachen und Gespräche über die konkrete Ausgestaltung und über gemeinsame pädagogische Vorstellungen durchgängig ausbleiben. Dies erhärtet sich insbesondere durch die dichotome Frage im Experteninterview, ob Ziele pädagogischer Art über den Vertragsinhalt hinaus

festgehalten sind, was von keiner Trainerin oder keinem Trainer verifiziert werden konnte (vgl. Kap. E im Anhang dieser Arbeit). Beispielgebend hierfür ist die folgende Belegstelle:

„Nee. Ist also ein ganz reiner ... (2 Sek.) Ich bin ja über den Verein angestellt und habe einfach nur die Kooperation unterschrieben. Da standen keine Ziele jetzt groß drin, sondern einfach nur ‚Hiermit bestätige ich die Zusammenarbeit...‘ Also ganz normal.“
(Kap. G.2Z.Z.38-40 im Anhang dieser Arbeit)

Auf der einen Seite ist festzustellen, dass die Ganztagsschulverantwortlichen wenig bis keine Vorgaben in Bezug auf das GTS-Angebot formulieren. Auf der anderen Seite gehen allerdings auch kaum Impulse seitens der Übungsleiterinnen und -leiter aus, zielgerichtete Gespräche zu führen und verbindliche Absprachen im Hinblick auf deren GTS-Angebot zu treffen, obschon mitunter der Wunsch geäußert wurde, die Organisation und Kommunikation mit den Ganztagsschulverantwortlichen zu verbessern (vgl. Kap. E. im Anhang dieser Arbeit). Die folgenden zwei Interviewpassagen legen diese Problematik offen:

„Es gibt da jetzt keine Konferenzen, leider, oder irgendwie mal ein Zusammentreffen mit den Lehrern. Das wäre echt mal nötig.“ (Kap. G.2Z.33-34 im Anhang dieser Arbeit)

„[...] die Schule engagiert uns als Verein, wir fahren da hin, machen unseren Unterricht und damit ist die Sache erledigt und es war eigentlich nie wirklich geklärt, was wir denn machen, wenn mal ein Kind aus der Reihe tanzt, wenn es mal Streitereien gibt. Es gab nie irgendwelche Vorgaben von der Schule, die wir dann auch umzusetzen haben, sondern die Schule engagiert uns einfach, wir sollen unseren Unterricht machen. Und da muss ich jetzt aber auch sagen, hat es jetzt auch Veränderungen gegeben, es gab eine neue Schulleitung, da gab es dann Hilfen, die uns das Ganze ein bisschen erleichtern sollen.“ (Kap. G.4Z.328-335)

Die organisatorischen Absprachen sind in den meisten Fällen auf das Nötigste beschränkt, was sich dann in einer geringen Intensität hinsichtlich der Zusammenarbeit manifestiert.

- Unterstützende Zusammenarbeit

In seltenen Fällen haben sich Kooperationsformen entwickelt, in denen eine gegenseitige Unterstützung festgestellt werden konnte (vgl. Kap. G.5Z.25-29, G.10Z.41-45, G.18Z.11-13, G.20Z.16-18 u. G.23Z.13-17 im Anhang dieser Arbeit). Im Idealfall kann eine solche Zusammenarbeit dazu beitragen, gemeinsame Projekte zu realisieren, was nachstehende Textstelle hervorhebt:

„Wir haben auch mal an einer Showveranstaltung vom Pfälzer Turnerbund teilgenommen. Das nennt sich ‚It’s Showtime für Schulen‘ und das ist ein Wettbewerb für alle Schulen in der Pfalz [...]“ (Kap. G.23Z.15-17 im Anhang dieser Arbeit)

Dieses Beispiel hebt hervor, dass eine engagierte Zusammenarbeit die Kooperationsqualität positiv beeinflussen kann, sodass schulübergreifende Vorhaben umgesetzt werden können, um auf diese Weise das Schulleben durch eine sozialräumliche Öffnung zu bereichern und den Kindern und Jugendlichen außerschulische Partizipationsmöglichkeiten bereitzustellen.

- Beständigkeit des Angebotes

Ein möglicher Indikator für eine als gelungen empfundene Kooperation kann sich darin zeigen, dass die Kooperation auch über das Schuljahr hinaus weitergeführt wird. Lediglich ein Übungsleiter zeigte keine Ambitionen, die Zusammenarbeit für ein weiteres Schuljahr fortzuführen. Hierzu TN13:

„Der Vertrag wurde 2015 abgeschlossen und leider nach einem Jahr, 2016, wieder beendet. (vgl. Kap. G.13Z.10-11 im Anhang dieser Arbeit)

In den anderen Fällen werden die bestehenden GTS-Angebote weitergeführt und in wenigen Fällen sogar noch ausgeweitet (vgl. Kap. G.9Z.6-9, G.2Z.9-11, G.3Z.6-8, G.4Z.16-17, G.6Z.12-16 u. Z.32-37, G.7Z.14-15, G.11Z.5-9, G.12Z.5-7 u. Z.12-13, G.14Z.8-9, G.15Z.4-6, G.18Z.11-13 u. G.23Z.12-18 ferner Kap. E. im Anhang dieser Arbeit). Dass die GTS-Angebote, unabhängig davon, ob sie erweitert oder lediglich weitergeführt werden, für viele Schulen ein integraler bzw. obligatorischer Bestandteil des Nachmittagsangebotes sind, verdeutlicht folgende Gesprächspassage:

„Wir haben die AG jetzt als ständige Institution beibehalten, erweitert haben wir das jetzt nicht, aber die Fußball-AG läuft.“ (Kap. G.7Z.14-15 im Anhang dieser Arbeit)

Nach der Analyse der Indikatoren zur Kooperationsqualität kann der Befund formuliert werden, dass die Sport- und Bewegungsangebote an rheinland-pfälzischen Ganztagschulen in kooperationstheoretischen Belangen rückständig wirken. Dies deckt sich mit bundesweiten Forschungsergebnissen zur Kooperation zwischen Ganztagschulen und außerschulischen Partnern, wonach explizit eine dürftige Abstimmung, eine unzulängliche Kommunikation und ein fehlender Bezug zwischen Angebot und Unterricht bemängelt werden (vgl. ARNOLD 2011:312 ferner LAGING 2017:146 ferner Kap. 2.3.1ff. in dieser Arbeit). Interessant ist in diesem Zusammenhang die Frage zu diskutieren, welchen Stellenwert die beteiligten Akteure der Kooperation beimessen. Dieser ist gemäß der in dieser Studie befragten Übungsleiterinnen und -leitern eher gering (vgl. Kap. E. im Anhang dieser Arbeit). Die geringe Kooperationsbereitschaft wurde bereits in anderen Untersuchungen beobachtet. Hierzu Naul:

„Eine Verbindung mit oder zum schulischen Bildungsauftrag des Schulsports mit außerunterrichtlichen Angeboten wird weder von Sportlehrern gesucht noch von Übungsleitern gefunden.“ (NAUL 2014:235)

Mit dem Rückgriff auf die in der Prokoop-Studie ermittelten Typologien der Kooperationsintensität kann hinsichtlich der in dieser Untersuchung skizzierten Kooperationsbeziehungen bilanziert werden, dass die Zusammenarbeit von Ganztagschul- und Sportvereinsverantwortlichen in den meisten Fällen dem Typ 1 entspricht: Es liegt die

Koexistenz verschiedener Berufskulturen vor, ohne schulische und außerschulische Erwartungen näher auszuloten, was bestenfalls in themenzentrierten Absprachen und Vorhaben münden kann (vgl.: SPECK, OLK 2011:77f. ferner Kap. 2.3.3.1 in dieser Arbeit). Dieser Befund ist kongruent zu Ergebnissen anderer Studien. Innerhalb der StuBBS wurde nachgewiesen, dass im Rahmen der Kooperation zwischen Sportvereinen und Ganztagschulen bemängelt wird, dass die Angebote in den seltensten Fällen pädagogisch ausgearbeitet sind und auf einer gemeinsam erarbeiteten Konzeption der Kooperationspartner fußen (vgl.: LAGING, DIRKS 2014b:224). Wie auch aus anderen Bundesländern bestätigt, geht es den Beteiligten eher um gegenseitige Alternativen als um Integration (vgl.: TEUBNER 2014a:53, in Anlehnung an NAUL et al. 2009).

Ziele der Trainerschaft (K5)

Innerhalb der Auseinandersetzung mit den Schul- und Unterrichtsqualitätsmodellen und der damit einhergehenden Konzeption des Analyserahmens dieser Untersuchung wurde der Annahme gefolgt, dass die Ziele und Intentionen der direkt beteiligten Akteure einen unmittelbaren Einfluss auf die Gestaltung des Settings und somit die Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs haben (vgl. GNIWOSZ 2011:59 ferner Kap. 2.5ff. in dieser Arbeit). Auf der Basis theoretischer Vorannahmen wurden dabei fachlich/sportliche, soziale, vereinsbezogene und sozialpolitische Ziele in Erwägung gezogen (vgl. Kap. 3.1.3.4 sowie Abb. 7 in dieser Arbeit), was sich innerhalb der Auswertung des empirischen Materials in der Bildung zusätzlicher Subkategorien ausdifferenzierte.

- **Fachlich/sportliche Ziele**

Fachlich/sportliche Ziele werden von der Mehrheit der Übungsleiterschaft als primäre Intention im Hinblick auf deren GTS-Angebot betont. Den thematischen Schwerpunkt bilden hierbei die Sportartvermittlung sowie die Bewegungsförderung der Schülerinnen und Schüler. Dies erfolgt in aller Regel basisorientiert (vgl. u.a. Kap. G.1Z.46-48, G.2Z.43-44, G.6Z.38-42, G.7Z.24-27, G.9Z.29-30, G.11Z.22, G.13Z.32-34 u. Z.52-53, G.16Z.35-37, G.17Z.95-98, G.18Z.25-26, G.22Z.29-31 im Anhang dieser Arbeit), was die folgenden Belegstellen offenlegen:

„Ja, ich möchte den Kindern schon ein bisschen was vom Tennissport vermitteln“ (Kap. G.11Z.22 im Anhang dieser Arbeit)

„Natürlich bin ich auch Ausbilder, leidenschaftlicher, und hab auch so ein Ziel [...] Mein Traum ist, mit den Kindern rauszureiten [...] ins Gelände, dass sie die drei Grundgangarten beherrschen. Das wäre so mein Ziel.“ (Kap. G.22Z.29-31 im Anhang dieser Arbeit)

Dass die Vermittlung der Sportart – insbesondere unter fachlichen Gesichtspunkten – einen zentralen Baustein der Übungsleitertätigkeit repräsentiert, ist unstrittig. Hierbei ist von Interesse, inwieweit sich dies nuancieren lässt. Eine Spezialisierung in Form von thematischen Vertiefungen, wie z. B. durch Vermittlung sportartspezifischer Besonderheiten mit dem Ziel der Wettkampffähigkeit, ist eher selten beabsichtigt. Nahezu der Hälfte der Befragten ist daran gelegen, grundsätzlich und zunächst zur Bewegungsförderung der Kinder und Jugendlichen beizutragen (vgl. u.a. Kap. G.2Z.263-267, G.5Z.52-55, G.7Z.258-261, G.9Z.46-47, G.10Z.59-65, G.12Z.28-32, G.15Z.35-37 u. Z.47-48, G.17Z.89-92, G.20Z.29, G.21Z.29-31 und G.23Z.29 im Anhang dieser Arbeit). Besonders deutlich wird dies an den folgenden zwei Textauszügen:

„Also mit der Outdoor-AG ist es mir besonders wichtig, dass die Kinder mmm viel draußen sind [...] und sich dort an der frischen Luft bewegen und wir verschiedene Spiele spielen oder auch mal das Geocaching [...] ein bisschen anreißen. Mir ist immer ganz wichtig, dass die Kinder sich bewegen, aber in welcher Form, das unterscheidet sich von Stunde zu Stunde.“ (Kap. G.12Z.28-32 im Anhang dieser Arbeit)

„Vor allem die Erstklässler, die sind so glücklich, wenn die in der Halle ankommen, dass sie einfach mal die Bewegung haben. Allein wenn die nur fangen spielen, sind die ganz glücklich.“ (Kap. G.21Z.29-31 im Anhang dieser Arbeit)

Auch wenn die Übungsleiterinnen und -leiter in der Mehrzahl fachlich/sportliche Ziele verfolgen, ist vorläufig festzuhalten, dass nicht beabsichtigt scheint, ein auf Konkurrenz und Leistung ausgerichtetes Vereinstraining in den Ganztags schulbereich zu adaptieren. Auf der anderen Seite ist gleichermaßen zu konstatieren, dass die Trainerschaft auch nicht ein lediglich auf Spiel und Spaß ausgerichtetes Betreuungsangebot durchzuführen scheint. Möglicherweise scheint sich eine Mischform herauszukristallisieren, was allerdings zunächst durch die Darstellung weiterer Befunde zu verifizieren ist.

- Soziale Ziele

Die von den Trainerinnen und Trainern verfolgten sozialen Ziele sind breit gestaffelt. In erster Linie geht es den Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmern um die Vermittlung und Förderung von Teamfähigkeit und dem Spaß an Bewegung. Darüber hinaus wird das sportliche Tun auch als Kompensationsmöglichkeit eingeschätzt. Dem nachgeordnet und unterrepräsentiert sind die am Material generierten Subkategorien ‚Arbeit mit Kindern‘ und ‚Gemeinsame Projekte‘ (vgl. Kap E im Anhang dieser Arbeit).

Die Herausbildung der Teamfähigkeit als weiteres Ziel der Trainertätigkeit bezieht sich primär auf verschiedene sport- und bewegungsspezifische Handlungsfelder. Die Interviewten beabsichtigen, Kinder und Jugendliche zum einen innerhalb von Spiel- und Übungssituationen und zum anderen auch im Umgang mit- und untereinander zu fördern (vgl. Kap. G.3Z.28-30, G.6Z.301-303, G.7Z.28, G.10Z.66-67, G.17Z.96-97, G.20Z.325-328, G.23Z.34-39 und G.4Z.46, G.5Z.61-62, G.12Z.34-35, G.13Z.48-51, G.14Z.28-30, G.12Z.25-27 im Anhang dieser Arbeit). Die folgenden Aussagen verdeutlichen dies:

„[...] aber auch, dass sie merken, dass man [...] bei schweren Übungen auch gemeinsam halt Spaß haben kann.“ (Kap. G.10Z.66-67 im Anhang dieser Arbeit)

„Dass die wirklich als Team zusammen lernen, ein Ziel zu erreichen. Ob das jetzt eine Aufgabe ist, die ich einem Team, einer Gruppe stelle und sage ‚so, ihr habt jetzt 20 Minuten Zeit. In der Zeit möchte ich, dass ihr das zeigen könnt als Team‘.“ (Kap. G.20Z.325-328 im Anhang dieser Arbeit)

„Ja natürlich auch Kooperationsfähigkeit erwerben und Fairplay, das ist ganz wichtig und dass sie sich auch gegenüber ordentlich verhalten können.“ (Kap. G.12Z.34-35 im Anhang dieser Arbeit)

Die Materialanalyse hat ergeben, dass die Übungsleiterinnen und -leiter bestrebt sind, soziale Ziele zu vermitteln. Bei den Zielen handelt es sich vornehmlich um solche, die auch in direktem Zusammenhang mit Sport und Bewegung stehen. Obwohl es sich bei Team- und Kooperationsfähigkeit um soziale Kompetenzen allgemeinerer Art handelt, sind sie insbesondere erforderlich, um Verhaltensweisen zu kultivieren, die für die Ausübung von Sportarten vonnöten sind. Dies deckt sich auch mit Studienergebnisse zum bayrischen Jugendfußball, wonach die Förderung des sozialen Miteinanders nach wie vor ein zentrales Anliegen der Vereine darstellt (vgl.: REINDERS 2013:19).

Ein übersichtlicher Anteil an Trainerinnen und Trainern strebt mit dem GTS-Angebot an, dass den Kindern und Jugendlichen eine Möglichkeit der Kompensation von Belastungen, insbesondere schulischer Art, geboten wird (vgl. Kap. G.2Z.45-47, G.9Z.31-32, G.14Z.32-34, G.18Z.24 und G.21Z.29-31 im Anhang dieser Arbeit).

Dies repräsentiert beispielgebend die Aussage von TN 14:

„Mmm für mich ist auch wichtig, dass die Kinder nach dem Unterricht einfach mal spielen können und alles andere vergessen und [...] Spaß haben an der Sache, die sie da machen.“ (Kap. G.14Z.32-34 im Anhang dieser Arbeit)

Dieser Zusammenhang ist insofern von Interesse, da es sich hierbei um eine Schnittmenge von bewegungsspezifischen und programmatischen Zielen, die auch mit dem Ausbau der Ganztagschule in Verbindung stehen, handelt. Zumindest erhalten die Schülerinnen und Schüler über freiwillige Nachmittagsangebote eine gezielte Bewegungsförderung (vgl.: LAGING 2017:8 ferner Kap. 2.3.3.2 in dieser Arbeit).

- Vereinsspezifische Ziele

Trainerinnen und Trainer, die GTS-Angebote durchführen, verfolgen teilweise vereinsbezogene Ziele, die sich in zwei Bereiche gruppieren lassen. Es dominierte vorrangig der Aspekt der Mitgliederanwerbung, die Talentsichtung ist dem nachgestellt (vgl. u.a. Kap. G.13Z.35-36, G.11Z.25, G.18Z.23, G.9Z.33-35, G.17Z.67-69, G.18Z.18-19, G.2Z.48-49, G.16Z.38-40, G.6Z.359-364, G.8Z.20-21 u. Z.23-25 sowie G.9Z.35-36 im Anhang dieser Arbeit). Beispielfhaft sollen dies folgende Belegstellen konkretisieren:

„Mein Ziel ist es eigentlich, dadurch neue Mitglieder für meinen Turnverein zu akquirieren. Weil ich finde, zum einen, dass das eine weiterführende Geschichte ist, dass die sozusagen dem Sport verbunden bleiben...“ (Kap. G.17Z.67-69 im Anhang dieser Arbeit)

„Ich möchte einfach die talentierten Kinder von der Schule in den Verein holen. Weil ich mache da jetzt Sportakrobatik als Leistung, wir sind da jetzt schon richtig hoch und wir suchen immer noch talentierte Kinder.“ (Kap. G.8Z.20-21 im Anhang dieser Arbeit)

Das vereinsorientierte Ziel der Mitgliederakquise ist ein legitimer Vorsatz, der den Vereinsverantwortlichen zusteht und im Rahmenvertrag zwischen dem Landessportbund und dem rheinland-pfälzischen Kultusministerium ausdrücklich hervorgehoben wird (vgl. Kap. 2.3.3.3 in dieser Arbeit). Das Vorhaben der Anwerbung steht auch in indirektem Zusammenhang mit der Priorisierung fachlich/sportlicher Ziele der befragten Übungsleiterinnen und -leiter; sportlich vorgebildete Kinder und Jugendliche lassen sich schneller in die Jugendmannschaften der Vereine einbinden. Allerdings sind die vereinspezifischen Ziele bei den Interviewteilernehmerinnen und -teilnehmern von nachgeordneter Bedeutung. Dieser Befund ist kongruent zu den Ausführungen Brauns, der entfaltet, dass die ‚neuen‘ Ehrenamtlichen primär persönlichen und nicht den Zielen des Vereins nachgehen (vgl.: BRAUN 2011:116 ferner Kap. 2.4.4.2 in dieser Arbeit).

- Schulische/sozialpolitische Ziele

Ganztagsschulspezifisch-programmatische Ziele werden nur selten von der Übungsleiterschaft explizit benannt. Neben der bereits angeführten Kompensation von u.a. schulischen Belastungen werden sehr selten Ziele, wie beispielsweise der Ausgleich herkunftsbedingter Nachteile oder die Bereitstellung eines zusätzlichen Bildungsangebotes, hervorgehoben (vgl. Kap. E. im Anhang dieser Arbeit). Ein konkret sozialpolitisches Ziel formuliert lediglich ein Übungsleiter im Zusammenhang mit seiner Tätigkeit:

„Ich habe dann auch einen Vortrag halten dürfen vorm Lions-Club in XXXXXX, bekam dann 500 EURO für weitere Inlineranschaffung und auch die Lotto GmbH hat unsere Gesundheitsprogramme - damit keine sozial benachteiligten Gruppen dadurch entstehen -

viele Kinder, die eben kein Geld halt haben dafür, hat sich der Turnverein XXXXXX, dem ich zugehöre, dazu bereiterklärt, alle Sachen anzuschaffen und den Kindern kostenfrei zur Verfügung zu stellen.“ (Kap.G.10Z.32-37 im Anhang dieser Arbeit)

Einem anderen Übungsleiter ist auch daran gelegen, den Schülerinnen und Schülern eine alternative und sinnvolle Freizeitbeschäftigung zu offerieren:

„Jetzt für den Verein, die Kinder mit der Sportart locken, aber jetzt, dass die Kinder auch von der Straße weggehen und Judo auch richtig kennen lernen.“ (Kap. 18Z.23-25 im Anhang dieser Arbeit)

Es kann zusammengefasst werden, dass die Interviewten gehäuft fachliche Ziele verfolgen, wobei auch sozialen Zielen, die insbesondere die Kultivierung sportlichen Handelns bedingen, nachgegangen werden. Institutionelle Ziele für Schule und Verein sind eher von nachrangiger Bedeutung. Zwar ist der Vereinshintergrund erkennbar, wobei dieser für die Tätigkeit an der Schule nicht ausschlaggebend zu sein scheint. Vereinsspezifische Ziele sind für die Befragten weniger relevant. Schulisch-sozialpolitische Ziele sind stark unterrepräsentiert. Der Befund in Bezug auf die Gewichtung der Ziele wird durch eine Essener Pilotstudie bestätigt. Anbietern von Spiel-, Sport- und Bewegungsangeboten (n=92) wurden 12 Ziele vorgelegt, die auf einer vierstufigen Skala eingeschätzt werden sollten. Stark ausgeprägt waren folgende Ziele: Hilfsbereitschaft, Achtung gegenüber anderen, Förderung des Konfliktverhaltens sowie die Verbesserung der Bewegungsfähigkeit und der motorischen Koordination (vgl.: NAUL 2011:151ff.). Die Dominanz fachlicher Ziele und deren Umsetzung innerhalb dieser Dissertation kann damit erklärt werden, dass in dieser Untersuchung prozentual mehr Übungsleiterinnen und -leiter befragt wurden, die ihr Angebot an weiterführenden Schulen unterbreiteten, was den Befund bekräftigt, in höheren Altersklassen eine fachliche Ausrichtung des Sport- und Bewegungsangebotes anzunehmen. Die Schnittmenge aus beiden Untersuchungen besteht darin, dass soziale Ziele, wie u.a. Hilfsbereitschaft und Teamfähigkeit, klassische Vorhaben in Sport- und Bewegungsangeboten von Trainerinnen und Trainern repräsentieren, was sich in diesbezüglichen Kompetenzzuwächsen widerspiegeln kann. Die Realisierung und Umsetzung schulisch-programmatischer Ziele ist bei den befragten Übungsleiterinnen und -leitern von nachrangiger Bedeutung. Dies wird in der Beschreibung der Ziele der Trainerinnen und Trainer nicht aufgegriffen, so dass ein möglicher Befund darauf abzielt, dass sie nicht über die schulisch-programmatischen Ziele in Kenntnis gesetzt wurden oder sie diesen für ihre Tätigkeit keine Relevanz beimessen. Auch die vereinsspezifischen Vorhaben sind den individuellen Interessen der Trainerinnen und Trainer nachgeordnet (vgl. Kap. E im Anhang dieser Arbeit). Diese eher individuellen Zielvorstellungen sind insbesondere dann von Relevanz, wenn Überlegungen zu Kompetenzzuwächsen in pädagogischen Settings, wie z.B.

in Nachmittagsangeboten, erfolgen (vgl.: GNIEWOSZ 2011:59 ferner Kap. 2.1.2 in dieser Arbeit). Denn dass curriculare und/oder kultusministerielle Vorgaben und Gesuche keinen direkten Einfluss auf das Nachmittagsangebot haben, konnte bereits im Rahmen von StEG aufgezeigt werden, wonach spezifische Merkmale auf Schulebene nicht die Qualität der Ganztagsangebote beeinflussen (vgl.: BRÜMMER, ROLLETT, FISCHER 2011:170).

3.2.2 Unterrichtssituation in GTS-Angeboten

Die Analyse des Unterrichtsgeschehens innerhalb der GTS-Angebote orientiert sich im Wesentlichen an den Kriterien des Angebot-Nutzungsmodells nach Helmke (vgl. Kap. 2.2.2 und 2.5.2 in dieser Arbeit). Daher bietet es sich an, die aus den Experteninterviews ermittelten Befunde an den modellspezifischen Gegenstandsfeldern Inhalt, Gestaltung und Nutzung darzulegen, um Kriterien zu ermitteln und nachzuweisen, die ein hohes Maß an Unterrichtsqualität repräsentieren und Kompetenzzuwächse bei den Schülerinnen und Schülern stark vermuten lassen. Dies stützt sich auf der Annahme, dass sich über unterrichtliche Aktivitäten günstige Bedingungen für den Kompetenzerwerb schaffen lassen (vgl.: LEHMANN, NIEKE o.J.:4). Konkret bedeutet dies, dass innerhalb des GTS-Settings, also der Prozessebene, Unterrichtsqualitätskriterien nachzuweisen sind, die einen Kompetenzzuwachs bei den Lernenden begünstigen (vgl. Kap. 3.1.3.4 sowie Abb. 8 in dieser Arbeit).

INHALT

Ausrichtung des Angebotes (K6)

In inhaltlicher Hinsicht ist festzuhalten, dass 14 sportartspezifische und neun sportartübergreifende GTS-Angebote zu den auszuwertenden Fällen gehören (vgl. Kap. E im Anhang dieser Arbeit). Die sportartspezifischen GTS-Angebote wurden größtenteils an den weiterführenden Schulen dargeboten. An den Ganztagsgrundschulen finden vermehrt sportartübergreifende Angebote statt. Wenn das Verhältnis von Ganztagsgrundschulen und weiterführenden Ganztagschulen zu den sportartspezifischen und sportartübergreifenden Angeboten gesetzt wird, zeigt sich für die untersuchten Fälle ein austariertes Verhältnis hinsichtlich der inhaltlichen Ausrichtung des Angebotes. Dieses Ergebnis ist kongruent zu einer Strukturabfrage der nordrhein-westfälischen Koordinierungsstelle, die herausstellt, dass sportartspezifische und -übergreifende Angebote im ungefähr gleichem Umfang in die

Ganztagsschulstrukturen eingebettet sind (vgl.: NAUL 2009:226 ferner Kap. 2.3.3 in dieser Arbeit). Das ausgeglichene Verhältnis von sportartübergreifenden und -spezifischen GTS-Angeboten ist ein interessantes Phänomen, weil die klassischen ‚after school programs‘ im angelsächsischen und amerikanischen Schulsystem größtenteils sportartspezifisch – mit dem Ziel, eine Schulmannschaft zu stellen – ausgerichtet sind (vgl.: FISCHER, HOLTAPPELS, STECHER et al. 2011:19 ferner Kap. 1.1 u. 2.3.3 in dieser Arbeit). An dieser Stelle kann die Vermutung geäußert werden, dass sportartübergreifende Angebote eine größere Zielgruppe bedienen und somit eher den Wünschen von Schulleiterinnen und Schulleitern nach einer alternativen Betreuungsmöglichkeit entsprechen (vgl.: SPECK, OLK 2011:70 ferner Kap. 2.3.3ff. in dieser Arbeit).

Curriculare Aspekte (K7)

Wenn Ganztagsschulen ein außerunterrichtliches Angebot implementieren, sind damit verschiedene Ziele verbunden. Neben der Betreuung der Schülerinnen und Schüler ist auch gemäß den Ausführungen der Vertreterinnen und Vertreter der Kultusministerkonferenz beabsichtigt, dass den Kindern und Jugendlichen eine zusätzliche Bildungsressource zuteilwird (vgl. Kap. 2.3.1ff. in dieser Arbeit), was auch über Sport- und Bewegungsangebote realisiert werden kann (vgl. Kap. 2.5.2 in dieser Arbeit). Von dieser Bedingung ausgehend ist beispielsweise von Interesse, ob Kenntnisse über die jeweilige Sportart vermittelt werden, Themenfelder aus dem Lehrplan für das Fach Sport einfließen und mit dem vormittäglichen Pflichtunterricht in Verbindung stehen und inwieweit die Übungsleiterinnen und -leiter auf ihre Ausbildungsinhalte zurückgreifen, um ein fachlich fundiertes GTS-Angebot anzubieten (vgl. Kap. 2.2.5, 2.5.2 u. 3.1.3.4 sowie Abb. 8 in dieser Arbeit).

In formaler Hinsicht fließen curriculare Aspekte in das GTS-Angebot ein. Es werden beiläufig lehrplanspezifische Gegenstandsfelder vermittelt, was die Annahme rechtfertigt, dass die untersuchten Sport- und Bewegungsangebote nicht nur eine außerunterrichtliche Freizeitbeschäftigung repräsentieren, sondern auch im weitesten Sinne ein zusätzliches Bildungsangebot darstellen, was dann einem programmatischen Ziel im Zusammenhang mit dem Ganztagsschulausbau entspricht (vgl. Kap. 2.3.1ff. in dieser Arbeit).

- Kenntnisse über die Sportart werden vermittelt

Wenn es um die Vermittlung konkreter Inhalte geht, merkt ein Großteil der Interviewpartnerinnen und -partner an, den Kindern und Jugendlichen Kenntnisse über die Sportart und/oder das jeweilige Spiel darzulegen (vgl. Kap. E im Anhang dieser Arbeit). Dies bezieht sich insbesondere auf die Übungsleiterinnen und -leiter, die für ein sportartspezifisches GTS-Angebot eintreten (vgl. Kap. G.2Z.145-147, G.4Z.168-174, G.5Z.222-228, G.6Z.80-82, G.7Z.84-88, G.9Z.150-155, G.11Z.53-59, G.12Z.141-144, G.14Z.181-185, G.15Z.214-216, G.16Z.239-244, G.18Z.28-30, G.20Z.168-173, G.22Z.66-68 u. Z.157-159 sowie G.23Z.94-97 im Anhang dieser Arbeit). Dass die jeweiligen sportlichen Disziplinen nicht nur dargeboten sowie Fähigkeiten und Fachwissen vermittelt werden, sondern darüber hinaus auch von den Schülergruppen erlernt werden, geht aus folgender Belegstelle hervor:

„Also, ich muss viele Fachbegriffe verwenden und wir haben vorher in der Theorie immer darüber gesprochen, was bedeutet und das beherrschen die Kinder auf jeden Fall, können das auch umsetzen.“ (Kap. G.22Z.157-159 im Anhang dieser Arbeit)

Auch wenn viele Übungsleiterinnen und -leiter der Vermittlung ihrer Sportart einen hohen Stellenwert beimessen, erfolgt dies in den meisten Fällen gemäßigt und eher anfängerorientiert. Nur vereinzelt werden dezidierte Wettkampfbereitstellungen vermittelt (vgl. Kap. E im Anhang dieser Arbeit), was eine gewisse Nähe zum klassischen Vereinstraining vermuten lässt. Eine Übungsleiterin äußert sich diesbezüglich wie folgt:

„Da wir ja auch eine Wettkampfsportart sind, bereite ich die Kinder darauf vor. Entweder ist das ein Teamwettkampf oder ein Einzelwettkampf. Und da müssen sie sich schon an Regeln halten, zum Beispiel dieses Startkommando, dass sie vorher nicht anfangen dürfen mit Springen, erst wenn das ‚go‘ vorbei ist, dürfen die sich bewegen. Oder man muss in einer Feldbegrenzung bleiben.“ (Kap. G.20Z.181-185 im Anhang dieser Arbeit)

In seltenen Fällen weisen Trainerinnen und Trainer darauf hin, den Kindern auch sportartunabhängiges Wissen über allgemeine Bewegungslehre, z.B. über die Aufwärmarbeit, zu vermitteln (vgl. Kap. E im Anhang dieser Arbeit), was durch folgende Aussage hervorgehoben wird:

„Ja und dann startet es erstmal mit einem Aufwärmen. Das erkläre ich den Kindern auch oft, warum das wichtig ist und sage ihnen auch, warum es jetzt das Aufwärmen ist, also was wir in der Stunde machen, worauf es ankommt.“ (Kap. G.19Z.65-67 im Anhang dieser Arbeit)

- Themenfelder aus dem Lehrplan fließen ein

Wenn außerunterrichtliche Angebote einem zusätzlichen Bildungsangebot entsprechen sollen, kann dieser Anspruch z.B. dadurch erfüllt sein, dass innerhalb dieses Settings

lehrplanspezifische Themen aufgegriffen werden (vgl. Kap. 2.2.5, 2.3.1ff. u. 2.5.2 in dieser Arbeit). Die von den Übungsleiterinnen und -leitern behandelten Inhalte lassen sich einigen Gegenstandsfeldern des Unterrichtsfaches Sport zuordnen. Über das Erlernen sportartspezifischer und -übergreifender Inhalte besteht die Möglichkeit, in den GTS-Angeboten Wissen zu übergeordneten, im Lehrplan ausgewiesenen, Themengebieten, wie z.B. Spaß an Bewegung, Miteinander und Gesundheitserziehung (vgl. Kap. 2.4.3 in dieser Arbeit), zu erwerben (vgl. Kap. E im Anhang dieser Arbeit).

Im Hinblick auf das Gegenstandsfeld Spaß an Bewegung ist festzuhalten, dass die Trainerinnen und Trainer anstreben, ein gewisses Maß an Bewegungsfreude zu erzeugen, wodurch die GTS- Angebote in inhaltlicher Hinsicht nicht mit einem Sportleistungszentrum oder ähnlichem gleichzusetzen sind, das durch die Aussage einer Übungsleiterin ausdrücklich betont wird:

„Auf jeden Fall, dass es auch um Spaß haben geht im Sport und nicht, wie manche sagen, nur ums Gewinnen. Also, wenn die jetzt untereinander irgendwas sagen, dann sage ich auch, dass es hauptsächlich um Spaß geht und nicht [...] ums Gewinnen und man auch mal verlieren kann. Das ist ja nichts Schlimmes.“ (Kap. G.3Z.191-194 im Anhang dieser Arbeit).

Einigen Trainerinnen und Trainern ist innerhalb ihres GTS-Angebotes daran gelegen, dass die Kinder und Jugendlichen lernen, miteinander zu agieren und zusammen zu spielen (vgl. Kap. E im Anhang dieser Arbeit), was auch in deren Zielvorstellungen formuliert wurde (vgl. Kap. 3.2.1 in dieser Arbeit). Der Lehrplan des Faches Sport subsumiert diese Fähigkeiten im übergeordneten Gegenstandsfeld ‚Miteinander‘. Dies greift eine Übungsleiterin auf:

„Ich glaube, dass viele Kinder noch diesen Gemeinschaftsgedanken bei mir noch ein bisschen erwerben, auch mal an andere denken, nicht nur Ego-play.“ (Kap. G.12Z.284-286 im Anhang dieser Arbeit)

Weiterhin ist in einigen Nachmittagsangeboten ein Bezug zur Gesundheitserziehung erkennbar. Hierbei geht es nicht um den generellen Aspekt, dass sportliche Betätigung zur Gesundheitserhaltung beitragen kann (vgl. Kap. 2.4.2 in dieser Arbeit), sondern eher darum, dass die Heranwachsenden zu einem gesunden Lebensstil angeleitet werden. Dieser Zusammenhang wird insbesondere durch die folgenden zwei Interviewpassagen offengelegt:

„Und am Ende mache ich immer ein kleines Krafttraining so für Kinder, ein ganz kleines. So fünf Minuten, gucke ich wichtige Übungen für Bauch, für Rücken für Muskulatur für Beine, weil sehr viele Kinder im Wachstum Probleme mit dem Knie haben. Das weiß ich und das mache ich. Ich habe extra Übungen für diese Probleme, dass die Kinder dann weniger Knieschmerzen bei Wachstum haben.“ (Kap. G.8Z.82-86 im Anhang dieser Arbeit)

„Das erkläre ich den Kindern auch oft, warum das wichtig ist und sage ihnen auch, warum es jetzt das Aufwärmen ist, also was wir in der Stunde machen, worauf es ankommt.“ (Kap. G.19Z.65-67 im Anhang dieser Arbeit)

Mittels der extrahierten Materialpassagen kann festgestellt werden, dass die untersuchten GTS-Angebote in inhaltlicher Hinsicht auch Themenfeldern des Lehrplans für das Fach Sport entsprechen, was den Befund zulässt, bei dem untersuchten Angebotsformat in formaler Hinsicht von einem Bildungsangebot auszugehen.

- Curriculare Verzahnung zum Pflichtunterricht

In den GTS-Angeboten werden Inhalte mit unterschiedlichster Gewichtung und Schwerpunktsetzung vermittelt. Ein entscheidendes programmatisches und auch pädagogisches Vorhaben, das von ganztagschulspezifischer Bedeutung ist, ist die curriculare Verzahnung der Nachmittagsangebote mit dem Pflichtunterricht (vgl. Kap. 2.3.2 in dieser Arbeit). Während des Materialdurchlaufes konnte keine Aussage einer Trainerin oder eines Trainers dieser Kategorie zugeordnet werden (vgl. Kap. E. im Anhang dieser Arbeit). Lediglich eine Übungsleiterin berichtet, dass sie zumindest nachfragt, was im verbindlichen Sportunterricht stattfindet, um dies mit Teilen ihrer Lerngruppe aufzugreifen:

„Ich frage noch oft, was möchten sie noch so lernen, weil viele Kinder haben bei Sportunterricht Probleme oder zum Beispiel ein paar Mädchen haben starkes Übergewicht. [...] Wenn die beim Sportunterricht was machen, dann lachen die anderen Kinder die aus. Und dann frage ich immer ‚was machte ihr heute beim Turnen, beim Sport?‘ ‚Wir lernen jetzt Kopfstand.‘ Dann mache ich das auch bei der AG, dass die, wenn die Schule dann kommen, dann können sie es besser als die anderen.“ (Kap. G.8Z.88-94 im Anhang dieser Arbeit).

Die in dieser Studie untersuchten vereinsorganisierten Sport- und Bewegungsangebote weisen keine curriculare Verzahnung zum schulischen Pflichtunterricht auf. Hierbei ist insbesondere der Umstand zu berücksichtigen, dass es sich hierbei um eine kultusministerielle Empfehlung handelt und darüber hinaus der Rahmenvertrag dahingehende Gespräche zwischen Vertreterinnen und Vertretern der Sportfachschaft und den Vereinsverantwortlichen vorschreibt (vgl. Kap. 2.3.3.3 in dieser Arbeit). Dieser Umstand wird auch in anderen Studien beobachtet, wonach Sport- und Bewegungsangebote eine unterdurchschnittliche Verbindung mit dem schulischen Unterricht aufweisen und selten auf einer gemeinsam erarbeiteten Konzeption beider Kooperationspartner basieren (ARNOLD 2010:100 ferner LAGING, DIRKS 2014b:224ff. ferner Kap. 3.2.1 in dieser Arbeit).

- Rückgriff auf Ausbildungsinhalte

Ein weiterer Indikator, um sicherzustellen, dass fundierte inhaltliche Aspekte in die GTS-Angebote einfließen, wurde im Experteninterview mit der Frage aufgegriffen, ob und

inwieweit auf die Themen des Ausbildungslehrgangs zurückgegriffen wird. Hierbei wird von der Vermutung ausgegangen, dass der Rückgriff auf vermittelte Ausbildungsgegenstände die Darbietung eines fachlich ausgereiften Nachmittagsangebotes begünstigt (vgl. Kap. 2.5.2 in dieser Arbeit). In vielen Interviews wurde berichtet, dass eine Orientierung an den Ausbildungsinhalten erfolgt (vgl. u.a. Kap. G.1Z.66-70, G.2Z.54-56, G.4Z.53-55, G.7.Z.36-39, G.12Z.49-51, G.19Z.44-47 ferner G.3Z.38-42, G.5Z.73-75, G.6Z.57-58, G.10Z.85-87, G.11Z.32-36, G.20Z.46-48 u. G.22Z.35-39 sowie Kap. E im Anhang dieser Arbeit). In seltenen Fällen orientieren sich die Übungsleiterinnen und -leiter an Trainervorbildern und an eigenen Erfahrungen im Umgang mit Sporttreibenden (vgl. Kap. G.6Z.48-52, G.21Z.39-42 u. G.23Z.45-49 sowie Kap. E im Anhang dieser Arbeit). Nur vereinzelt werden Teilen der Ausbildungsinhalte keine Relevanz beigemessen (vgl. Kap. G.2Z.57-60, G.6Z.48-52, G.8Z.33-34, G.12Z.47, G.17Z.115-122 u. G.18Z.34-36 sowie Kap. E. im Anhang dieser Arbeit). Dennoch kann eine positive Bilanz gezogen werden, weil die Trainerinnen und Trainer in der Mehrheit in inhaltlichen und methodischen Belangen auf Ausbildungsgrundlagen zurückgreifen und diese bei der Planung und Durchführung ihres GTS-Angebotes einzubinden versuchen, was die folgenden Belegstellen zeigen:

„Also generell [...] versuche ich da diesen Aufbau von so einer Stunde zu übernehmen, was wir da gelernt haben, so ein bisschen. (Kap. G.2Z.54-56 im Anhang dieser Arbeit)

„Ja, wie man körperliche Ausdauer bei den Kindern langsam steigern kann und die Koordination verbessern kann. Und dann natürlich, wie die miteinander umgehen, Teamarbeit fließt mit ein. (Kap. G.20Z.46-48 im Anhang dieser Arbeit)

„Ich habe früher im Studium ja auch sehr sehr viel mit Methodik und Didaktik zu tun gehabt, also wir wurden da ja auch unterrichtet, das war ein Extrafach und wir haben das natürlich auch von der Pike auf gelernt, wie man eine Stunde aufbaut, wie man methodisch das umsetzt und das versuche ich schon auch, in die AG miteinzubringen. (Kap. G.7Z.36-39 im Anhang dieser Arbeit)

Die Einlassungen der Übungsleiterinnen und -leiter haben ergeben, dass bei der Planung vermittelte didaktische und methodische Vorüberlegungen einfließen, die den Rückschluss rechtfertigen, bei diesem Setting von einem inhaltlich fundierten Nachmittagsangebot auszugehen.

GESTALTUNG

In den Modellen zur Schul- und Unterrichtsqualität liegt ein von der Forschungsleitfrage intendierter Analyseschwerpunkt bei der unterrichtlichen Ausgestaltung. Es wird ein hohes Maß von Unterrichtsqualität angenommen, wenn bestimmte Kriterien nachgewiesen werden (vgl. Kap. 2.2ff. in dieser Arbeit). Im Hinblick auf die Auswertung des empirischen Materials dieser Untersuchung erfolgt eine Fokussierung der Kriterien Strukturierte Unterrichtsführung,

Lernorganisation/Lernprozesse sowie die Beziehungsebene zwischen den Übungsleiterinnen und -leitern und den Kindern und Jugendlichen (vgl. Kap. 3.1.3.4 sowie Abb. 8 in dieser Arbeit), um hieran zu überprüfen, inwieweit Unterrichtsqualitätsmerkmale in den zu untersuchenden GTS-Angeboten nachgewiesen werden können, die im weiteren Verlauf der Analyse eine Argumentationsgrundlage hinsichtlich möglicher Voraussetzungen für Kompetenzzuwächse bei den Schülerinnen und Schülern liefern (vgl. Kap. 2.2.5 u. 2.5.2 in dieser Arbeit).

Strukturierte Unterrichtsführung (K8)

Es kann in gestalterischer Hinsicht von einer strukturierten Unterrichtsführung ausgegangen werden, wenn beispielsweise der Stundenaufbau durch verschiedene Phasen gekennzeichnet ist und die Unterrichtssituation nicht durch Störungen beeinträchtigt wird (vgl. Kap. 3.1.3.4 in dieser Arbeit). In amerikanischen Studien zu außerunterrichtlichen Angeboten sind diese Kriterien breiter gestaffelt; Unterrichtsqualität in ‚after school programs‘ wird bereits dann angenommen, wenn ein vorgegebener Rahmen, eine feste Gruppe und eine verantwortliche Person vorhanden sind (vgl.: FISCHER, KUHN, KLIEME 2011:151, in Anlehnung an MAHONY/STATTIN 2000). Innerhalb dieser Untersuchung werden die außerunterrichtlichen Sport- und Bewegungsangebote nicht nur auf diese Kriterien hin untersucht, sondern auch dahingehend, inwieweit empirisch hergeleitete Kriterien guten Unterrichts explizit in diesem Setting nachgewiesen werden können (vgl. Kap. 3.1.3.4 sowie Abb. 8 in dieser Arbeit).

- Phasierter Stundenaufbau

Mit dem Fokus auf eine strukturierte Unterrichtsführung ist anzumerken, dass GTS-Angebote in aller Regel in verschiedene und zeitlich gestaffelte Phasen unterteilt sind. Folgender Aufbau konnte aus dem empirischen Material rekonstruiert werden: Administration/Organisation, Begrüßung/Einstiegsphase, Aufwärmphase, Hauptteil, Abschluss/Ausklang und Abbau. Dieser Stundenablauf zeigt sich bei allen untersuchten Fällen mit verschiedenen Nuancierungen (vgl. Kap. E im Anhang dieser Arbeit).

Bevor die Trainerinnen und Trainer ihrer Tätigkeit in der Turnhalle nachgehen, erledigen sie die unterschiedlichsten administrativen Dinge, wie z.B. Schülerinnen und Schüler einzusammeln (vgl. u.a. Kap. G.8Z.43, G14Z.60-66, G.15Z.68-69 im Anhang dieser Arbeit), sich einen Zugang zur Turnhalle zu verschaffen (vgl. u.a. Kap. G.1Z.89-98, G.3Z.49-53,

G.6Z.66-67 u. G.14Z.60-61 im Anhang dieser Arbeit) oder auch verschiedene Verwaltungstätigkeiten auszuüben (vgl. u.a. Kap. G.2Z.66-70, G.8Z.47-51, G.9Z.52-53, G.12Z.56-59 u. G.21Z.46-47).

Ein Großteil der Übungsleiterinnen und -leiter ist im Wesentlichen damit beschäftigt, bevor die eigentliche Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen anfängt, sich der Materialorganisation zu widmen und beispielsweise Gerätschaften aufzubauen (vgl. u.a. Kap. G.2Z.71-73, G.4Z.71-72, G.5Z.88-91, G.6Z.66-77, G.7Z.45-51, G.8Z.44-46, G.9Z.56-58, G.10Z.112-116, G.13Z.77-78, G.17Z.127-133, G.19Z.56-57, G.20Z.54-62 u. G.22Z.44-45 u. Z.50-53 ferner Kap. E im Anhang dieser Arbeit), was durch folgende Gesprächsausschnitte konkretisiert wird:

„Dann treffe ich schon mal verschiedene Vorbereitungen, wenn wir jetzt ein größeres Spiel haben, dann baue ich schon mal was auf oder stelle schon mal Hütchen, Pylonen auf.“ (Kap. G.4Z.71-72 im Anhang dieser Arbeit)

„Also zuerst plane ich [...] die Stunde und bereite mich auf die Stunde vor, auf ein bestimmtes Ziel, was ich umsetzen möchte, zum Beispiel nehme ich jetzt einfach mal, Torschuss – gezielter Torschuss‘. Dann bereite ich diese Stunde erstmal vor, gehe [...] ein paar Minuten vorher in die Halle... Aktuelles Beispiel; ich male dann Kreise ins Tor als Ziel, bau‘ Hütchen so auf, dass es gut organisiert wird und überlege mir dann eben, wie ich das am besten einteile und wie die Stunde dann abläuft.“ (Kap. G.7Z.45-51 im Anhang dieser Arbeit)

Bereits bei der Vorbereitung des Sport- und Bewegungsangebotes ist ein zielgerichtetes Wirken der Übungsleiterschaft erkennbar. Den GTS-Angeboten ist ein inhaltlicher Schwerpunkt zuzuordnen und die Trainerinnen und Trainer kalkulieren folglich methodische Erwägungen ein, um ein adressatenbezogenes Lern- und Übungssetting darzubieten.

Die Tätigkeiten zu Beginn des Angebotes sind vielfältig. Neben einer Begrüßung, einem offenen Anfang oder anderen Anfangsritualen berichten viele Übungsleiterinnen und -leiter davon, zunächst die Anwesenheit zu kontrollieren (vgl. Kap. E im Anhang dieser Arbeit), sofern dies noch nicht stattgefunden hat. Folgende Beispiele stehen stellvertretend für diese unterschiedlichen Einstiegsvarianten:

„Mir ist so gesagt worden, wie der Ablauf ist, dass ich die Anwesenheit dokumentieren sollte, um dann auch nachzuweisen, wer dran teilgenommen hat und wer nicht.“ (Kap. G.13Z.95-96 im Anhang dieser Arbeit)

„Diese Halle steht Schülern, die Pause haben, zur Verfügung. Die dürfen da Herumspielen; meine AG-Kinder kommen dann auch eine Viertelstunde vorher und fangen an, ein wenig herumzuspringen.“ (Kap. G.20Z.58-60 im Anhang dieser Arbeit)

„Dann wird sich nach dem Umziehen nochmal kurz auf die Bank gesetzt, die Kinder sitzen auf der Bank und wir besprechen kurz, was gemacht wird.“ (Kap. G.7Z.54-55 im Anhang dieser Arbeit)

Auch wenn unterschiedliche Einstiegsvarianten ermittelt werden konnten, beginnt bei über der Hälfte der Interviewpartnerinnen und -partner das GTS-Angebot mit der

Anwesenheitskontrolle, was letztlich zu einem hohen Formalisierungsgrad führt. Dies resultiert aus der Tatsache, dass es sich bei den Sport- und Bewegungsangeboten um ein Nachmittagsangebot handelt, das unter schulischer Verantwortung steht. Unabhängig davon bietet dieses Setting den Kindern und Jugendlichen auch die Möglichkeit, bedingt durch eine mitunter offene Anfangssituation, eigenen Interessen nachzugehen, was nachstehende Interviewpassage beschreibt:

„Ich leg dann Bälle in die Halle oder[...] sonst irgendetwas. Dann können die einfach für sich fahren, wenn die möchten oder auch Musik lassen wir dann laufen [...] Das ist dann schon so eine Eingewöhnung, wo dann jeder sofort den Rhythmus aufnimmt oder auch sagt ‚nö, ich setze mich noch erst mal hin‘ [...]. Also einen offenen Anfang, so würde ich das mal nennen.“ (Kap. G.10Z.124-129 im Anhang dieser Arbeit)

Den untersuchten Fällen ist gemeinsam, dass eine Aufwärmphase stattfindet, die entweder spielerisch oder gezielt themenorientiert erfolgt (vgl. u.a. Kap. G.1Z.105-109, G.2Z.82, G.3Z.36-39 u. Z.56-57, G.4Z.55-56 u. Z.90-91, G5Z.98-104, G.6Z.78, G.7Z.56-58, G.8Z.54-59, G.10Z.215-218, G.11Z.50-51, G.12Z.68-71, G.14Z.85-86, G.15Z.77-85, G.16Z.78-81 u. Z.83-84, G.17Z.127-129, G.18Z.49-50, G.19Z.65-72, G.20Z.67-70, G.22Z.65-66 u. G.23Z.66-70 sowie Kap. E im Anhang dieser Arbeit), was folgende Belegstellen exemplarisch offenlegen:

„Also wir versuchen immer ein gemeinsames Spiel am Anfang zu finden. Wenn wir jetzt draußen sind, darf jeder einen Vorschlag machen, was er machen möchte und die Mehrheit gewinnt, sag ich mal, Ich versuche immer für alle ein bisschen eine Lösung zu finden. (Kap.G.12Z.67-70 im Anhang dieser Arbeit)

„Das wir so die Hauptübung aus der letzten Stunde als Warmmachübung mit einbeziehen und sie mit einem Schlagwort wissen, wie sie in Partnerarbeit in Stellung gehen und dass dadurch auch Zeiten geschützt sind, weil wir nur 45 Minuten haben. (Kap. G.17Z.127-129 im Anhang dieser Arbeit)

„Und dann setzen wir uns zusammen mmm. Manchmal gibt es zwei Spiele zur Auswahl. Da wird dann, für Hockey ist günstig, irgendwas mit Schnelligkeit oder das Reaktionsvermögen oder beides trainiert und das, was man eben zum Aufwärmen gebrauchen kann. Und meistens schlage ich dann zwei Spiele vor und eines davon darf man dann eins aussuchen. Und ich habe das früher so gemacht, so wegen Selbstverantwortung oder Selbstbestimmung, dass ich die Kinder ein Spiel vorschlagen ließ und dann ausgewürfelt habe, welches Spiel dran kommt. (Kap. G.5Z.98-104 im Anhang dieser Arbeit)

Die Aufwärmphase erfolgt je nach sportlicher Disziplin, Alter und Zusammensetzung der Schülerschaft unterschiedlich intensiv. In vielen GTS-Angeboten zeichnet sich ab, dass den Heranwachsenden unterschiedliche Aufwärmspiele und -übungen dargeboten werden (vgl. Kap. E. im Anhang dieser Arbeit), sodass sie auch in dieser Phase teilweise Mitbestimmungsmöglichkeiten haben, was die angeführten Interviewaussagen darlegen:

„[...] dann machen wir zusammen ein Aufwärmprogramm. Ob das jetzt von drei Runden warmlaufen ist oder diverse Ballspiele [...]“ (Kap. G.11Z.50-51 im Anhang dieser Arbeit)

Ergebnisse der Interviewphase

„Und beim Erwärmen tanz ich sozusagen vor den Schülern rum und die versuchen das nachzumachen. Und es sind dann immer ganz moderne Musiken, die sich dann auch die Schüler im Vorfeld aussuchen dürfen.“ (Kap. G.23Z.67-70 im Anhang dieser Arbeit)

Die von den Übungsleiterinnen und -leitern vorbereitete Aufwärmphase zeichnet sich in der Summe durch schülerorientierte sowie spielerisch-partizipative Elemente aus.

In den untersuchten Fällen konnte eine Hauptphase ermittelt werden. Die methodische Gestaltung des Hauptteils ist allerdings davon abhängig, ob es sich um ein sportartübergreifendes oder -spezifisches GTS-Angebot handelt. Häufig finden sportartspezifische Übungen mit dem Ziel der technischen Verbesserung statt (vgl. Kap. G.2Z.82-83, G.3Z.57-59, G.5Z.109-114, G.6Z.79-80 u. Z.84-85, G.7Z.60-67, G.11Z.52-60, G.13Z.63-66, G.15Z.90-113, G.16Z.88-96, G.17Z.15-158, G.18Z.51-55, G.20Z.71-86, G.22Z.57 u. G.23Z.71-81 sowie Kap. E. im Anhang dieser Arbeit). Zwei Interviewauszüge sollen dies verdeutlichen:

„Dann mach ich meistens ein paar Ballübungen, also paar Wurfübungen und ... also zum Beispiel Sprungwurf oder solche Sachen ... und die mache ich dann auch circa eine Viertelstunde lang [...]“ (Kap. G.3Z.57-59 im Anhang dieser Arbeit)

„Dann werden wir anfangen mit den Techniken, was wir im Bodenbereich machen, auch spielerisch und später machen wir auch Standtechniken, auch wieder spielerisch.“ (Kap. G.18Z.53-55 im Anhang dieser Arbeit)

Aus den zitierten Interviewpassagen ist ersichtlich, dass vorwiegend solche Inhalte vermittelt werden, die die Heranwachsenden innerhalb der jeweiligen Disziplin voranbringen und zu einer Verbesserung führen sollen. Es ist nicht der Eindruck entstanden, dass gemäß der Selbstauskünfte der Übungsleiterinnen und -leiter die Schülerinnen und Schüler überfordert werden, und dass das im Kontext der Ganztagschule dargebotene sport- und bewegungsorientierte Angebotsformat auf die gezielte Leistungsentwicklung und sportimmanentes Erfolgsstreben hin ausgerichtet ist; eine Annahme, die häufig im Zusammenhang mit dem Vereinstraining genannt wird (vgl. NEUBER, BREUER, DEREČIK et al. 2010:28 ferner GOLENIA, NEUBER 2010:205 ferner Kap 2.4.4 in dieser Arbeit ferner REINDERS 2013:5)

Ebenfalls gehäuft werden innerhalb der Hauptphasen allgemeinkoordinative Übungen praktiziert (vgl. Kap. G.2Z.84-88, G.12Z.71-72 u. Z.81-84, G.13Z.79-80, G.14Z.91-92 u. Z.111-118, G.18Z.51-52, G.19Z.73-75 u. G.21Z.79-82 sowie Kap. E im Anhang dieser Arbeit), was durch folgende Beispiele aufgegriffen wird:

„Ja dann werden Spiele und Bewegungsangebote [...] und ein bisschen Motorikschulung [...] angeboten auf den jeweiligen Übungsplätzen [...]“ (Kap. G.12Z.71-72 im Anhang dieser Arbeit)

„Wir machen auch mal Parcours, wo sie mal darüber laufen, balancieren oder motorische Fähigkeiten ausüben.“ (Kap. G.14Z.91-92 im Anhang dieser Arbeit)

„Und so geht es dann auch über zu den Geräten, wobei ich nicht immer Geräte aufbaue. Also die Stunden sind [...] immer anders strukturiert und haben einen anderen Schwerpunkt.“ (Kap. G.19Z.73-75 im Anhang dieser Arbeit)

Auch wenn den beschriebenen Übungselementen nicht zwingend eine Sportart zugrunde liegt, handelt es sich um vorbereitete Aufgaben, die die Lerngruppen bewältigen müssen. Dass diese Übungen zu einer strukturierten Unterrichtsführung beitragen, ist darauf zurückzuführen, dass die Kinder und Jugendlichen nicht willkürlich auf verschiedenen Geräten herumturnen dürfen, sondern gezielt einen Parcours mit unterschiedlichen Aufgaben zu bewältigen haben.

Seltener werden in den Hauptphasen lediglich sportartübergreifende Spiele oder -spezifische Spielvariationen durchgeführt (vgl. u.a. Kap. G.4Z.94-100, G.5Z.121-122, G.9Z.72-74, G.13Z.83-90, G.14Z.87-92, G.16Z.74-81, G.17Z.112-117 u. G.21Z.62-64 u. Z.73-76 sowie Kap. E im Anhang dieser Arbeit), was durch folgende Belegstellen konkretisiert wird.

„Dann treffen wir uns wieder im Kreis zusammen, ich erkläre das nächste Spiel, das ist dann oft ein Mannschaftsspiel. [...] Ich lass die Kinder immer selbstständig wählen, dass sie auch selbst Dinge entscheiden dürfen. [...] Und dann, wenn die Teams eingeteilt sind, wird das Spiel gespielt. Ich habe immer eine Pfeife dabei [...], wenn irgendwas ist. Wenn irgendwie ne Regel gebrochen wird, dann unterbreche ich halt oder wenn sonst irgendwas ist, dann sag ich halt [...] was dazu. (Kap. G.4Z.94-100 im Anhang dieser Arbeit)

„Dann wird entschieden von den Kids, was die spielen möchten. Das ist auch immer sehr abwechslungsreich und dann legen wir eigentlich auch schon los und dann werden die Spiele gespielt bis zum Schluss.“ (Kap. G.21Z.62-64 im Anhang dieser Arbeit)

Insbesondere wenn die Hauptphasen in gestalterischer und inhaltlicher Hinsicht eher spielerisch und offen ausgerichtet sind, können die Kinder und Jugendlichen in einem hohen Maß mitbestimmen, ohne dass Einbußen hinsichtlich einer strukturierten Unterrichtsführung bemängelt wurden. Die Wahlmöglichkeiten beziehen sich häufig auf zuvor vorgestellte Spiele und/oder Spielvariationen, die aus den Vorüberlegungen der Übungsleiterinnen und -leiter resultieren. Auf diese Weise können sich die Schülerinnen und Schülern innerhalb des dargebotenen Settings partizipativ einbringen, wodurch sie sich als kompetent erleben (vgl.: BMBF 2012:36).

Die GTS-Angebote enden in aller Regel mit einem Abschlusspiel, das vielseitig gestaltet sein kann. Über die Analyse des empirischen Materials konnten nachstehende Subkategorien ermittelt werden: sportartunabhängiges Gruppenspiel, sportartspezifisches Mannschaftsspiel, Erholungsspiel/-übung (vgl. u.a. Kap. G.2Z.89-90, G.3Z.61-64, G.5Z.123, G.6Z.90-95, G.7Z.68-72, G.8Z.71-77 u. Z.82-86, G.10Z.222-228, G.12Z.74-76, G.13Z.115-117, G.15Z.114-118, G.16Z.100-101, G.17Z.132-133, G.18Z.59, G.19Z.91-98, G.20Z.93-97 u. G.23Z.82-85 sowie Kap. E. im Anhang dieser Arbeit), wobei das Mannschaftsspiel

überwiegt. Folgende Gesprächsausschnitte heben die facettenreichen Spielvariationen der Abschlussphase hervor:

„[...] und am Ende gibt es immer ein Spiel, zum Ausgleich, [...] dass die Kinder sich wohlfühlen, wenn sie nach Hause gehen.“ (Kap. G.15Z.58-59 im Anhang dieser Arbeit)

„Und am Ende, das ist dann auch ein Ritual, kommt ein Spiel zum langsamer werden [...]“ (Kap. G.5Z.123 in dieser Arbeit)

„[...] dann wird es auch am Schluss in eine Spielform eingebracht und mit einem kleinen Abschlussspiel [...] auf die beiden Übungen verfestigt.“ (Kap. G.17Z.132-133 im Anhang dieser Arbeit)

Mit dem Fokus auf eine strukturierte Unterrichtsführung ist u.a. von Belang, ob und inwieweit inhaltliche Aspekte des Hauptteils in der Abschlussphase aufgegriffen werden. Insbesondere für die sportartspezifischen Angebote kann festgehalten werden, dass die vermittelte Sportart auch abschließend eingeübt wird oder zumindest Teile dessen, was innerhalb der Hauptphase eingeübt wurde. Aber auch die ritualisierten Abschlussspiele verleihen dem GTS-Angebot eine Grundstruktur, an der sich die Schülerinnen und Schüler orientieren können. Auch in dieser Phase können sie sich vielfach mitbestimmend einbringen.

Zusätzlich und/oder anstatt eines Abschlussspieles findet gelegentlich noch ein Austausch mit den AG-Teilnehmerinnen und -teilnehmern und/oder eine Feedback-Runde statt (vgl. Kap. G.3Z.65-67, G.4Z.112-119, G.5Z.124-128, G.7Z.70-71, G.8Z.87-88, G.12Z.77-79, G.14Z.95-99 u. G.15Z.121-123 ferner Kap. E. im Anhang dieser Arbeit). Der Austausch richtet sich dann u.a. auf die stattgefundene Stunde, das Feedback eher auf die individuellen Leistungen der Heranwachsenden, was die folgenden Beispiele zum Ausdruck bringen:

„Und zum Ende hin wird sich dann in die Mitte gesetzt und dann wird sich halt verabschiedet. Dann frag ich nochmal die Kinder, ob sie Spaß hatten. Meistens kommt dann zum Glück ein ‚ja‘ und dann dürfen sie in die Umkleide gehen, dürfen sich umziehen und ich warte dann immer noch draußen und wenn sie dann fertig sind, wünsche ich ihnen noch einen schönen Tag.“ (Kap. G.14Z.95-99 im Anhang dieser Arbeit)

„[...] dann rufe ich die Kinder alle zusammen, räumen alles weg und dann besprechen wir, wie weit sie gekommen sind, dann kriegen sie jeder seine Ergebnisse ja und dann verabschieden wir uns.“ (Kap. G.15Z.121-123 im Anhang dieser Arbeit)

Die Überprüfung des Indikators der ‚strukturierten Unterrichtsführung‘ am empirischen Material hat ergeben, dass das sport- und bewegungsorientierte Angebotsformat einen einheitlichen Aufbau nach bestimmten Phasen aufweist, was den Befund rechtfertigt, dass die Angebote in sich strukturiert sind und somit diesem Unterrichtsqualitätskriterium entsprechen. Die separaten Phasen sind vielseitig gestaltet; es ergänzen sich formale Unterrichtsphasen, wie z.B. das Erlernen einer bestimmten Wurftechnik, mit informelleren bzw. non-formalen Passagen, in denen die Kinder und Jugendlichen eigens ein Spiel aussuchen und mitgestalten dürfen. Der Befund, dass die vereinsorganisierten GTS-Angeboten nach bestimmten Phasen aufgebaut und strukturiert sind und somit auch einem formalen

Lernsetting mit entsprechenden Bildungsmöglichkeiten zuzuordnen sind, deckt sich mit Befragungsergebnissen von StuBBS:

„In der Wahrnehmung der Schüler(innen) gibt es z.T. kaum Unterschiede zwischen regulärem Sportunterricht und den Angeboten im Nachmittagsbereich: sowohl die inhaltliche Gestaltung als auch die methodische Aufbereitung sie (sic!) in einzelnen Phasen identisch.“ (LAGING, DIRKS 2014b:226f.)

Der hohe, unterrichtsähnliche Formalisierungsgrad, der sich aus den Darstellungen der Übungsleiterinnen und -leiter rekonstruieren lässt, führt zu der Annahme, dass explizit ein Kompetenzzuwachs in fachlicher Hinsicht bei den Schülerinnen und Schülern zu vermuten ist. Aufgrund der Tatsache, dass die Lernenden vielfältige Formen und Möglichkeiten Mitbestimmung haben, ist darüber hinaus ein enormer außerfachlicher Kompetenzerwerb denkbar. Diese Annahme deckt sich auch mit der Position des Forschungsverbandes der Deutschen Sportsbundes, wonach in bewegungsorientierten Settings von Vereinen formales und informelles Lernen nach-, mit- und nebeneinander stattfinden kann (vgl.: NAUL 2014:234, in Anlehnung an DEUTSCHE SPORTJUGEND 2009).

- Unterbindung von Unterrichtsstörungen

Ein weiteres Unterrichtsqualitätskriterium spiegelt sich in dem Umstand wider, ob und inwieweit Unterrichtsstörungen reguliert werden, um ein lernförderliches Setting zu gewährleisten (vgl. Kap. 3.1.3.4 sowie Abb. 8 in dieser Arbeit). Die interviewten Übungsleiterinnen und -leiter unterbinden grundsätzlich Störungen, wobei sich die Verfahrensweisen unterscheiden. Gut ein Drittel der Befragten binden auffällige Schülerinnen und Schüler in zusätzliche Aufgaben ein (vgl. Kap. G.1Z.146-147, G.2Z.103-105, G.5Z.138-141, G.8Z.124-131, G.9Z.113-119, G-17Z.159-160 u. G.18Z.71-72). In einer Vielzahl der Fälle orientiert sich der Umgang mit Unterrichtsstörungen an folgender Vorgehensweise; zunächst erfolgen ein bis drei mündliche Ermahnungen, gefolgt von einem Ausschluss (vgl. Kap. G.1Z.147-148, G.2Z.106-110, G.4Z.132-134, G.5Z.138-142, G.6Z.112-113, G.10Z.283-285, G.11Z.74, G.12Z.110, G.13Z.141-143 u. Z.374-376, G.16Z.131-133 u. G.21Z.96-97 sowie Kap. E. im Anhang dieser Arbeit). Dieser meist zeitlich begrenzte Ausschluss hat allerdings die Funktion einer Reflexionsphase, was folgende Passagen darlegen:

„Wenn das nicht hilft, hole ich die Kinder einzeln raus und sage ‚So, ich glaube du brauchst jetzt mal ne Pause, du setzt dich jetzt einfach mal auf die Bank und machst zehn Minütchen Pause. Dann hole ich dich wieder rein‘. Das funktioniert auch ganz gut. Das akzeptieren die auch öfters, oder nehmen das sogar dankend an, weil die einfach durch sind.“ (Kap. G.2Z106-110 im Anhang dieser Arbeit)

„Aber manchmal muss man auch einfach sagen ‚jetzt setz‘ dich mal bitte auf die Bank‘, wenn man zu sehr zur Sache geht. ‚Jetzt guckst du dir das erstmal an und wenn du denkst,

du kannst wieder mitspielen, ohne dass du jemanden treten musst, dann kannst du wiederkommen‘.“ (Kap. G.5Z.138-142 im Anhang dieser Arbeit)

Eine konkrete Ursachenforschung der doch sehr seltenen Störungen oder eine Rückmeldung an die schulischen Verantwortlichen erfolgt allerdings kaum (vgl. u.a. Kap. G.5Z.165-166, G.10Z.286-289 u. G.12Z.104-108, G.19Z.118-120 sowie Kap. E im Anhang dieser Arbeit).

Folgende Interviewpassage thematisiert diese Angelegenheit:

„Also, ich versuche die erstmal immer konkret zu mir zu ziehen. Also jetzt nicht vor der Gruppe [...] zusammenzustachen, sondern... Ich versuche das Problem zu lösen, warum sie jetzt gerade stören, also den Hintergrund ein wenig zu durchleuchten. Wir versuchen uns dann immer darauf zu einigen, dass das in der Gruppe alles klappen muss, weil wir alle miteinander spielen möchten. Und meistens sind die Kinder auch einsichtig.“ (Kap. G.12Z.104-108 im Anhang dieser Arbeit)

Es kann hinsichtlich des Umgangs mit Unterrichtsstörungen festgehalten werden, dass die verantwortlichen Trainerinnen und Trainer auf Unterrichtsstörungen reagieren und auch unterbinden, was zunächst eine geeignete Voraussetzung ist, das unterrichtliche Setting durchzuführen und dadurch die Möglichkeit des Kompetenzerwerbs zu gewährleisten. Helmke benennt als besonderen Vorzug einer effizienten und störungsfreien Klassenführung das Mehr an aktiver Lernzeit (vgl.: HELMKE 2012:173). Zwar sorgen die Übungsleiterinnen und -leiter für eine Lernumgebung, die relativ frei von Störungen ist, eine konstruktive Konfliktlösung findet eher selten statt, wobei diesbezüglich auch die Frage aufgeworfen werden kann, ob das sport- und bewegungsorientierte Angebotsformat der geeignete für Rahmen für pädagogische Arbeiten dieser Art darstellt. Generell kann aus den Selbstauskünften der Interviewten ermittelt werden, dass das Unterrichtsqualitätsmerkmal der Unterbindung von Störungen in den GTS-Angeboten in den meisten Fällen aufgezeigt werden kann.

Lernorganisation/Lernprozesse (K9)

In den Modellen zur Schul- und Unterrichtsqualität geht es unter methodisch-gestalterischen Gesichtspunkten nicht nur um eine strukturierte Unterrichtsführung, sondern auch um die konkrete (Aus-)Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse. Klassische Merkmalsausprägungen dieser Kategorie sind Kriterien, wie z.B. eine Steigerung der Lernanforderungen mit genügend Zeit zum individuellen Üben, ein Wechsel von Arbeits- und Sozialformen und die Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler eine individuelle Rückmeldung erhalten (vgl. Kap. 3.1.3.4 sowie Abb. 8. in dieser Arbeit).

- Steigerung der Lernanforderungen

Wenn konkrete Aussagen zu Lernprozessen innerhalb vereinsorganisierter GTS-Angebote herausgearbeitet werden, kann eine Betrachtung der Lernanforderungen ein erster Schritt sein, um zu ermitteln, was und wie von den Kindern und Jugendlichen abverlangt wird. Es wird hierbei davon ausgegangen, dass steigende Lernanforderungen als Indiz anzusehen sind, dass die Kinder und Jugendlichen Kompetenzen und Fähigkeiten erworben haben, welche die Trainerinnen und Trainer veranlassen, den bisherigen Anforderungslevel zu erhöhen. Die Analyse des empirischen Materials hat ergeben, dass bei einer Vielzahl von Fällen eine Komplexitätssteigerung der Aufgaben stattfindet. Des Weiteren ist hervorzuheben, dass den Schülerinnen und Schülern variable Lernwege zugebilligt werden, sie an ihre körperliche Leistungsgrenze gelangen und ihnen Leistungsvergleiche ermöglicht werden (vgl. Kap. E im Anhang dieser Arbeit), was günstige Voraussetzungen für mögliche Lernprozesse sind (vgl. Kap. 2.5.2 in dieser Arbeit). Im Hinblick auf die Komplexitätssteigerung der Aufgaben scheint sich das methodische Prinzip ‚Vom Leichten zum Schweren‘ abzuzeichnen (vgl. Kap. G.1Z.116-117, G.5Z.119-122, G.6Z.154-157, G.7Z.199-204, G.9Z.157-160, G.10Z.175-179, G.15Z.99-102, G.17Z.135-136 u. G.22Z.90-94), was folgende Belegstellen verdeutlichen:

„Dann haben wir [...] die Einzelseile [...] ausgepackt und sind dann die einfachen Sprünge durchgegangen bis zu den schwereren.“ (Kap. G.1Z.116-117 im Anhang dieser Arbeit)

„Wenn der Sprung zu flach ist, stell ich noch die Bananenkisten [...] auf die Matte. Damit versuche ich die Höhe zu erreichen, dass sie richtig abspringen. So, dann machen wir noch andere mit die Bananenkiste. Wir ziehen die von Absprungbrett ein bisschen weiter nach vorn, damit sie auch die Länge erreichen.“ (Kap. G.15Z.99-102 im Anhang dieser Arbeit)

Die erhöhten Leistungsanforderungen in Form von Komplexitätssteigerungen erfolgen nicht willkürlich, sondern korrespondieren mit den Fähigkeiten der Lerngruppe. Die methodische Darbietung der Inhalte erfolgt schrittweise, was den Rückschluss zulässt, dass Lehr- und Lerntätigkeiten innerhalb der untersuchten Sport- und Bewegungsangebote eher formalerer Art sind. Dennoch ist unter methodisch-didaktischen Gesichtspunkten insbesondere von Interesse, dass in manchen Fällen die Übungsleiterinnen und -leiter den Schülerinnen und Schülern zur Erfüllung der Aufgabe variable Lernwege zugestehen (vgl. Kap.2Z.190-193, G.5Z.70-73, G.15Z.99-102 u. G.16Z.267-268 sowie Kap. E im Anhang dieser Arbeit), was durch nachstehende Interviewpassage konkretisiert wird:

„Dann bei den Übungen fangen sie selbstständig an die Übungen zu verändern, wenn sie etwas schon können. Wenn wir jetzt die Kastentreppe nehmen, fangen die an dann halt irgendwie noch Sonderschritte einzufügen oder irgendwie selbstständig den Abstand zu vergrößern.“ (Kap. G.2Z.190-193 im Anhang dieser Arbeit)

Schließlich wurde in wenigen Fällen davon berichtet, dass die Schülerinnen und Schüler an ihre Leistungsgrenzen gekommen sind (vgl. Kap. G.2Z.263-267, G.6Z.342-344, G.7Z.199-

204, G.10Z.167-169, G.13Z.117-120 u. G.19Z.78-79 sowie Kap. E im Anhang dieser Arbeit). Dies wird von einigen Trainerinnen und Trainern positiv aufgenommen, in dem Sinne, dass sich die Heranwachsenden engagieren und körperlich erschöpft sind; andere bemängeln eher die schlechte körperliche Konsistenz im Hinblick auf die Teilnahme am auf Sport und Bewegung ausgerichteten Setting:

„Aber wie gesagt, musste ich auch schon feststellen, dass dieses Training teilweise schon zu schwierig war, weil dann sehr bald bei den verschiedenen Schülerinnen und Schülern die Luft ausging und die schon müde wurden und nach einer Pause verlangt haben, was mich eigentlich in dem Alter sehr überrascht hatte.“ (Kap. G.13Z.117-120 im Anhang dieser Arbeit)

„Und die waren fix und fertig danach, nach der Stunde und dann habe ich denen gesagt ‚so wie ihr euch heute in der Stunde angestellt habt, das finde ich ganz toll!‘.“ (Kap. G.10Z.167-169 im Anhang dieser Arbeit)

Die Übungsleiterinnen und -leiter verlangen von der Schülerschaft die Umsetzung von gezielten, mit der Sportart zusammenhängenden Aufgaben, wobei sich diese an den Fähigkeiten selbiger orientieren. Folglich findet keine Überforderung statt. Dennoch werden die Aufgaben in vielen GTS-Angeboten komplexer, mit dem Ziel, eine Verbesserung zu erreichen. Dies erfolgt in aller Regel methodisch kontrolliert. Auch dies scheint charakteristisch für ein formales Bildungsangebot zu sein, allerdings ohne die erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten mit bestimmten Zertifikaten zu honorieren (vgl. Kap. 2.3.1 in dieser Arbeit). Gleichmaßen findet auch das lehrplanspezifische Gegenstandsfeld sowie das vereinstypische Ziel der Leistungserziehung Einzug in die GTS-Angebote (vgl. Kap. 2.4.2ff. in dieser Arbeit ferner REINDERS 2013:5).

- Arbeits- und Sozialformwechsel

In den Modellen zur Schul- und Unterrichtsqualität erfährt der Indikator des Arbeits- und Sozialformwechsels eine empirische Bestätigung; wenn innerhalb des Unterrichts auf unterschiedliche Arbeits- und Sozialformen zurückgegriffen wird, kann in der Summe von einer hohen Unterrichtsqualität ausgegangen werden (vgl. Kap. 2.2ff. in dieser Arbeit). Die Auswertung der Experteninterviews innerhalb dieser Untersuchung hat ergeben, dass während der Durchführung der GTS-Angebote verschiedene Arbeits- und Sozialformen ermittelt werden konnten, die in unterschiedlichen Ausprägungen in die methodische Ausgestaltung des jeweiligen Angebotes integriert sind.

Im Hinblick auf die Sozialformen ist anzumerken, dass außer in bestimmten Phasen des Unterrichts, wie z.B. Begrüßung oder das Aufwärmen, was in aller Regel mit der gesamten Gruppe oder im Plenum durchgeführt wird, die Schülerinnen und Schüler größtenteils in

Ergebnisse der Interviewphase

Gruppen bzw. Kleingruppen zusammenarbeiten (vgl. u.a. Kap. G.1Z.119, G.6Z.139-140, G.7Z.60-62, G.8Z.65-70, G.16Z.74-75, G.17Z.141-144, G.18Z.56-58, G.19Z.93-98, G.20Z.74-76, G.22Z.84-85 u. G.23Z.77-78), was durch folgende Interviewpassagen hervorgehoben wird:

„Die klassische Aufwärmarbeit am Anfang ist, man stellt sich an die Mittellinie, man macht zwei Gruppen [...]“ (Kap. G.16Z.74-75 im Anhang dieser Arbeit)

„Also, die haben ne Gruppenaufgabe, wo man in einer Abteilung, einer Reihenfolge, hintereinanderher reitet.“ (Kap. G.22Z.84-85 im Anhang dieser Arbeit)

Ebenfalls gehäuft kam es zu Übungen und Spielsituationen, welche die Kinder und Jugendlichen in Mannschaften zu absolvieren hatten (vgl. Kap. E im Anhang dieser Arbeit). Konträr zu den Gruppenaufgaben spielt der Konkurrenzgedanke hierbei eine bedeutendere Rolle, was sich eigens bei Ballsportarten zeigte (vgl. u.a. Kap. G.2Z.207-210, G.5Z.391-393, G.9Z.82-92, G.13Z.115-116, G.14Z.89-91 u. G.15Z.115-116). Nachstehende Interviewbelege weisen dies aus:

„Ja, vor allem bei Staffelspielen. Wenn wir jetzt ein Staffelspiel machen und mmm der Gruppenzwang auch da ist, dann will man auch unbedingt gewinnen. Da ist der Ehrgeiz riesig. Der wächst der immer weiter, auch wenn man am Anfang nicht so ehrgeizig war, in der Gruppe zum Beispiel oder so Gruppenaufgaben sind da mega für reich für.“ (Kap. G.2Z.207-210 im Anhang dieser Arbeit)

„[...] danach haben wir halt öfters vier gegen vier oder sechs gegen sechs in der ganzen Halle auf kleine Tore gespielt, sodass eine gewisse Abwechslung immer wieder da war.“ (Kap. G.13Z.115-116 im Anhang dieser Arbeit)

In manchen Fällen führen die Trainerinnen und Trainer mit der Schülerschaft auch Einzelübungen durch (vgl. Kap. E im Anhang dieser Arbeit), was folgender Gesprächsausschnitt widerspiegelt:

„Und es gibt diese einfachen Spiele, am Anfang steht eben nur einer im Tor und die anderen versuchen diese Zielschüsse und keine Mannschaftsspiele.“ (Kap. G.5Z.230-232 im Anhang dieser Arbeit)

Insbesondere in sportartübergreifenden GTS-Angeboten ist der Parcours eine häufig verwendete Arbeitsform, der individuell aber auch als Gruppenaufgabe bewerkstelligt werden kann (vgl. Kap. G.7Z.60-62, G.10Z.174-176, G.12Z.81-84, G.14Z.108-110, G.19Z.82-84 u. G.20Z.78-79 sowie Kap. E im Anhang dieser Arbeit). Folgende Interviewaussagen konkretisieren diesen Sachverhalt:

„Dann habe ich entweder immer einen Parcours und stelle nur ein paar Sachen halt rein. Eins ist also Slalomhütchen stehen da, dann eine andere Übung ist... Eine Langbank steht da, die mit zu einem Parcours gehört.“ (Kap. G.10Z.174-176 im Anhang dieser Arbeit)

„Ja, was ich beispielsweise gerne mache mit den Kindern, sind so Parcours, wo ich Hütchen aufstelle, da müssen sie erstmal so Slalom laufen, vorwärts, rückwärts seitwärts. Das ist schon mal eine erste schwierigere Übung. Hört sich leicht an, ist aber für die Kinder aber schon sehr komplex.“ (Kap. G.12Z.81-84 im Anhang dieser Arbeit)

Eine besondere Arbeits- und Sozialform, die einige Übungsleiterinnen und -leiter in das jeweilige Angebot integrieren, ist das Tutorial Teaching (vgl. Kap. E im Anhang dieser Arbeit). Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler haben teilweise Übungsphasen geleitet oder den anderen Kindern Aufgabenteile erklärt und/oder vorgemacht (vgl. u.a. Kap. G.8Z.54-56, G.14Z.177-180, G.16Z.206-208, G.18Z.213, G.20Z.285-288 u. G.23Z.230-235). Folgende Beispielpassagen heben diesen Sachverhalt hervor:

„Dann machen wir Aufwärmung. Erst habe ich selber gemacht, und jetzt, wo ein paar Monate vorbei sind, macht jemand von Kindern, von Schülern, jedes Mal jemand anderes.“ (Kap. G.8Z.54-56 im Anhang dieser Arbeit)

„Oder ich sage ‚XXXXXX, du machst heute das Aufwärmtraining!‘“ (Kap. G.18Z.213 im Anhang dieser Arbeit)

„[...] wenn ich jetzt 25 Kinder da habe, kann ich mich ja nicht um jeden einzeln kümmern und dann sollte man die Kinder heranzuführen, Aufgaben ab und zu zu übernehmen, z.B. gegenseitige Hilfestellung oder wenn man jetzt z.B. drei, vier Schüler hat, die schon was besonders gut können, dass man sagt ‚hey, geh du doch nochmal zu denen beiden und erkläre das denen nochmal‘, dass man den Schülern eben zunehmend mehr Verantwortung auch übergibt.“ (Kap. G.23Z.230-235 im Anhang dieser Arbeit)

Wenn Schülerinnen und Schüler Übungssequenzen übernehmen und auf diese Weise den anderen Teilnehmerinnen und -nehmern helfen, handelt es sich nicht nur um einen Wechsel der Arbeitsform, sondern auch um eine kooperative Lernform. Das ‚Tutorial Teaching‘ als kooperative Lernform wird gemäß Hattie als wirksam beschrieben (vgl. KÖLLER 2014:39 sowie Kap. 2.4.4.2 in dieser Arbeit).

- Möglichkeiten der Mitbestimmung

Die Schülerinnen und Schüler haben innerhalb der durchgeführten GTS-Angebote verschiedene Möglichkeiten der Mitbestimmung. Mitbestimmungsmöglichkeiten sind in sämtlichen Phasen des Unterrichts integriert. Häufig können die Kinder und Jugendlichen bei Aufwärm- und Abschlussspielen über ein ihnen zugeteiltes Stimmrecht verfügen (vgl. u.a. Kap. G.2Z.80-81, G.3Z.56-57, G.8Z.54-56, G.10Z.124-129, G.12Z.43-44 u. Z.68-71, G.15Z.115-116 u. G.21Z.58-61 sowie Kap. E im Anhang dieser Arbeit). Dieser Aspekt soll durch folgende Gesprächsausschnitte Bestätigung finden:

„[...] die Kinder können auch gerne immer Wünsche abgeben, was sie machen möchten, welche Spiele sie gerne spielen.“ (Kap. G.12Z.43-44 im Anhang dieser Arbeit)

„ [...] und sage ihnen, dass sie sich schon mal ein Abschlussspiel überlegen dürfen.“ (Kap. G.2Z.80-81 im Anhang dieser Arbeit)

Aber auch innerhalb der Übungssequenzen während der Hauptphase kann sich die Lerngruppe zuweilen mitbestimmend einbringen (vgl. Kap. G.3Z.40-42, G.4Z.105-111, G.10Z.219-220, G.20Z.195-199 u. Z.238-242 sowie G.23Z.249-251). Das Ergebnis der

Mitbestimmung fließt mitunter auch direkt in das Unterrichtsgeschehen ein, was durch folgende Interviewpassagen verdeutlicht wird:

„Und dann können die Schüler auch immer einzeln vorgeben; jeder macht mal ne Übung und zeigt mal was.“ (Kap. G.10Z.219-220 im Anhang dieser Arbeit)

„Also, dass ich vielleicht auch mal die Schüler frage ,wie sieht es aus? Habt ihr vielleicht noch Ideen?’ Dass ich auch nicht alles vorgebe und dass die Schüler [...]“ (Kap. G.23Z.249-251 im Anhang dieser Arbeit)

Bei einzelnen Übungsleiterinnen und -leitern haben die Kinder und Jugendlichen in Bezug auf anstehende Spiele Mitbestimmungsmöglichkeiten (vgl. Kap. G.3Z.131-132, G5Z.102-103, G.10Z.93-94, G.14Z.44-45, G.20Z.68-70 u. G.23Z.68-70 sowie Kap. E im Anhang dieser Arbeit). In Einzelfällen ist das Mitbestimmungsrecht ein integraler Bestandteil des Settings, was nachstehende Interviewpassage hervorhebt:

„Also, die erste Stunde hab ich halt gesagt, dass die sich was aussuchen können, und ab da haben die dann immer...wussten dann halt, dass die dann selbst mitbestimmen können.“ (Kap. G.3Z131-132 im Anhang dieser Arbeit)

Aus den untersuchten Fällen wurde ersichtlich, dass den Heranwachsenden in den Sport- und Bewegungsangeboten ein hohes Maß an Partizipations- und Mitbestimmungsmöglichkeiten anheimfällt, wodurch sich dieses Angebotsformat deutlich vom schulischen Unterricht abgrenzt, der als formaler Bildungsort durch geringe Mitbestimmungsmöglichkeiten geprägt ist (vgl.: NEUBER 2010:22f. ferner BRÄUTIGAM 2003:54ff. sowie Kap. 2.4.4.1.1 in dieser Arbeit). Allerdings ist in diesem Zusammenhang das Ausmaß an Partizipation zu reflektieren; in vielen Fällen beziehen sich die Mitbestimmungsmöglichkeiten lediglich auf die Auswahl von Spielen. Unabhängig davon ist anzunehmen, dass sich durch mehr Partizipation eine höhere Motivationsbereitschaft entwickelt, was wiederum eine gute Voraussetzung für den Kompetenzzuwachs bei den Schülerinnen und Schülern bilden kann (vgl. Kap. 2.4.2 in dieser Arbeit).

- Individuelles Lernen und Üben

Zur Optimierung von Lernprozessen ist eine individuelle Unterstützung hilfreich (vgl.: HELMKE 2012:214, in Anlehnung an HATTIE 2012 ferner Kap. 2.5.2 in dieser Arbeit), was sich durch differenzierte Aufgaben und Übungen auszeichnet. Eine solche spezielle Betreuung wird den Kindern und Jugendlichen innerhalb der untersuchten Sport- und Bewegungsangebote entgegengebracht. Vielen Trainerinnen und Trainern ist daran gelegen, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer individuell zu fördern. Nach der Analyse des empirischen Materials kann festgehalten werden, dass hierbei zwischen lernzeitlichen auf der einen sowie leistungs- und neigungsspezifischen Differenzierungsmaßnahmen auf der

anderen Seite unterschieden werden kann (vgl. Kap. E. im Anhang dieser Arbeit). Wenn individuelles Lernen und Üben stattfindet, erfolgt dies meistens hinsichtlich Leistung und Neigung (vgl. Kap. G.1Z.74-76, G.4Z.109-111, G.6Z.148-151, G.8Z.91-94, G.11Z.171-173, G.12Z.205-211, G.14Z.244-248, G.15Z.255-256, G.16Z.78-79, G.20Z.228-232, G.22Z.238-241 u. G.23Z.156-161 sowie Kap. E im Anhang dieser Arbeit). Die folgenden Aussagen umreißen die leistungs- und neigungsspezifischen Differenzierungen innerhalb der sportlich ausgerichteten Settings:

„Ich gebe denen manchmal individuelle Aufgaben, weil die Kinder sind in meiner Gruppe sehr verschieden. Welche sind fortgeschritten, welche sind nicht so.“ (Kap. G.15Z.255-256 im Anhang dieser Arbeit)

„Ich habe ein Mädchen, das kommt mit dem Einzelseil nicht so gut zurecht, hat da wirklich ein bisschen Rückstand zu den anderen, dafür ist sie sehr gut im Langseil und kann ‚double dutch‘ springen und da hebe ich sie dann immer mal ein wenig hervor und ich glaube dadurch ist sie bereit, mit dem Einzelseil auch immer weiter dranzubleiben und weiterzumachen.“ (Kap. G.20Z.228-232 im Anhang dieser Arbeit)

Lernzeitliche (Einzel-)Förderungen bilden eher die Ausnahmen in den vereinsorganisierten Sport- und Bewegungsangeboten und können lediglich unter optimalen Bedingungen, wie beispielsweise einem guten Betreuungsschlüssel, erfolgen, was nachstehende Interviewpassage beschreibt:

„Und mit den neuen Kindern mache ich Einzelunterricht an der Lounge mit einem Pferd. Ich habe das Glück, dass die Lehrerin auch eine Reiterin ist und mir ganz viel helfen kann.“ (Kap. G.22Z.62-64 im Anhang dieser Arbeit)

Parallel zu individuellen Lern- und Übungsmöglichkeiten ist für die Gestaltung der Lernprozesse weiterhin relevant, ob die Lerngruppe und auch einzelne Schülerinnen und Schüler ein Feedback erhalten. Die möglichst individuellen und fachlichen Rückmeldungen bilden in den Schul- und Unterrichtsqualitätsmodellen wichtige Indikatoren, die guten Unterricht ausmachen und Kompetenzzuwächse begünstigen können (vgl. GRÄSEL 2011b:92ff. sowie Kap. 2.2.2 u. 2.5.2 in dieser Arbeit). Besonders lernförderlich gemäß Helmke ist ein gezieltes und transparentes Feedback dann, „[...] wenn es differenziert, klar und eindeutig und gut dosiert ist.“ (HELMKE 2012:214, in Anlehnung an HATTIE 2012) Dies erfolgt laut den Selbstauskünften der interviewten Trainerinnen und Trainer in vielfältiger (fachlicher) Weise. Die Rückmeldung kann darüber hinaus individuell, kollektiv oder aber auch durch ältere Mitschülerinnen und Mitschüler erfolgen (vgl. u.a. Kap. G.1Z.117-119, G.3Z.158-166, G.4Z.112-114, G.6Z.148-153, G.7Z.70-71, G.9Z.273-276, G.10Z.190-192, G.14Z.336-338, G.15Z.107-109 u. G.23Z.94-98 im Anhang dieser Arbeit). Die unten stehenden Belegstellen sollen die Buntheit dessen zum Ausdruck bringen.

Individuelle Rückmeldung:

„Ja, also beispielsweise eine Schülerin war anfangs wirklich überfordert, also auch mit den Begrifflichkeiten, um sich das zu merken, zum Beispiel rechtes Bein, linker Arm und bei einem Teil Fuß gestreckt, beim anderen Teil gebeugter Arm und so weiter und da muss man halt wirklich kleinschrittig anfangen, dass ich zu der Schülerin zum Beispiel sage, lass jetzt mal die Arme weg, konzentriere dich nur auf die Beine und wenn das funktioniert, nehmen wir die Arme zum Beispiel mit dazu.“ (Kap. G.23Z.156-161 im Anhang dieser Arbeit)

Kollektive Rückmeldung:

„[...] und dann nochmal ein Abschlussgespräch, so ein bisschen Feedback zur Stunde.“ (Kap. G.7Z.70-71 im Anhang dieser Arbeit)

Peergroup-Education:

„Die haben schon eine große Autorität, die Großen, vor den Kleinen; gerade so ein Neuntklässler, der gut im Fußball ist, einem Fünftklässler sagt ‚hier das da war nicht in Ordnung und das musst du so und so machen!‘. Das wird eigentlich immer übernommen, da muss ich dann gar nichts zu sagen.“ (Kap. G.9Z.273-276 im Anhang dieser Arbeit)

Auf der Ebene der Lernprozesse kann für die Sport- und Bewegungsangebote konstatiert werden, dass den Schülerinnen und Schülern leistungs- und neigungsspezifische Aufgaben und Anforderungen gestellt werden und sie nach deren Bewältigung eine Rückmeldung erhalten, sodass weitere Unterrichtsqualitätskriterien in den GTS-Angeboten aufgezeigt werden können, deren Vorhandensein günstige Ausgangsvoraussetzungen für den Kompetenzerwerb bilden.

Beziehungsebene zwischen Trainer- und Schülerschaft (K10)

Eine Erkenntnis der Unterrichtsqualitätsforschung oder auch der Hattie-Studie zielt darauf ab, dass der Einfluss der Lehrperson von besonderer Bedeutung ist, wenn dem Unterricht eine hohe Qualität attestiert wird (vgl.: LIPOWSKY 2007:26 ferner Kap. 2.2.2 in dieser Arbeit), denn eine positive Beziehung zum Betreuer kann – im Hinblick auf die Untersuchungsleitlinie dieser Arbeit – den Kompetenzerwerb der Kinder und Jugendlichen positiv beeinflussen (vgl.: KANEVSKI, SALISCH 2011:34 ferner Kap. 2.3.4 in dieser Arbeit). Um Befunde zu diesem Sachverhalt herauszuarbeiten, wird das empirische Material auf verschiedene Indikatoren hin, wie z.B. Empathievermögen und Regelakzeptanz, ausgewertet (vgl. Kap. 3.1.3.4 sowie Abb. 8 in dieser Arbeit).

- Empathievermögen

Wenn die Gestaltung der GTS-Angebote auf Unterrichtsqualitätskriterien hin untersucht wird, ist hierbei auch die Beziehungsebene zwischen der Trainerschaft und den Kindern und

Jugendlichen einzukalkulieren. Grundsätzlich von Bedeutung ist die Faktizität, ob und inwieweit die Übungsleiterinnen und -leiter über ein Empathievermögen gegenüber den jungen Sporttreibenden verfügen. Dies kann den auf Selbstauskünften beruhenden Interviews entnommen werden. Größtenteils bezieht sich das Empathievermögen auf charakterliche Besonderheiten der einzelner Schülerinnen und Schüler oder auf deren sportliches Leistungsvermögen. Nachrangig haben die Trainerinnen und Trainer Verständnis für das schulische Belastungsempfinden einzelner Kinder und Jugendliche (vgl. Kap. G.2Z.97-100 u. Z.220-226, G.3Z.137-140, G.5Z.76-78 u. Z.292-295, G.8Z.94-98, G.11Z.52-53 u. Z.171-173, G.12Z.184-188, G.14Z.54-58, Z.215-219 u. Z.319-323, G.20Z.226, G.21Z.195-202, G.22Z.59-61 u. Z.178-183 sowie G.23Z.74-76, Z.103-105 u. Z.256-261 ferner Kap. E im Anhang dieser Arbeit). Nachstehende Textpassagen sollen diesen Befund exemplarisch aufgreifen:

„Dann stecke ich denen immer Ziele und meistens sind die Ziele dann so gesteckt, dass sie die auch erreichen und dann habe ich schon das Gefühl, dass ich so die Kinder schon besser motiviert bekomme.“ (Kap. G.11Z.171-173 im Anhang dieser Arbeit)

„Ein Mädchen zum Beispiel hat große Probleme beim Sportunterricht. Sie [...] will nicht kommen, weil die anderen haben sie ausgelacht, weil sie kein Rad machen kann. Dann hat sie sich nicht getraut. Das ist auch so ein Ziel, dass ich denen das beibringe, was sie beim Sportunterricht machen werden. Und dann sind die Kinder schon viel weiter als die anderen. Dann trauen sie sich, das zu zeigen. (Kap. G.8Z.94-98 im Anhang dieser Arbeit)

Wenn die Verantwortlichen Unbehagen, Überspannung, Probleme und/oder Ähnliches bei einzelnen Kindern und Jugendlichen registrieren, reagieren sie darauf und versuchen dies aufzufangen, was folgende Einlassung konkretisiert:

Also, sobald sich jemand bei mir so ein bisschen rausziehen möchte, versuche ich dann auch wieder dahinter zu gehen und zu fragen, was jetzt das Problem ist und das alle anderen Kinder auch mitspielen können und das jetzt auch bitte von dem Kind, das sich jetzt absetzen möchte, auch einfach mal weiter verlangt wird und auch fair ist gegenüber den anderen.“ (Kap.G.12Z.184-188 im Anhang dieser Arbeit)

Im Hinblick auf die untersuchten GTS-Angebote kann die Erkenntnis gewonnen werden, dass die interviewten Trainerinnen und Trainer in der Summe über ein hohes Maß an Empathie verfügen, das sie den Heranwachsenden auch entgegenbringen. Positiv hervorzuheben ist der Umstand, dass sich diese Eigenschaft nicht ausschließlich auf das sportliche Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler bezieht. Den Gesprächsteilnehmerinnen und -nehmern gelingt es größtenteils, auf die Kinder und Jugendlichen und deren Befindlichkeiten einzugehen und sie nicht auf das sportliche Tun hin zu reduzieren, wodurch das auf Sport und Bewegung ausgerichtete Angebotsformat einen pädagogischen Impetus erfährt.

Das Empathievermögen der Übungsleiterinnen und -leiter zeigt sich auch in einem guten Verhältnis zur Lerngruppe. In nahezu keinem der analysierten Fälle wird die Beziehung als negativ oder belastend empfunden. Das Verhältnis zu den Kindern und Jugendlichen wird sogar von einem Drittel der Befragten als jovial bezeichnet. Aus den anderen Fällen konnte rekonstruiert werden, dass die Schülerinnen und Schüler Interesse am GTS-Angebot zeigen und den Übungsleiterinnen und -leitern ein positives Feedback zukommen lassen oder diese aufgrund ihrer sportlichen Leistungen und Fähigkeiten wertschätzen (vgl. Kap. G.1Z.152-154, G.2Z.115-118, G.3Z.83-85, G.4Z.141-143, G.5Z.161-163, G.6Z.121-123, G.7Z.107 u. 108-110, G.9Z.124-126, G.10Z.299-301, G.11Z.80-81, G.12Z.115-118, G.18Z.93-95, G.19Z.139-145, G.20Z.133-134, G.21Z.125-126, G.23Z.119-121 sowie Kap. E im Anhang dieser Arbeit). Nachstehende Zitate geben dahingehend einen Einblick:

„[...] es ist schon sehr freundschaftlich. Also, den typischen Sportlehrer stelle jetzt sowieso nicht dar als AG-Leiter. Also die freuen sich auch immer, mich zu sehen. Die rennen auf dem Schulhof auf mich zu und fragen ‚was machen wir heute?, können wir heute das und das machen?‘. Das ist schon sehr kollegial und freundschaftlich.“ (Kap. G.12Z.115-118 im Anhang dieser Arbeit)

„Was aber auch der Tatsache geschuldet ist, dass sie wissen, ich spiele in XXXXXX in der ersten Mannschaft. Die wissen, wer ich bin.“ (Kap. G.9Z.124-126 im Anhang dieser Arbeit)

- Akzeptanz der aufgestellten Regeln

Ein weiterer Anhaltspunkt zur Erfassung der Qualität der Beziehungsebene ist gegeben, wenn die von der Übungsleiterschaft aufgestellten Regeln eingehalten werden. Nahezu die Hälfte der befragten Übungsleiterinnen und -leiter berichten von keinen Auffälligkeiten (vgl. Kap. G.2Z.119-120, G.3Z.80-81, G.4Z.153-154, G.7Z.111-114, G.15Z.139-140, G.16Z.144-145, G.20Z.128-132 u. G.21Z.255-259 sowie Kap. E im Anhang dieser Arbeit). Hier TN4:

„[...] Sie akzeptieren die Regeln, haben ihren Spaß beim Sport und deshalb ist das Verhältnis sehr gut, denke ich.“ (Kap. G.4Z.153-154 im Anhang dieser Arbeit)

Lediglich ein kleiner Teil bemängelt, dass die aufgestellten Regeln nicht befolgt werden (vgl. Kap. G.9Z.127-136, G.10Z.280-283 u. G.14Z.144-146 sowie Kap. E im Anhang dieser Arbeit). Wenn von diesbezüglichen Schwierigkeiten berichtet wurde, handelte es sich meistens um Ganztagschulen des gebundenen Typs; also die Ganztagschulform, an der die Schülerinnen und Schüler aus einem bestehenden Angebot wählen müssen (vgl. Kap. 2.3.3 in dieser Arbeit). Beanstandet wird dann sowohl der Umgangston aber auch das fehlende Engagement der AG-Teilnehmerinnen und -nehmer, wofür nachstehende Interviewpassage beispielhaft steht:

„Aber was die Person angeht, ich lasse da jetzt die letzten sieben oder acht Jahre Revue passieren, da hatte ich welche, pubertierende Mädels, die schon ziemlich weit waren in ihrer Entwicklung, wo mir das überhaupt nicht gepasst hat, die Art und Weise des Umgangs, und die Art und Weise deswegen, wie sie Regeln hier missachtet haben.“ (Kap. G.10Z.280-283 im Anhang dieser Arbeit)

Auch wenn die Übungsleiterinnen und -leiter vereinzelt von Disziplinlosigkeiten berichten, kann dennoch die Aussage aufrecht gehalten werden, dass die Ganztags Schülerinnen und -schüler die geltenden Regeln für das jeweilige GTS-Angebot im Großen und Ganzen einhalten. Die Akzeptanz von Regeln und Ritualen ist ein Unterrichtsqualitätsmerkmal, das eine Grundlage für den Kompetenzzuwachs bildet, weil Lehr- und Lernprozesse störungsfrei initiiert werden können (vgl. HELMKE 2012:179f. ferner Kap. 2.1.2, 2.2.5 u. 2.5.2 in dieser Arbeit).

- Gespräche über das GTS-Angebot hinaus

Gegebenenfalls kann eine gute Beziehungsebene auch daran festgemacht werden, ob Gespräche zwischen den Trainerinnen und Trainern und der Schülerschaft über das sportlich ausgerichtete Bewegungsformat hinaus stattfinden. In manchen Fällen berichten Übungsleiterinnen und -leiter davon (vgl. Kap. G.4Z.144-152, G.8Z.90-94, G.13Z.287-283, G.14Z.51-53, G.20Z.124-127 u. G.22Z.134-137 sowie Kap. E im Anhang dieser Arbeit), was im folgenden Zitat aufgegriffen wird:

„Die kommen immer direkt auf mich zu, wenn wir in die Halle reinkommen und erzählen irgendwas, ob das jetzt mit dem Sport zu hat, oder mit der Schule oder mit dem Mittagessen. Also die sind immer sehr offen mir gegenüber, wenn sie dann in die Halle reinkommen.“ (Kap. G.20Z.124-127)

Den Selbstauskünften der verantwortlichen Trainerinnen und Trainer kann entnommen werden, dass ein wertschätzender Umgang innerhalb des Sport- und Bewegungsangebotes vorherrscht. Den Übungsleiterinnen und -leitern werden Sympathien entgegengebracht und der Umgang untereinander kann als jovial-freundschaftlich skizziert werden. Die Gesprächssituation zwischen den Verantwortlichen und der Schülerschaft kann als symmetrisch eingeschätzt werden, was zu einer gelingenden Identitätsbildung und Selbstvertrauen beitragen kann, das wiederum eine geeignete Voraussetzungen für angstfreies Lernen und somit auch für Kompetenzzuwächse bildet (vgl. DÜX, RAUSCHENBACH 2010:66 ferner POPP 2009:81 ferner Kap. 2.3.3 in dieser Arbeit). Was die Kategorie der Beziehungsebene anbelangt, kann festgestellt werden, dass es den Übungsleiterinnen und -leitern auch im Rahmen von Ganztagsangeboten gelingt, als Sympathieträger in Erscheinung zu treten, eine persönliche Vertrautheit aufzubauen und gleichzeitig eine pädagogische Autorität darzustellen. Diese Attribute werden Trainerinnen und Trainer auch häufig im

Kontext ihrer Vereinstätigkeit nachgesagt (vgl.: NEUBER, BREUER, DEREČIK et al. 2010:34, in Anlehnung an BAUR 2000 ferner Kap. 2.3.3.5 in dieser Arbeit).

NUTZUNG

Teilnahme/Nutzung (K11)

Im Zuge der Auseinandersetzung mit Schul- und Unterrichtsqualitätsmodellen wurde darauf hingewiesen, dass die Qualität eines unterrichtlichen Settings nicht nur von den Inhalten und der Art und Weise der Darbietung abhängt, sondern insbesondere davon, wie dies von den Schülerinnen und Schülern aufgenommen und verarbeitet wird (vgl.: HELMKE 2009:86ff. ferner Kap. 2.2.2 in dieser Arbeit). Indikatoren, die diesen Zusammenhang näher beleuchten, sind beispielsweise auch die Gruppengröße, die Zusammensetzung der Lerngruppe und die Motivation, den Unterrichtsinhalt aufzunehmen, was sich z.B. in der Teilnahmeintensität innerhalb des GTS-Angebotes widerspiegelt (vgl. Kap. 2.2.1, 2.2.5 und 3.1.3.4 sowie Abb. 8 in dieser Arbeit).

- Teilnehmeranzahl

Die Anzahl an Teilnehmerinnen und Teilnehmer innerhalb der Sport- und Bewegungsangebote beträgt meistens zehn bis 19. In seltenen Fällen sind die Sportgruppen größer bzw. kleiner. Lediglich bei einer Lerngruppe wurde eine Grenze von 30 Schülerinnen und Schüler überschritten. Die durchschnittliche Schüleranzahl in den untersuchten GTS-Angeboten beträgt 14 (vgl. Kap. E im Anhang dieser Arbeit).

Bei der Gruppengröße innerhalb der Settings handelt es sich um eine Anzahl an Schülerinnen und Schülern, die kleiner ist als eine durchschnittliche Klassengröße. Die Klassenmesszahl an rheinland-pfälzischen Schulen beträgt an Grundschulen 24 und an weiterführenden Schulen 30 Schülerinnen und Schüler (vgl.: SEKRETARIAT der KONFERENZ der KULTUSMINISTER 2016:Onlinezugriff). Dies lässt den Rückschluss zu, dass es sich hinsichtlich der Teilnehmerzahl in den GTS-Angeboten unter quantitativen Gesichtspunkten um eine Gruppengröße handelt, die unter schulischen Bedingungen als komfortabel einzuschätzen ist. Diese Rahmenbedingungen bieten gute Voraussetzungen für eine individuelle Betreuung der Lernenden.

- Zusammensetzung der GTS-Gruppen

Entscheidender als die bloße Gruppengröße ist deren Zusammensetzung, um Lehr- und Lernprozesse mit dem Ziel des Kompetenzerwerbs gezielt voranzubringen. Vereinstrainerinnen und -trainer arbeiten in aller Regel mit Mannschaften und Teams zusammen, die in Alters- und Leistungsklasse eingeteilt werden, um die Sporttreibenden in der jeweiligen sportlichen Disziplin zu schulen oder sie auf den Wettkampfbetrieb vorzubereiten. Dadurch bedingt kann von der Mutmaßung ausgegangen werden, dass es sich bei den Jugendvereinsmannschaften um eine ‚relativ‘ homogene Gruppe handelt, in der es um Spezialisierung geht, während schulische Sport- und Bewegungsangebote eher für die breite Masse ausgelegt sind (vgl. Kap. 2.3.3 u. 2.4.4.2 in dieser Arbeit). An den rheinland-pfälzischen Ganztagschulen zeichnet sich ab, dass die AGs heterogen zusammengesetzt sind. Obschon nicht explizit nach der Zusammensetzung der Lerngruppe gefragt wurde, beanstanden über ein Drittel der befragten Übungsleiterinnen und -leiter beiläufig die leistungs- und altersheterogene Anordnung der Nachmittagsangebote an den Ganztagschulen (vgl. u.a. Kap. G.8Z.60-64, G.9Z.345-354, G.12Z.293-297 u. Z.296-299, G.13Z.25-26 u. Z.164-168, G.14Z.134-138, G.15Z.255-256, G.16Z.46-48, G.17Z.163-173, G.20Z.142-148 u. G.23Z.230-235 sowie Kap. E im Anhang dieser Arbeit). Die folgenden Interviewpassagen geben Hinweise auf die Arbeit mit leistungs- und altersheterogenen Gruppen vor dem Hintergrund der jeweiligen Vereins Erfahrung der Trainerinnen und Trainer:

„Dann teile ich die Kinder, die Schüler, in zwei, drei Gruppen, weil ich habe AG von fünfte bis neunte Klasse. Das ist ein bisschen nicht so einfach, weil dies so ganz anders vorbereitet. Oder ich habe nur die Kinder, welche zum Beispiel schon dritte Jahr bei mir AG machen und die anderen sind neu. Das bedeutet, die können nicht zusammen einfach alles machen. (Kap. G.8Z.60-64 im Anhang dieser Arbeit)

„ [...] da auch so auf die motorischen Fähigkeiten der Kinder ein bisschen Rücksicht nehmen. Das müsste von der Einteilung etwas besser strukturiert sein von den Schulen. Es muss mehr Wert drauf gelegt werden. Auf jeden Fall!“ (Kap. G.12Z.296-299 im Anhang dieser Arbeit)

Da sind auch viele Vereinsmitglieder, die schon ziemlich weit auch im Wettkampfgeschehen sind, die wirklich viel können, die sind auch da in der AG und denen habe ich Voraus schon gesagt, dass es keine vierte Trainingseinheit ist für die, sondern dass wir uns da den Kindern anpassen müssen, die da jetzt diese Sportart kennen lernen wollen und dass sie halt da ihre Aufgaben immer mal wieder kriegen. Natürlich nicht immer, aber immer mal wieder. (Kap. G.20Z.142-148 im Anhang dieser Arbeit)

Die Aussagen der Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmer bestätigen die Vermutung, dass sich bei den untersuchten GTS-Angeboten in vielen Fällen eher eine alters- und leistungsheterogene Kurszusammensetzung bestätigt, die sich von den klassischen Vereinsmannschaften deutlich unterscheiden. Obschon dies von den verantwortlichen Akteuren bemängelt wird (vgl. Kap. E im Anhang dieser Arbeit), improvisieren sie dementsprechend und kreieren innerhalb ihres Settings Voraussetzungen, um das Sport- und

Bewegungsangebot dennoch alters- und leistungsangemessen zu gestalten. Die Herausforderungen, die durch eine leistungsheterogene Kurszusammensetzung resultieren, beschreibt ein Gesprächsteilnehmer:

„Was noch schön wäre, wenn man vielleicht die Gruppen aufteilen könnte in eine ‚Spiel und Spaß‘-Gruppe und nochmal ein zusätzliches Angebot für so eine ‚Professional‘-Gruppe angehen kann, dass man vielleicht auch mal ein Training machen kann. Dass ich nicht nur immer Turniere spiele, weil wenn ich ein Training mache mit Anfängern, die haben da keine Lust drauf. Dann habe ich nachher zehn Kinder auf der Bank sitzen und die kommen dann nicht mehr mit Sportsachen, die kommen dann vielleicht sogar gar nicht mehr. Wenn ich jetzt ganz viele Vereinsspieler hätte, die mich auch schon öfter fragen ‚Herr XXXXXX, können wir nicht auch mal ein Training machen?‘. Wenn das aber immer nur drei, vier sind von 35, dann ist es schwierig.“ (Kap. G.9Z.345-353 im Anhang dieser Arbeit)

Im Hinblick auf die altersheterogenen GTS-Gruppen schildert eine Gesprächsteilnehmerin:

Mmm, ach so ja, von der Gruppe her würde ich die Kinder mehr einteilen, dass das altersgerecht in den Gruppen wäre. Nicht dass die Sechsjährigen mit den Neunjährigen zusammen, das ist ein ziemlich großer Unterschied in dem Alter, sondern das halt wirklich nur die Erstklässler mit den Erst- und Zweitklässlern zusammen sind und die Viertklässler... Das man auch wirklich altersgerechten Sport machen kann. (Kap. G.14Z.368-372 im Anhang dieser Arbeit)

Über methodische Veränderungen – angelehnt an die sportlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler – erreichen die Trainerinnen und Trainer, dass die Heranwachsenden das Angebot als solches wahrnehmen und nutzen und gemäß ihrer Voraussetzungen an sportartspezifischen und -übergreifenden Angeboten partizipieren können. Die altersheterogene Gruppenzusammensetzung wird nicht nur von den innerhalb dieser Untersuchung befragten Interviewteilerinnen und -teilnehmer beanstandet. Auch innerhalb der StuBBS wurde über Schülerinnen- und Schülerbefragungen ermittelt, dass sowohl männliche und weibliche Jugendliche klassenstufenübergreifende Angebote aufgrund des physischen und motorischen Ungleichgewichts ablehnen (vgl.: SENFF 2014:374). Dies lässt den Rückschluss zu, dass die gängige Praxis der Zusammensetzung der Übungsgruppen sowohl von Trainer- wie auch von Schülerseite abgelehnt wird.

- Teilnahmeintensität

Während die Gruppenzusammensetzung nur indirekt Rückschlüsse hinsichtlich der Nutzung eines GTS-Angebotes durch die AG-Teilnehmerinnen und -nehmer zulässt, kann dies über den Indikator der Teilnahmeintensität präziser ermittelt werden (vgl. Kap. 2.5.2 in dieser Arbeit). Zu diesem Zweck wurde das empirische Material dahingehend untersucht, ob und wie engagiert sich die Schülerinnen und Schüler in das Sport- und Bewegungsangebot einbringen. Diesbezüglich zeichnet sich ein positives Bild ab. Nur in den seltensten Fällen kritisierten die Übungsleiterinnen und -leiter die Leistungsbereitschaft der

Ganztags Schülerinnen und -schüler (vgl. u.a. G.1Z.172-173, G.9Z.96-99, G.10Z.133-138 u. G.16Z.65-67 sowie Kap. E im Anhang dieser Arbeit). Wenn von fehlendem Engagement bis hin zur Arbeitsverweigerung berichtet wird, ereignet sich dies ausnahmslos an den Ganztagschulen des gebundenen Typs, in denen die Kinder und Jugendlichen aus einem vorgegebenen Nachmittagsprogramm wählen müssen, was durch folgende Interviewpassagen bestätigt wird:

„Dies spiegelt sich darin wider, dass sie ganz oft überhaupt kein Sportzeug dabei haben, die aber sonst auf keine anderes Nachmittagsangebot zurückgreifen möchten.“ (Kap. G.9Z.97-99 im Anhang dieser Arbeit)

„Es sind nämlich mindestens immer fünf bis sechs, die die Sachen nicht haben, weil es halt eine Mittags-AG ist und schwierig, sie dann irgendwie in irgendeiner Art und Weise zu sagen, sie müssen das mitbringen [...]“ (Kap. G.16Z.65-67 im Anhang dieser Arbeit)

Während sich eine kleinere Gruppe von Trainerinnen und Trainern mit dem Engagement der Heranwachsenden phasenweise zufrieden zeigt (vgl. Kap. G.10Z.508-509, G.11Z.154-156, G.13Z.280-284, G.15Z.293-297 u. G.20Z.128-132 sowie Kap. E im Anhang dieser Arbeit), berichtet der überwiegende Teil der Übungsleiterschaft davon, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die gestellten Aufgaben über das geforderte Maß hinaus erfüllen; sowohl in sportlich/fachlicher als auch in außerfachlicher Hinsicht (vgl. u.a. Kap. G.1Z.52-53, G.2Z.186-189, G.4Z.234-237, G.5Z.153-157, G.8Z.44-46, G.9Z.107-112, G.10Z.456-459, G.11Z.82-84, G.12Z.95-96, G.13Z.323-327, G.14Z.127-130, G.15Z.130-131, G.16Z.229-331, G.17Z.323-331 u. Z.295-298, G.18Z.164-165, G.20Z.244-246, G.22Z.274-281 u. G.23Z.15-18 sowie Kap. E im Anhang dieser Arbeit). Die nachstehenden Interviewpassagen beschreiben das Engagement der Heranwachsenden exemplarisch:

„Da haben wir diese Übungen, die da einstudiert sind, schon Wochen vorher geübt oder ich habe ihnen gesagt gehabt, dass zum Beispiel das Passspiel gegen die Bank ein Thema ist [...] in dieser Prüfung und die dann wieder durchgeführt hab und man hat schon gesehen, dass das diese Leute gemacht haben und immer wieder versucht haben, die Anzahl dieser Treffer zu erhöhen.“ (Kap. G.13Z.323-327 im Anhang dieser Arbeit)

„[...] und die stellen sich selber auf und dann fragen die ‚XXXXXXX, mit was fangen wir an?, sollen wir jetzt laufen?, sollen wir das machen? usw.‘“ (Kap. G.18Z.164-165 im Anhang dieser Arbeit)

„[...] dass die auch im Laufe der Zeit das von sich aus machen. Dass ich nichts mehr sagen muss [...] Anfangs muss ich noch sagen ‚du und du und du, ihr könnt jetzt die Matten holen‘ Nachher machen die das von alleine. (Kap. G.20Z.296-298 im Anhang dieser Arbeit)

Die Analyse dieser Kategorie hat verdeutlicht, dass sich die Schülerinnen und Schüler innerhalb der von Trainerinnen und Trainern durchgeführten GTS-Angebote größtenteils engagiert einbringen. Dieser Befund ist durchaus von Interesse, da aus der Ganztagschulforschung bekannt ist, dass die Lernenden mit zunehmendem Alter Ganztagsangebote seltener frequentieren und generell weniger an organisierten Aktivitäten

teilnehmen (vgl. BMBF 2012:12f., PRÜSS, HAMF, KORTAS et al. 2009:36 ferner Kap. 2.3.2.2 in dieser Arbeit). Brümmer, Rollett et al. mutmaßen, dass in solchen Fällen der Wunsch der Heranwachsenden nach sozialer Eingebundenheit und Autonomie nicht hinreichend berücksichtigt wird (vgl.: BRÜMMER, ROLLETT, FISCHER 2011:184). Die bisherigen Befunde innerhalb dieser Untersuchung deuten darauf hin, dass dieser Umstand für sport- und bewegungsorientierte Angebotsformate nicht zutrifft. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass den Kindern und Jugendlichen ein hohes Maß an Mitbestimmung zugebilligt wird und Sport und Bewegung grundsätzlich einen hohen Aufforderungscharakter aufweisen (vgl.: HILDEBRAND-STRAMANN 2014b:477, in Anlehnung an FESSLER 2007 ferner BRAUN 2011:111 ferner Kap. 2.4.2 in dieser Arbeit) und insbesondere Jugendliche eine hohe Motivation rund um das Themengebiet Sport und Bewegung haben (vgl.: NEUBER, WIENKAMP 2010:173 ferner SENFF 2014:375 ferner Kap. 2.4.5 in dieser Arbeit).

Das sport- und bewegungsorientierte GTS-Angebot bildet mehr oder weniger eine Mischform, in der Elemente vereinsüblicher Trainingseinheiten, wie z.B. Spielen nach offiziellem Regelwerk und Wettkampforientierung, aufgegriffen werden. Wenn Trainerinnen und Trainer ein Sport- und Bewegungsangebot für Ganztagschülerinnen und -schüler anbieten, zeichnet sich ab, dass es indirekt und implizit an den traditionellen Grundlagen des Vereinstrainings und der Vereinsjugendarbeit angelehnt ist (vgl.: NAUL 2014:243). Dieser Sachverhalt wird innerhalb dieser Untersuchung nur in Ansätzen bestätigt. Die Übungsleiterinnen und -leiter sind darauf bedacht, ihre Sportart fachgerecht zu vermitteln. Allerdings berücksichtigen sie die schulischen Bedingungen hinsichtlich einer alters- und leistungsheterogenen Schülerschaft, wodurch die AG eine pädagogische Ausrichtung erhält und nicht ausschließlich auf Leistungsorientierung hin ausgerichtet ist (vgl. Kap. 2.4.4.2 in dieser Arbeit).

In der Summe kann auf der Ebene des Unterrichts der Rückschluss gezogen werden, dass verschiedene Unterrichtsqualitätskriterien in den GTS-Angeboten nachgewiesen werden konnten, sodass in Anlehnung an die theoretischen Vorüberlegungen davon ausgegangen werden kann, dass innerhalb dieses Formates Kompetenzzuwächse bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern anzunehmen sind (vgl. Kap. 2.2.5 u. 2.5.2 in dieser Arbeit), was im anschließenden Kapitel präzisiert wird.

3.2.3 Resultate von GTS-Angeboten

In Anlehnung an den Analyserahmen zur Strukturierung der Forschungsleitfrage dieser Dissertation richtet sich nach der Rekonstruktion der Unterrichtssituation in den GTS-Angeboten der Fokus auf die Ermittlung von Kompetenzzuwächsen, die sich gemäß der Aussagen der Übungsleiterinnen und -leiter beobachten und verifizieren und sich durch den Nachweis der verschiedenen Qualitätskriterien auf der Ebene des Unterrichts stark vermuten lassen (vgl. Kap. 2.5.2f., 3.1.3.4 u. 3.2.2 sowie Abb. 9 in dieser Arbeit). In Anlehnung an das Dimensionenmodell zur Handlungskompetenz erfolgen nun konkrete Aussagen zum Kompetenzzuwachs der Schülerinnen und Schüler innerhalb der Kompetenzbereiche (vgl. Kap. 2.1.2 sowie Kap. 2.5.3 in dieser Arbeit).

Dem jeweiligen Kompetenzbereich vorangestellt gibt eine tabellarische Darstellung einen ersten Überblick, welche domänenspezifische Teilkompetenzen die interviewten Übungsleiterinnen und -leiter priorisieren. Diese erste Zuordnung bildete während der Interviewphase die Gesprächsgrundlage, um gezielt Aussagen zum Kompetenzerwerb innerhalb des GTS-Angebotes zu generieren (vgl. Kap. 3.1.3.1 und 3.1.2.3 in dieser Arbeit). Hierbei ist allerdings zu berücksichtigen, dass die ‚vorläufige‘ mengenmäßige Nennung und Verteilung von Teilkompetenzen zu einem Kompetenzbereich nicht den Anspruch einer quantitativen Analyse reklamiert oder die Grundlage für Korrelationsberechnung bildet, sondern in erster Linie einen ersten Zugang zur qualitativen Auswertung des empirischen Materials markiert.

Fachkompetenzen (K12)

Um relevante Informationen zum Kompetenzzuwachs der am GTS-Angebot teilnehmenden Kinder und Jugendlichen in fachlicher Hinsicht zu ermitteln, wurden den Gesprächsteilnehmerinnen und -nehmern vier Teilkompetenzen vorgelegt, die Bestandteile der Fachkompetenz repräsentieren (vgl. Kap. 2.5.3 u. 3.1.3.4 in dieser Arbeit). Die vorgelegten Teilkompetenzen wurden von den Übungsleiterinnen und -leitern wie folgt priorisiert:

Abb. 10 Teilkompetenzen (Fachkompetenzen) nach Wichtigkeit

Fachkompetenzen				
Teilkompetenzen	Regelkunde	Spielverständnis	Verwendung von Fachbegriffen	Taktische Fähigkeiten
Insgesamt	21	21	18	13
Davon an Grundschulen	10	9	6	5
Davon an weiterführenden Schulen	11	11	9	8
Davon männliche Übungsleiter	12	13	8	6
Davon weibliche Übungsleiterinnen	9	8	7	7
Davon sportartspezifische Angebote	13	13	12	6
Davon sportartübergreifende Angebote	8	8	2	7
Im Interview thematisiert	17	8	18	8

(Eigene Auszählung basierend auf der Priorisierung der Übungsleiterinnen und -leiter)

Bei der tabellarischen Darstellung ist auffällig, dass ‚Regelkunde‘ und ‚Spielverständnis‘ offensichtlich einen enormen Stellenwert einnehmen und nach Ansicht der verantwortlichen Trainerinnen und Trainern innerhalb des GTS-Angebotes erworben werden. Die ‚Verwendung von Fachbegriffen‘ und der Erwerb ‚taktischer Fähigkeiten‘ ist dem nachgeordnet. Allerdings bilden in den Interviews die ‚Verwendung von Fachbegriffen‘ und die ‚Regelkunde‘ Gesprächsschwerpunkte.

- Verwendung von Fachbegriffen

Der ‚Verwendung von Fachbegriffen‘ haben innerhalb des Gesamtdokuments nur eine geringe Anzahl an Übungsleiterinnen und -leitern wenig Relevanz beigemessen (vgl. Kap. G.5Z.208-210, G.6Z.190-194, G.11Z.193-194 u. G.17Z.238-241 im Anhang dieser Arbeit). Ein Großteil der Befragten verfolgt diese Teilkompetenz innerhalb ihres Angebotes und fordert es auch von den Lernenden ein. Bei der weiteren Analyse des Materials konnten dahingehend Subkategorien ermittelt werden, wonach die Fachbegriffe zum einen im unterrichtlichen Setting von den Trainerinnen und Trainern verwendet und zum anderen von den Schülerinnen und Schüler auch genutzt werden (vgl. u.a. Kap. G.1Z.219-22, G.4Z.200-205, G.7Z.161-166, G.8Z.167-171, G.11Z.109-113, G.18Z.117-119, G.20Z.167-169, G.22Z.151-156 u. G.23Z.132-138 sowie G.3Z.113-115, G.4Z.203-205, G.8Z.172-173,

G.9Z.179-180, G.11Z.116, G.12Z.161-163, G.13Z.255-258, G.15Z.215-216, G.18Z.128-129, G.20Z.170-177 u. G.22Z.166-168 ferner Kap. E im Anhang dieser Arbeit), was durch folgende Zitate hervorgehoben wird:

„Ob das jetzt Brennball ist oder die klassischen Spiele wie Fußball sind. Ein Elfmeter, ein Eckball, da sollte jeder was mit anfangen können. Und mmm deshalb benutze ich dann diese Begriffe auch gezielt. [...]Das ist halt so die Sprache, die wir da sprechen. Und die Kinder selbst merken das natürlich auch. Die benutzen dann auch die Begriffe, die ich benutze.“ (Kap. G.4Z.200-205 im Anhang dieser Arbeit)

„Die können mit den Begriffen arbeiten“ (Kap. G.11Z.116 im Anhang dieser Arbeit).

Den Aussagen lässt sich grundsätzlich entnehmen, dass die Schülerinnen und Schüler über die Teilnahme an den GTS-Angeboten sportspezifische und auch -übergreifende Fachbegriffe erwerben. Dies begünstigt, dass sie ihr Wissen rund um Sport und Bewegung unter formalen Gesichtspunkten erweitern.

- Erwerb der sportartspezifischen Regelkunde

Eine ähnliche Beobachtung konnte hinsichtlich des Erwerbs der Regelkunde gemacht werden. Auch der Erwerb dieser Teilkompetenz scheint vielen Übungsleiterinnen und -leitern bedeutsam zu sein. Innerhalb des GTS-Angebotes zeigt sich dies – nach der Auswertung des empirischen Materials – zum einen in der trainerinitiierten Vermittlung und zum anderen in der Anwendung und Beherrschung der Regel bzw. des Regelwerkes durch die Schülerinnen und Schüler (vgl. Kap. G.2Z.158-159, G.3Z.104-107, G.4Z.168-177, G.6Z.173-178 u. Z.180-183, G.7Z.157-159, G.9Z.150-154, G.11Z.104-108, G.12Z.141-144, G.13Z.117-119 u. Z.238-240, G.14Z.165-167 u. Z.180-185, G.16Z.170-175 u. Z.181-187, G.17Z.254-263, G.18Z.109-113, G.19Z.193-196, G.20Z.180-185, G.21Z.152-156 u. G.23Z.164-169 ferner Kap. E im Anhang dieser Arbeit), was die nachstehenden Zitate darlegen:

„Dazu gehört natürlich, dass sie wussten, was in der Halle die Regeln oder die Futsal-Geschichte angeht, wir haben dementsprechend auch direkt mit aktuellen Regeln angefangen zu üben [...]“ (Kap. G.13Z.217-219 im Anhang dieser Arbeit)

„[...] und auch wenn einer schon in den Kreis tritt, rufen die anderen auch schon direkt ‚Kreis‘ und das machen die auch zum Teil von sich aus. Also meistens brauche ich auch gar keinen Schiedsrichter zu machen, weil die das selber schon direkt wissen.“ (Kap. G.3Z.104-107 im Anhang dieser Arbeit)

Für die innerhalb dieser Studie untersuchten GTS-Angebote kann der Befund formuliert werden, dass in diesen Settings die Möglichkeit des formalen Lernens in Form von Regelkunde gegeben ist und ein Transfer dessen bei den Heranwachsenden anzunehmen ist. Von weiterführendem Interesse ist der Umstand, dass der Regelerwerb, ähnlich wie das Wissen um die richtigen Fachbegriffe, eine gute Voraussetzung zur außerschulischen

Teilhabe bilden kann, indem die Kinder und Jugendlichen mit diesem Wissen in beispielsweise Jugendvereinsmannschaften oder auch bei informellen Treffen zum Sporttreiben anschlussfähig sind.

- Entwicklung des Spielverständnisses

Über ein Drittel der Übungsleiterinnen und -leiter kann bestätigen, dass sich bei einigen Kindern und Jugendlichen ein verbessertes Spielverständnis entwickelt hat. Bei der Analyse des Materials hat sich ergeben, dass sich dies größtenteils auf den Spielverlauf bezieht und nur in seltenen Fällen auf das ‚Miteinander‘ zwischen den Kindern und Jugendlichen (vgl. Kap. G.2Z.136-164, G.4Z.188-191 u. Z.193-198, G.5Z.233-238, G.7Z.147-148, G.9Z.168-171, G.10Z.336-340, G.18Z.137-138 u. G.21Z.137-141 ferner Kap. E im Anhang dieser Arbeit), was durch das stellvertretende Zitat deutlich wird:

„Und mittlerweile ist es so, wenn die richtigen zusammenspielen, dass die den Ball so schön laufen lassen, dass da nie ein Regelverstoß kommt und die nie mehr als zwei Kontakte brauchen und sogar ein Tor erzielen.“ (Kap. G.9Z.168-171 im Anhang dieser Arbeit)

Die Entwicklung eines verbesserten Spielverständnisses – zumindest bei einigen Schülerinnen und Schülern – lässt den Rückschluss zu, dass die formal ausgerichteten inhaltlichen Darbietungen der Übungsleiterschaft als Lernangebot wahrgenommen und auch verarbeitet werden. Dies kann dazu führen, dass sich das gemeinsame Spiel der Heranwachsenden verbessert und über die dazu notwendige Interaktion non-formale Lernmöglichkeiten denkbar erscheinen. Zumindest ist einer Verbesserung in sportlichen Belangen anzunehmen, wodurch die Schülerinnen und Schüler an Handlungssicherheit im Sporttreiben mit- und untereinander gewinnen.

- Erwerb taktischer Fähigkeiten der Sportart (Spiel)

Unter fachlichen Gesichtspunkten konnten ebenfalls etwa ein Drittel der Übungsleiterinnen und -leiter verifizieren, dass sich der Erwerb taktischer Fähigkeiten bei Teilen der Lerngruppe nachweisen lässt (vgl. Kap. G.6Z.184-187, G.12Z.151-154, G.13Z.244-248, G.14Z.169-171, G.16Z.204-205, G.17Z.275-281, G.20Z.195-199 u. G.21Z.161-165 ferner Kap. E im Anhang dieser Arbeit). Dies bezieht sich aber fast ausschließlich auf die sportartspezifischen Angebote. Folgende Interviewpassagen konkretisieren diesen Sachverhalt:

„Sie haben da einfach gestanden und gewartet, bis alle wieder aus dem Feld herauswaren. Das ist schon wichtig, dass die Spielverständnis und ein bisschen taktisches Vorgehen

lernen. Und ich denke auch Schritt für Schritt, [...] dass sie das auch bei mir lernen. (Kap. G12Z.151-154 im Anhang dieser Arbeit)

„Ob sie jetzt den Ball weit werfen sollen, oder lieber kurz, gucken sie, steht der Gegner weit oder nah, und dementsprechend entwickeln sie dann ihre Taktiken, wie sie den Ball werfen, um den weitesten Lauf hinzulegen, an den Hindernissen.“ (Kap. G.21Z.162-165 im Anhang dieser Arbeit)

Da taktische Fähigkeiten spielerisches Können und strategische Überlegung voraussetzen, ist nachvollziehbar, warum dies nicht bei allen Teilnehmerinnen und -nehmern beobachtet werden kann. Dennoch ist zu konstatieren, dass die Sport- und Bewegungsangebote Kindern und Jugendlichen einen geeigneten Raum bieten, ihre sportlichen Fähigkeiten insbesondere im Hinblick auf taktische Befähigungen unter fachlicher Anleitung zu entwickeln, was sich in einer sukzessiven Verbesserung des Spielablaufes zeigt.

Im Hinblick auf den fachlichen Kompetenzerwerb kann festgehalten werden, dass den Kindern und Jugendlichen im Rahmen der GTS-Angebote die Möglichkeit zuteilwird, fachliche Kompetenzen zu erwerben. Dies kann eine entscheidende Grundlage für die Herausbildung überfachlicher Kompetenzen sein (vgl.: GERECHT 2010:45 ferner Kap. 2.5.3 in dieser Arbeit).

Der Fachkompetenzerwerb bezieht sich größtenteils auf die in der jeweiligen Sportart verwendeten Begrifflichkeiten und die zugrundeliegenden Spielregeln, was dem formalen Lernen zuzuordnen ist und aus fachdidaktischer Sicht dem Sportartenprinzip entspricht (vgl. Kap. 2.4.3 in dieser Arbeit). Auf dieser inhaltlichen Grundlage können nachgestellt das Spielverständnis und taktische Fähigkeiten geschult und vermittelt werden. Der Zuwachs an Fachkompetenz innerhalb des GTS-Angebotes kann weiterhin eine probate Grundlage für Partizipationsmöglichkeiten mit dem Ziel der außerschulischen Teilhabe bieten, was die Annahme Teubners verifiziert, der annimmt, *„[...] dass schulische Erzielung und schulisches Lernen im Sport [...] für die außerschulische Freizeitgestaltung qualifiziert.“* (TEUBNER 2014a:29) Der nachgewiesene fachliche Tenor in den Angeboten kann darüber hinaus als Beleg angeführt werden, dass die Sport- und Bewegungsangebote unter programmatischen Gesichtspunkten einem zusätzlichen Bildungsangebot entsprechen (vgl. Kap. 2.3.1ff. in dieser Arbeit).

Selbstkompetenzen (K13)

Mit der Herausbildung von Selbstkompetenzen wird angestrebt, dass sich bei den Kindern und Jugendlichen bestimmte Einstellungen, Verhaltensmuster und Werthaltungen verändern und/oder aufbauen (vgl.: PODLICH 2008:16ff., MÜLLER 2015:288 ferner LEHMANN,

NIEKE o.J.:5ff. sowie Kap. 2.1.2 in dieser Arbeit). Um einen diesbezüglichen Zuwachs bei den Schülerinnen und Schülern als Ergebnis der Teilnahme des untersuchten Angebotsformates abzubilden, erfolgt der Versuch des Nachweises verschiedener Teilkompetenzen, wie z.B. Selbstständigkeit, Belastbarkeit und Frustrationstoleranz, die u.a. die Selbstkompetenz repräsentieren (vgl. Kap. 2.5.3 in dieser Arbeit). Parallel zu den Fachkompetenzen wurden den Übungsleiterinnen und -leitern Teilkompetenzen vorgelegt (vgl. Kap. 3.1.3.1 in dieser Arbeit), die sie wie folgt gewichteten:

Abb. 11 Teilkompetenzen (Selbstkompetenzen) nach Wichtigkeit

Selbstkompetenzen					
Teilkompetenzen	Selbstständigkeit/ Selbstbestimmung	Durchhaltevermögen	Belastbarkeit	Frustrationstoleranz	Erkenntnisdrang
Insgesamt	18	19	11	15	9
Davon an Grund- schulen	7	9	6	8	3
Davon an weiter- führenden Schulen	11	10	5	7	6
Davon männliche Übungsleiter	10	10	5	7	7
Davon weibliche Übungsleiterinnen	8	9	6	8	2
Davon sportart- spezifische Angebote	11	12	7	8	5
Davon sportartübergreifende Angebote	7	7	4	6	3
Im Interview thematisiert	16	14	9	10	7

(Eigene Auszählung basierend auf der Priorisierung der Übungsleiterinnen und -leiter)

Unter quantitativen Gesichtspunkten ist hinsichtlich des Erwerbs von Selbstkompetenzen anzuführen, dass die Teilkompetenzen ‚Durchhaltevermögen‘ und ‚Selbstständigkeit/Selbstbestimmung‘ für die Trainerinnen und Trainer von Belang sind, gefolgt von der ‚Frustrationstoleranz‘, der ‚Belastbarkeit‘ und dem ‚Erkenntnisdrang‘. Der ‚Erkenntnisdrang‘ ist selten priorisiert und scheint, wenn an weiterführenden Schulen, relevant zu sein und eher von männlichen Übungsleitern beobachtet zu werden.

- **Selbstständigkeit**

Im Hinblick auf den Erwerb von Selbstständigkeit konnte von den Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmern festgestellt werden, dass sich diese Teilkompetenz auf verschiedene Bereiche, wie z.B. beim Auf- und Abbau von Gerätelandschaften, bei der Festlegung der

Spiele und innerhalb der Übungsphasen, ausdehnt. Insbesondere während der Übungsphasen agieren die Kinder und Jugendlichen zunehmend autonom (vgl. u.a. Kap. G.1Z.272-274, G.2Z.190-193, G.3Z.134-135, G.4Z.233-237, G.5Z.325-327, G.6Z.220-226, G.10Z.447-451, G.11Z.159-160, G.13Z.306-309, G.14Z.224-229, G.15Z.257-260, G.16Z.229-233, G.17Z.365-370, G.18Z.166-168, G.19Z.272-274 u. G.20Z.237-242 ferner Kap. E im Anhang dieser Arbeit). Beispielgebend werden folgende Textpassagen dargelegt:

„Ansonsten spielen die Kinder dann selbstständig, ich gebe mal den Zwischenstand rein oder sage wieviel Zeit sie noch haben. Und je nachdem, ich schaue dann immer, wie die Kinder spielen, wenn die Kinder richtig drin sind, dann lasse ich das Spiel auch mal länger laufen.“ (Kap. G4.Z.101-104 im Anhang dieser Arbeit)

„Also, wenn ich hierhin komme, die Matten sind meistens aufgebaut.“ (Kap. G.18Z.163 im Anhang dieser Arbeit)

Aus den Beschreibungen der Übungsleiterinnen und -leiter lässt sich schlussfolgern, dass die Schülerschaft im Rahmen der GTS-Angebote an Selbstständigkeit zunimmt. Dies kann möglicherweise damit zusammenhängen, dass ihnen im Laufe der Zeit innerhalb dieses Settings mehr Verantwortungs- und Gestaltungsspielraum zugebilligt werden und sie diesen auch nutzen, wodurch sie sich als kompetent erleben (vgl.: POPP 2009:86, in Anlehnung an JERUSALEM 2002 ferner Kap. 2.4.5 in dieser Arbeit).

- Durchhaltevermögen

Der Steigerung des Durchhaltevermögens wird unterschiedlich bewertet. Eine Reihe von Übungsleiterinnen und -leitern stufen diesen als gering ein oder bemängeln ausdrücklich dessen Ausprägung (vgl. Kap. G.1Z.233-235, G.6Z.228-232, G.10Z.428-430, G.12Z.176-178, G.14Z.207-214, G.16Z.259-260, G.21Z.224-225 u. G.23Z.214-216 ferner Kap. E im Anhang dieser Arbeit). Hierzu TN23:

„Durchhaltevermögen ist ja auch ein großes Problem von Kindern und Jugendlichen [...], weil es ja so viele Möglichkeiten gibt, sie fangen alles an und probieren alles, aber nichts wird [...] wirklich zu Ende gemacht [...]“ (Kap. G.23Z.214-216 im Anhang dieser Arbeit)

Wenn Heranwachsende aus Sicht der Trainerschaft Durchhaltevermögen entwickeln, bezieht sich dies primär auf Spiel- und Wettkampfsituationen (vgl. u.a. Kap. G.2Z.207-210, G.3Z.145-148, G.4Z.254-258, G.7Z.199-205, G.16Z.275-277, G.20Z.218-223, G.21Z.221-224, G.22Z.220-223 u. G.23Z.216-221 ferner Kap. E im Anhang dieser Arbeit). Dass das Durchhaltevermögen insbesondere bei Wettkämpfen und Leistungsvergleichen ausgebildet wird, soll durch nachstehende Einlassung einer Übungsleiterin präzisiert werden:

„Ja, vor allem bei Staffelspielen. Wenn wir jetzt ein Staffelspiel machen [...], dann will man auch unbedingt gewinnen. Da ist der Ehrgeiz riesig. Der wächst immer weiter, auch wenn man am Anfang nicht so ehrgeizig war, in der Gruppe zum Beispiel, oder so

Gruppenaufgaben sind da mega für reich für. (Kap. G.2Z.207-210 im Anhang dieser Arbeit)

Der von den Trainerinnen und Trainern als ausbaufähig empfundene Aspekt des Durchhaltevermögens kann auf unterschiedliche Weise gedeutet werden. Eine Erklärung kann der grundsätzliche Bewegungsmangel sein, der den Kindern und Jugendlichen nachgesagt wird (vgl. LAGING 2017:43 ferner Kap. 2.4.2 in dieser Arbeit). Überdies und auch mit dem empirischen Material belegbar ist der Umstand, dass die Übungsleiterinnen und -leiter ihren hohen sportlich/fachlichen Erwartungen nachkommen wollen (vgl. Kap. 3.2.1 in dieser Arbeit). Ihre methodischen und didaktischen Erfahrungswerte resultieren aus dem Vereinstraining; dort trainieren häufig leistungsorientierte und relativ gleichaltrige Jugendliche. In der Schule sind die GTS-Angebote durch Alters- und Leistungsheterogenität gekennzeichnet. Diesen Zustand bemängeln die Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmer in großer Zahl (vgl. Kap. 3.2.2 u. Kap. E. im Anhang dieser Arbeit). Unabhängig davon kann der Befund formuliert werden, dass das untersuchte Bewegungsformat den Ganztagschulkindern zumindest die Möglichkeit einräumt, ihr Durchhaltevermögen über sportliche Leistungen in einer Sportart zu verbessern.

- Belastbarkeit

Ähnliche Befunde lassen sich auch im Hinblick auf die Belastbarkeit der Kinder und Jugendlichen formulieren. Das Ausbleiben dieser Teilkompetenz wird aus Sicht der verantwortlichen Trainerinnen und Trainer beanstandet (vgl. Kap. G.5Z.275-278, G.8Z.221-222, G.12Z.188-189, G.14Z.207-214, G.21Z.194-202 u. G.23Z.209-213 ferner Kap. E im Anhang dieser Arbeit). Die defizitäre Ausgangslage der Heranwachsenden in Bezug auf körperliche Bewegung und Anstrengung bringt eine Interviewpartnerin wie folgt zum Ausdruck:

„Also das ist wirklich ein schwieriger Faktor, weil ja viele Schülerinnen und Schüler [...] heutzutage sehr verwöhnt sind, dass dann die Mama oder der Papa zuhause direkt sagt ‚ah, wenn dir das so weh tut, dann musst du das nicht mehr machen‘ und wenn die dann [...] mit den Kindern zum Arzt [...], also das ist sehr schwierig, in der Beziehung Fortschritte zu erzielen.“ (Kap. G.23Z.209-213 im Anhang dieser Arbeit)

Selten berichten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieser Studie darüber, dass sich die Belastbarkeit der Sporttreibenden verbessert. Wenn konkrete Verbesserungen beobachtet werden, beziehen sich diese dann sowohl auf den Umgang mit Enttäuschungen als auch auf eine verbesserte körperliche Ausdauerfähigkeit (vgl. Kap. G.5Z.290-296, G.6Z.246-250, G.7Z.192-196, G.8Z.215-219 u. Z.222-226, G.18Z.180-181 u. G.21Z.207-213 ferner Kap. E

im Anhang dieser Arbeit). Ein höheres Maß an Belastbarkeit wurde eingeschränkt in Spielsituationen festgestellt, was durch folgende Interviewpassage thematisiert wird:

„Am Anfang, da geben sie vielleicht mal schneller auf, aber [...] je mehr sie auch auf dem Platz stehen, desto belastbarer werden sie an sich. Das habe ich jetzt zum Beispiel im Sommer gemerkt, da sind die, habe ich nie gedacht, dass die das so schaffen, da sind die wirklich den Rasen hin- und hergerannt und konnten das wirklich auch durchhalten.“
(Kap. G.7Z.192-196 im Anhang dieser Arbeit)

Zur genaueren Erklärung der Tatsache, dass gerade in Spiel- und Wettkampfsituationen eine bessere Belastbarkeit beobachtet wird, kann auf sportdidaktische und -pädagogische Überlegungen zurückgegriffen werden. Sport und sportliche Bewegung sind bei Kindern und Jugendlichen beliebt und haben einen hohen Aufforderungscharakter (vgl. Kap. 2.4.2 in dieser Arbeit). Gleichmaßen finden sich Ergebnisse von SPRINT bestätigt, wonach Schülerinnen und Schüler Wettbewerbssituationen bevorzugen (vgl.: PODLICH 2008:138f. ferner Kap. 2.4.2 in dieser Arbeit).

- Frustrationstoleranz

Was die Entwicklung der Frustrationstoleranz der Schülerinnen und Schüler innerhalb des GTS-Angebotes anbelangt, zeichnet sich ein eher nüchternes Bild ab. Ein kleiner Teil der Befragten bemängelt diese Teilkompetenz explizit bei den Heranwachsenden (vgl. Kap. G.7Z.174-177, G.9Z.195-202, G.10Z.396-402 u. G.19Z.215-217 ferner Kap. E im Anhang dieser Arbeit). Folgender Interviewauszug veranschaulicht diese Problematik im Allgemeinen und mögliche Auswirkungen hinsichtlich der Durchführung von Sport- und Bewegungsangeboten im Besonderen:

„Die Frustrationstoleranz, das ist das, was ich schon seit Jahrzehnten bei den Kindern bemerke, dass das ganz steil bergab geht. Dass die ein Riesenproblem haben, sich in einer Reihe ordentlich aufzustellen, ohne sich die ganze Zeit zu schubsen [...]“ (Kap. G.19Z.215-217 im Anhang dieser Arbeit)

Wenn Übungsleiterinnen und -leiter eine gestiegene Frustrationstoleranz bei den Lernenden beobachten, hat die Analyse des empirischen Materials ergeben, dass sich dies sowohl auf die Durchführung sportlicher Übungen als auch auf den Umgang mit Niederlagen bezieht (vgl. Kap. G.2Z.194-196, G.4Z.247-250, G.7Z.176-180, G.9Z.203-207 u. Z.215-222, G.12Z.213-214, G.14Z.263-267, G.17Z.332-342, G.19Z.238-241 u. G.23Z.193-198 ferner Kap. E im Anhang dieser Arbeit). Nachstehende Beispielzitate konkretisieren diese induktiv ermittelten Subkategorien:

„Und je mehr wir jetzt spielen und je mehr Erfahrung wir im Spiel sammeln, desto öfter kommen natürlich auch mal ein Sieg, Niederlage, Unentschieden raus und dadurch habe ich jetzt auch gemerkt, dass diese Frustrationstoleranz immer größer wird, also diese

Grenze hebt sich und die Kinder lernen das einfach und das ist ein Lernprozess. (Kap. G.7Z.176-180 im Anhang dieser Arbeit)

„Und jedes Mal, wenn er frustriert war und Schimpfwörter benutzt hat, habe ich halt immer versucht zu sagen ‚komm, das ist jetzt nicht so schlimm gewesen‘ und hab ihm während des Spiels immer mehr (3 Sek.) (engl.) courage... wie sagt man...? (3 Sek.) Mut zugesprochen, ihm halt gesagt, dass er das doch kann und er gut im Sport ist. Ich muss sagen, das hat wirklich geholfen.“ (Kap. G.14Z.263-267 im Anhang dieser Arbeit)

In den trainerinitiierten Settings ist die Möglichkeit gegeben, dass die Kinder und Jugendlichen ihre Frustrationstoleranz steigern können. Hierbei handelt es sich um eine Teilkompetenz, deren Vermittlung in Sportvereinen aufgrund von Konkurrenz und Wettkampf eine besondere Bedeutung zukommt (vgl. Kap. 2.3.3 u. 2.4.4.2 in dieser Arbeit). Innerhalb der GTS-Angebote können die Schülerinnen und Schüler diese Fähigkeit verstärkt erwerben, was sich dann positiv auf deren Selbstkonzept auswirken kann. Zurückgeführt werden kann dieser denkbare Kompetenzzuwachs auf die sportliche Ausrichtung des Settings und dem damit zusammenhängenden Aufforderungscharakter. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass es auch vom Empathievermögen der verantwortlichen Übungsleiterinnen und -leiter abhängt, eine Unterrichtssituation herzustellen, in der sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer als kompetent erfahren. Einem Großteil der Interviewpartnerinnen und -partner gelingt dies (vgl. Kap. 3.2.2 in dieser Arbeit).

- Erkenntnisdrang

Die Entwicklung des Erkenntnisdrangs auf Seiten der Lernenden innerhalb der untersuchten GTS-Angebote wird von der Übungsleiterschaft gelegentlich beobachtet. Nach der Analyse der transkribierten Interviews konnte ermittelt werden, dass sich das Interesse auf verschiedene Domänen, wie z.B. sportliche Fähigkeiten im Allgemeinen, sportartspezifische Fakten im Besonderen und auch konkrete Verbesserungstipps, bezieht (vgl. u.a. Kap. G.9Z.238-240, G.10Z.409-412, G.11Z.144-145, G.15Z.305-307, G.16Z.239-244, G.20Z.250-252 u. G.21Z.191-193 sowie Kap. E im Anhang dieser Arbeit). Die diesbezügliche Motivation der Schülerinnen und Schüler soll das folgende Zitat offenlegen:

„Wenn sie einen Begriff lesen auf meiner Trickliste, dann wird gefragt ‚was ist das? kannst du uns das mal zeigen?‘ und die wollen das dann auch gerne lernen. Also die sind immer sehr daran interessiert, weiterzukommen. (Kap. G.20Z.250-252 im Anhang dieser Arbeit)

Da es sich bei den untersuchten GTS-Angeboten in den meisten Fällen um ein fakultatives Angebot handelt, das die Schülerinnen und Schüler freiwillig gewählt haben, kann zunächst von einer hohen intrinsischen Motivation ausgegangen werden. Die verantwortlichen Übungsleiterinnen und -leiter erheben dabei nicht den Anspruch, ausschließlich Wissen über die jeweilige Disziplin zu vermitteln (vgl. Kap. 3.2.1 in dieser Arbeit), dennoch ist die

Motivation die Heranwachsenden hoch, zusätzliches Wissen rund um die Sportart erwerben zu wollen (vgl. Kap. E im Anhang dieser Arbeit).

Wenn der Schwerpunkt der Analyse auf die Beantwortung der Untersuchungsleitlinie dieser Dissertation gerichtet wird, ob und inwieweit die Schülerinnen und Schüler Selbstkompetenzen innerhalb der Sport- und Bewegungsangebote erwerben, ist dies zu bejahen. Die Teilkompetenz, die die Lernenden erwerben, ist in erster Linie die Selbstständigkeit, was sich sowohl auf fachlich/sportliche als auch auf außerfachliche Aspekte bezieht. Die methodische und inhaltliche Ausgestaltung der untersuchten GTS-Angebote bietet darüber hinaus Gelegenheiten, dass den Kindern und Jugendlichen Aufgaben und Tätigkeitsfelder dargeboten werden, die ihnen die Rahmenbedingungen für den Erwerb weiterer Selbstkompetenzen ermöglichen (vgl. Kap. 3.2.2 in dieser Arbeit), denn die erfolgreiche Bewältigung von Aufgaben stärkt das Selbstbewusstsein (Kap. 2.4.2 in dieser Arbeit). Dies korrespondiert – in Anlehnung an das Unterrichtsqualitätsmodell nach Helmke – allerdings mit der Faktizität, ob und inwieweit sie die außerunterrichtlichen Angebote nutzen (vgl. Kap. 2.2.2 in dieser Arbeit). Aber auch der Erwerb von Durchhaltevermögen ist ansatzweise zu konstatieren. Insbesondere für den Erwerb von Durchhaltevermögen und Belastbarkeit bietet das Setting vor dem Hintergrund des Kompetenzerlebens geeignete Rahmenbedingungen für die alters- und leistungsheterogene Schülerschaft. Da nicht wie im Vereinstraining eine auf Spezialisierung fokussierte Gruppe trainiert (vgl. Kap. 2.4.4.2 in dieser Arbeit), sondern Kinder und Jugendliche basisorientiert unterrichtet werden, ist hierdurch das Leistungsvermögen innerhalb der Bezugsgruppe geringer und gemäß des ‚Big-Fish-Little-Pond‘-Effekts erleben sich die Kinder und Jugendlichen dann als kompetenter (vgl. GERLACH, BRETTSCHEIDER 2009:202 ferner Kap. 2.4.5 in dieser Arbeit).

Der hohe Aufforderungscharakter von Sport und Bewegung sowie der Umstand, dass Sport als jugendspezifische Altersnorm gilt (vgl. Kap. 2.4ff. in dieser Arbeit), führen dazu, dass sich die Schülerinnen und Schüler engagieren und sich über die Maßen einbringen, um sich sportlich zu verbessern und das Ziel anstreben, Spiele zu gewinnen. Dies zeigt sich besonders dann, wenn Übungsleiterinnen und -leiter Wettbewerbssituationen innerhalb ihres GTS-Angebotes integrieren (vgl. Kap. 3.2.2 in dieser Arbeit), sodass über Spaß und Engagement affektives Lernen stattfindet, was in der Herausbildung von Selbstkompetenz münden kann (vgl.: LEHMANN, NIEKE o.J.:5f. ferner GERBER 2016:117 ferner Kap. 2.4.2 in dieser Arbeit).

Sozialkompetenzen (K14)

Der tatsächliche Nachweis des Erwerbs von Sozialkompetenzen gestaltet sich sehr komplex, weshalb im Folgenden die Ergebnisse dahingehend untersucht werden, inwieweit die Übungsleiterinnen und -leiter den Erwerb von sozial kompetentem Verhalten der Kinder und Jugendlichen innerhalb ihres Settings beobachten konnten (vgl. Kap. 2.1ff. in dieser Arbeit). Zur Ermittlung dieses Kompetenzbereiches wurden den Befragten verschiedene Teilkompetenzen vorgelegt (vgl. Kap. 3.1.3.1 in dieser Arbeit), die sie im ersten Schritt priorisieren und im zweiten Schritt aufzeigen sollten, woran sie deren Erwerb bei den Schülerinnen und Schülern ausmachen bzw. beobachten.

Abb. 12 Teilkompetenzen (Sozialkompetenzen) nach Wichtigkeit

Sozialkompetenzen					
Teilkompetenzen	Übernahme von Verantwortung	Zuverlässigkeit	Einordnung in hierarchische Strukturen	Gewaltfreie Konfliktbewältigung	Fairplay
Insgesamt	15	14	3	20	18
Davon an Grundschulen	5	8	2	10	8
Davon an weiterführenden Schulen	10	7	1	9	11
Davon männliche Übungsleiter	7	10	0	13	9
Davon weibliche Übungsleiterinnen	8	4	3	7	10
Davon sportartspezifische Angebote	12	9	1	11	12
Davon sportartübergreifende Angebote	3	5	2	9	7
Im Interview thematisiert	14	9	0	12	13

(Eigene Auszählung basierend auf der Priorisierung der Übungsleiterinnen und -leiter)

Aussagen zu Kompetenzzuwächsen hinsichtlich des von Trainerinnen und Trainern beobachteten sozial kompetenten Verhaltens innerhalb des GTS-Angebotes zeigen sich nach der Auswertung der geführten Interviews häufig in den Teilkompetenzen ‚Übernahme von Verantwortung‘, dem ‚Fairplay-Gedanken‘ und in der ‚gewaltfreien Konfliktbewältigung‘. In knapp über einem Drittel der Fälle wird die Entwicklung der Teilkompetenz ‚Zuverlässigkeit‘ beschrieben, während der Aspekt der ‚Einordnung in hierarchische Strukturen‘ aus Sicht der befragten Übungsleiterinnen und -leiter keine Bedeutung in den untersuchten GTS-Angeboten spielt (vgl. Kap. E im Anhang dieser Arbeit).

- Übernahme von Verantwortung

Eine Vielzahl von Übungsleiterinnen und -leitern konnte bei deren Lerngruppen beobachten und feststellen, dass die Kinder und Jugendlichen nach und nach ein Mehr an Verantwortung innerhalb des Settings übernommen haben. Die genauere Analyse des Materials hat ergeben, dass die Aussagen der Trainerinnen und Trainer hinsichtlich der Übernahme von Verantwortung drei induktiv entwickelten Kategorien zugeordnet werden konnten. Größtenteils bezieht sich die Entwicklung dieser Teilkompetenz auf organisatorische Begebenheiten (vgl. u.a. Kap. G.2Z.84, G.3Z.177-180 u. Z.184-187, G.7Z.247-257, G.8Z.264-267, G.9Z.296-299, G.10Z.486-488, G.18Z.209-212, G.20Z.295-298 u. G.22Z.257-262 ferner Kap. E im Anhang dieser Arbeit), was folgende Traineraussage darlegt:

„Die entwickeln sich da immer weiter. Ihr Ziel ist natürlich, immer mehr Einzelaufgaben zu übernehmen. Am Anfang haben wir immer gemacht, dass drei Kinder ein Pferd vorbereitet haben, so konnten wir das Ganze ein bisschen besser überprüfen, mittlerweile ist es so, dass jedes Kind sein eigenes Pferd vorbereitet, auch ganz alleine zu seinem Tier in die Box geht und die verschiedenen Körpersprachen des Pferdes deuten, einschätzen und bewältigen muss.“ (Kap. G.22Z.257-262 im Anhang dieser Arbeit)

Nachrangig wird von wenigen Übungsleiterinnen und -leitern in diesem Teilkompetenzbereich auch eine Entwicklung von sportlicher Verantwortungsbereitschaft durch u.a. regelkonformes Verhalten festgestellt (vgl. u.a. Kap. G.2Z.222-226, G.5Z.289-398, G.8Z.251-263, G.20Z.284-287 u. G.23Z.229-235 ferner G.12Z.277-280, G.15Z.342-345, G.17Z.432-437 u. G.22Z.122-126 ferner Kap. E im Anhang dieser Arbeit). Folgende Interviewpassagen stehen charakteristisch für diesen Befund:

„Und denen gebe ich manchmal Extraaufgaben, damit die auch anfangen, Verantwortung zu übernehmen. Das finde ich immer sehr wichtig, dass die sich selber auch mal was zutrauen und das merke ich auch nach der Stunde, ob das was gebracht hat. Die sind dann am Ende der Stunde auch viel präsenter. Also das wächst auch von Stunde zu Stunde.“ (Kap. G.2Z.222-226 im Anhang dieser Arbeit)

„Am Anfang des Schuljahres ist natürlich meine Arbeit noch viel größer, ich muss da noch viel mehr machen. Mmm, nachdem die Regeln aber festgelegt sind und die wissen, wie der Hase läuft, dann wird das bis zum Ende des Schuljahres immer größer; die können also immer mehr Verantwortung übernehmen. In jedem Fall.“ (Kap. G.12Z.277-280 im Anhang dieser Arbeit)

Es konnten unterschiedliche Ausprägung im Hinblick auf die Zunahme der Verantwortungsbereitschaft bei den Sporttreibenden festgestellt werden. Das untersuchte Setting bieten den Schülerinnen und Schülern verschiedene Gelegenheiten, Verantwortung zu übernehmen und über diesen Weg sozial kompetentes Verhalten zu erlernen und auch in der Gruppe zu erproben. Die strukturellen Besonderheiten des Angebotsformates, wie z. B. Möglichkeiten der Mitbestimmung und das Agieren in Teams und Mannschaften (vgl. Kap. 3.2.2 in dieser Arbeit), erfordern von den Lernenden Verantwortungsbereitschaft. Die hier aufgezeigte Teilkompetenz entspricht in weiten Teilen der Selbst- und

Mitbestimmungsfähigkeit als zentrale Schlüsselqualifikationen von Schülerinnen und Schülern im Sinne Klafkis (vgl. Kap. 2.4.1 in dieser Arbeit).

- Gewaltfreie Konfliktbewältigung

Etwa die Hälfte der Trainerinnen und Trainer konnte während des GTS-Angebotes beobachten, dass die Kinder und Jugendlichen zu einer gewaltfreien Konfliktbewältigung in der Lage sind und auch teilweise Fortschritte in diesem Teilkompetenzbereich erzielen konnten. In seltenen Fällen werden Konflikte über ein engmaschiges Regelsystem oder gruppenspezifische Prozesse reguliert (vgl. Kap. G.8Z.253-256, G.9Z.264-271 u. G.11Z.206-215 sowie Kap. E im Anhang dieser Arbeit). Größtenteils erfolgt eine verbale und konstruktive Konfliktbewältigung, welche die Heranwachsenden im Idealfall für sich übernehmen. Zumindest kann dem Material entnommen werden, dass innerhalb des Settings Kinder und Jugendliche auf eine gewaltfreie Konfliktregulation hingewiesen und auch darin angeleitet werden (vgl. Kap. G.2Z.238-243, G.4Z.294-298, G.7Z.222-229, G.12Z.235-243, G.14Z.289-293, G.16Z.306-310, G.18Z.195-206, G.19Z.323-329 u. G.21Z.290-301 ferner Kap. E im Anhang dieser Arbeit), wie im folgenden Textauszug beschrieben wird:

„Ja, also gewaltfreie Konfliktbewältigung, das ist natürlich sehr wichtig, dass wenn es Streitereien gibt, [...] dass die dann [...] gewaltfrei bewältigt werden. Das heißt, es wird darüber geredet, ich kläre die Situation und wenn es wirklich Streit gibt, dass man sich trotzdem danach wieder verträgt, sich die Hand gibt und dann gemeinsam weiterspielt und das hat sich auch immer mehr entwickelt.“ (Kap. G.4Z.294-298 im Anhang dieser Arbeit)

Innerhalb der untersuchten Sport- und Bewegungsangebote wird den Kindern und Jugendlichen nahegebracht, Konflikt und Widerstände gewaltfrei zu lösen. Ob und inwieweit dies in das soziale Selbstkonzept der Heranwachsenden übernommen wird, kann nicht beantwortet werden. Zumindest wird innerhalb des Settings eine gewaltfreie Konfliktbewältigung eingefordert, woran sich die Schülerinnen und Schüler auch orientieren und mitunter auch lernen, unter Anwesenheit der Trainerinnen und Trainer Auseinandersetzungen und Spannungen sprachbasiert zu regulieren, was auch zu einer relativ störungsfreien Unterrichtssituation beiträgt (vgl. Kap. 3.2.2 in dieser Arbeit).

- Fairplay-Gedanke

Über die Hälfte der Trainerinnen und Trainer hat darüber berichtet, dass sich bei den Kindern und Jugendlichen innerhalb des GTS-Angebotes die Herausbildung des ‚Fairplay-Gedankens‘ beobachten lässt. Durch die genauere Analyse des Materials konnte dieser Zusammenhang

auf induktivem Weg spezifiziert werden. In erster Linie zeigt sich die Umsetzung dieses sportimmanenten Prinzips in einer von den Schülerinnen und Schülern praktizierten und von den Trainerinnen und Trainern eingeforderten Art und Weise der Regeleinhaltung (vgl. Kap. G.2Z.253-257, G.4Z.279-282, G.6Z.293-297, G.9Z.287-291, G.11Z.201-203, G.14Z.330-338, G.17Z.438-445, G.19Z.346-350 u. G.21Z.243-251 ferner Kap. E im Anhang dieser Arbeit), was nachstehender Interviewauszug offenlegt:

„Also nicht nur einen, sondern die meisten bekomme ich bekehrt. Gibt dann halt immer noch ein paar, die sagen ‚nee‘. Aber in der Regel kann ich schon sagen, dass ich die Kinder bekehrt bekomme, dann auch zum fairen Spiel animiere.“ (Kap. G.11Z.201-203 im Anhang dieser Arbeit)

Innerhalb dieses Teilkompetenzbereiches berichten vereinzelt Übungsleiterinnen und -leiter davon, dass sich bei den Heranwachsenden im Laufe der Zeit eine höhere Fehlertoleranz gegenüber sich selbst und anderen sowie die Bereitschaft zu Entschuldigungsgesten bei einem Fehlverhalten entwickelt haben (vgl. Kap. G.2Z.251-253, G.9Z.287-297, G.11Z.187-191, G.14Z.320-321, G.16Z.298-300 u. G.20Z.280-283 ferner Kap. G.3Z.158-160 u. G.5Z.407-410 ferner Kap. E im Anhang dieser Arbeit). Beispiele hierfür sind:

„Das war auch ein älterer Schüler und wenn man in die Augen von den Kleinen guckt, dann waren die auch ganz erstaunt, dass man für sowas quasi den Erfolg hergibt und das war ganz beachtlich. Ich denke, dass das ganz gut funktioniert mit dem Fairplay, wenn die Großen das vorleben, dass es bei den Kleinen auch ankommt.“ (Kap. G.9Z.287-291 im Anhang dieser Arbeit).

Oder:

„Das kann ich auf jeden Fall beobachten. Jaja. Und auch, wenn ich sage ‚ich weiß, du hast es nicht absichtlich gemacht, aber schau, es tut ihm weh, geh hin und sag dass du es nicht mit Absicht gemacht hast‘, damit man sich dann nicht so missachtet fühlt. Das wird auch übernommen.“ (Kap. G.5Z.406-409 im Anhang dieser Arbeit)

Der sportartübergreifende Fairplay-Gedanke findet über das Wirken der Trainerinnen und Trainer Einzug in die GTS-Angebote, sodass bei einzelnen Kindern und Jugendlichen in diesem Teilkompetenzbereich Fortschritte beobachtet werden konnten. Sozial kompetente Verhaltensweisen, wie z.B. gegenseitige Rücksichtnahme, entwickeln sich insbesondere dann, wenn es sich um eine altersheterogene Lerngruppe handelt und die älteren Schülerinnen und Schüler eine Vorbildfunktion eingenommen haben. Aber offenbar scheint auch die leistungsheterogene Zusammensetzung in den GTS-Angeboten prädestiniert dafür zu sein (vgl. Kap. 3.2.2 in dieser Arbeit), bei den Kindern und Jugendlichen die Notwendigkeit der Einsicht zur Rücksichtnahme über das Wirken in der Praxis zu vergegenwärtigen. Das von Trainerinnen und Trainern stets eingeforderte sportimmanente Prinzip der Fairness kann erklärend herangezogen werden (vgl.: PROHL 2011:168 ferner MBWW 1998:8 ferner 2.5.2

in dieser Arbeit), um das innerhalb des Settings beobachtete verbesserte sozial kompetente Verhalten der Kinder und Jugendlichen zu erklären.

- Zuverlässigkeit

Sozial kompetentes Verhalten kann auch daran abgelesen werden, ob die anstehenden Aufgaben zuverlässig erledigt werden. Hiervon wird eher selten berichtet; wenn beziehen sich die Beobachtungen auf solche Belange, die in organisatorischer Hinsicht erforderlich sind (vgl. u.a. Kap. G.6Z.288-292, G.10Z.519-524, G.11Z.216-226 u. G.12Z.231-234 ferner Kap. E im Anhang dieser Arbeit), was nachstehendes Textbeispiel verdeutlicht:

„Und das ist das schöne für mich, wenn sie mir sagen, ‚wir haben da hinten aufgeräumt‘, ich schicke die dann schon raus, die können schon zum Bus gehen, auch wenn es dann zwei Minuten früher ist. Dann gehe ich gucken und stelle auch fest, die haben das auch so gemacht. Das heißt, dass [...] ihren Ankündigungen auch die zuverlässigen Taten folgen.“
(Kap. G.10Z.519-524 im Anhang dieser Arbeit)

Andere mit Zuverlässigkeit zusammengehörende Themenfelder, wie z. B. das Mitbringen von Sportsachen oder die Einhaltung von erwarteten Verhaltensregeln, wurden in den Interviews während der Gesprächspassage zum Erwerb der Sozialkompetenz nur in geringem Umfang aufgegriffen. Während der Darlegung der Unterrichtssituation haben die Gesprächspartnerinnen und -partner jedoch darauf hingewiesen, dass die Schülerinnen und Schüler die gestellten Aufgaben zuverlässig und engagiert erfüllen (vgl. Kap. 3.2.2 sowie Kap. E im Anhang dieser Arbeit). Diese Diskrepanz in der Darstellung ist bedingt dadurch zu erklären, dass die Kinder und Jugendlichen zwar die geforderten fachlichen und außerfachlichen Aufgaben erledigen und die Trainerinnen und Trainer dies auch honorieren, sie unter Zuverlässigkeit – aufgrund ihres Vereinshintergrundes– mutmaßlich mehr erwarten (vgl. Kap. 2.4.4ff. in dieser Arbeit).

In der Summe kann festgestellt werden, dass die Schülerinnen und Schüler innerhalb der untersuchten GTS-Angebote sozial kompetentes Verhalten unter bestimmten Bedingungen entwickeln, sodass ein Kompetenzzuwachs in sozialer Hinsicht angenommen werden kann. Ein Großteil der Interviewten bestätigt, dass die Heranwachsenden die Bereitschaft gezeigt haben, Verantwortung zu übernehmen und innerhalb des Settings den Fairplay-Gedanken leben, was insbesondere bei häufig praktizierten Mannschaftsspielen eine immense Bedeutung hat. Darüber hinaus kultiviert sich zuweilen eine konstruktive Konfliktregulation. Hierbei handelt es sich um sozialkommunikative Lernprozesse, die der Entwicklung der Sozialkompetenz zuträglich sein können (vgl. LEHMANN, NIEKE o.J.:5ff. ferner Kap. 2.1.2 in dieser Arbeit). Die beobachtete Zunahme von Verantwortungsbereitschaft kann auch mit

der Ausgestaltung des auf Sport und Bewegung ausgerichteten Angebotsformates erklärt werden, weil den Kindern und Jugendlichen mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten eingeräumt werden (vgl. Kap. 3.2.2 in dieser Arbeit).

3.3 Diskussion der Ergebnisse

Die ermittelten Kompetenzzuwächse werden im Folgenden vor dem Hintergrund der im Theorieteil dieser Arbeit aufgeführten erziehungswissenschaftlichen Überlegungen reflektiert (vgl. Kap. 2ff. in dieser Arbeit), um die dargestellten Ergebnisse zur Beantwortung der Forschungsfrage zum Kompetenzerwerb hinsichtlich Aussagekraft, Spezifität und Reichweite einzuschätzen.

Über den Rückgriff auf das Dimensionenmodell zur Handlungskompetenz, das auch innerhalb der rheinland-pfälzischen Lehrpläne Anwendung findet, konnten beobachtete Entwicklungen und Fortschritte der Schülerinnen und Schüler innerhalb des untersuchten Angebotes verschiedenen Kompetenzbereichen zugeordnet werden (vgl. Kap. 2.1.2 u. 3.2.3 in dieser Arbeit). Mittels dieses Ansatzes ist die Beschreibung von Kompetenzzuwächsen, die sich an den individuellen Fortschritten der Schülerinnen und Schüler orientiert, grundsätzlich möglich. Dennoch müssen die Befunde innerhalb dieser Arbeit differenziert betrachtet werden. Es ist zu berücksichtigen, dass der beschriebene Kompetenzzuwachs durch Fremdbeobachtungen erfolgte, die anschließend innerhalb eines qualitativen Forschungsdesigns bilanziert wurden. Insofern ist es möglich und kann nicht ausgeschlossen werden, dass es sich bei den Aussagen der Übungsleiterinnen und -leitern um sozial erwünschte Antworten handelt (vgl. Kap. 3.1.2ff. in dieser Arbeit). Gleiches gilt für den Wahrheitsgehalt der Aussagen, wobei die Überprüfung dessen nichts zwangsläufig ein Bestandteil qualitativer Forschung ist (vgl.: STRÜBING 2013:81 ferner Kap. 3.1ff. in dieser Arbeit). Diesbezüglich kann entgegengebracht werden, dass eine relative Homogenität der Fälle – in vergleichender Hinsicht – vorliegt, was umfassendere und generalisierbare Aussagen bedingt zulässt (vgl.: MERKENS 2009:290).

Darüber hinaus ist anzumerken, dass über den in dieser Arbeit verwendeten kompetenztheoretischen Zugang kein dezidiertes Nachweis, wie beispielsweise im Rahmen quantitativer Testungen über Kompetenzniveau- und/oder Kompetenzstrukturmodelle mit skalierender Auswertung, möglich ist (vgl.: FLEISCHER, KOEPPEN, KENK et al. 2013:8), da explizit Verhaltensweisen und daraus angenommene Fortschritte und individuelle Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden (vgl. Kap. 2.1.2 in dieser

Arbeit). Dennoch können unter Zuhilfenahme eines erweiterten Lernbegriffs, der fachliches, sozialkommunikatives und affektives Lernen aufschlüsselt und Kompetenzbereichen zuordnet (vgl.: LEHMANN, NIEKE o.J.:5, in Anlehnung an KLIPPERT 1996), die beobachteten Fortschritte untermauert werden, sodass der dargestellte Kompetenzzuwachs stark anzunehmen ist (vgl. Kap. 3.2.3 in dieser Arbeit). Innerhalb der Ergebnisdarstellung hat sich gezeigt, dass im Zuge der Auswertung diverse Fortschritte der Kinder und Jugendlichen verschiedenen Kompetenzbereichen zugeordnet werden konnten (vgl. Kap. 3.2.2f. in dieser Arbeit). Dies ist darauf zurückzuführen, dass sich Kompetenzfacetten vermischen können (vgl. Kap. 2.1.2 in dieser Arbeit), was daran liegt, dass nur eine geringe Trennschärfe beim verwendeten Kompetenzbegriff vorliegt, wodurch Kompetenzen schwieriger zu operationalisieren sind (vgl.: PREISLER 2007:5f.). Dies ist auch nicht der Anspruch dieser Arbeit; die Zuordnung zu bestimmten Kompetenzbereichen bildet lediglich einen analytischen Zugang zur Konkretisierung des Forschungsanliegens (vgl. Kap. 2.1f. in dieser Arbeit). Um solche Befunde zu generieren, ist ein anderes Forschungsdesign erforderlich. Hierzu böte es sich an, über eine Feldstudie (Unterrichtsbeobachtung) lediglich einen Kompetenzbereich genauer zu ermitteln und dafür konzipierte Kriterien zu erfassen. Schließlich kann die Alternative in Erwägung gezogen werden, nicht zwingend einen kompetenztheoretischen Zugang zu wählen. Die Arbeit mit einem außerschulischen Bildungsbegriff und der damit zusammenhängenden Unterteilung der Lernmodi in formal, non-formal und informell könnte auch zu brauchbaren Analyseergebnissen führen (vgl. Kap. 3.2.1ff. in dieser Arbeit), um das Zusammenwirken schulischer und außerschulischer Bildung innerhalb von Ganztagschulen abzubilden (vgl.: v. WENSIERSKI, GRUNERT 2008:122 ferner Kap. 2.3.1 in dieser Arbeit).

Der Untersuchungsleitlinie dieser Dissertation liegt folgende Heuristik zugrunde: In den verschiedenen Schul- und Unterrichtsqualitätsmodellen wird der Erwerb von beispielsweise Kompetenzen als Ergebnis bzw. ‚Output‘ unterrichtlicher Handlungen angenommen (vgl. Kap. 2.2ff. in dieser Arbeit). Generell ist hervorzuheben, dass der Rückgriff auf solche Modelle hilfreich ist, einen Untersuchungsgegenstand, in diesem Fall sport- und bewegungsorientierte GTS-Angebote, kontextnah abzubilden und verschiedene Analyseschwerpunkte aufzuzeigen. Kausale Aussagen zum Kompetenzerwerb können nur eingeschränkt erfolgen. Denn der Kompetenzzuwachs bei den Schülerinnen und Schülern basiert auf der modellspezifischen Annahme, wenn bestimmte Unterrichtsqualitätskriterien erfüllt sind und nachgewiesen werden können (vgl. Kap. 2.2.5 u. 2.5ff. in dieser Arbeit). Nach der Analyse der untersuchten Fälle gilt es als gesichert, dass in den sportlich ausgerichteten

AGs ein unterrichtsähnliches Setting vorherrscht, in dem gehäuft Qualitätskriterien verifiziert werden konnten (vgl. Kap. 3.2.2f. in dieser Arbeit). Dennoch kann nicht unweigerlich die Aussage aufrecht gehalten werden, dass die Erfüllung von bestimmten Gestaltungsmerkmalen auf unterrichtlicher Ebene durchweg zu Kompetenzzuwächsen führt bzw. von einem ursächlichen Zusammenhang ausgegangen werden kann. Hier ist dem Hinweis Helmkes hinsichtlich der Arbeit mit Schul- und Unterrichtsqualitätsmodellen zu folgen, wenn er feststellt, dass der Zusammenhang von der Unterrichtsqualität und bestimmten Wirkungen probabilistisch ist (vgl.: HELMKE 2012:23f. ferner Kap. 2.2.5 in dieser Arbeit). Auch Holtappels gibt zu bedenken, dass es solchen Modellen an theoretischer Stringenz fehlt, um erwünschte und auch erzielte Wirkungen auf bestimmte Einflussbereiche zurückzuführen (vgl.: HOLTAPPELS 2009a:22 ferner GERECHT 2010:72). Es kann nicht zwangsläufig davon ausgegangen werden, dass gezielte unterrichtliche Gestaltungsmerkmale eine direkte Auswirkung auf die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler für sich beanspruchen können (vgl.: VOLLSTÄDT 2009:34 ferner Kap. 3.2.2f. in dieser Arbeit). Der Nachweis eines direkten Zusammenhangs über eine quantitative Korrelationsanalyse setzt allerdings einen wesentlich größeren Datenkorpus voraus. Dennoch können die untersuchten AG-Angebote aus bildungswissenschaftlicher Sicht als hochwertig eingeschätzt werden und bilden ein geeignetes Setting für die Herausbildung von Kompetenzen. Zumindest werden den Kindern und Jugendlichen fachlich fundierte Inhalte vermittelt und verschiedene Arbeits- und Sozialformen angeboten, zudem erhalten sie eine individuelle Förderung und Rückmeldung (vgl. Kap. 3.2.2 in dieser Arbeit), was sich nach den Auskünften der interviewten Trainerinnen und Trainer in beobachteten Kompetenzzuwächsen in Form von individuellen Fortschritten zeigt (vgl. Kap. 3.2.3 in dieser Arbeit).

Außerunterrichtliche Angebote sind im Kontext der Ganztagschulforschung von immenser Bedeutung. Daher werden die innerhalb dieser Untersuchung ermittelten Befunde vor dem Hintergrund dieses Forschungsfeldes diskutiert, weil Sport- und Bewegungsangebote einen fakultativen Bestandteil dieses Schulsystems darstellen (vgl. Kap. 2.3.1ff. in dieser Arbeit). Wenn Sport- und Bewegungsangebote einem zusätzlichen Bildungsangebot entsprechen, wird innerhalb der Ganztagschulforschung vorausgesetzt, dass beispielsweise ein Beitrag zur Ganztagsbildung, eine Erweiterung der Lernkultur sowie eine curriculare Verzahnung der Vor- und Nachmittagsangebote erfolgt (vgl.: OVERWIEN 2010:37ff. ferner ZÜCHNER, ARNOLD 2011:268 ferner STECHER 2009a:260 ferner Kap. 2.3.1 in dieser Arbeit). Die in den untersuchten GTS-Angeboten ermittelten Möglichkeiten des Kompetenzzuwachses innerhalb der verschiedenen Kompetenzbereiche tragen diesen Zielen vielfach Rechnung.

Varianten des formalen und non-formalen Lernens in Anlehnung an einen außerschulischen Bildungsbegriff konnten aufgezeigt werden. Darüber hinaus lassen die Übungsleiterinnen und -leiter den Schülerinnen und Schülern in weiten Teilen eine individuellen Betreuung zukommen, sodass von einer Erweiterung der Lernkultur ausgegangen werden kann. Eine curriculare Verzahnung zum schulischen Pflichtunterricht konnte dagegen nicht nachgewiesen werden (vgl. Kap. 3.2.2f. in dieser Arbeit), obschon der Austausch mit der Sportfachkonferenz im Rahmenvertrag explizit eingefordert wird (vgl. Kap. 2.3.3.3 in dieser Arbeit). Das programmatische Ziel der sozialräumlichen Öffnung wird über die derzeitige Gestaltung der Kooperation kaum realisiert. Es ist jedoch anzunehmen, dass Facetten des Vereinssports in die Ganztagschulgestaltung über die GTS-Angebote einfließen. Somit ist über die vermittelten Kompetenzen innerhalb dieses Angebotsformates die Partizipation der Kinder und Jugendlichen an außerschulischen Sport- und Freizeitgelegenheiten denkbar (vgl.: TEUBNER 2014a:29 ferner Kap. 3.2.3 in dieser Arbeit).

Vertreterinnen und Vertreter der Ganztagschulforschung priorisieren voll gebunden und bestenfalls sogar rhythmisierte Systeme, um eine gezielte individuelle Entwicklung und Förderung der Schülerinnen und Schüler anzustreben (vgl.: HOLTAPPELS 2009c:69 ferner LAGING 2017:132f. ferner Kap. 2.3.3.2 in dieser Arbeit). Wenngleich die untersuchten GTS-Angebote additiv in die Ganztagschulstrukturen eingebettet sind, konnte festgestellt werden, dass die Förderung und Herausbildung verschiedener Kompetenzbereiche auch über diesen Implementationsmodus weitestgehend gelingt. Sport- und Bewegungsangebote, die in vollgebundene Systeme eingebettet sind, üben auf die Kinder und Jugendlichen einen geringeren Anreiz zur Teilnahme aus (vgl. Kap. 3.2.3 in dieser Arbeit). Unter Berücksichtigung dieses Befundes ist im Hinblick auf die Ganztagschulforschung von Interesse, dass nicht jedes Angebotsformat für voll gebundene und rhythmisierte Systeme geeignet scheint. Zumindest weisen Kanevski et al. darauf hin, dass der Aspekt Ganztags- oder Halbtagschule für den Kompetenzerwerb nachrangig ist, sondern die Wechselwirkungen vordergründig sind (vgl.: KANEVSKI, SALISCH 2011:34). Dennoch sind Sport und Bewegung für die Integration in den Ganztagschulalltag prädestiniert. Hierzu Teubner:

„Leistungsorientierter Sport stellt als differenziertes Angebot eine Bereicherung des Ganztagsbetriebes dar, da es in der Regel immer Schüler(innen) gibt, die für sich ‚Sport‘ als Herausforderung entdeckt haben.“ (TEUBNER 2014b:417)

Wenn dies in rhythmisierter Form umgesetzt wird, bleibt die Frage zu klären, inwieweit dies mit Übungsleiterinnen und -leitern der örtlichen Sportvereine gestaltet werden kann.

Abschließend werden die ermittelten Befunde hinsichtlich des gewählten methodischen Zugangs diskutiert. Das Forschungsdesign der Fallanalyse ist geeignet, um Kompetenzzuwächse innerhalb des zu untersuchenden Settings zu ermitteln, da die Angebote ähnlich ausgerichtet und über einen Vergleich der Fälle bedingt generalisierbare Aussagen denkbar sind (vgl. Kap. 3.1.1 in dieser Arbeit). Dennoch bleibt gemäß Häder das methodologische Kernproblem bei Fallanalysen bestehen, „[...] *welche Schlussfolgerungen aus dem Studium eines Falles für andere Fälle gezogen werden können.*“ (HÄDER 2015:358) In Bezug auf die Auswertung der Fälle ist anzuführen, dass aufgrund des Forschungsdesiderates und dem damit einhergehenden qualitativen Zugang zur Klärung der Forschungsfrage ein offenes Kategoriensystem als Auswertungsinstrument herangezogen wurde (vgl. Kap. 1.3 u. 3.1.3.4 in dieser Arbeit). Dies führt dazu, dass die theoretisch hergeleiteten Kriterien nicht immer trennscharf voneinander abgegrenzt werden konnten, sodass es mitunter zu impliziten Zuordnungen und Mehrfachkodierungen vor dem Hintergrund des Gesamtdokuments kommt, was disjunkte Kategorien zur Folge hat (vgl.: HAMMANN, JORDENS 2014:171). Unabhängig davon konnten über den gewählten methodischen Zugang Besonderheiten des Untersuchungsgegenstandes abgebildet werden, wodurch Anknüpfungspunkte für weitere Studien und Forschungsarbeiten entstanden sind. Dies soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass qualitative Arbeiten auch an Grenzen stoßen. Ergänzend hierzu sind Untersuchungen im Längsschnitt erforderlich, um Erkenntnisse über die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen dezidiert aufzuzeigen (vgl.: BMBF 2012:4 ferner Kap. 3.1ff. in dieser Arbeit). Nichtsdestotrotz bilden Fälle in qualitativen Arbeiten keine Momentaufnahme, sodass bedingt die in den jeweiligen Fällen ermittelte Dynamik und Entwicklung in die Analyse einfließen können (vgl.: AEPPLI, GASSER, GUTZWILLER et al. 2014:205f. ferner Kap. 3.1.1 in dieser Arbeit).

4 Resümee

4.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Untersuchungsleitlinie dieser Arbeit richtet sich auf die Frage, ob und inwieweit Kompetenzzuwächse, bedingt durch die Teilnahme an einem im schulischen Kontext eingebundenen Sport- und Bewegungsangebot, bei den Schülerinnen und Schülern aus der Sicht von Übungsleiterinnen und -leitern beobachtet und festgestellt werden können. Mittels eines kompetenztheoretischen Zugangs und unter Zuhilfenahme von Schul- und Unterrichtsqualitätsmodellen wurde dieses Forschungsvorhaben schließlich umzusetzen versucht (vgl. Kap. 1.1ff. in dieser Arbeit).

Die organisatorischen Rahmenbedingungen, denen Sport- und Bewegungsangebote unterliegen, sind dürftig. In den meisten Fällen erfolgen nur die nötigsten Absprachen mit dem Ziel einer störungsfreien und unkomplizierten Abwicklung und Durchführung des Angebotes. Einen zentralen Inputfaktor bilden die Ziele der Trainerinnen und Trainer. Es konnte aufgezeigt werden, dass – zwar auf Selbstauskünften beruhend – die Intentionen der Übungsleiterinnen und -leiter während der Durchführung des Angebotes aufgegriffen und in der Feststellung entsprechender Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern bestätigt wurde. Wenn sie z.B. vornehmlich fachliche Ziele fokussieren, zeigt sich dies auch in der entsprechenden Herausbildung dieses Kompetenzbereiches (vgl. Kap. 3.2.1ff. in dieser Arbeit), was die Bedeutung der Lehrkraft für die Unterrichtsqualität unterstreicht (vgl.: HELMKE 2009:89).

Im Zuge der Analyse der Prozessebene konnte ermittelt werden, dass in dem unterrichtähnlichen Setting der Übungsleiterinnen und -leiter zahlreiche Qualitätskriterien verifiziert werden konnten. Es werden Inhalte und Themen aufgegriffen und vermittelt, die zum einen für den Erwerb und die Durchführung der Sportart relevant sind, aber auch den übergeordneten Gegenstandsfeldern des Lehrplans für das Fach Sport zugeordnet werden können, wodurch in der Summe dieses Setting formales Lernen ermöglicht und es daher als ergänzende Bildungsressource innerhalb des Ganztagsbetriebs für die Heranwachsenden ausgelegt werden kann. Unter gestalterischen Gesichtspunkten kann festgehalten werden, dass dem untersuchten Angebotsformat eine strukturierte Unterrichtsführung zu attestieren ist, das größtenteils frei von Unterrichtsstörungen abgehalten wird. Während der unterrichtsähnlichen Phasen finden Arbeits- und Sozialformwechsel statt und den Schülerinnen und Schülern werden Möglichkeiten zur Mitbestimmung in Aussicht gestellt. Der klar geordnete Stundenaufbau und -ablauf zeichnet sich weiterhin durch ein steigendes Anforderungsniveau

Anregung für die weitere Forschung

aus; die zu bewältigenden Aufgaben werden komplexer und sind mitunter progressiv ausgerichtet, wobei parallel dazu die Fähigkeiten der Lernenden berücksichtigt werden, indem neigungs- und leistungsspezifische Übungen in die konkrete Ausgestaltung des Angebotes einfließen. Darüber hinaus erhalten die Kinder und Jugendlichen ein konstruktives Feedback. Schließlich wird das vereinsorganisierte GTS-Angebot von den Lernenden aktiv genutzt, was sich in einer hohen Teilnahmeintensität und einem bisweilen jovialen Umgang mit den Trainerinnen und Trainern zeigt (vgl. Kap. 3.2f. u. 3.3 in dieser Arbeit).

Auf der Ebene des Outputs konnten unterschiedlichste Kompetenzzuwächse ermittelt werden. Hinsichtlich des Erwerbs von Fachkompetenzen konnte aufgezeigt werden, dass sich die Schülerinnen und Schüler Wissen über eine Sportart und dem damit einhergehenden Regelwerk aneignen. Im Idealfall führt dies zu einer Verbesserung des Spielverständnisses. Da die Kinder und Jugendlichen zunehmend selbständiger agieren und lernen, ihre körperlichen Fähigkeiten einzuschätzen und auch mit Niederlagen umzugehen, kann angenommen werden, dass die Teilnahme an solchen Settings den Zuwachs von Selbstkompetenz begünstigt. Gleichmaßen wurde festgestellt, dass die Heranwachsenden innerhalb des GTS-Angebotes auch sozial kompetentes Verhalten präsentieren, indem sich Verhaltensweisen, wie gegenseitige Rücksichtnahme und die Kultivierung des Fairplay-Gedankens, entwickeln. Mit diesen Kompetenzen ausgestattet sind die Schülerinnen und Schüler schließlich in der Lage, das innerhalb der Schule erworbene Wissen und Können im außerschulischen Bereich, wie z.B. beim informellen Sporttreiben oder in Sportvereinen, einzubringen, was sie dann wiederum zur gesellschaftlichen Teilhabe befähigt. (vgl. Kap. 3.2.3 in dieser Arbeit).

Abschließend kann festgestellt werden, dass es sich bei den vereinsorganisierten GTS-Angeboten um ein hochwertiges Setting handelt, das für die Kinder und Jugendlichen nicht nur für deren schulische Entwicklung von Vorteil sein kann. Dieses Angebotsformat kann dazu beitragen, den diagnostizierten Bedarf nach professioneller Erziehung und Begleitung der Heranwachsenden zu gewährleisten (vgl. BMBF 2012:3).

4.2 Anregung für die weitere Forschung

Innerhalb dieser Arbeit hat sich die Arbeit mit Schul- und Unterrichtsqualitätsmodellen als ein mögliches Mittel erwiesen, Ganztagsangebote zu analysieren. In vielen Bereichen, insbesondere auf der Ebene von Prozess und Output, konnte damit gearbeitet werden. Im Hinblick auf die Inputfaktoren ist anzumerken, dass für die GTS-Angebote andere

Einflussfaktoren gelten als für den schulischen Pflichtunterricht (vgl. Kap. 2.2.5 u. 3.2.1 in dieser Arbeit). Ein interessantes Forschungsvorhaben wäre daher die Konzeption eines Qualitätsmodells explizit für die Analyse außerunterrichtlicher Angebote im Kontext von Ganztagschulen, was an den von Holtappels et al. konzipierten Qualitätsrahmen für Ganztagschulen anknüpfen könnte (vgl. Kap. 2.2.4 in dieser Arbeit).

Für die Ganztagschulforschung selbst können zwei Anregungen formuliert werden, die sich aus den Befunden dieser Untersuchung ergeben. Innerhalb von ‚StEG‘ werden die außerunterrichtlichen Angebote im Hinblick auf mögliche Wirkungen einheitlich analysiert (vgl. Kap. 2.3ff. in dieser Arbeit). Aufgrund der breit gestreuten Angebotsvielfalt in musisch-ästhetische, ökologisch-ökonomische, handwerklich-technische und auch gesundheitlich-sportliche Themenfelder bietet es sich an (vgl.: MBWJK RLP 2009:12 ferner Kap. 2.3.3.1 in dieser Arbeit), diese separat zu untersuchen. Durch eine differenzierte Analyse der Angebotsformate können auch die spezifischen Vorzüge herausgestellt werden, die dann je nach schulischem Bedarf und den Wünschen und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler in den Ganztagsbereich implementiert werden können.

Um genaue Entwicklungen bei den Kindern und Jugendlichen durch schulisches Wirken nachzuweisen, können Studien im Längsschnitt hilfreich sein (vgl. Kap. 3.3 in dieser Arbeit). Ergänzend zu diesem Aspekt kann noch angeführt werden, dass die Untersuchungsintervalle für außerunterrichtliche Angebote in kürzeren Erhebungszyklen erfolgen sollten, um damit zusammenhängende Wirkungen auf Schülerseite herauszustellen. Das BMBF weist diesbezüglich darauf hin, dass Ganztagsangebote häufig im Halbjahresrhythmus wechseln und darüber hinaus auch freiwillig besucht werden können (vgl.: BMBF 2012:14).

Im Hinblick auf die Erforschung weiterer Auswirkungen außerunterrichtlicher Angebote könnte es vielversprechend sein, den Schwerpunkt gezielter auf die Mitbestimmungs- und Partizipationsmöglichkeiten zu richten. Wie in dieser Untersuchung dargelegt, können die vermittelten Inhalte dazu beitragen, an außerschulischen Sport- und Bewegungsangeboten teilzunehmen (vgl. Kap. 3.2.2. in dieser Arbeit). Inwieweit dieser Transfer tatsächlich stattfindet, kann derzeit nicht beantwortet werden (vgl.: TEUBNER 2014a:29).

4.3 Anregung für die schulische Praxis

Ein Nutzen bildungswissenschaftlicher Forschung liegt darin begründet, durch die systematische Analyse pädagogischer Konzepte und Maßnahmen konkrete Rückschlüsse für die pädagogische Praxis oder bildungspolitische Vorhaben zu ziehen (vgl.: BMBF 2012:5).

Innerhalb dieser Untersuchung wurden u.a. organisatorische und unterrichtliche Bedingungen zum Kompetenzerwerb am Beispiel verschiedener Kompetenzbereiche über sport- und bewegungsorientierte GTS-Angebote in Ganztagschulsystemen herausgearbeitet. Allerdings wurde auch ermittelt, dass das Potential dieses Angebotsformates nicht voll ausgeschöpft wird (vgl. Kap. 3.2.1f. in dieser Arbeit), was einen Anlass bietet, Anregungen für die Einbindung solcher Settings in den Schulalltag zu formulieren.

Die befragten Trainerinnen und Trainer erhoffen sich eine bessere Unterstützung bei pädagogischen Fragen, z.B. hinsichtlich der Motivation von Schülerinnen und Schülern oder im Umgang mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern. Dies liegt darin begründet, dass sich eine Trainingsgruppe im Sportverein deutlich von der Zusammensetzung einer Gruppe innerhalb des schulischen Settings hinsichtlich Alter und Leistung unterscheidet (vgl. Kap. 3.2.2 in dieser Arbeit). Um diesen Schwierigkeiten entgegenzuwirken, könnten schulinterne Fortbildungen hilfreich sein. Denkbare Fortbildungsthemen sind Differenzierung, Erziehungskompetenzen sowie Spielideen zu Freizeit- und Breitensport (vgl.: SCHULZ-ALGIE 2010:209). Insofern böte es sich an, die bereits vorhandene Fortbildungsmöglichkeit des Landessportbundes ‚Sport im Ganztag‘ wahrzunehmen (vgl.: LSB RLP 2015:34ff. ferner Kap. 2.3.3.5 in dieser Arbeit). Auf den Fortbildungsbedarf weist eine Übungsleiterin explizit hin:

„Ich würde mir selber auf jeden Fall eine Schulung verschreiben, wo man ein bisschen mehr pädagogischen Hintergrund bekommt, einfach weil mir das jetzt nicht gegeben ist. Also ich habe zwar die C-Lizenz gemacht, aber da ist jetzt nicht viel Pädagogik dabei gewesen. Es gibt ja mittlerweile eine spezielle Ausbildung für Grundschulen...also auch als AG-Leiter. Mmm, aber ich glaube, dass da auch die Pädagogik da etwas zu kurz kommt, weil man hat halt immer Sonderfälle dabei, die auffallend sind und gerade die muss man ja irgendwie speziell behandeln.“ (Kap. G.ZZ.274-280 im Anhang dieser Arbeit)

Auf der anderen Seite bestünde aber auch die Möglichkeit, im Rahmen einer gegenseitigen Hospitation, Impulse zur Optimierung des schulischen Sportunterrichts zu erhalten. Sportlehrerinnen und -lehrer könnten über GTS-Angebote ihr Repertoire an Aufwärm- und Wettkampfspielen erweitern oder Tipps zur Durchführung und methodischen Gestaltung von Übungen zu einer ihnen unbekanntem Sportart erhalten.

Durch fokussierte Kooperationsabsprachen zwischen den beteiligten Akteuren ließen sich Verbesserungen erreichen, wenn den Verantwortlichen daran gelegen ist, eine ganztagschulspezifische Bildungsqualität für Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote zu formulieren (vgl.: NAUL 2014:243 ferner Kap. 3.2.1 in dieser Arbeit). Dabei sind z.B. Fragen zu reflektieren, welche Vorzüge Sport und Bewegung für die jeweilige Ganztagschule bieten. Dabei sollte Sport nicht ausschließlich als profane körperliche Betätigung betrachtet werden.

Es ist eher anzustreben, über eine schulspezifische Reflexion eine bildungstheoretische Orientierung zu Sport und Bewegung herauszuarbeiten, um daran anknüpfend Schulentwicklungsprozessen zu initiieren (vgl. TEUBNER 2014a:55f. ferner Kap. 2.4.1 in dieser Arbeit). Hierdurch wäre eine Ausrichtung der Angebote am Schulleitbild aber auch an den Interessen der Schülerinnen und Schüler möglich. Dies sollte auch insbesondere vor dem Hintergrund betrachtet werden, dass es immer Kinder und Jugendliche gibt, die im Sport eine Herausforderung für sich entdeckt haben (vgl.: TEUBNER 2014b:417 ferner Kapitel 3.2.2 in dieser Arbeit). Aber auch administrative Dinge, wie beispielsweise ein gemeinsames Regelsystem können hilfreich sein, die Einbindung des GTS-Angebotes zu optimieren. Hierzu ein Übungsleiter:

„Das heißt, wenn jetzt der Schulsportunterricht, wenn es da bestimmte Regeln gibt, dass wir die zum Beispiel auch übernehmen können. Denn dann wäre es auch für die Kinder einfacher, es gäbe eine Regel für die AG und für den Schulsport und solche Dinge, finde ich, sollten vereinheitlicht werden, denn dann ist es für die Kinder einfacher, für die Übungsleiter und Lehrer einfacher.“ (Kap. G.4Z.339.343 im Anhang dieser Arbeit)

Die Analyse der GTS-Angebote hat ergeben, dass – obschon der Rahmenvertrag zwischen dem rheinland-pfälzischen Kultusministeriums und Landessportbund dies vorsieht – keine curriculare Verzahnung zum schulischen Pflichtunterricht zu verzeichnen ist (vgl. Kap. 3.2.2 in dieser Arbeit). Über gemeinsame inhaltliche Absprachen ließen sich thematische aber insbesondere auch pädagogische Vorzüge erreichen. Die GTS-Angebote könnten in thematischer Hinsicht als Differenzierungsangebot genutzt werden. Wenn beispielsweise in einer Jahrgangsstufe das Curriculum eine bestimmte Sportart vorsieht, könnte begleitend dazu das GTS-Angebot genutzt werden, leistungsschwache Kinder individuell zu fördern oder interessierten Schülerinnen und Schülern eine Möglichkeit zu bieten, diese Sportart gezielt im Sinne einer Differenzierung nach Interesse auszuüben.

Die angeführten Problembereiche ließen sich leicht durch beispielsweise gemeinsame Konferenzen beheben, insofern die Ganztagschulverantwortlichen zusammen mit den Übungsleiterinnen und -leitern eine solidarische Arbeitsstrategie und -haltung entwickeln. Laging et al. empfehlen zu diesem Zweck die Gründung eines pädagogischen Arbeitsbündnisses (vgl.: LAGING, DIRKS 2014b:207). Über eine erfolgreiche und konstruktive Zusammenarbeit besteht die Aussicht, ein an den Schülerinteressen ausgerichtetes Angebot in die Schulstrukturen zu implementieren und darüber hinaus einen Beitrag zur sozialräumlichen Öffnung der Schule zu leisten, was das abschließende Positivbeispiel darstellt:

„Wir machen auch ein paar Sachen zusammen, z. B. mit der Schule teilen wir uns die Schulmeisterschaft und ‚Jugend trainiert für Olympia‘ und diese Schule war schon zwei

Jahre hintereinander Sieger beim Landesentscheid. (3 Sek.)“ (Kap. G.18Z.11-13 im Anhang dieser Arbeit)

Die vielseitigen programmatischen Intentionen und Ziele rund um den Ganztagschulausbau, explizit ist auf das anspruchsvolle pädagogische Vorhaben der Verknüpfung von formalen und non-formalen Bildungsangeboten hinzuweisen, kann nur in einer kooperativen Zusammenarbeit in professionellen Teams gelingen (vgl.: BMBF 2012:8). Auf diese Weise kann das Potential, das die untersuchten Sport- und Bewegungsangebote bereithalten (vgl. Kap. 3.2.2f. in dieser Arbeit), effektiv für die jeweilige Schule und mögliche Schulentwicklungsprozesse genutzt werden.

Anhang:

Anhang:

A	Literaturverzeichnis
B	Planung der Erhebungsphase
C	Interviewleitfaden
D	Einverständniserklärung
E	Codesystem zur Auswertung der Experteninterviews
F	Kategorienauswertung nach Zuordnung über MaxQDA
G	Transkriptionsprotokolle
H	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis
I	Abkürzungsverzeichnis
J	Eidesstattliche Erklärung
K	Danksagung

A Literaturverzeichnis

- Aeppli, J., Gasser, L., Gutzwiller, E., Tettenborn, A.: (2014): *Empirisches Wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften*, Bad Heilbrunn: UTB.
- Appel, S. (2009): Erfahrungen aus der Schulentwicklung. Betrachtungen aus der Sicht der Praxis. In: Prüß, F. (Hrsg.): *Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaften und Schulentwicklung*, Weinheim und München: Juventa, S.59-68
- Appel, S., Ludwig, H., Rother, U. (Hrsg.) (2009): *Jahrbuch Ganztagschule 2010*. Vielseitig fördern. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag.
- Arnold, B. (2007): Öffnung von Ganztagschule. In: Holtappels, H.-G., Klieme, E. (Hrsg.): *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)*, Weinheim und Basel: Beltz, S.86-105
- Arnold, B. (2009): Der Beitrag von Kooperationspartnern zur individuellen Förderung an Ganztagschulen. In: Stecher, L. et a. (Hrsg.): *Ganztägige Bildung und Betreuung. Zeitschrift für Pädagogik 54*. Beiheft, Weinheim und Basel: Beltz, S.63-80
- Arnold, B. (2010): Kooperationspartner von Ganztagschulen: Berücksichtigung der Vielfalt. In: Böcker, P., Laging, R. (Hrsg.): *Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule. Schulentwicklung, Sozialraumorientierung und Kooperation*, Baltmannsweiler: Schneider, S.95-103
- Arnold, B. (2011): Kooperation zwischen Ganztagschule und außerschulischen Partnern. Entwicklung der Rahmenbedingungen. in: Fischer, N., Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L., Züchner, I. (Hrsg.): *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkung. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung der Ganztagschule*, Weinheim und Basel: Juventa, S.312-329
- Arnold, B., Züchner, I. (2011): Entwicklung von Sozialverhalten in der Ganztagschule. Wirkungen der Ganztagssteilnahme und der Angebotsqualität. In: Fischer, N., Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L., Züchner, I. (Hrsg.): *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkung. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung der Ganztagschule*, Weinheim und Basel: Juventa, S.246-266
- Atteslander, P. (2008): *Methoden der empirischen Sozialforschung*, Berlin: Erich Schmidt Verlag
- Balz, E. (2011): Perspektiven als Bildungskategorien. In: Neuber, N. (Hrsg.): *Bildung im Sport. Beiträge zu einer zeitgenössischen Bildungsdebatte*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.179-186
- Baumheier, U., Fortmann, C. (2011): Ganztagschulen in Bildungs- und Integrationsnetzwerken im Stadtteil. In: Speck, K., Olk, T., Böhm-Kasper, O., Stolz, H.-J., Wiezorek, C. (Hrsg.): *Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*, Weinheim und Basel: Juventa, S.170-181

- Bechtold, C. (2009): Bessere Erziehung statt Leistungsanspruch? Legitimation der Transformation schulischer Aufgaben in ganztägigen Förderschulen. In: Kolbe, F.-U., Reh, S. (Hrsg.): *Ganztagsschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.107-118
- Becker, E. (2009): Sportpädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Haas, H. (Hrsg.): *Handbuch der Sportpädagogik mit Studienhandreichungen*, Schorndorf: Hofmann, S.25-34
- Becker, H. (2015): Es könnte alles so schön sein. Qualitätsmanagement als Motor für die Ganztagschule. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Bonn: Wochenschau Verlag, S.10-16
- Bindel, T. (2010): Informelles Lernen im selbstorganisierten Sport – eine Studie zur sozialen Regulation informeller Sportgruppen im Jugendalter. In: Neuber, N. (Hrsg.): *Informelles Lernen im Sport. Beiträge zu einer allgemeinen Bildungsdebatte*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.267-279
- Böcker, P. (2014): Projektwoche – bewegte Zeit in der Ganztagschule. In: Hildebrandt-Stramann, R., Laging, R., Teubner, J. (Hrsg.): *Bewegung und Sport in der Ganztagschule – StuBBS: Ergebnisse der qualitativen Studie*, Baltmannsweiler: Schneider, S.533-562
- Böcker, P., Laging, R. (2010a) (Hrsg.): *Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule – Schulentwicklung, Sozialraumorientierung und Kooperation*, Hohengehren: Schneider.
- Böcker, P., Laging, R. (2010b): Ganztagschule – Mehr Zeit für Bewegung. In: Böcker, P., Laging, R. (Hrsg.): *Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule – Schulentwicklung, Sozialraumorientierung und Kooperation*, Baltmannsweiler: Schneider, S.9-12
- Bogner, A., Menz, W. (2005a): Expertenwissen und Forschungspraxis: die modernisierungstheoretische und methodische Debatte um die Experten. Zur Einführung in ein unübersichtliches Problemfeld. In: Bogner, A., Littig, B., Menz, W. (Hrsg.): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.7-30
- Bogner, A., Menz, W. (2005b): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, A., Littig, B., Menz, W. (Hrsg.): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.33-70
- Bohnsack, R. (2010): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*, Stuttgart: UTB.
- Bohnsack, R., Marotzki, W., Meuser, M. (Hrsg.) (2011): *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*, Stuttgart: UTB.

- Böttcher, W., Maykus, S. (2011): Multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen. In: Speck, K., Olk, T., Böhm-Kasper, O., Stolz, H.-J., Wiezorek, C. (Hrsg.): *Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*, Weinheim und Basel: Juventa, S.102-113
- Bradna, M., Stolz, H.-J. (2011): Professions- und Institutionsverständnis im Gestaltungskontext lokaler Bildungslandschaften. In: Speck, K., Olk, T., Böhm-Kasper, O., Stolz, H.-J., Wiezorek, C. (Hrsg.): *Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*, Weinheim und Basel: Juventa, S.138-153
- Brandl-Bredenbeck, H. P. (2010): Bewegung, Bildung und Identitätsentwicklung im Kindes- und Jugendalter. In: Nils Neuber (Hrsg.): *Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.117-132
- Brandt, H. (2009): Schule und weitere außerschulische Partner. In: Prüß, F., Kortas, S., Schöppe, M. (Hrsg.): *Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaften und Schulentwicklung*, Weinheim und München: Juventa, S.343-351
- Braun, S. (2011): Bildungspotentiale der Zivilgesellschaft – gesellschaftspolitische Perspektiven einer bildungsbezogenen Engagementpolitik von Sportverbänden und –vereinen. In: Neuber, N., Krüger, M. (Hrsg.): *Bildung im Sport. Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.105-120
- Bräutigam, M. (2003): *Sportdidaktik. Ein Lehrbuch in 12 Lektionen*, Aachen: Meyer&Meyer
- Brehler, Y., Weide, D. (2009): Weiterführende Schulen im Profilierungszwang – Ganztagsangebote als Anreiz und Erfordernis für eine „Restschülerschaft“. In: Kolbe, F.-U., Reh, S. (Hrsg.): *Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.119-134
- Breuer, A. (2011): Lehrer-Erzieher-Teams. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten. In: Speck, K., Olk, T., Böhm-Kasper, O., Stolz, H.-J., Wiezorek, C. (Hrsg.): *Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*, Weinheim und Basel: Juventa, S.85-101
- Brümmer, F., Rollett, W., Fischer, N. (2011): Prozessqualität der Ganztagsangebote aus Schülersicht. Zusammenhänge mit Angebots- und Strukturmerkmalen. In: Fischer, N., Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L., Züchner, I.: *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*, Weinheim und Basel: Juventa, S.162-186
- Brüsemeister, T. (2008): *Qualitative Forschung. Ein Überblick*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Bude, H. (2011): Fallrekonstruktion. In: Bohnsack, R., Marotzki, W., Meuser, M. (Hrsg.) (2011): *Hauptbegriffe Qualitativer Forschung*, Stuttgart: UTB, S.60-62
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2008): *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden*, Bonn, Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2012): *Ganztägig bilden. Eine Forschungsbilanz*, Niestetal.
- Burow, O.-A. (2015): Soziale und personale Kompetenzen ermöglichen. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.): *Handbuch. Unterrichtsentwicklung*, Weinheim und Basel: Beltz, S.525-546
- Burmann, U. (2011): Sozialisationswirkungen des außerschulischen Sports am Beispiel des Jugendalters. In: Neuber, N., Krüger, M. (Hrsg.): *Bildung im Sport. Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.267-288
- Coelen, T. (2009): Debatten über Schulzeit in europäischen Ländern. In: Kolbe, F.-U., Reh, S. (Hrsg.): *Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.47-68
- Coelen, T., Wagner, A.L. (2009): Partizipation an ganztägigen Grundschulen. Forschungsstand und erste Eindrücke aus einer empirischen Forschung. In: Appel, S., Ludwig, H., Rother, U. (Hrsg.): *Jahrbuch Ganztagschule 2010. Vielseitig fördern*. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag, S.129-138
- Deinet, U., Icking, M. (2009): Vielfältige Bildungsräume durch die Kooperation von Jugendarbeit und Schule – Ergebnisse einer Untersuchung in NRW. In: Appel, S., Ludwig, H., Rother, U. (Hrsg.): *Jahrbuch Ganztagschule 2010. Vielseitig fördern*. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag, S.152-163
- Deinet, U. (2010): Ganztagschule im Kontext der Sozialraumorientierung. In: Böcker, P., Laging, R. (Hrsg.): *Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule. Schulentwicklung, Sozialraumorientierung und Kooperation*, Baltmannsweiler: Schneider, S.57-73
- Derecik, A. (2010): Sozialräumliche Aneignung von Schulhöfen. Eine empirische Untersuchung an 21 Ganztagschulen im Projekt StuBSS. In: Böcker, P., Laging, R. (Hrsg.): *Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule. Schulentwicklung, Sozialraumorientierung und Kooperation*, Baltmannsweiler: Schneider, S.119-128
- Derecik, A., Kaufmann, N., Neuber, N. (2013): *Partizipation in der offenen Ganztagschule. Pädagogische Grundlagen und empirische Befunde zu Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Derecik, A., Laging, R. (2014): Forschungsdesign und Forschungsmethode der Studie. In: Hildebrandt-Stramann, R. et al. (Hrsg): *Bewegung und Sport in der Ganztagschule – StuBBS: Ergebnisse der qualitativen Studie*, Baltmannsweiler: Schneider, S.84-115

- Diekmann, A. (2008): *Empirische Sozialforschung. Grundlagen Methode Anwendung*. Reinbek bei Hamburg: Taschenbuch-Verlag
- Dieckmann, K., Höhmann, K., Tillmann, K. (2007): Schulorganisation, Organisationskultur und Schulklima an ganztägigen Schulen. In: Holtappels, H.-G., Klieme, E. (Hrsg.): *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG)*, Weinheim und Basel: Juventa, S.164-185
- Ditton, H., Reinders, H., Gräsel, C., Gniewosz (Hrsg.) (2011): *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ditton, H.: (2011): Entwicklungslinien der Bildungsforschung. In: Ditton, H., Reinders, H., Gräsel, C., Gniewosz, B. (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.31-48
- Ditton, H., Reinders, H., Gräsel, C., Gniewosz, B. (2011): Schulqualität. In: Ditton, H., Reinders, H., Gräsel, C., Gniewosz, B. (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.99-111
- Dizinger, V. Fussangel, K., Böhm-Kasper, O. (2011): Interprofessionelle Kooperation an Ganztagsschulen aus der Perspektive der Lehrkräfte. Wie lässt sie sich erfassen und wie wird sie im schulischen Belastungs- und Beanspruchungs-Geschehen bewertet? In: Speck, K., Olk, T., Böhm.-Kasper, O., Stolz, H.-J., Wiezorek, C. (Hrsg.): *Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*, Weinheim und Basel: Beltz, S.114-127
- Doll-Tepper, G., (2009): Bewegte Grundschule. In: Schmidt, W., Zimmer, R., Völker, K. (Hrsg.): *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit*, Schorndorf: Hofmann, S.337-370
- Düx, W., Rauschenbach, T. (2010): Informelles Lernen im Jugendalter. In: Neuber, N. (Hrsg.): *Informelles Lernen im Sport. Beiträge zu einer allgemeinen Bildungsdebatte*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.53-77
- Ehni, H. (2009): Aufgaben und Ziele. In: Haas, H. (Hrsg.): *Handbuch der Sportpädagogik mit Studienhandreichungen*, Schorndorf: Hofmann, S.175-184
- Fausser, P. (2010): Was gute Schulen auszeichnet. Bildung, Lernen und Ganztagsschule aus der Sicht des Deutschen Schulpreises. In: Arnoldt, B., Böcker, P., Laging, R. (Hrsg.): *Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagsschule – Schulentwicklung, Sozialraumorientierung und Kooperation*, Baltmannsweiler: Schneider, S.15-39
- Fischer, Chr., Ludwig, H. (2009): Vielseitige Förderung als Aufgabe der Ganztagsschule. In: Appel, S., Ludwig, H., Rother, U. (Hrsg.): *Jahrbuch Ganztagsschule 2010. Vielseitig fördern*, Schwalbach: Wochenschau Verlag, S.11-22

- Fischer, N., Radisch, F. (2007): Wer nutzt Ganztagsangebote? Ein Erklärungsmodell auf der Basis individueller und institutioneller Merkmale. In: Holtappels, H.-G., Klieme, E. (Hrsg.): *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)*, Weinheim und Basel: Juventa, S.261-282
- Fischer, N., Kuhn, H. P., Klieme, E. (2009): Was kann die Ganztagschule leisten? Wirkungen ganztägiger Beschulung auf die Entwicklung von Lernmotivation und schulischer Performanz nach dem Übergang in die Sekundarstufe. In: Stecher, L., Allemann-Ghionda, C. (Hrsg.): *Ganztägige Bildung und Betreuung. Zeitschrift für Pädagogik 54. Beiheft*, Weinheim und Basel: Beltz, S.143-167
- Fischer, N. Holtappels, H.-G, Stecher, L., Züchner, I. (2011): Theoretisch-konzeptionelle Bezüge – ein Analyserahmen für die Entwicklung von Ganztagschulen. In: Fischer, N., Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L., Züchner, I. (Hrsg.): *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkung. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung der Ganztagschule*, Weinheim und Basel: Juventa, S.18-56
- Fleischer, J., Koeppen, K., Kenk, M., Klieme, E., Leutner, D. (2013): Kompetenzmodellierung: Struktur, Konzepte und Forschungszugänge des DFG-Schwerpunktprogramms. In: Leutner, D., Klieme, E., Fleischer, J., Kuper, H. (Hrsg.): *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen*. Aktuelle Diskurse im DFG-Schwerpunktprogramm. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften Sonderheft 18, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.5-22
- Flick, U. (2008): Triangulation. In: Bohnsack, R., Marotzki, W., Meuser, M. (Hrsg.) (2011): *Hauptbegriffe Qualitativer Forschung*, Stuttgart: UTB, S.161-162
- Flick, U. (2016): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*, Reinbek bei Hamburg: Rowolt Taschenbuch Verlag
- Floercke, P., Eibner, S., Pawiecki, M. (2011): Ganztagschule in der sozialraumorientierten Kooperation. Gelingens- und Misslingensbedingungen. In: Speck, K., Olk, T., Böhm-Kasper, O., Stolz, H.-J., Wiezorek, C. (Hrsg.): *Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*, Weinheim und Basel: Juventa, S.182-196
- Fritsche, B., Idel, T.-S., Reh, S., Labede, J., Altmann, S., Breuer, A. (2009) u.a.: Legitimation des Ganztags an Grundschulen - Familiarisierung und schulisches Lernen zwischen Unterricht und Freizeit. In: Kolbe, F.-U., Reh, S. (Hrsg.): *Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.83-106
- Frosch, U. (2012): Pädagogische Diagnostik im Spiegel klassischer Lerntheorien. Aktuelle Herausforderungen im Kompetenzdiskurs angesichts einer ‚Theorie-Methoden-Passung‘. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online*, Ausgabe 22/2012, S.1-12

- Gaupp, N. (2008): Computerbasierte Erfassung sozialer Kompetenzen mit Video-Vignetten. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): *Bildungsforschungsband 26. Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern - Theorien, Konzepte und Methoden*, Bonn und Berlin, S.73-79
- Gerber, M. (2016): *Pädagogische Psychologie im Sportunterricht. Ein Lehrbuch in 14 Lektionen*, Aachen: Meyer&Meyer.
- Gerecht, M. (2010): *Schul- und Unterrichtsqualität und ihr erzieherischen Wirkungen. Eine Sekundäranalyse auf der Grundlage Pädagogischen Entwicklungsbilanzen*, Münster: Waxmann.
- Gerlach, E. (2009): Quantitative Schulsportforschung – Die Grundschule im Fokus der ‚SPRINT-Studie‘. In: Schmidt, W., Zimmer, R., Völker, K. (Hrsg.): *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit*, Schorndorf: Hofmann, S.279-296
- Gerlach, E., Brettschneider, W.-D. (2009): Sportengagement, Persönlichkeit und Selbstkonzeptentwicklung im Kindesalter. In: Schmidt, W., Zimmer, R., Völker, K. (Hrsg.): *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit*, Schorndorf: Hofmann, S.193-208
- Giess-Stüber, P., Neuber, N. (2009): Mädchen und Jungen im Sport. In: Schmidt, W., Zimmer, R., Völker, K. (Hrsg.): *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit*, Schorndorf: Hofmann, S.63-83
- Gläser, J., Laudel, G. (2010): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gläser-Zikula, M. (2011): Qualitative Auswertungsverfahren. In: Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C., Gniewosz, B. (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.109-119
- Gniewosz, B. (2011): Kompetenzentwicklung. In: Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C., Gniewosz, B. (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.57-67
- Golenia, M., Neuber, N. (2010): Bildungschancen in der Kinder- und Jugendarbeit – eine Studie zum informellen Lernen im Sportverein. In: Nils Neuber (Hrsg.): *Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.189-210
- Gräsel, C. (2011a): Überblick Lehr-Lernforschung. In: Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C., Gniewosz, B. (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.15-20
- Gräsel, C. (2011b): Unterrichtsqualität. In: Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C., Gniewosz, B. (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.87-98

- Gröhlich, C. (2012): *Bildungsqualität. Strukturen und Prozesse in Schule und Unterricht und ihre Bedeutung für den Kompetenzerwerb*, Münster: Waxmann.
- Grunert, C. (2011): Außerschulische Bildung. In: Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C., Gniewosz, B. (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.137-148
- Grunert, C., Wensierski, H.-J. (2008): *Jugend und Bildung. Modernisierungsprozesse und Strukturwandel von Erziehung und Bildung am Beginn des 21. Jahrhunderts*, Berlin: Budrich.
- Häder, M. (2015): *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung*, Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Hammann, M., Jördens, J. (2014): Offene Aufgaben codieren. In: Krüger, D., Parchmann, I., Schecker, H. (Hrsg.): *Methoden der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung*, Berlin Heidelberg: Springer Spektrum, S.169-178
- Hansen, S. (2010): Situationen und Kontexte des informellen Lernens in Vereinen – Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Nils Neuber (Hrsg.): *Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.211-226
- Harney, K, Krüger, H.-H. (Hrsg.) (2006): *Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*, Opladen und Bloomfield Hills: Budrich
- Hartig, J. (2008): Kompetenz als Ergebnisse von Bildungsprozessen, in: Klieme, E. (Hrsg.): *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden*, Bonn, Berlin, S.15-25
- Heim, R. (2009): Bewegung, Spiel und Sport im Kontext von Bildung. In: Schmidt, W. (Hrsg.): *Zweiter Deutscher Kinder und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit*, Schorndorf: Hofmann, S.21-42
- Heim, R. (2011): Bildung – auch im außerschulischen Sport? In: Neuber, N., Krüger, M. (Hrsg.): *Bildung im Sport. Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.253-266
- Heim, R. (2010): Bildung im außerschulischen Sport. In: Neuber, N. (Hrsg.): *Informelles Lernen im Sport. Beiträge zu einer allgemeinen Bildungsdebatte*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.103-116
- Helmke, A. (2009): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*, Franz Emanuel Weinert gewidmet. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Helmke, A. (2012): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*, Franz Emanuel Weinert gewidmet. Seelze-Velber: Kallmeyer.

- Helmke, A. (2015): Vom Lehren zum Lernen: Paradigmen, Forschungsstrategien und Kontroversen. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.): *Handbuch. Unterrichtsentwicklung*, Weinheim und Basel: Beltz, S.33-43
- Hietzge, M. (2010): Heterogene Bewegungskulturen auf Schulhöfen, metaaktionale Inszenierungen und konforme Aktionismen. In: Böcker, P., Laging, R. (Hrsg.): *Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule. Schulentwicklung, Sozialraumorientierung und Kooperation*, Baltmannsweiler: Schneider, S.129-141
- Hildebrandt-Stramann, R. (2010): Bewegungsaktivitäten in Ganztagschulen – Zeitkonzepte zwischen integrativer und additiver Perspektive. Hildebrandt-Stramann, R., Laging, R., Teubner, J. (Hrsg.): *Bewegung und Sport in der Ganztagschule – StuBBS: Ergebnisse der qualitativen Studie*, Baltmannsweiler: Schneider, S.41-56
- Hildebrandt-Stramann, R. (2014a): Forschungsfelder, Fragestellung und Auswertungsschwerpunkte der Studie. In: Hildebrandt-Stramann, R., Laging, R., Teubner, J. (Hrsg.): *Bewegung und Sport in der Ganztagschule – StuBBS: Ergebnisse der qualitativen Studie*, Baltmannsweiler: Schneider, S.69-83
- Hildebrandt-Stramann, R.: (2014b): Bewegung und Lernen im Unterricht von Ganztagschulen. In: Hildebrandt-Stramann, R., Laging, R., Teubner, J. (Hrsg.): *Bewegung und Sport in der Ganztagschule – StuBBS: Ergebnisse der qualitativen Studie*, Baltmannsweiler: Schneider, S.464-491
- Hildebrandt-Stramann, R., Laging, R., Teubner, J. (Hrsg.) (2014): *Bewegung und Sport in der Ganztagschule – StuBBS: Ergebnisse der qualitativen Studie*, Baltmannsweiler: Schneider.
- Hirschhauer, S. (2011): Konstruktivismus. In: Bohnsack, R., Marotzki, W., Meuser, M. (Hrsg.): *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*, Stuttgart: UTB, S.102-104
- Höhmman, K. (2009): Unterricht und Lernkultur als Fokus in der ganztägigen Bildung. In: Kamski, I., Holtappels, G. H., Schnetzer, T. (Hrsg.): *Qualität von Ganztagschule – Konzepte und Orientierungen für die Praxis*, Münster: Waxmann, S.89-99
- Holtappels, H.-G. (2007a): Ziele, Konzepte, Entwicklungsprozesse. In: Holtappels, H.-G., Klieme, E. (Hrsg.): *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der ‚Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen‘ (StEG)*, Weinheim und Basel: Juventa, S.139-163
- Holtappels, H.-G. (2007b): Angebotsstruktur, Schülerbeteiligung und Ausbaugrad ganztägiger Schulen. In: Holtappels, H.-G., Klieme, E. (Hrsg.): *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der ‚Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen‘ (StEG)*, Weinheim und Basel: Juventa, S.186-206
- Holtappels, H.-G., Klieme, E. (2007): Forschungsstand zum ganztägigen Lernen und Fragestellungen in StEG. In: Holtappels, H.-G., Klieme, E. (Hrsg.): *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der ‚Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen‘ (StEG)*, Weinheim und Basel: Juventa, S.37-50

- Holtappels, H.-G., Rollett, W. (2007): Organisationskultur, Entwicklung und Ganztagschulausbau. In: Holtappels, H.-G., Klieme, E. (Hrsg.): *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der ‚Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen‘ (StEG)*, Weinheim und Basel: Juventa, S.209-226
- Holtappels, H.-G., Kamski, I. Schnetzer, T. (2009): Qualitätsrahmen für Ganztagschulen. In: Kamski, I., Holtappels, G. H., Schnetzer, T. (Hrsg.): *Qualität von Ganztagschule – Konzepte und Orientierungen für die Praxis*, Münster: Waxmann, S.61-88
- Holtappels, H.-G. (2009a): Qualitätsmodelle – Theorie und Konzeption. In: Kamski, I., Holtappels, G. H., Schnetzer, T. (Hrsg.): *Qualität von Ganztagschule – Konzepte und Orientierungen für die Praxis*, Münster: Waxmann, S. 11-25
- Holtappels, H.-G. (2009b): Schulentwicklung in Ganztagschulen – Ein Ausblick. In: Kamski, I., Holtappels, G. H., Schnetzer, T. (Hrsg.): *Qualität von Ganztagschule – Konzepte und Orientierungen für die Praxis*, Münster: Waxmann, S.185-196
- Holtappels, H.-G. (2009c): Bewegung und Sport – ein Förderbereich in Ganztagschulen? In: Appel, S., Ludwig, H., Rother, U. (Hrsg.): *Jahrbuch Ganztagschule 2010. Vielseitig fördern*, Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag, S.67-78
- Holtappels, H.-G. (2009d): Entwicklung von Ganztagschulen: Quantitativer Ausbau und konzeptioneller Nachholbedarf – Ausgewählte Längsschnittergebnisse aus der StEG-Untersuchung. In: Appel, S., Ludwig, H., Rother, U. (Hrsg.): *Jahrbuch Ganztagschule 2010. Vielseitig fördern*, Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag, S.139-151
- Holtappels, H.-G. (2009e): Schulentwicklung in Ganztagschulen. Zur Bedeutung von Zielorientierungen und Konzeption für die Qualität des Bildungsangebotes. In: Stecher, L., Allemann-Ghionda, C. (Hrsg.): *Ganztägige Bildung und Betreuung. Zeitschrift für Pädagogik 54. Beiheft*, Weinheim und Basel: Beltz, S.18-39
- Holtappels, H.-G. (2011): Ganztagschule. In: Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C., Gniewosz, B.: *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.113-124
- Honer, A. (2011): Interview. In: Bohnsack, R., Marotzki, W., Meuser, M. (Hrsg.) (2011): *Hauptbegriffe Qualitativer Forschung*, Stuttgart: UTB, S. 94-99
- Hopf, C. (2009): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, U., Kardoff, E., Steinke, I.: *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S.349-360
- Horstkemper, M. (2011): Multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen: Herausforderung und Chance für Schul- und Professionsentwicklung. In: Speck, K., Olk, T., Böhm-Kasper, O., Stolz, H.-J., Wiezorek, C. (Hrsg.): *Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*, Weinheim und Basel: Juventa, S.128-137

- Idel, T.-S. (2009): Freizeit – Zum Verhältnis von Schule, Leben und Lernen. In: Kolbe, F.-U., Reh, S. (Hrsg.): *Ganztagsschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.179-194
- Kaiser, R. (2014): *Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kamski, I. (2009): Kooperation in Ganztagsschulen – ein vielgestaltiger Qualitätsbereich. In: Kamski, I., Holtappels, G. H., Schnetzer, T. (Hrsg.): *Qualität von Ganztagsschule – Konzepte und Orientierungen für die Praxis*, Münster: Waxmann, S.110-122
- Kanevski, R., Salisch, M. (2011): *Peer-Netzwerke und Freundschaften in Ganztagsschulen. Auswirkungen der Ganztagsschule auf die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen von Jugendlichen*, Weinheim: Juventa.
- Kaufhold, M. (2006): *Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kelle (2013): *Qualitative Sozialforschung. Eine problemorientierte Einführung in die qualitative Sozialforschung*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Kleemann, N. (2009): Forderungen an die Ganztagsschulentwicklung aus der Praxis. In: Kamski, I., Holtappels, G. H., Schnetzer, T. (Hrsg.): *Qualität von Ganztagsschule – Konzepte und Orientierungen für die Praxis*, Münster: Waxmann, S.170-184
- Klieme, E. (2008): *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden*, Bonn, Berlin.
- Knoblauch, H. (2011): Transkription. In: Bohnsack, R., Marotzki, W., Meuser, M. (Hrsg.): *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*, Stuttgart: UTB, S.159-160
- Kolb, M. (2011): Hauptsache Gesundheitsbildung!?! – Ein Essay zum Bildungspotential von Prävention und Gesundheitsförderung. In: Neuber, N. (Hrsg.): *Bildung im Sport. Beiträge zu einer zeitgenössischen Bildungsdebatte*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.299-314
- Kolbe, F.-U. (2009a): Grenzverschiebungen. Schule und ihre Umwelt – Systembildung und Automatisierung im Modernisierungsprozess. In: Kolbe, F.-U., Reh, S. (Hrsg.): *Ganztagsschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.223-243
- Kolbe, F.-U., Rabenstein, K. (2009): Zum Verhältnis von Schule und Schülern. In: Kolbe, F.-U., Reh, S. (Hrsg.): *Ganztagsschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.195-222

- Kolbe, F.-U., Reh, S., Idel, T.-S. (2009): Grenzverschiebung des Schulischen im Ganzttag – Einleitung zur schultheoretischen Diskussion. In: Kolbe, F.-U., Reh, S. (Hrsg.): *Ganzttagsschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.151-158
- Koller, H.-C. (2012): *Grenzsicherung oder Wandel durch Annäherung? Zum Spannungsverhältnis zwischen Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 58, S.6-21
- Köller, O. (2014): What works best in school? Hatties Befunde zu Effekten von Schul- und Unterrichtsvariablen auf Schulleistungen. In: Terhart, E. (Hrsg.): *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen*, Bad Langensalza: Kallmeyer, S.24-37
- Kremers, T. (2014): Wie wirksam ist das Kooperative Lernen? Lernen in kooperativen Strukturen auf dem Prüfstand der Hattie-Studie. In: Terhart, E. (Hrsg.): *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen*, Bad Langensalza: Kallmeyer, S.78-88
- Krüger, M. (2011): Sport als Bildungs- und Kulturgut – Stationen der Bildungsgeschichte der Leibeserziehung und des Sports in Deutschland. In: Neuber, N., Krüger, M (Hrsg.): *Bildung im Sport. Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.83-104
- Kruse, J. (2014): *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, Weinheim: Beltz.
- Kuhlmann, C. (2009): Mehr Ganzttagsschulen als Konsequenz aus Pisa? Bildungspolitische Diskurse und Entwicklungen in den Jahren 2000 bis 2003. In: Kolbe, F.-U., Reh, S. (Hrsg.): *Ganzttagsschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.23-46
- Laging, R. (2010): Bewegungsangebote und Kooperation in Ganzttagsschulen - Ausgewählte Ergebnisse aus den Erhebungen von StuBBS. In: Böcker, P., Laging, R. (Hrsg.): *Bewegung, Spiel und Sport in der Ganzttagsschule. Schulentwicklung, Sozialraumorientierung und Kooperation*, Baltmannsweiler: Schneider, S.75-93
- Laging, R. (2011): Bewegungsaktivitäten als Bildungsangebot in der Ganzttagsschule – Ergebnisse einer Befragung aus dem Projekt StuBBS. In: Neuber, N., Krüger, M (Hrsg.): *Bildung im Sport. Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.201-223
- Laging, R. (2014): Bewegung, Spiel und Sport in der Ganzttagsschule – Hintergründe und Forschungsstand. In: Hildebrandt-Stramann R., Laging, R., Teubner, J. (Hrsg.): *Bewegung Spiel und Sport in der Ganzttagsschule. StuBBS: Ergebnisse der qualitativen Studie*, Baltmannsweiler: Schneider, S.14-20

- Laging, R., Dirks, F. (2014a): Sport- und Bewegungsangebote an Ganztagschulen - zur Bedeutung von Kooperationen. In: Hildebrandt-Stramann R., Laging, R., Teubner, J. (Hrsg.): *Bewegung Spiel und Sport in der Ganztagschule. StuBBS: Ergebnisse der qualitativen Studie*, Baltmannsweiler: Schneider, S.206-249
- Laging, R., Dirks, F. (2014b): Bewegung, Spiel und Sport im Konzept der Ganztagschule - Rekonstruktion zur Schulentwicklung. In: Hildebrandt-Stramann R., Laging, R., Teubner, J. (Hrsg.): *Bewegung Spiel und Sport in der Ganztagschule. StuBBS: Ergebnisse der qualitativen Studie*, Baltmannsweiler: Schneider, S.118-171
- Laging, R. (2017): *Bewegung in Schule und Unterricht. Anregungen für eine bewegungsorientierte Schulentwicklung*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Landessportbund Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2009): *Sport im Ganztag. Der Landessportbund und die Ganztagschule – Anregungen und Informationen für Übungsleiterinnen und Übungsleiter im Ganztagsbereich*, Mainz.
- Landessportbund Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2015): *Sportverein & Ganztagschule. Eine Arbeitshilfe zur erfolgreichen Kooperation*, Mainz.
- Lange, H. (2011): Trainer-Bildung & Spitzensport!? – Ein empirischer Zugang im Spannungsfeld zwischen normativen Orientierungen und trainingspädagogischen Beratungsleistungen. In: Neuber, N., Krüger, M (Hrsg.): *Bildung im Sport. Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.315-336
- Lehmann, G, Nieke, W.: Zum Kompetenz-Modell, Aufruf am 10.03.2018: <http://sinus.uni-bayreuth.de/fileadmin/sinusen/PDF/modul10/text-lehmann-nieke.pdf>
- Lersch, R. (2015): Bildungsstandards, Kerncurricula, Schulcurricula und kompetenzorientierter Unterricht. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.): *Handbuch. Unterrichtsentwicklung*, Weinheim und Basel: Beltz, S.77-91
- Lipowski, F. (2007): *Was wissen wir über guten Unterricht?* Im Fokus: die fachliche Lernentwicklung. In: Becker, G., Feindt, A., Meyer, H., Rothland, M., Stäudel, L., Terhart, E. (Hrsg.): *Friedrich Jahresheft XXV, Guter Unterricht Maßstäbe & Merkmale – Wege & Werkzeuge*, Seelze: Friedrich Verlag, S.26-30
- Lissmann, U. (2001): *Inhaltsanalyse von Texten. Ein Lehrbuch zur computerunterstützten und konventionellen Textanalyse*, Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Lüders, C. (2008): Gütekriterien. In: Bohnsack, R., Marotzki, W., Meuser, M. (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Forschung*, Stuttgart: UTB, S.80-82
- Mack, W. (2010): Lokale Bildungslandschaften und Sport – Bildung und Sport in sozialräumlicher Perspektive. In: Böcker, P., Laging, R. (Hrsg.): *Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule – Schulentwicklung, Sozialraumorientierung und Kooperation*, Hohengehren: Schneider, S.191-200

- Marotzki, W. (2008): Leitfadeninterview. In: Bohnsack, R., Marotzki, W., Meuser, M. (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Forschung*, Stuttgart: UTB, S.114
- Marschner, O. (2014): Bewegung im Entwicklungsprozess von Ganztagschulen. In: Hildebrandt-Stramann, R., Laging, R., Teubner, J. (Hrsg.): *Bewegung und Sport in der Ganztagschule – StuBBS: Ergebnisse der qualitativen Studie*, Baltmannsweiler: Schneider, S.172-205
- Maying, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, Weinheim und Basel: Beltz und Juventa.
- Maykus, S. (2009): Kooperation: Mythos oder Mehrwert? Der Nutzen multiprofessioneller Kooperation der Akteure schulbezogener Jugendhilfe. In: Prüß, F., Kortas, S., Schöppa, M. (Hrsg.): *Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung*, Weinheim und München: Juventa, S.307-321
- Mayring, P. (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*, Weinheim: Beltz.
- Mayring, P.: (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, Weinheim und Basel: Beltz-Verlag
- Menke, S. (2009): Qualitätsstandards für Ganztagschulen – ein Bundesvergleich. In: Kamski, I., Holtappels, G. H., Schnetzer, T. (Hrsg.): *Qualität von Ganztagschule – Konzepte und Orientierungen für die Praxis*, Münster: Waxmann, S.40-60
- Merkens, H. (2009): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, U., Kardoff, E., Steinke, I.: *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S.289-299
- Meuser, M. (2005): Experteninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, A., Littig, B., Menz, W. (Hrsg.): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.71-93
- Meuser, M. (2009): Inhaltsanalyse. In: Bohnsack, R., Marotzki, W., Meuser, M. (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Forschung*, Stuttgart: UTB, S.89-91
- Meuser, M. (2011): Experteninterview. In: Bohnsack, R., Marotzki, W., Meuser, M. (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Forschung*, Stuttgart: UTB Verlag, S.57-58
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung (Hrsg.) (1998): *Lehrplan Sport. Sekundarstufe I (Klassen 5-10) Hauptschulen, Realschulen Gymnasien Regionale Schulen Gesamtschulen*, Grünstadt.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz Abt. 3 (Hrsg.) (2009): *Ganztagschule in Rheinland-Pfalz*, Mainz.

- Ministerium für Wissenschaft, Jugend und Kultur (2008): *Orientierungsrahmen Schulqualität für Rheinland-Pfalz*, Mainz.
- Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz (2018): *Rheinland-Pfalz: Neue Ganztagschulen in Angebotsform 2018/19*, Aufruf am 11. Juni 2018: www.ganztasschulen.org/de/26569.php
- Müller, A. (2015): Kompetenzraster zeigen, was man kann – und können sollte. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.): *Handbuch. Unterrichtsentwicklung*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S.286-300
- Nagel, S., Schlesiger, T. (2012): *Sportvereinsentwicklung. Ein Leitfaden zur Planung von Veränderungsprozessen*, Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Naul, R. (2009): Die Ganztagschule: Neues Lernen in der Schule für Kopf und Körper, mit Bewegung und Verstand. In: Schmidt, W. (Hrsg.): *Zweiter Deutscher Kinder und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit*, Schorndorf: Hofmann, S.319-335
- Naul, R. (2014): Bewegung, Spiel und Sport in Ganztagschulen. Konzepte für die Bildungspartnerschaft zwischen Ganztagschulen und Sportvereinen. In: Aschebrock, H, Beckers E., Pack, P. (Hrsg.): *Bildung braucht Bewegung – vom Bildungsverständnis zur Bildungspraxis im Kinder- und Jugendsport*, Aachen: Meyer&Meyer, S.221-249
- Naul, R., Tietjens, M. Geis, S., Wick, U. (2010): Bewegung, Spiel und Sport im Ganztage von NRW – Konzept und Ergebnisse der Essener Pilotstudie. In: Böcker, P., Laging, R. (Hrsg.): *Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule. Schulentwicklung, Sozialraumorientierung und Kooperation*, Baltmannsweiler: Schneider, S.143-158
- Neuber, N. (2010): Informelles Lernen im Sport – ein vernachlässigtes Feld der allgemeinen Bildungsdebatte. In: Nils Neuber (Hrsg.): *Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.9-31
- Neuber, N. (2011): Bildungspotentiale im Kinder- und Jugendsport – Perspektiven für einen zeitgemäßen Bildungsbegriff. In: Neuber, N., Krüger, M (Hrsg.): *Bildung im Sport. Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.143-161
- Neuber, N., Breuer, M., Derecik, M., Golenia, M., Wienkamp, F. (2010): *Kompetenzerwerb im Sportverein. Empirische Studien zum informellen Lernen im Jugendalter*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neuber, N., Wienkamp, F. (2010): Informelles Lernen im Schulsport – eine Studie zur Partizipation von Sporthelferinnen und Sporthelfern. In: Nils Neuber (Hrsg.): *Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.173-187
- Neumann, P. (2009): Neurowissenschaftliche Grundlagen erfolgreichen Lernens und damit verbundene Folgerungen für die Ganztagschule. In: Appel, S., Ludwig, H., Rother, U. (Hrsg.): *Jahrbuch Ganztagschule 2010. Vielseitig fördern. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag, S.115-128*

- Nida-Rümelin, J. (2011): Die physische Dimension der Bildung. In: Neuber, N., Krüger, M (Hrsg.): *Bildung im Sport. Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.17-34
- Overwien, B. (2010): Zur Bedeutung informellen Lernens. In: Nils Neuber (Hrsg.): *Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.35-51
- Pack, R.-P, Ackermann, S. (2011): Sport als Netzwerkpartner in kommunalen Bildungslandschaften. In: Neuber, N., Krüger, M (Hrsg.): *Bildung im Sport. Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.233-249
- Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2008): *Sport. Handreichungen zum Lehrplan Sport SI (Klasse 5-9/10)* – Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Regionale Schule, Gesamtschule, Duale Oberschule, Bad Kreuznach.
- Pant, H.A. (2013): Wer hat einen Nutzen von Kompetenzmodellen? In: Leutner, D., Klieme, E., Fleischer, J., Kuper, H. (Hrsg.): *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Aktuelle Diskurse im DFG-Schwerpunktprogramm. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften Sonderheft 18*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.71-79
- Podlich, C. (2008): *Selbstgewolltes Leisten. Der Einfluss sportlicher Bewegungsaktivitäten auf das Selbstkonzept von Kindern*, Weinheim und München: Juventa.
- Popp, U. (2009): Vielfältig fördern und fordern durch soziales Lernen. In: Appel, S., Ludwig, H., Rother, U. (Hrsg.): *Jahrbuch Ganztagschule 2010. Vielseitig fördern*. Schwabach/Taunus: Wochenschau Verlag, S.79-88
- Prein, G., Rauschenbach, T. (2009): Analysen zur Selektivität von offenen Ganztagschulen. In: Prüß, F., Kortas, S., Schöppa, M. (Hrsg.): *Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung*, Weinheim und München: Juventa, 81-97
- Preißler, R. (2007): *Methoden und Verfahren der Kompetenzbilanzierung im deutschsprachigen Raum*, Wien: Österreichisches Institut für Bildungsforschung
- Prohl, R. (2011): Zum Bildungspotential des Sportunterrichts. In: Neuber, N., Krüger, M (Hrsg.): *Bildung im Sport. Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.165-186
- Prüß, F., Hamf, J, Kortas, S, Schöpa, M.: (2009): Forschungsergebnisse zur gesundheitsfördernden Schule (2). In: Appel, S., Ludwig, H., Rother, U. (Hrsg.): *Jahrbuch Ganztagschule 2010. Vielseitig fördern*. Schwabach/ Taunus: Wochenschau Verlag et al. (Hrsg.): *Jahrbuch Ganztagschule 2010. Vielseitig fördern*. Schwabach/Taunus: Wochenschau Verlag, S.34-47

- Prüß, F., Kortas, S., Schöpa, M. (2009): Aktuelle Anforderungen an die Erziehungswissenschaft und die pädagogische Praxis. In: Prüß, F., Kortas, S., Schöpa, M. (Hrsg.): *Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung*, Weinheim und München: Juventa, S.9-30
- Pryzborski, A., Wohlrab-Sahr, M. (2014): *Qualitative Sozialforschung*. Ein Arbeitsbuch, Oldenbourg.
- Pühse, U. (2009): Sozialerziehung. In: Haas, H. (Hrsg.): *Handbuch der Sportpädagogik mit Studienhandreichungen*, Schorndorf: Hofmann Verlag, S.335-343
- Quellenberg, H. (2007a): Ganztagschule im Spiegel der Statistik. In: Holtappels, H.-G., Klieme, E. (Hrsg.): *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)*, Weinheim und Basel: Beltz, S.14-36
- Quellenberg, H. (2007b): 3. Hintergrund Design und Stichprobe. In: Holtappels, H.-G., Klieme, E. (Hrsg.): *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)*, Weinheim und Basel: Beltz, S.51-68
- Rabenstein, K. (2009): Fehlende gymnasiale Arbeitshaltung der Schüler – Legitimationsfiguren an Gymnasien. In: Kolbe, F.-U., Reh, S. (Hrsg.): *Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.135-148
- Radisch, F. (2009): *Qualität und Wirkung ganztägiger Schulorganisation*. Theoretische und empirische Befunde, Weinheim und München: Beltz.
- Rauschenbach, T. (2008): Bildung im Kindes- und Jugendalter. Über Zusammenhänge zwischen formellen und informellen Bildungsprozessen. In: Grunert, C.: *Jugend und Bildung. Modernisierungsprozesse und Strukturwandel von Erziehung und Bildung am Beginn des 21. Jahrhunderts*, Budrich, S.17-34
- Rauschenbach, T. (2011): Alltagsbildung – die andere Seite der Bildung. In: Neuber, N. (Hrsg.): *Bildung im Sport. Beiträge zu einer zeitgenössischen Bildungsdebatte*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.35-52
- Rauschenbach, T., Arnoldt, B., Steiner, C. Stolz, H.-J. (Hrsg.) (2012): *Ganztagschule als Hoffnungsträger für die Zukunft? Ein Reformprojekt auf dem Prüfstand*. Expertise des Deutschen Jugendinstituts im Auftrag der Bertelsmann Stiftung, Bielefeld: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S., Rabenstein, K. (2015): *Lernkulturen*. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Reinders, H. (2008): *Erfassung sozialer und selbstregulatorischer Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen-Forschungsstand*. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden*, Bonn, Berlin, S.27-45
- Reinders, H. (2011): Interview. In: Ditton, H., Reinders, H., Gräsel, C., Gniewosz (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.85-97
- Reinders, H. (2013): *Der bayrische Jugendfußball zwischen Leistung und sozialer Teilhabe. Ergebnisse der BFV-Studie. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung – Band 27*, Würzburg: Universitätsbibliothek Würzburg
- Riegel, K. (2014): Bewegungspausen im Unterricht von Ganztagschulen. In: Hildebrandt-Stramann, R., Laging, R., Teubner, J. (Hrsg.): *Bewegung und Sport in der Ganztagschule – StuBBS: Ergebnisse der qualitativen Studie*, Baltmannsweiler: Schneider, S.492-532
- Rolff, H.-G. (Hrsg.) (2015): *Handbuch. Unterrichtsentwicklung*, Weinheim und Basel: Beltz.
- Rollet, W. (2007): Schulzufriedenheit und Zufriedenheit mit dem Ganztagsbetrieb und deren Bedingungen. In: Holtappels, H.-G., Klieme, E. (Hrsg.): *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der ‚Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen‘ (StEG)*, Weinheim und Basel: Juventa, S.283-312
- Rollett, W., Lossen, K., Jarsinski, S., Lübschen, N., Holtappels, H.-G. (2011): Außerunterrichtliche Angebotsstruktur an Ganztagschulen. Entwicklungstrends und Entwicklungsbedingungen. in: Fischer, N., Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L., Züchner, I. (Hrsg.): *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkung. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung der Ganztagschule*, Weinheim und Basel: Juventa, S.76-96
- Rollett, W. (2009): Personaleinsatz an Ganztagschulen. In: Kamski, I., Holtappels, G. H., Schnetzer, T. (Hrsg.): *Qualität von Ganztagschule – Konzepte und Orientierungen für die Praxis*, Münster: Waxmann, S.132-143
- Schmidt, C. (2009): Analyse von Leitfadeninterviews. In: Flick, U., Kardoff, E., Steinke, I.: *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S.447-456
- Schmidt, W. (Hrsg.) (2009a): *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit*, Schorndorf: Hofmann.
- Schmidt, W. (2009b): Sozialstrukturelle Ungleichheiten in Gesundheit und Bildung – Chancen des Sports. In: Schmidt, W. (Hrsg.): *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit*, Schorndorf: Hofmann, S.43-61
- Schmidt, W. (2009c): Zur Bedeutung des Sportvereins im Kindesalter. In: Schmidt, W. (Hrsg.): *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit*, Schorndorf: Hofmann, S.373-390

- Scholz, J. (2009): Verwaarloste Familien – Familiarisierte Schulen. Zum Verhältnis von Schule und Familie in den Diskursen der deutschen Schulgeschichte seit 1800. In: Kolbe, F.-U., Reh, S. (Hrsg.): *Ganztagsschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.159-178
- Schreier, M. (2010): Fallauswahl. In: Mey, G., Mruck, K. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.238-262
- Schulz-Algie, S. (2010): Kooperation zwischen Schule und Sportverein - Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit. In: Böcker, P., Laging, R. (Hrsg.): *Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagsschule. Schulentwicklung, Sozialraumorientierung und Kooperation*, Baltmannsweiler: Schneider, S.201-211
- Schütz, A. (2009): Länderspezifische Rahmenbedingungen und Zielsetzungen – zu den untersuchten Schulen. In: Kolbe, F.-U., Reh, S. (Hrsg.): *Ganztagsschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.69-82
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Vorgaben für die Klassenbildung. Schuljahr 2016/17. Stand August 2016. Internetpublikation. Aufruf im Februar 2018:
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Klassenbildung_2016.pdf
- Senff, O. (2014): Außerunterrichtlich (sic!) Sport- und Bewegungsangebote im Ganztage aus Sicht der Schüler(innen). In: Hildebrandt-Stramann R., Laging, R., Teubner, J. (Hrsg.): *Bewegung Spiel und Sport in der Ganztagsschule. StuBBS: Ergebnisse der qualitativen Studie*, Baltmannsweiler: Schneider, S.361-381
- Speck, K. (2009): *Schulsozialarbeit*. Eine Einführung, München: UTB.
- Speck, K. (2011): Multiprofessionelle Teams und sozialräumliche Vernetzung? Befunde zur Ganztagsschulentwicklung. In: Speck, K., Olk, T., Böhm-Kasper,O., Stolz, H.-J., Wiezorek, C. (Hrsg.): *Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*, Weinheim und Basel: Juventa, S.7-28
- Speck, K., Olk, T. (2011): Professionelle Kooperation unterschiedlichster Berufskulturen an Ganztagsschulen – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Speck, K., Olk, T., Böhm-Kasper,O., Stolz, H.-J., Wiezorek, C. (Hrsg.): *Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*, Weinheim und Basel: Juventa, S.69-84
- Spinath, B. (2011): Lernmotivation. In: Reinders, H. et al. (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.45-55

- Stecher, L. (2009a): Unterrichts- und Angebotsentwicklung – Kernstücke der Ganztagsschulentwicklung. In: Prüß, F. (Hrsg.): *Die Ganztagsschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung*, Weinheim und München: Beltz, S.185-201
- Stecher, L. (2009b): *Ganztägige Bildung und Betreuung*. Zeitschrift für Pädagogik 54. Beiheft, Weinheim und Basel: Beltz.
- Steiner, C. (2011): Teilnahme am Ganztagsbetrieb. Zeitliche Entwicklung und mögliche Selektionseffekte. In: Fischer, N., Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L., Züchner, I.: *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)*, Weinheim und Basel: Juventa, S.57-75
- Steiner, C., Tillmann, K. (2011): Koordinierte Vielfalt? Über die Arbeit in professionellen Ganztagsteams. In: Speck, K., Olk, T., Böhm-Kasper, O., Stolz, H.-J., Wiezorek, C. (Hrsg.): *Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*, Weinheim und Basel: Juventa, S. 48-68
- Steinke, I. (2009): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Mey, G., Mruck, K. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.319-331
- Stobbe, C. (2010): Bewegung ‚inklusive‘ – Fallanalyse einer inklusiven ganztägigen Schulkultur im Rahmen des Projektes StuBSS. In: Böcker, P., Laging, R. (Hrsg.): *Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagsschule. Schulentwicklung, Sozialraumorientierung und Kooperation*, Baltmannsweiler: Schneider, S.107-118
- Strübing, J. (2013): *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung für Studierende*, München: De Gruyter.
- Süßenbach, J. (2009): Der Beitrag von Bewegung, Spiel und Sport zur Schul(sport)entwicklung in der Grundschule. In: Schmidt, W., Zimmer, R., Völker, K. (Hrsg.): *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit*, Schorndorf: Hofmann, S.297-317
- Sygyusch, R. (2010): Formelle Bildung im Kinder- und Jugendsport. In: Neuber, N. (Hrsg.): *Informelles Lernen im Sport. Beiträge zu einer allgemeinen Bildungsdebatte*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.245-266
- Sygyusch, R., Tittlbach, S. (2009): Zusammenhänge zwischen körperlich-motorischer Aktivität und Gesundheit von Kindern. In: Schmidt, W., Zimmer, R., Völker, K. (Hrsg.): *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit*, Schorndorf: Hofmann, S.159-176
- Terhart, E. (2007): Was wissen wir über gute Lehrer? Ergebnisse aus der empirischen Lehrerforschung. In: Becker, G., Feindt, A., Meyer, H., Rothland, M., Stäudel, L., Terhart, E. (Hrsg.): *Friedrich Jahresheft XXV, Guter Unterricht Maßstäbe & Merkmale – Wege & Werkzeuge*, S.20-24

- Terhart, E. (2011): Lehranstalt oder Lernwerkstatt zugleich? Anforderungen an das Bildungsprofil von Schule heute. In: Neuber, N., Krüger, M (Hrsg.): *Bildung im Sport. Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.53-67
- Terhart, E. (Hrsg.) (2014a): *Die Hattie-Studie in der Diskussion*. Probleme sichtbar machen, Bad Langensalza: Rockstuhl.
- Terhart, E. (2014b): Der Heilige Gral der Schul- und Unterrichtsforschung – gefunden? In: Terhart, E. (Hrsg.): *Die Hattie-Studie in der Diskussion*. Probleme sichtbar machen, Bad Langensalza: Rockstuhl, S.10-23
- Terhart, E. (2015a): *Wie geht es weiter mit der Qualitätssicherung im Bildungssystem – 15 Jahre nach PISA?* In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Bonn, S.3-10
- Terhart, E. (2015b): Theorie der Unterrichtsentwicklung: Inspektion einer Leerstelle. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.): *Handbuch. Unterrichtsentwicklung*, Weinheim und Basel: Beltz, S.62-76
- Teubner, J. (2014a): Bewegungsaktivitäten in der Ganztagschule aus historischer Perspektive – ein Exkurs. In: Hildebrandt-Stramann, R. et al. (Hrsg.): *Bewegung und Sport in der Ganztagschule – StuBBS: Ergebnisse der qualitativen Studie*, Baltmannsweiler: Schneider, S.21-68
- Teubner, J. (2014b): Mit ‚Sport‘ Ganztagschule gestalten – Möglichkeiten und Grenzen aus der Sicht der Lehrer(innen). In: Hildebrandt-Stramann, R., Laging, R., Teubner, J. (Hrsg.): *Bewegung und Sport in der Ganztagschule – StuBBS: Ergebnisse der qualitativen Studie*, Baltmannsweiler: Schneider, S.382-420
- Thieme, L. (2010): Kooperationen zwischen Offenen Ganztagschulen und Sportvereinen aus ökonomisch-organisationssoziologischer Sicht. In: Böcker, P., Laging, R. (Hrsg.): *Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule. Schulentwicklung, Sozialraumorientierung und Kooperation*, Baltmannsweiler: Schneider, S.171-187
- Thieme, I.: (2012): Ganztagschule und Sportvereine in Rheinland-Pfalz. Aufruf am 18. März 2018: https://www.lsb-rlp.de/images/stories/sportwelten/schulsport/2012_folien_studie_ganztagschule_sportverein.pdf
- Tillmann, K., Rollett, W. (2011): Multiprofessionelle Kooperation und Partizipation an Ganztagschulen – Welche Auswirkung hat die strukturelle Einbindung des weiteren pädagogisch tätigen Personals auf die berufsgruppenübergreifende Zusammenarbeit. In: Speck, K., Olk, T., Böhm-Kasper, O., Stolz, H.-J., Wiezorek, C. (Hrsg.): *Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*, Weinheim und Basel: Juventa, S.29-47
- Tschekan, K. (2011): *Kompetenzorientiert unterrichten. Eine Didaktik*, Berlin: Cornelsen

- Tschekan, K. (2015): Kompetenzorientiert unterrichten. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.): *Handbuch. Unterrichtsentwicklung*, Weinheim und Basel: Beltz, S.92-106
- Vogel, S. (2010): Sportvereine in Ganztagsangeboten – Eine Bestandaufnahme aus Sachsen. In: Böcker, P., Laging, R. (Hrsg.): *Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule. Schulentwicklung, Sozialraumorientierung und Kooperation*, Baltmannsweiler: Schneider, S.159-169
- Vollstädt, W. (2009): Kompetenzorientierung in der Ganztagschule. In: Kamski, I., Holtappels, G. H., Schnetzer, T. (Hrsg.): *Qualität von Ganztagschule – Konzepte und Orientierungen für die Praxis*, Münster: Waxmann, S.26-39
- Waschler, G. (1996): *Zusammenarbeit von Schule und Sportvereinen in sportpädagogischer Perspektive*. Theoretische Grundlagen und praktische Umsetzung, Aachen: Meyer&Meyer.
- Wensierski, v., H.-J., Grunert, C. (2008): Jugendbildung im Modernisierungsprozess – Ganztagschulen, Ganztagsbildung und außerschulische Bildung. In: Wensierski, v., H.-J., Grunert, C. (Hrsg.): *Jugend und Bildung. Modernisierungsprozesse und Strukturwandel von Erziehung und Bildung am Beginn des 21. Jahrhunderts*, Budrich, S.115-134
- Wiezorek, C., Dieminger, B., Hörnlein, S. (2011): ‚Wobei wir natürlich im ländlichen Raum die Probleme haben‘. Kooperation von Ganztagschulen im ländlichen Raum. In: Speck, K., Olk, T., Böhm-Kasper, O., Stolz, H.-J., Wiezorek, C. (Hrsg.): *Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*, Weinheim und Basel: Juventa, S.154-169
- Woll, A., Bös, K. (2001): *Gesundheitserziehung*. In: Haas, H., Hummel, A. (Hrsg.): *Handbuch der Sportpädagogik mit Studienhandreichungen*, Schorndorf: Hofmann, S.294-306
- Zickgraf, A., Zickgraf, P. (2009): Vier Milliarden Euro für einen gerechten Start ins Leben. Realisierung des Investitionsprogramms ‚Zukunft Bildung und Betreuung‘ (IZBB). In: Prüß, F., Kortas, S., Schöpa, M. (Hrsg.): *Die Ganztagschule von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaften und Schulentwicklung*, Weinheim: Juventa, S.99-109
- Zimmer, R. (2009): Bildung durch Bewegung in der frühen Kindheit. In: Schmidt, W., Zimmer, R., Völker, K. (Hrsg.): *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit*, Schorndorf: Hofmann, S.221-236
- Züchner, I. (2007): Ganztagschule und die Freizeit von Kindern und Jugendlichen. In: Holtappels, H.-G., Klieme, E. (Hrsg.): *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der ‚Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen‘ (StEG)*, Weinheim und Basel: Juventa, S.333-352

- Züchner, I., Arnoldt, B. (2007): Kinder und Jugendliche in Ganztagsangeboten. In: Holtappels, H.-G., Klieme, E. (Hrsg.): *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)*, Weinheim und Basel: Juventa, S.106-122
- Züchner, I., Arnoldt, B. (2011): Schulische und außerschulische Freizeit- und Bildungsaktivitäten. Teilhabe und Wechselwirkungen. In: Fischer, N., Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L., Züchner, I.: *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*, Weinheim und Basel: Juventa, S.267-290
- Züchner, I., Fischer, N. (2011): Ganztagschulentwicklung und Ganztagschulforschung. In: Fischer, N., Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L., Züchner, I.: *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*, Weinheim und Basel: Juventa, S.9-17

B Planung der Erhebungsphase

Planung der Erhebungsphase

Die Datenerhebung zur Forschungsfrage zum Kompetenzzuwachs in und durch sportive GTS-Angebote verläuft wie folgt:

Es werden ca. 30minütige Experteninterviews (n=23) durchgeführt.

Ganztagsschulform	Ort	AG	Geschlecht/ Alter	Datum
G8GTS	Lahnstein	Rope-Skipping	W,19	29.11.16
GSGTS	Bad Neuenahr-Ahrweiler	Kinderleichtathletik	W,23	01.12.16
G8GTS	Daun	Handball	W,18	05.12.16
GSGTS	Willich	Ballsportarten	M,21	05.12.16
GSGTS	Remagen	Hockey	W,53	06.12.16
G8GTS	Daun	Handball	M,21	10.12.16
GSGTS	Kirchberg	Fußball	M,48	12.12.16
Realschule+	Bad Sobernheim	Sportakrobatik	W,52	15.12.16
IGS	Zell	Fußball	M,29	16.12.16
IGS	Zell	Fit mit Inlinern	M,65	16.12.16
GSGTS	Kastellaun	Tennis	M,27	16.12.16
GSGTS	Berskael-Kues	Ballspiele	W,26	20.12.16
Realschule+	Bitburg	Leichtathletik	M,56	27.12.16
Realschule+	Piesport	Fußball	M,58	20.12.16
GSGTS	Bernkastel-Kues	Tanzen	W,28	27.12.16
IGS	Ballay	Basketball	M,35	27.12.16
G8GTS	Lahnstein	Handball	M,44	18.01.17
GSGTS	Ulmen	Judo	M,42	01.02.17
GSGTS	Bad Kreuznach	Abenteuersport	W,44	07.02.17
G8GTS	Nister	Rope Skipping	W,51	16.02.17
GSGTS	Höhr-Grenzhausen	Bewegungsspiele	M,28	17.02.17
Realschule+	Rodalben	Reiten	M,42	23.02.17
IGS	Thaleischweiler-Fröschen	Turnen	W,26	23.02.17

(Regionale Streuung, Vielfalt an Schulformen, ausgeglichenes Geschlechterverhältnis)

C Interviewleitfaden

Interviewleitfaden:

Themenbereich I: Außerschulische Rahmenbedingungen

- 1 Wie ist die Kooperation mit der Ganztagschule XY entstanden? Berichten Sie bitte! (Offene Frage)
- 2 Beschreiben Sie die verschiedenen Formen der Kooperation mit und an der Ganztagschule! (Teilnahme an Konferenzen, Gespräche mit Klassen- und/oder Sportlehrern etc.)
- 3 Sind im Arbeitsvertrag Ziele vereinbart? Wenn ja, welche? (Dichotome Frage, Nachfrage)
- 4 Welche persönlichen Ziele und Interessen verbinden Sie im Zusammenhang mit dem GTS- Angebot! (Erzählanlass)

Themenbereich II: Inhalt und Gestaltung

- 5 Auf welche inhaltlichen und methodischen Bausteine Ihrer Trainerausbildung greifen Sie im Rahmen des GTS-Angebotes zurück? (Detailfrage)
- 6 Kommen wir zur Durchführung des GTS-Angebots. (Gelenkstück) Stellen Sie sich vor, Sie nehmen mich als Praktikant oder Beobachter zu Ihrem Sport- und Bewegungsangebot mit. Wir wären zehn Minuten vor Unterrichtsbeginn anwesend. Was würde der Reihe nach bis zum Schluss der AG passieren? (Detailfrage)
Mögliche Nachfragen:
 - 6.1 Übernehmen die Kinder eigenständige Aufgabenbereiche?
 - 6.2 Haben sich die Kinder und Jugendlichen freiwillig angemeldet?
 - 6.3 Beschreiben Sie deren vermutetes Verhältnis zu Ihnen?
 - 6.3 Haben sich Ihrem Wissen nach innerhalb des GTS-Angebotes Freundschaften entwickelt?
 - 6.4 Beschreiben Sie bitte Unterrichtsstörungen, die während Ihrer AG-Zeit auf tauchen!
 - 6.5 Werden Wettkampfgeregularien vermittelt und/oder eingehalten?

Themenbereich III: Resultate

- 7 Fachkompetenz: Markieren Sie mit Ordinalzahlen (1.-3.) diejenigen Teilkompetenzen, welche die Heranwachsenden im Rahmen dieses GTS-Angebotes erwerben?
Begründen Sie ihre Entscheidung.
(Regelkunde, Spielverständnis, Verwendung von Fachbegriffen, taktile Fähigkeiten)
Nachfrage: Können Sie eine Entwicklung im Zusammenhang mit den Fachkompetenzen der Kinder und Jugendlichen erkennen und woran machen Sie das fest?
- 8 Selbstkompetenz: Markieren Sie mit Ordinalzahlen (1.-3.) diejenigen Teilkompetenzen, welche die Heranwachsenden im Rahmen dieses GTS-Angebotes erwerben?
Begründen Sie ihre Entscheidung.
(Selbstständigkeit/Selbstbestimmung, Durchhaltevermögen, Belastbarkeit, Frustrationstoleranz, Erkenntnisdrang)
Nachfrage: Können Sie eine Entwicklung im Zusammenhang mit den Selbstkompetenzen der Kinder und Jugendlichen erkennen und woran machen Sie das fest?
- 9 Sozialkompetenz: Markieren Sie mit Ordinalzahlen (1.-3.) diejenigen Teilkompetenzen, welche die Heranwachsenden im Rahmen dieses GTS-Angebotes erwerben?
Begründen Sie ihre Entscheidung.
(Übernahme von Verantwortung, Zuverlässigkeit, Einordnung in hierarchische Strukturen, gewaltfreie Konfliktbewältigung, Fairplay)
Nachfrage: Können Sie eine Entwicklung im Zusammenhang mit den Sozialkompetenzen der Kinder und Jugendlichen erkennen und woran machen Sie das fest?
- 10 Möchten Sie Teilkompetenzen ergänzen, die Ihrer Ansicht nach erworben werden, aber nicht in den auszuwählenden Teilkompetenzen genannt wurden? (Nachfrage)

Abschluss

- 11 Stellen Sie sich vor, Sie hätten die Kooperation im Allgemeinen zu verantworten. Was würden Sie verändern?
- 12 Interviewende: Möchten Sie Aspekte ergänzen, die ihrer Ansicht nach nicht gebührend berücksichtigt wurden? Wenn ja, welche? (Nachfrage)

D Einverständniserklärung

Analysebogen zum Experteninterview

Interviewteilnehmer:

Interviewdatum:

Mir wurde erklärt, dass meine Interviewaussagen mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und im weiteren Forschungsverlauf in Schriftform gebracht werden. Für die weitere wissenschaftliche Auswertung werden Angaben, die zu meiner Identifizierung führen können, verändert oder aus dem Text entfernt, sodass eine vollständige Anonymisierung gewährleistet ist. Das Bundesdatenschutzgesetz gilt auch für diese Untersuchung. Darüber hinaus wird der Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE) berücksichtigt und eingehalten.

Mir ist bewusst, dass die Teilnahme am Interview freiwillig ist und ich mein Einverständnis dazu jederzeit und ohne Begründung zurückziehen kann. Ebenso kann ich einer Speicherung meiner Daten jederzeit widersprechen und deren Löschung verlangen.

Transkriptionskopf zum Experteninterview

Geschlecht

Alter

Beruf/beruflicher Hintergrund

Schule/Schulform

Dauer der Beschäftigung an der GTS

Vertragsart

Dienstleistungsvertrag

Kooperationsvertrag

Betreuervertrag

Sonstiges

GTS-Angebot (Disziplin)

Gruppengröße/Besonderheiten

Verein (Mehrfachnennungen möglich)

Vereinshintergrund (Tätigkeiten)

Ort, Datum

Unterschrift

E Codesystem zur Auswertung der Experteninterviews

Liste der Codes

Codierungen	1086
AUSSERUNTERRICHTLICHE RAHMENBEDINGUNGEN	
1_R_K01 Vertragliche Anbindung (RAHMENBEDINGUNGEN)	0
K01_S1 Kooperationsvertrag	18
K01_S2 Dienstleistungsvertrag	2
K01_S3 Honorarvertrag	3
1_R_K02 Institutionelle Einbindung des GTS-Angebotes (RAHMENBEDINGUNGEN)	0
K2I1 Angebot ist offen zugänglich	0
K2I2 GTS-Angebot ist frei wählbar, aber dann verpflichtend	17
K2I3 SuS müssen ein GTS-Angebot wählen	14
1_R_K03 Kooperationsentstehung (RAHMENBEDINGUNGEN)	0
K3_S1 Bedarf seitens der GTS	11
K3_S2 Abordnung vom Verein	5
K3_S3 Eigeninitiative des Trainers	3
K3_S4 Weiterführung eines bestehenden Angebotes	2
1_R_K04 Ausgestaltung der Kooperation (RAHMENBEDINGUNGEN)	0
K4I1 Austausch mit anderen Mitarbeitern	0
K4I1_S1 Schulleiter/GTS-Leiter	7
K4I1_S2 Lehrkräfte/Klassenlehrer	7
K4I1_S3 Übungsleiter	3
K4I1_S4 Pädagogische Mitarbeiter	1
K4I2 Organisatorische Absprachen/Aspekte	0
K4I2_S1 Schüler- und Teilnehmerlisten	2
K4I2_S2 Infoschreiben/Terminliches	4
K4I2_S3 Schulordnung/Regelungen/Abläufe	5
K4I2_S4 Hallenzugang/Material	2
K4I2_S5 keine Konferenzteilnahme	4
K4I3 Beständigkeit des Angebotes	0
K4I3_S1 Weiterführung des GTS-Angebotes	10
K4I3_S2 Erweiterung/Ausdehnung des GTS-Angebotes	4
K4I4 (Pädagogische) Ausgestaltung des GTS-Angebotes	0
K4I4_S1 Unterstützende Zusammenarbeit	0
K4I4_S1_Sub1 seitens der Schulverantwortlichen	3
K4I4_S1_Sub2 seitens der Trainer(innen)	3
K4I4_S2 Gespräche/Austausch über SuS	10
K4I4_S3 Keine päd. Ziele über Vertragsinhalt hinaus formuliert	22
1_R_K05 Ziele Trainer (RAHMENBEDINGUNGEN)	0
K5I1 Sportlich/fachliche Ziele	0
K5I1_S1 Sportart vermitteln	14
K5I1_S2 Bewegungserfahrung/-förderung	12
K5I1_S3 Detailwissen über die Sportart	0
K5I1_S3_Sub1 Sportartspezifische Besonderheiten	4
K5I1_S3_Sub2 Wettkampforientierung	1
K5I2 Soziale Ziele	0
K5I2_S1 Spaß an Bewegung	8

Codesystem zur Auswertung der Experteninterviews

K5I2_S2 Teamfähigkeit	0
K5I2_S2_Sub1 innerhalb von Spiel- und Übungssituationen	9
K5I2_S2_Sub2 im Umgang miteinander	7
K5I2_S3 Arbeit mit Kindern	2
K5I2_S4 Gemeinsame Projekte (Auftritte/Wettkämpfe)	2
K5I2_S5 Sozialpolitische Ziele	1
K5I3_S5 Kompensation/Ausgleich	8
K5I3 Vereinsbezogene Ziele	0
K5I3_S1 Mitgliederanwerbung	10
K5I3_S2 Talentsichtung	2
UNTERRICHTSSITUATION (INHALT, GESTALTUNG, NUTZUNG)	
2_U_K06 Ausrichtung GTS-Angebot (INHALT)	0
K6I1 Sportartübergreifender Schwerpunkt	9
K6I2 Sportartspezifischer Schwerpunkt	14
2_U_K07 Curriculare Aspekte (INHALT)	0
K7I1 Kenntnisse über die Sportart/das Spiel werden vermittelt	0
K7I1_S1 Fertigkeiten/Fachwissen/Fachsprache	19
K7I1_S2 Allgemeine Bewegungslehre	4
K7I1_S3 Vermittlung von Wettkampffregularien	1
K7I2 Lehrplanspezifische Themenfelder fließen ein	0
K7I2_S1 Spaß an Bewegung	6
K7I2_S2 Miteinander	5
K7I2_S3 Gesundheitserziehung	6
K7I3 Curriculare Verzahnung zum Pflichtunterricht	0
K7I4 Rückgriff auf Ausbildungsinhalte	0
K7I4_S1 Methodische Planung	10
K7I4_S2 Inhaltliche Variation	7
K7I4_S3 Trainingslehre (Aufwärmphasen)	3
K7I4_S4 Eigene Erfahrungen	3
K7I4_S5 Wenig Relevanz	6
K7I4_S6 Probleme Trainerausbildung Schule	3
2_U_K08 Strukturierte Unterrichtsführung (GESTALTUNG)	0
K08I1 Phasierter Aufbau	0
K8I1_S1 Administration/Organisation	0
K8I1_S1_Sub1 Kinder einsammeln	7
K8I1_S1_Sub2 Sporthallenzugang	4
K8I1_S1_Sub3 Verwaltungstätigkeiten	6
K8I1_S1_Sub4 Materialorganisation	14
K8I1_S2 Begrüßung/Einstiegsphase	0
K8I1_S2_Sub1 Begrüßung	8
K8I1_S2_Sub2 Anwesenheitskontrolle	12
K8I1_S2_Sub3 Offener Anfang	7
K8I1_S2_Sub4 Informierender Einstieg	3
K8I1_S2_Sub5 Anfangsritual	7
K8I1_S3 Aufwärmphase	0
K8I1_S3_Sub1 Spielerische Aufwärmphase	11
K8I1_S3_Sub2 Themenorientierte Aufwärmphase	15
K8I1_S4 Hauptteil	0
K8I1_S4_Sub1 Sportartübergreifende Spiele	4

Codesystem zur Auswertung der Experteninterviews

K8I1_S4_Sub2 Allgemeinkoordinative Übungen	9
K8I1_S4_Sub3 Sportartspezifische Übungen (Technik/Taktik)	19
K8I1_S4_Sub4 Sportartspezifische Spielvariationen	6
K8I1_S5 Abschluss/Ausklang	0
K8I1_S5_Sub1 Sportartspezifisches Spiel	7
K8I1_S5_Sub2 Sportartunabhängiges Gruppenspiel	8
K8I1_S5_Sub3 Erholungsspiel/-übung	5
K8I1_S5_Sub4 Austausch	4
K8I1_S5_Sub5 Feedback	4
K8I1_S6 Abbau/Aufräumtätigkeiten	5
K8I1_S7 Sonstiges	14
K08I2 Umgang mit Unterrichtsstörungen	0
K8I2_S1 Einbindung von auffälligen SuS	8
K8I2_S2 Ermahnung auffälliger SuS	9
K8I2_S3 Ausschluss (time out, Reflexion) auffälliger SuS	13
K8I2_S4 Ignorieren	1
K8I2_S5 Rückmeldung an GTS-Leitung	3
K8I2_S6 Strafe	2
K8I2_S7 Ursachenforschung	3
2_U_K09 Lernorganisation/Lernprozesse (GESTALTUNG)	0
K9I1 Steigerung der Lernanforderungen	0
K9I1_S1 Komplexitätssteigerung der Aufgaben	11
K9I1_S2 SuS erreichen Leistungsgrenze	6
K9I1_S3 Variable Lernwege	4
K9I1_S4 Ermöglichung von Leistungsvergleichen	4
K9I2 Arbeits- und Sozialformwechsel	0
K9I2_S1 Übungen im Kursverband	1
K9I2_S2 Übungen in Kleingruppen	13
K9I2_S3 Mannschaftsübungen	7
K9I2_S4 Einzelübungen	5
K9I2_S5 Präsentationen	2
K9I2_S6 Tutorial Teaching	7
K9I2_S7 Arbeit an Stationen (Parcours)	7
K9I3 Möglichkeiten der Mitbestimmung	0
K9I3_S1 Aufwärmspiel/-übung	6
K9I3_S2 Abschlussspiel/-übung	2
K9I3_S3 Mannschaftsbildung	3
K9I3_S4 Stimmrecht bei Hauptspielen/Spielvariationen	6
K9I3_S5 Ausgestaltung von Übungssequenzen	6
K9I4 Individuelles (differenziertes) Lernen und Üben	0
K9I4_S1 lernzeitlich	5
K9I4_S2 neigungs- und leistungsspezifisch	13
K9I5 Feedback/Rückmeldung	0
K9I5_S1 individuell	6
K9I5_S2 kollektiv	3
K9I5_S3 Peergroup Education	8
2_U_K10 Beziehungsebene zwischen T. sowie SuS (GESTALTUNG)	0
K10I1 T. hat Empathievermögen	0
K10I1_S1 in Bezug auf schulische Belastung/Tagesform der SuS	4

Codesystem zur Auswertung der Experteninterviews

K10I1_S2 hinsichtlich charakterlicher Besonderheiten der SuS	8
K10I1_S3 hinsichtlich des sportlichen Leistungsvermögens	9
K10I1_S4 im Hinblick auf Ungerechtigkeitsempfinden der SuS	2
K10I2 Regeleinhaltung	0
K10I2_S1 Regeln werden befolgt	10
K10I2_S2 Keine Regelakzeptanz	3
K10I3 Gespräche zwischen T. und SuS über das GTS-Angebot hinaus	6
K10I4 Selbsteinschätzung der T.	0
K10I4_S1 Jovialer Umgang zwischen T. und SuS	8
K10I4_S2 Interesse der SuS am GTS-Angebot	5
K10I4_S3 Positives Feedback durch SuS	5
K10I4_S4 Wertschätzung aufgrund sportlicher Leistung	4
2_U_K11 Teilnahme/Teilnahmeintensität am GTS-Angebotes (NUTZUNG)	0
K11I1 Teilnehmeranzahl	0
K11I2_S1 1-9 Teilnehmer	3
K11I2_S2 10-19 Teilnehmer	15
K11I2_S3 Mehr als 20 Teilnehmer	5
K11I2 Zusammensetzung der GTS-Gruppen	0
K11I2_S1 Altersheterogene Gruppe	8
K11I2_S2 Altershomogene Gruppe	2
K11I2_S3 Leistungsheterogene Gruppe	9
K11I2_S4 Leistungshomogene Gruppe	0
K11I3 Teilnahmeintensität	0
K11I3_S1 SuS verweigern die Mitarbeit	3
K11I3_S2 SuS arbeiten unregelmäßig mit	4
K11I3_S3 SuS erfüllen die gestellten Aufgaben	5
K11I3_S4 SuS engagieren sich über die gestellten Aufgaben hinaus	0
K11I4_S4-Sub1 in fachlich/sportlicher Hinsicht	15
K11I4_S4-Sub2 in außerfachlicher Hinsicht	18
RESULTATE	
3_R_K12 Fachkompetenzen (RESULTATE)	0
K12I1 Verwendung von Fachbegriffen	0
K12I1_S1 Verwendung im unterrichtlichen Setting	9
K12I1_S2 SuS nutzen Fachbegriffe	11
K12I1_S3 Fachbegriffe haben wenig Relevanz	4
K12I2 Erwerb der sportartspezifischen Regelkunde	0
K12I2_S1 Vermittlung der Regeln	11
K12I2_S2 Anwendung der Regeln	13
K12I3 Entwicklung des Spielverständnisses	0
K12I3_S1 Reibungsloser Spielverlauf	7
K12I3_S2 Teamleistung/Miteinander	2
K12I4 Erwerb taktischer Fähigkeiten der Sportart/ des Spiel	8
3_R_K13 Selbstkompetenzen (RESULTATE)	0
K13I1 SuS agieren zunehmend selbständiger	0
K13I1_S1 bei den Übungen/Trainingsphasen	13
K13I1_S2 beim Auf- und Abbau von Übungen/Spielfeld	8
K13I1_S3 bei der Wahl der Spiele	2
K13I2 SuS entwickeln Durchhaltevermögen	0
K13I2_S1 T. bemängeln Durchhaltevermögen	8

Codesystem zur Auswertung der Experteninterviews

K13I2_S2 im Hinblick auf die Sportart/Spiel	6
K13I2_S3 in Wettkampfsituationen	3
K13I3 Belastbarkeit der SuS steigert sich	0
K13I3_S1 T. bemängeln körperliche/psychische Belastbarkeit	6
K13I3_S2 im Umgang mit Enttäuschungen	3
K13I3_S3 in körperlicher Hinsicht	4
K13I4 Frustrationstoleranz der SuS erhöht sich	0
K13I4_S1 in Bezug auf sportliche Übungen	6
K13I4_S2 in Bezug auf Niederlagen	4
K13I4_S3 T. bemängeln fehlende Frustrationstoleranz	4
K13I5 SuS verlangen Zusatzwissen über Sportart (Erkenntnisdrang)	0
K13I5_S1 hinsichtlich eigener sportlicher Fähigkeiten	5
K13I5_S2 hinsichtlich sportartspezifischer Fakten	2
K13I5_S3 SuS erbitten konkrete Verbesserungstipps	2
3_R_K14 Sozialkompetenzen (RESULTATE)	0
K14I1 SuS übernehmen Verantwortung innerhalb des Settings	0
K14I1_S1 in organisatorischer Hinsicht	10
K14I1_S2 in sportlicher Hinsicht	5
K14I1_S3 durch regelkonformes Verhalten	4
K14I2 SuS erfüllen die gestellten Aufgaben zuverlässig	0
K14I2_S1 hinsichtlich mitzubringender Sportsachen	2
K14I2_S2 hinsichtlich der Einhaltung erwarteter Verhaltensregel	2
K14I2_S3 hinsichtlich der Durchführung organisatorischer Aufgab	4
K14I2_S4 hinsichtlich der Durchführung von Übungen	2
K14I3 SuS ordnen sich in hierarchische Strukturen ein	0
K14I4 Gewaltfreie Konfliktbewältigung	0
K14I4_S1 Sprachbasierte Konfliktbewältigung	9
K14I4_S2 Gruppendynamische Prozesse	2
K14I4_S3 Strenges Regelsystem	1
K14I5 SuS übernehmen 'Fairplay-Gedanken'	0
K14I5_S1 Einhaltung von Spielregeln	9
K14I5_S2 Hohe Fehlertoleranz/Rücksichtnahme	5
K14I5_S3 Entschuldigungen	2
4_R_Kn 02 Verbesserungsvorschläge	0
Tipp 01: Schülerzahl/Betreuungsschlüssel	9
Tipp 02: Trainingszeit ausweiten	8
Tipp 03: Absprachen/Kommunikation verbessern	11
Tipp 04: Ausstattung	3
Tipp 05: Schulung/Fortbildung	6
Tipp 06: Engerer Bezug zur Schule	8
Tipp 07: Engere Zusammenarbeit mit dem Verein	2
Tipp 08: Differenzierung nach Leistung/Alter	7
Tipp 09: Trainer als Bezugsperson	1
Tipp 10: Verzahnung zwischen Schule und Elternhaus	1

F Kategorienauswertung nach Zuordnung über MaxQDA

Kategorie (K1)			
Beschreibung	Beleg/Fundstellen	Interpretation/Deutung	Offene Fragen
Kategorie (K2)			

G Transkriptionsprotokolle

G.1 TN 1

Transkriptionskopf zum Experteninterview (TN 1)

Interviewort	Lahnstein
Interviewdatum	28.11.2016
Interviewdauer	29 Min. 20 Sek.
Geschlecht	W
Alter	18
Beruf/beruflicher Hintergrund	Schülerin
Schule/Schulform	G8GTS
Dauer der Beschäftigung an der GTS	3 Jahre
Vertragsart	Dienstleistungsvertrag <u>Kooperationsvertrag</u> Betreuervertrag Sonstiges
GTS-Angebot (Disziplin)	Rope Skipping
Gruppengröße/Besonderheiten	10-15
Verein (Mehrfachnennungen möglich)	TG Oberlahnstein
Vereinshintergrund (Tätigkeiten)	Aktives Mitglied, Übungsleiterin

- 1 Interviewer XXXXXX, hallo, das ist schön, dass du die Zeit für das Interview gefunden hast. Dann
2 fangen wir erstmal damit an, dass wir den Themenbereich der außerschulischen
3 Rahmenbedingungen deines AG-Angebotes besprechen. Bitte erzähle mir doch mal
4 zuerst, wie es zur Kooperation mit der Ganztagschule XXXXXX gekommen ist?
5 Berichte mal einfach!
- 6 Experte Ja, also im Verein gibt es halt diese Kooperation mit der Schule und ja dann wurde ich
7 halt gefragt, weil früher eine Freundin von mir, die hat halt auch eine AG geleitet bzw.
8 andere Übungsleiter da und ob ich auch Lust habe, eine AG zu leiten und dann ... Ja
9 wurde ich halt eingesetzt und von Frau XXXXXX gefragt, der G8GTS-Koordinatorin.
- 10 Interviewer Ja, alles klar. Gut! Mmm, jetzt hast du die Frau XXXXXX schon angesprochen, hast du
11 denn in irgendeiner Form mit dem Gymnasium kooperiert im Zusammenhang mit deinem
12 AG-Angebot? Weißt du, was ich damit meine?
- 13 Experte Ja, also kooperiert (2 Sek.) Frau XXXXXX hatte ich mal gefragt, ob ich eine Liste
14 bekomme für meine AG, das mit dem Schlüssel halt, wo ich meinen Schlüssel
15 herbekomme und das war es quasi, was ich mit der Schule zu tun hatte.
- 16 Ich habe halt immer nur angegeben, wieviel Leute ich haben will
17 und durfte vorher mmm das durfte ich aber auch erst im zweiten Jahr, in der 11, wo ich
18 das gemacht habe. Da durfte ich mmm son quasi ne Zusammenfassung vorher schreiben,
19 was ich in der AG machen will und Gedöns halt... (2 Sek.)
- 20 Interviewer Ok, du hast also nicht an Konferenzen teilgenommen oder dass die Klassenlehrer auf dich
21 zukamen oder die Sportlehrer ...befragt?
- 22 Experte Nö!
- 23 Interviewer In dem Arbeitsvertrag von deinem Sportverein aus sind da irgendwelche Ziele vereinbart?

- 24 Experte Nein!
- 25 Interviewer Also nicht...
- 26 Experte Also die Ziele für die AG...Nö!
- 27 Interviewer Nein.
- 28 Experte Das ist ja frei, das darf ja jeder Übungsleiter irgendwie selber entscheiden, was er machen
29 will. Generell auch in seinen Trainingsstunden. Und das ist ja dann quasi auch, dadurch
30 dass ich den Vertrag vom Verein hatte oder habe mmm dadurch ist es ja auch mmm
31 entstanden, dass ich quasi alles selber machen kann, weil ich hatte das ja nur vom Verein
32 aus und war vom Verein her engagiert.
- 33 Interviewer Gut! Das heißt, es wurde nicht mir dir besprochen, wie zum Beispiel ‚Achte mal drauf
34 dass...‘
- 35 Experte Nö!
- 36 Interviewer Es gibt ja dann auch Diskussionen in der Literatur über diesen Anwerbeeffekt. Das heißt,
37 viele Vereine machen das ja, um die Mitgliederzahlen zu erhöhen oder sowas. Aber da
38 wurde gar nicht drüber gesprochen?
- 39 Experte Ja, gut! Klar äh erhoffen die sich das. Aber mmm nee, eigentlich nicht. Eigentlich ist das
40 ja nur, damit wir präsent auch irgendwo anders sind.
- 41 Interviewer Also Außenwirkung ein bisschen...
- 42 Experte Ja, klar vom Verein aus.
- 43 Interviewer Welche persönlichen Ziele verbindest du denn mit deinem AG-Angebot?
- 44 Experte (4 Sek.) Wenn ich die AG anbiete, was ich dann...(2 Sek.)
- 45 Interviewer Richtig. Was ist dein Anspruch?
- 46 Experte Also, ich versuch dann halt so viel ich kann halt von meiner Sportart beizubringen, dass
47 die halt auch was können, also wie ich es halt auch im Anfängertraining mmm im Verein
48 mache.
- 49 Und da ich ja auch die Anfänger im Verein trainiere, hab ich es quasi so ähnlich versucht
50 zu machen, dass die halt Spaß daran haben und mmm ja was lernen und mit dem Seil
51 umgehen können
- 52 und am Ende (2 Sek.), was weiß ich, hatten wir letztes Jahr zum Beispiel nen Auftritt,
53 worauf wir hingearbeitet haben.
- 54 Interviewer Sowas ist also auch ein Ziel von dir... Mmm...
- 55 Experte Wenn es passt, gerne. Ich hab‘ auch versucht, wenn es gepasst hätte, eine, die war sogar
56 dann noch im Verein und wollte am Wettkampf teilnehmen. Aber das hat halt nicht
57 geklappt. Ich hätte auch mit einer AG am Wettkampf teilgenommen, aber das geht nicht,
58 weil ich muss die erst in den Verein bekommen, um an nem Wettkampf teilzunehmen.
59 Deshalb ging das dann nicht.
- 60 Interviewer Ok. Das sind auch schon die Fragen zu den außerschulischen Rahmenbedingungen. Da
61 will ich jetzt auch gar nicht weiter drauf eingehen. Jetzt interessiert mich mmm Inhalt und
62 Gestaltung deines AG-Angebotes und dann möchte ich vorab von dir wissen, ob du auf
63 irgendwelche inhaltlichen und methodischen Bausteine deiner Übungsleiterausbildung

- 64 zurückgreifst? Gibt es da irgendwas, was du da gelernt hast in dem Zusammenhang, wo
65 du sagst, ‚jawohl, das übernehme ich auf jeden Fall‘.
- 66 Experte Ja klar. Man hat da ja gelernt, wie man ne Stunde anständig baut. Ich hab vorher, bevor
67 ich den Schein gemacht hab, schon ein paar Jahre als Trainer gewirkt mit halt nem
68 Erwachsenen dabei, das weil wegen rechtlichen Gedöns durfte man ja nicht. Da habe ich
69 auch schon einiges gewusst, aber so richtig klar und deutlich und mit den ganzen Sachen,
70 die man da gelernt hat schon, also...das man ne Stunde aufbaut
- 71 Interviewer Nenn mir mal konkret drei Beispiele, woran du dich jetzt immer noch hältst!
- 72 Experte Woran ich mich immer noch halte? Also vom ‘Einfachen zum Schweren‘ auf jeden Fall
73 und
74 dann vor allem auch die Kinder selber was erarbeiten lassen. Also nicht immer nur da
75 vorne stehen und den Kindern das vormachen, weil mmm ja (2 Sek.) sie können ja auch
76 mal selber mal was erlernen
77 und sonst halt ja auf jeden Fall klar gucken, dass man die Stunde strukturiert und quasi
78 nen bisschen Zeiten, sag ich mal, der Stunde gibt, wann man was machen muss. Und...
- 79 Interviewer Also die Struktur möchtest du über die Zeit bekommen?
- 80 Experte Also die Struktur über die Zeit beziehungsweise auch mmm damit halt, beim Aufwärmen,
81 dass man wirklich darauf achtet, dass man die Kinder danach warm sind, nicht dass sie
82 sich am Ende verletzen oder so.
- 83 Interviewer Klasse. Gut. Jetzt kommen wir zu einer größeren Aufgabe, die du jetzt hier zu bewältigen
84 hast. Jetzt kommen wir zu deiner Durchführung. Ganz konkret zu der Durchführung
85 deines GTS-Angebots. Jetzt stellst du dir vor, ich bin dein Praktikant und du nimmst mich
86 mit zu deinem AG-Angebot, in diesem Fall Rope Skipping, und jetzt sind wir zehn
87 Minuten vor der AG da, du nimmst mich mit, beschreibst mir der Reihe nach, was
88 passiert bis zum Ende der AG.
- 89 Experte Ok. Also mmm zehn Minuten vorher komme ich hier an und renne erstmal durch die
90 Schule, um den Schlüssel zu suchen. Eigentlich sollte der mal im Sekretariat hängen, aber
91 meistens hing er dann im Lehrerzimmer oder war verschwunden. Wenn ich Glück hatte,
92 habe ich den Schlüssel gefunden. Ansonsten musste ich immer erst so nen Sportlehrer im
93 Lehrerzimmer oder in der Schule suchen, der Zeit hatte. Mmm bis ich dann halt nen
94 Schlüssel hatte,
95 um dann mit dem Sportlehrer bzw. mit dem eigenen Schlüssel erst in die neue Halle
96 gehen in die Lehrerumkleide, da die Seile holen. Mmm dann da wieder zugemacht und
97 bin dann rüber gelaufen in die alte Halle, weil wir immer in der alten Halle sind und oder
98 waren
99 und dann sind wir da hochgegangen und haben oben halt ausgepackt. In der Zeit konnten
100 sich die Kinder dann umziehen, also ich hab die dann mal zum Klingeln halt reingelassen,
101 weil vorher waren die auch nicht da, weil die mmm ja auch noch Unterricht hatten und
102 dann bin ich immer mit denen hochgegangen...
- 103 Und dann haben wir oben erstmal die Anwesenheit kontrolliert und ne kurze Runde
104 gemacht, alle begrüßt und mmm ja dann haben wir angefangen.
- 105 Dann habe ich mir immer jedes Mal vorher überlegt, was wir machen und dann haben wir
106 je nachdem, was es halt war, ein Aufwärmspiel, nen Lauf, was weiß ich...irgendwas, was

- 107 ich mir überlegt hab, dann Aufwärmen gemacht z. B. jetzt nen Linienlauf, wo man immer
108 hinläuft und wieder zurück und mmm ja das ungefähr so je nachdem, wie lange es
109 gedauert hat, mit Dehnen meisten so zehn-15 Minuten, so lange es auch dauern sollte.
110 Das hat halt ziemlich viel Zeit weggenommen und deshalb konnten wir ehrlich gesagt
111 auch nicht mehr so viel machen in der Stunde...mmm weil ich halt nicht wollte, dass die
112 Kinder sich irgendwie verletzten und nach dem Aufwärmen haben wir uns kurz gedehnt,
113 weil ab 5./6. Klasse sollte man anfangen, die Kinder auch wirklich zu dehnen. Mmm ja
114 und dann... Was haben wir dann gemacht? Ja dann haben wir nach dem Dehnen und
115 verschiedenen Übungen haben wir dann angefangen zu springen.
- 116 Dann haben wir meistens die Einzelseile zuerst ausgepackt und sind dann die einfachen
117 Sprünge durchgegangen bis zu den schwereren. Und je nachdem wie es halt war und wie
118 gut sie das konnten, bin ich dann auf sie eingegangen und jeder musste vielleicht mal was
119 vorspringen oder in Zweiergruppen sich was selber basteln, wie es halt gepasst hat und
120 am Ende mmm haben wir dann je nachdem vielleicht mal double dutch, also mit zwei
121 Seilen, haben wir dann versucht, was zu machen, also so quasi alle zusammen.
- 122 Ja und dann war die Stunde auch schon wieder rum, weil 45 Minuten mit Umziehen ist ja
123 auch nicht wirklich lang, wenn man sich noch anständig warm macht. Und dann zurück
124 halt wieder das gleiche. Hab ich die Kinder rausgelassen, je nachdem, ob ich halt nen
125 Schlüssel hatte, musste ich dann wieder den gleichen Weg zurück. Und dann hab ich den
126 Schlüssel auch immer schön im Sekretariat abgegeben, oder wenn Frau XXXXXX mich
127 mal wieder angeschissen hat und meinte, ich sollte ihn mal ins Lehrerzimmer bringen,
128 dann habe ich ihn halt ins Lehrerzimmer gebracht.
- 129 Interviewer Ok. Super! Hast du da Erfahrungen gesammelt mit Unterrichtsstörungen?
- 130 Experte Mmm. Ja!
- 131 Interviewer Erzähl mal! Wie bist du damit umgegangen?
- 132 Experte Ja, also ich hatte, wann war denn das, mmm die (5 Sek.) ich weiß nicht, wann das war,
133 ich glaub, es waren die ersten beiden Jahre, da hatte ich, die sind jetzt Achtklässler, die
134 hatte ich, da waren die 5. und 6. Klasse, das müsste das erste Jahr gewesen sein. Und die
135 waren richtig schrecklich, die waren richtig aufgedreht und dann waren da halt zwei
136 Mädels, die hatten noch ne dritte Freundin und die kamen manchmal miteinander klar,
137 manchmal nicht, die haben sich halt angezickt, hielten sich für besonders toll und mmm
138 wollten immer schön meinen Unterricht stören, weil sie es nicht für so toll hielten, als wie
139 sie die AG gewählt hatten. Mmm ja dann hab' die halt, jedes Mal kam irgendwas anderes,
140 ‚ich kann nicht mitmachen‘. Alles Mögliche.
- 141 Irgendwann lernt man mal bei den Übungsleitern... Es gibt verschiedene Möglichkeiten
142 mmm diese Störenfriede, wie sie halt sagen, zu bekämpfen, also, ich hab halt dann
143 meistens... Entweder hab ich was gesagt, oder ich hab es halt ignoriert, weil man kann
144 halt nicht immer, wenn man ne große Gruppe hat, immer auf zwei Leute, sag ich mal,
145 eingehen.
- 146 Das geht halt einfach nicht und vor allem in einem Sportangebot. Dann setzt man die halt
147 einfach auf die Bank oder gibt den halt ne andere Aufgabe, oder je nachdem muss sie
148 dann auch einfach mal rausschicken, wenn sie so gar nicht mitmachen.
- 149 Interviewer Ja, Ok. Ein Übungsleiter hat ja meistens ein anderes Verhältnis zu der Lerngruppe als
150 zum Beispiel ein Sportlehrer. Könntest du da vielleicht auch was zu sagen, wie das
151 Verhältnis der anderen, die nicht so gestört haben, zu dir war?

- 152 Experte Ja, am Anfang war es immer so, die ersten paar Stunden, wurde ich immer für nen Lehrer
153 gehalten, was ja nicht schlimm ist, so mit siezen und allem, hab denen gesagt ‚ne müsst
154 ihr nicht‘, aber ansonsten war es ganz gut.
- 155 Also es war halt nicht so wie im Sportverein, dass man halt der Trainer ist, sondern man
156 ist schon irgendwie, man ist ne Vorbildfunktion, aber man is auch irgendwie mehr Lehrer
157 in der Schule, sag ich mal, weil mmm die Schüler einen halt dafür halten, also es ist nicht
158 so, dass man, dass die dann denken, dass man das macht, weil man Trainer dafür ist,
159 sondern mmm weil die denken, du bist ja von der Schule dafür hingestellt, man macht das
160 quasi also von der Schule aus. Mmm.
- 161 Interviewer Würdest du deine Rolle jetzt nicht so wie im Verein sehen?
- 162 Experte Nee, ich sehe das auf keinen Fall so wie im Verein.
- 163 Interviewer Worin unterscheidet sich das primär? Was ist das Unterscheidungsmerkmal?
- 164 Experte Also, ich hab ältere Kinder auf der einen Seite, aber das würde ich gar nicht so sagen,
165 dass das das Ausschlaggebende ist, aber. Ich weiß nicht: Im Verein sind die Kinder
166 wirklich voll konzentriert, voll da und sie kommen nur für diese Stunde und in der
167 Schulen haben sie die AG gewählt, weil sie dachten, es macht ihnen Spaß, aber es kann ja
168 auch sein, dass es ihnen nicht gefällt und mmm im Verein können die, denen es nicht
169 gefällt, gehen und die, denen es gefällt, bleiben halt. Und in der Schule muss man dann
170 halt alle durchziehen.
- 171 Interviewer Und die haste dann auf der Bank sitzen hinterher?
- 172 Experte Ja, die hab ich dann auf der Bank sitzen, die keinen Bock haben und Ausrede 5800
173 benutzen!
- 174 Interviewer Also siehst du da auch einen strukturellen Unterschied zwischen Vereinsangebot und dem
175 AG-Angebot?
- 176 Experte Ja!
- 177 Interviewer Wie unterscheidest du die Kinder? Das hast du jetzt so angedeutet, du hast gesagt, die
178 sind motivierter, die kommen aus eigenem Antrieb. Hast du sonst noch Unterschiede bei
179 den Kindern feststellen können, woran du das festmachst?
- 180 Experte Ja, also ich würd sagen, die Kinder, die haben halt wirklich mehr Spaß... (2Sek.) Die
181 haben halt wirklich mehr Spaß, wenn sie im Training bei mir sind.
- 182 Interviewer Wie zeigt sich der Spaß? In der Leistungsbereitschaft?
- 183 Experte Ja, in der Leistungsbereitschaft würde ich nicht mal so sagen, also mmm es geht eher,
184 also wenn sie im Verein ... dann kann man mit denen wirklich die ganzen Sachen
185 erarbeiten und sie haben wirklich Spaß daran, sie wollen halt auch wirklich was Neues
186 lernen. In der Schule ist es dann ...ja... AG...‘Was machen wir denn heute? Dann sag
187 ich, ja wir machen noch das ...‘Nö, können wir nicht das machen‘.
- 188 Interviewer Also ist eine höhere Motivation im Verein da?
- 189 Experte Ja, im Verein ist die Motivation auf jeden Fall höher und es ist nicht so, dass die dann
190 keine Lust haben, ‚Ähh, ich habe keine Lust heute‘, sondern sie kommen ja extra fürs
191 Training und wollen das ja dann machen.
- 192 Interviewer Ok. Ja danke. Jetzt kommen wir zum dritten Themenbereich. Jetzt gucken wir uns mal an,
193 welche Resultate da zu verzeichnen sind. Jetzt möchte ich, dass du, ich habe hier im

- 194 Bereich der Fachkompetenzen, habe ich jetzt verschiedene Teilkompetenzen. Hier habe
 195 ich Regelkunde, Spielverständnis, Verwendung von Fachbegriffen und taktile
 196 Fähigkeiten und die ordnen wir jetzt mal mit Ordinalzahlen erstens bis drittens, was für
 197 dich am wichtigsten ist. Jetzt denkst du bitte daran, dass du dich aus deiner Vereinsrolle
 198 löst und auf die Schule guckst. Was in deinem GTS-Angebot von diesen
 199 Teilkompetenzen, die zusammen die Fachkompetenz ausmachen, für dich erstens bis
 200 drittens am wichtigsten ist. Überleg' in Ruhe, lass dir Zeit und dann sagst du mit mal was
 201 erstens, zweitens und drittens bei dir ist und erklärst mir mal kurz, warum du dich dazu
 202 entschieden hast.
- 203 Experte Mmm (4 Sek.) Also, ich würd sagen, auf jeden Fall die Regelkunde mmm ist meiner
 204 Meinung nach am wichtigsten, mmm weil die Kinder in der Schule auf jeden Fall Regeln
 205 brauchen, wenn die den ganzen Tag in der Schule sind, dann diese Stunde AG als
 206 Ausgleich bekommen und dann da rumtoben. Ich mein, das kann ich auch nicht, weil
 207 dafür bin ich halt nicht da, ich soll ja meine Sachen auch durchziehen. Und dann muss
 208 man ihnen die Regeln schon klarmachen.
- 209 Interviewer Hier ist aber die Regelkunde in deiner Disziplin gemeint; jetzt vom Rope Skipping.
- 210 Experte Die Regelkunde meiner Disziplin...
- 211 Interviewer Hier geht es jetzt nur um das Fachliche! Diese Disziplinschwierigkeiten bezogen sich auf
 212 die Durchführung. Die Fachkompetenzen beziehen sich ausschließlich auf deine
 213 Disziplin, Rope Skipping.
- 214 Experte Ja, dann die taktilen Fähigkeiten.
- 215 Interviewer Gefolgt wovon?
- 216 Experte Gefolgt... Ja, ich würde sagen von den Fachbegriffen, weil ich die halt jedes Mal benutze
 217 ,Hier der Sprung heißt so und so.
- 218 Interviewer Warum legst du da denn so einen Wert drauf?
- 219 Experte Ja, damit ich halt, wenn ich sage, jetzt kommt der oder der Sprung, ich den oder den
 220 Sprung vormache, damit die halt auch verstehen, welchen Sprung ich zum Beispiel
 221 meine. Also wenn ich sage, wir machen double dutch, dass ich denen dann nicht jedes
 222 Mal sagen muss, wir machen das mit den zwei Seilen, wo das und das Gedöns.
- 223 Ja und dann Regelkunde von dem Sport. (3 Sek.) Ja, die versuche ich halt, wenn es so
 224 Richtung Wettkampf geht und das kann man ja in der Schule wie gesagt nicht so machen,
 225 würde ich dann halt eher sagen ,Spielverständnis'. Das die dann halt wirklich was zu tun
 226 haben und auch wirklich dann miteinander was machen.
- 227 Interviewer Gut! Jetzt gucken wir uns das ganze nochmal mit den Selbstkompetenzen an. Was
 228 Selbstkompetenz ist, weißt du ja. Dann hast du jetzt hier fünf Teilkompetenzen, die
 229 bilden zusammen die Selbstkompetenz. Was ist dir von diesen fünf Selbstkompetenzen
 230 am wichtigsten, was lernen die Kinder? Wieder nur in deiner AG und wieder mit den
 231 Ordinalzahlen erstens bis drittens. Was steht für dich an erster Stelle, an zweiter Stelle
 232 und an dritter Stelle?
- 233 Experte (8 Sek.) Mmm Ja, ich würd sagen, (3 Sek.) Durchhaltevermögen ist schon wichtig bei der
 234 AG, dass das halt da ist, mmm das Problem ist, dass die Kinder das halt oft nicht haben,
 235 weil die halt gestresst von der Schule sind und... Ich find halt Durchhaltevermögen ist
 236 insofern wichtig, dass man die AG erstmal durchhält, wir machen halt 45 Minuten Sport,
 237 beziehungsweise minus das Umziehen, aber mmm, das müssen die ja schon erstmal

- 238 durchhalten. Ich würd sagen, dass ist erstmal am wichtigsten, bevor alles andere kommen
239 kann, weil mmm, sonst können die Kinder ja auch die Stunde nicht mitmachen.
- 240 Ja, mmm dann ist mir zum Beispiel wichtig, wie gesagt, diese Selbstständigkeit, das die
241 Kinder selbst auch was erarbeiten können, da zum Beispiel und ja, das vielleicht auch
242 ja... Gut, das ist jetzt weit her gegriffen, auch selbst irgendwas, was weiß ich, neben der
243 Schule irgendwas kommen.
- 244 Dann Belastbarkeit würd ich sagen, dann Erkenntnisdrang dann Frustrationstoleranz.
245 Frustrationstoleranz würde ich auf jeden Fall als letztes nehmen, weil da kann ich halt
246 nicht viel, sag ich halt, machen. Ich will Sport mit denen machen und wenn jemand
247 meint, dagegen zu sein, wie ich eben von den beiden Mädels erzählt hab, dann muss ich
248 die halt mmm auf die Bank setzten. Also da kann ich ehrlich gesagt nicht viel machen.
- 249 Interviewer Gut. Ok. Jetzt gucken wir uns nochmal die Sozialkompetenzen an. Da habe ich dir auch
250 fünf Stück aufgeschrieben und da auch wieder nur die ersten drei musst du mir... Was ist
251 für dich demnach wichtig, was lernen die Kinder? Was ist für dich der Priorität nach
252 wichtig?
- 253 Experte Das ist jetzt das Miteinander, quasi?
- 254 Interviewer Das ist das Miteinander in der Gruppe. Das bezieht sich auch nur auf die Gruppe. Wir
255 können Sozialkompetenzen nicht grundsätzlich bestimmen. Wir können das nur auf die
256 Gruppe beziehen. Wie die sich außerhalb der Gruppe benehmen, weißt du ja nicht. Was
257 ist dir wichtig?
- 258 Experte Also ich würde sagen, am wichtigsten ist erstmal das Fairplay. Das hatten wir erst letzte
259 Woche wieder im Sportverein. Das ist jetzt unabhängig davon. Aber das ist halt wichtig.
260 Da haben sich zwei Mädels wieder mal gestritten, die eine hat geheult, die andere hat
261 geheult, da war dann für beide nicht so gut, dass das halt nicht das Wahre ist, dass die
262 dann nicht miteinander können. Die sollten schon sich zusammenreißen können,
263 miteinander arbeiten können.
- 264 Dann finde ich wichtig halt, dass der Trainer halt ernst genommen wird, also die
265 Einordnung in hierarchische Strukturen. Mmm ja, der Trainer muss halt ernst genommen
266 werden und sie sollen halt dem Trainer auch folgen, weil sonst bringst halt nichts, aber
267 das kriegen sie ja schon in der Schule beigebracht, dass der Lehrer davor steht.
- 268 Mmm ja dann (4 Sek.) als dritte Position find ich jetzt schwierig, aber ‚Übernahme von
269 Verantwortung‘ ist jetzt auch schwierig in dem Sport, weil na ja. Zuverlässigkeit? Ja, aber
270 Zuverlässigkeit ist halt... Würde ich auch eher in den Verein einordnen, weil es in der
271 Schule auch eher schwierig ist.
- 272 Aber ich würde trotzdem sagen ‚Übernahme von Verantwortung‘. Das die ja auch was
273 selbst erarbeiten und mmm und wenn der eine dann mal sagt, hier ‚guck mal‘, aber es ist
274 auch schwierig, das in der AG irgendwie durchzuführen, finde ich.
- 275 Interviewer Gut, es könnte ja auch sowas sein wie, ich räum mal die Geräte weg‘. Das kann ja auch
276 Übernahme von Verantwortung sein.
- 277 Experte Ja!
- 278 Interviewer Du bist wahrscheinlich jetzt schon einen Schritt weiter, dass du gedacht hast, dass man
279 mal so eine kleine Trainingssequenz übernimmt.
- 280 Experte Ja.

- 281 Interviewer Das geht natürlich in der Schule nicht. Da hast du Recht! Hier geht es erstmal darum, ob
282 man sich einbringt. Gut. Dann haben wir die Punkte auch schon abgearbeitet und
283 jetzt...(2 Sek.)
- 284 Möchtest du Teilkompetenzen ergänzen, zur Fachkompetenz, Selbstkompetenz,
285 Sozialkompetenz, die du denkst, die wichtig sind, aber hier nicht drauf stehen. Bei denen
286 du denkst ‚Ey man, unbedingt gehört das dazu‘, meiner Meinung nach?‘
- 287 Experte Mmm (24 Sek.) Nee, eigentlich nicht!
- 288 Interviewer Das ist ja auch schon theoretisch hergeleitet. Das ist vollkommen in Ordnung. Mmm,
289 jetzt stell dir mal vor, du hättest die Kooperation im Allgemeinen zu verantworten. Was
290 würdest du ändern?
- 291 Experte (5 Sek.) Wenn ich die Kooperation verändern könnte...
- 292 Interviewer Wenn du sie zu verantworten hättest. Was würdest du verändern?
- 293 Experte Mmm, also ich würde auf jeden Fall, ich weiß nicht, der Verein weiß gar nicht wirklich
294 viel, was in der Schule in der AG und alles so abläuft; da wird man halt auf sich selber
295 gestellt, aber ich weiß nicht, man bekommt einfach wenn man als Übungsleiter, wenn
296 man in der Schule engagiert ist ... Ich weiß nicht... Man bekommt ja quasi nichts. Man
297 arbeitet, kriegt 15 Kinder dahinbestellt und ich fände es halt irgendwie cool, wenn man
298 oder besser, wenn man irgendwie, was weiß ich, irgendwie Informationen bekommt, weil
299 vor allem auch dass die Lehrer zum Beispiel, das die davon auch was mitbekommen, weil
300 wenn ich meine AG mache, dann werde ich immer von den Lehrern dumm angeguckt,
301 die dann in der Halle haben oder davor oder danach, wie auch immer. Mmm ‚Wie du
302 machst ne AG?‘ Irgendwie Pff. Das wird dann, man ist dann halt da, aber mmm keiner
303 weiß, was ich da mache und keiner weiß, dass ich überhaupt was mache, sondern nur
304 zwei Lehrer, die das auch mit mir geplant haben und die ich halt immer nerve mit dem
305 Schlüssel.
- 306 Interviewer Also, da würdest du dir auf jeden Fall mehr Transparenz wünschen?
- 307 Experte Ja, und dann wie gesagt mit dem Schlüssel diese Problematik, dass man da halt irgendwie
308 guckt, dass man das auch irgendwie einfacher hinbekommt.
- 309 Interviewer Das soll ja kein Hexenwerk sein, dass du deinen Schlüssel bekommst.
- 310 Experte Ja eben!
- 311 Interviewer Ist das für dich belastend?
- 312 Experte Ja, wir fehlen auch... Wenn ich jetzt Rope Skipping anbiete, dann ist das schon sehr... das
313 ist jetzt nicht so wie ne Fußball-AG, wo Fußbälle überall in der Schule liegen, sondern
314 man braucht halt Seile und ich hab zum Beispiel auch nie ne Musikanlage gehabt, wie ich
315 sie im Verein zum Beispiel habe. Also generell, mir fehlen halt teilweise so Sachen, die
316 man halt im Verein hat und dann hier nicht. Die muss ich dann teilweise aus dem Verein
317 mitbringen oder ...
- 318 Interviewer Also die technische Ausstattung...
- 319 Experte Ja, das hat mich also auch alles dann selber für mich gemacht, weil ich dachte, es bringt
320 halt eh nichts, irgendjemanden zu fragen.
- 321 Interviewer Hättest du denn theoretisch einen Ansprechpartner?

- 322 Experte Ich wüsste nicht wen. Also ich könnte in der Schule fragen, aber die fragen mich dann
323 ‚Bist du bescheuert‘ oder...?
- 324 Im Verein sagen die dann ‚Is nur ne AG‘. Also, die sagen dann ‚ja, mach, das ist deine
325 Verantwortung‘.
- 326 Interviewer Also würdest du dir insgesamt wünschen, dass das besser verteilt ist?
- 327 Experte Also von der Schule nen bisschen mehr Unterstützung, würde ich sagen.
- 328 Interviewer Ja. Gut! Hast du noch andere Punkte, die du irgendwie erwähnen würdest im Hinblick
329 darauf, was du verändern oder verbessern würdest.
- 330 Experte Nö! Das habe ich ja gerade alles genannt.
- 331 Interviewer Gut. Dann sind wir auch schon am Interviewende angekommen. Möchtest du jetzt noch
332 in dem Zusammenhang Aspekte ergänzen, die vielleicht nicht angesprochen sind. Du hast
333 ja jetzt diesen Durchlauf mitgemacht von den Rahmenbedingungen über die Gestaltung
334 bin hin zu den Resultaten von den AG-Angeboten. Gibt es da irgendwas, wo du sagst
335 ‚Oh, das brennt mir auf der Zunge, das muss ich unbedingt sagen?‘
- 336 Experte Also, was ich vor allem schwierig finde, sind... Deshalb habe ich dieses Jahr keine AG
337 mehr. Ich hab zwar damals auf meinen Wahlzettel von Leistungskursen draufgeschrieben,
338 aber wenn jetzt Schüler ne AG leiten, die wollen immer, dass die Schüler ne AG leiten,
339 die Schule will, dass die Schüler ne AG leiten, also es gibt zum einen diese Kooperation
340 mit dem Verein und auch nur mit der Schule, wenn man jetzt halt nichts mit Sport
341 macht... Mmm Die wollen, dass man ne AG leitet und die legen die AG zu ner
342 bestimmten Zeit, die wissen ja vorher schon, dass sie zum Beispiel dieses Schuljahr
343 montags die AG-Zeit haben. So, dann ja, ich habs auf meinen Wahlzettel geschrieben und
344 teilweise ist es dann so, dass die dann die Stundenpläne anders bauen und dann quasi die
345 AG nicht möglich ist, weil der Stundenplan falsch ist.
- 346 Oder wie dieses Jahr das Problem ist, ich durfte die AG nicht leiten, weil mmm es keine
347 Halle mehr gab. Also, sie haben mir die AG verboten, weil die Sportlehrer AGs machen
348 und mmm deshalb alle Hallen belegt sind. Deshalb durfte ich dieses Jahr zum Beispiel
349 keine AG mehr machen, sonst hätte ich natürlich auch dieses Jahr wieder ne AG gemacht.
- 350 Interviewer Also du fühlst dich auch wenig wertgeschätzt?
- 351 Experte Ja, wenn ich ne AG anbieten möchte und dann gesagt bekommt ‚Nee‘ entweder wegen
352 meinem Stundenplan oder wie bei anderen. Ich habe ja die AG immer geleitet. Aber, also
353 aus unserem Verein. Deswegen habe ich das mitbekommen. Aber mmm, wenn ich dann
354 gesagt bekomme, wir haben keine Halle mehr und deshalb wurden auch alle
355 Kooperationen von unserem Verein dieses Jahr mit der Schule mmm nicht durchführt und
356 deswegen...(3 Sek.)
- 357 Interviewer Wie hat denn der Verein darauf reagiert und gesagt ‚Nee, das machen wir nicht mit‘ oder
358 hat sich das so ergeben?
- 359 Experte Nö. Das hat sich quasi so ergeben. Der Verein hat dann ...Also durch den Verein hab ich
360 ja mitbekommen, dass auch alle anderen Kooperationen nicht stattgefunden haben...
- 361 Interviewer Auch wegen organisatorischer Probleme? Wegen der Stundenpläne?
- 362 Experte Ja, weil die Schule halt den Verein quasi rausgeschmissen hat. Es ist blöd für den Verein.
363 Aber der Verein orientiert sich mal an den Grundschulen und versucht dann da halt seine
364 AGs anzubieten.

365 Interviewer Würdest du dennoch perspektivisch etwas anbieten wollen?

366 Experte Ja klar! Wenn es halt vom Plan her passt. Aber das machen halt eher so diejenigen, die
367 dann jetzt, also ich... Nee, es bieten immer diejenigen an den Schulen eine AG an, wo es
368 sich halt anbietet und passt. Also ich würde jetzt halt nicht auf die Idee kommen an einer
369 Grundschule in Koblenz ne AG anzubieten, das ist halt zu weit zum Fahren.

370 Interviewer Es muss also auch machbar und in der Nähe sein?

371 Experte Ja! Und von der Zeit her passen.

372 Interviewer XXXXXX, dann sind wir durch. Ich danke ich dir für die Zeit, die du dir genommen hast.

373 Experte Kein Problem!

374 Interviewer Dankeschön! Bis bald!

375 Experte Bis bald!

G.2 TN 2

Transkriptionskopf zum Experteninterview (TN 2)

Interviewort	Bad Neuenahr
Interviewdatum	01.12.2016
Interviewdauer	21 Min. 24 Sek.
Geschlecht	W
Alter	23
Beruf/beruflicher Hintergrund	Studentin (Agrarwissenschaften)
Schule/Schulform	GS
Dauer der Beschäftigung an der GTS	3 Jahre und länger
Vertragsart	Dienstleistungsvertrag <u>Kooperationsvertrag</u> Betreuervertrag Sonstiges
GTS-Angebot (Disziplin)	Leichtathletik
Gruppengröße/Besonderheiten	ca. 15 (hoher Migrationsanteil)
Verein (Mehrfachnennungen möglich)	TUS Ahrweiler 98
Vereinshintergrund (Tätigkeiten)	Aktives Mitglied, Übungsleiterin

- 1 Interviewer So XXXXXX, du bist Übungsleiterin an einer Ganztagsgrundschule und machst das
2 schon länger als drei Jahre und ich finde das gut, dass du dich jetzt zum Interview
3 bereiterklärst hast und ich fange jetzt mal an, dich durch die Fragen zu leiten und wir
4 beschäftigen uns jetzt mit den außerschulischen Rahmenbedingungen. Jetzt berichte mir
5 doch zuerst einmal, wie es zu der Zusammenarbeit mit der Ganztagsgrundschule in
6 XXXXXX gekommen ist?
- 7 Experte Also, generell hat die Grundschule zu Beginn den Sportverein angefragt, ob da eine
8 Kooperation möglich ist. Dann hatte erst eine andere Frau die AG übernommen und ich
9 hab dann einfach, sag ich mal, den Vertrag übernommen und mit der AG begonnen und
10 hab mich dann immer weiter erweitert; ich habe mittlerweile vier AGs an der
11 Grundschule. So hat es begonnen.
- 12 Interviewer Gut. Ok. Schön. Dann habe ich herausgehört, dass du mit der Schule schon länger
13 zusammenarbeitest. Gibt es da denn eine vertiefende Form der Kooperation? Kannst du
14 mir darüber was berichten, über die Zusammenarbeit mit der Schule?
- 15 Experte Also, die Zusammenarbeit mit der Schule ist eigentlich nicht so gut. Also, man unterhält
16 sich natürlich öfter mal, da gibt ja Erzieher, die für die Nachmittagsbetreuung zuständig
17 sind, mit denen unterhält man sich öfter mal über die Kinder, was sie gemacht haben;
18 Gutes, Schlechtes.
- 19 Oder wenn ich die Frau XXXXXX, die Leiterin der Schule, auf dem Flur treffe, sage ich
20 auch schon mal ein paar Sachen über die Kinder, ob sie sich das merkt, ist eine andere
21 Sache.
- 22 Mmm, allerdings kann ich der Schule Lob- oder Tadelkärtchen schreiben, um denen
23 mitzuteilen, wie die Schüler, wie die sich jetzt nicht besonders gut verhalten haben, kann
24 ich nen Lob schreiben, wenn es jetzt ganz, ganz schlimm war, kann ich es auf ne
25 Tadelkarte schreiben. Aber da kriegt man nix zurück. Man weiß nicht, ob das ankommt.
26 Man weiß nicht, ob das irgendwas bewirkt.

- 27 Interviewer Also du erhältst kein Feedback. Kannst du mir vielleicht mal sagen, ob du an
28 Konferenzen teilgenommen hast, mit Klassenlehrern oder Sportlehrern gesprochen hast
29 wegen Kindern, die du unterrichtest?
- 30 Experte Nee.
- 31 Also, am Anfang gibt es da immer ein Begrüßungsritual, wo dann alle sich einmal
32 kennenlernen...und das war es dann aber auch schon.
- 33 Es gibt da jetzt keine Konferenzen, leider, oder irgendwie mal ein Zusammentreffen mit
34 den Lehrern. Das wäre echt mal nötig.
- 35 Interviewer Jetzt hast du mir gesagt, du hast einen Kooperationsvertrag. Sind in diesem
36 Kooperationsvertrag neben deiner Vergütung auch noch irgendwelche pädagogischen
37 Ziele festgehalten?
- 38 Experte Nee. Ist also ein ganz reiner ... (2 Sek.) Ich bin ja über den Verein angestellt und habe
39 einfach nur die Kooperation unterschrieben. Da standen keine Ziele jetzt groß drin,
40 sondern einfach nur ‚Hiermit bestätige ich die Zusammenarbeit...‘ Also ganz normal.
- 41 Interviewer Hast du denn persönliche Ziele, die du mit deinem GTS-Angebot verbindest?
- 42 Experte Ja, auf jeden Fall! Also, ich möchte den Kindern zum einen die Sportart vermitteln,
43 Leichtathletik jetzt speziell. Mmm, das ist mir hat ganz wichtig, dass die verstehen, was
44 das ist, was wir da genau machen.
- 45 Dann möchte ich denen auch die Möglichkeit geben, sich komplett auszupowern. Also,
46 einfach mal Dampf ablassen, einfach mal rauslassen, was die am Tag so erlebt haben.
47 Rennen und Spaß haben. Wir spielen auch ganz viele Spiele und
- 48 was natürlich im Sinne des Vereines ist, neue Mitglieder werben und natürlich für den
49 Verein werben, dass das auch nach der Schule Spaß macht und bestimmt auch toll ist und
50 ... ja... in erster Linie einen Ausgleich zum Schulalltag bieten. Das ist so mein Ziel.
- 51 Interviewer Gut! Jetzt kommen wir zum nächsten Themenblock. Jetzt geht es um Inhalt und
52 Ausgestaltung deines GTS-Angebotes. Da möchte ich jetzt zunächst mal von dir wissen,
53 ob du auf inhaltliche und methodische Bausteine deiner Trainerausbildung zurück greifst?
- 54 Experte Also generell, also die ist ja jetzt schon auch vier Jahre her. Generell mmm versuche ich
55 da diesen Aufbau von so einer Stunde zu übernehmen, was wir da gelernt haben, so ein
56 bisschen.
- 57 Aber sonst...Also, die Ausbildung hat mir in dem Sinne nicht so viel gebracht, weil ich
58 die meisten Sachen schon vorher, also ich war ja vorher schon Trainer. Ich hab da jetzt
59 nicht so viel Neues gelernt. Ich mache einfach das, was ich immer mache mit den
60 Kindern. Also ganz normaler Stundenaufbau.
- 61 Interviewer Ja ok, das können wir vielleicht bei der nächsten Frage einbauen. Jetzt möchte ich
62 nämlich, jetzt kommt ne größere Erzählpassage. Jetzt möchte ich, dass du dir vorstellst,
63 ich bin dein Praktikant, und du nimmst mich mit zu deinem GTS-Angebot und wir sind
64 zehn Minuten vor Beginn da und du erzählst mir der Reihe nach, was bis zum Ende des
65 Angebotes, also bis Unterrichtsschluss, der Reihe nach passiert.
- 66 Experte Also, zu Beginn gehen wir ins Sekretariat und holen die Mappe ab, wo die
67 Teilnehmerliste drin ist, manchmal liegen auch zusätzliche Unterlagen, wenn ein Kind ne
68 AG gewechselt hat oder neu zugekommen ist, dass man einfach über die Kinder Bescheid

- 69 weiß. Da ist auch ne Tafel, wo ich sehen kann, ob wer wann fehlt, ob schon bekannt ist,
70 dass jemand krank ist.
- 71 Dann würden wir in die Halle gehen und dort in erster Linie auf die Kinder warten, aber
72 in der Zeit kann man natürlich schon etwas aufbauen, was man in der weiteren Stunde
73 benötigt, an Kästen zum Beispiel, Matten schon mal rauslegen, bereitlegen.
- 74 Dann mmm begrüße ich die Kinder gerne im Eingangsbereich und dann mmm ziehen die
75 sich um und kommen dann bröckchenweise in die Halle rein, wie sie halt fertig sind. In
76 der Zeit dürfen die erst mal nen bisschen mit nem Ball spielen. Also die Mädels spielen
77 auch einfach gern mit, die Jungs sind ja immer so auf Fußball fixiert, aber die Mädels
78 ziehen einfach mit und wenn alle sind, setze ich alle auf eine Bank. Das machen wir
79 immer, als Anfangsritual. Ich pfeife, dann Ball unter die Bank, alle Kinder auf die Bank.
- 80 Dann erkläre ich, was ich mir ausgedacht habe, für die Stunde und sage ihnen, dass sie
81 sich schon mal ein Abschlusspiel überlegen dürfen mmm.
- 82 Dann machen wir entweder ein Aufwärmspiel oder Lauf-ABC zum Aufwärmen, ganz
83 normal, was ich mir dann halt überlegt habe.
- 84 Dann helfen die mir meistens beim Aufbau des Hauptteils, was dann auch immer ganz
85 unterschiedlich ist, was zum Turnen, oder einfach Kräftigungsübungen, sag ich mal, also
86 an Kästen oder mit Matten oder halt immer unterschiedliche Sachen, um Leichtathletik
87 halt zu schulen oder mal Weitsprungübungen oder Hochsprungübungen und dann erklär
88 ich das immer auch nen bisschen dabei.
- 89 Dann bauen wir das alles wieder ab, dann gibt es das Abschlusspiel und dann gehen die
90 sich auch schon wieder umziehen.
- 91 Interviewer Gut, jetzt hast du mir den Ablauf und den Aufbau beschrieben. Ich hätte jetzt trotzdem
92 nochmal ein, zwei Nachfragen. Jetzt wollte ich einfach mal wissen, ob du mit
93 Unterrichtsstörungen zu tun hast in dieser AG?
- 94 Experte Jetzt brauche ich mal ein Beispiel, was damit gemeint ist.
- 95 Interviewer Sind Störenfriede dabei?
- 96 Experte Immer. Also Störenfriede hat man, glaube ich, in jeder AG. Ich kann mir nicht vorstellen,
97 dass da eine AG ist, die total harmonisch ist. Es gibt immer Kinder, die extrem sind, sag
98 ich mal, oder extrem auffällig sind, weil sie einfach nen bisschen hyperaktiv sind oder mit
99 dem System einfach durch sind, weil Nachmittag ist, und Schule war anstrengend, und
100 überhaupt ist alles anstrengend. Dann drehen die einfach ein bisschen am Rad. Das kann
101 man schon sagen.
- 102 Interviewer Wie gehst du damit um?
- 103 Experte Mmm, ich versuche sie am Anfang, bei dem Spiel was wir machen, einfach so
104 einzubinden, dass die den Kopf freikriegen. Wenn das hilft, dann ist alles gut, dann
105 können sie weiter mitmachen.
- 106 Wenn das nicht hilft, hole ich die Kinder einzeln raus und sage ‚So, ich glaube du
107 brauchst jetzt mal ne Pause, du setzt dich jetzt einfach mal auf die Bank und machst zehn
108 Minütchen Pause. Dann hole ich dich wieder rein‘. Das funktioniert auch ganz gut. Das
109 akzeptieren die auch öfters, oder nehmen das sogar dankend an, weil die einfach durch
110 sind. Ja, das sind so meine Möglichkeiten.

- 111 Interviewer Aus ist der Literatur bekannt, dass Heranwachsende in aller Regel ein gutes Verhältnis
 112 zum Trainer oder auch zum Übungsleiter haben. Kannst du Rückschlüsse ziehen, zu dem
 113 vermuteten Verhältnis, was die Kinder zu dir haben? Würdest du das als gut beschreiben?
- 114 Experte Ich denke schon. Ich bin für die auf jeden Fall in der Trainerposition, also nicht als Lehrer
 115 sehen die mich, sondern schon eine Stufe darunter. Die duzen mich ja auch und nennen
 116 mich beim Vornamen. Das ist ja schon mal irgendwie nen bisschen persönlicher oder ich
 117 werde manchmal auch von Kindern zur Begrüßung umarmt oder sowas. Das ist schon
 118 sehr persönlich eigentlich, aber trotzdem respektieren sie einen.
- 119 Wenn man was sagen möchte, wenn irgendwie was Neues angeleitet wird, dann werden
 120 die auch ruhig und hören einem zu und nehmen das auch ernst, was man sagt.
- 121 Interviewer Ok. Jetzt möchte ich überleiten zum dritten Aufgabenbereich und da geht es um die
 122 Resultate, also was am Ende deines AG-Angebotes rauskommen soll. Und da lege ich dir
 123 mal Teilkompetenzen vor, die zusammen die Fachkompetenz repräsentieren. Jetzt ordnet
 124 du mir die mal mit Ordinalzahlen, also erstens, zweitens, drittens der Wichtigkeit nach
 125 was die bei dir lernen und dass du dann bitte konkretisierst, woran man das festmacht.
 126 Oder woran du das festmachst, dass die das auch gelernt haben. Also, die
 127 Teilkompetenzen wären Regelkunde, Spielverständnis, Verwendung von Fachbegriffen
 128 und taktile Fähigkeiten. Guck dir das mal in Ruhe an und dann machst du ne ganz
 129 normale Bewertung mit erstens, zweitens und drittens.
- 130 Experte Ja, ich kann dir direkt jetzt schon sagen, dass die Verwendung von Fachbegriffen bei mir
 131 ganz, ganz unten steht. Also ich versuche...ich schreib das einfach mal. Also ich
 132 verwende natürlich Fachbegriffe wie jetzt zum Beispiel ‚Flop‘ oder sowas, ich nenne die
 133 Sachen schon, aber mir ist das jetzt nicht wichtig, dass die Kinder am Ende der Stunde
 134 ganz genau aufzählen können, was das ist, sondern in erster Linie ist es mir wichtiger,
 135 dass...ja...die taktilen Fähigkeiten finde ich sehr wichtig.
- 136 Jetzt muss ich erst überlegen, in welche Reihenfolge ich das bringe. (4 Sek.) Mmm, ich
 137 würde fast sagen, dass das ne 1 ist. Die Regelkunde ist natürlich auch wichtig, also wenn
 138 man die Regeln nicht kann, kann man die Übung nicht machen oder kann man das Spiel
 139 nicht machen oder deswegen. Aber... Spielverständnis? Ja, ich mache taktile Fähigkeiten
 140 eins, Regelkunde zwei und Spielverständnis eine drei.
- 141 Interviewer Woran machst du das fest?
- 142 Experte Ja, (2 Sek.) also, man sieht das ja an den Kindern, größtenteils. Das... Also, ich versuche
 143 das einfach halt zu vermitteln. Die Regeln müssen auf jeden Fall klar sein, deshalb ist das
 144 auch die Nummer zwei, taktile Fähigkeiten ist ja, dass sie die Übungen sauber ausführen.
 145 Wenn ich jetzt eine Übung für den Weitsprung oder sowas mache, möchte ich natürlich,
 146 dass die einzelnen... Dann erkläre ganz genau, wie ich das haben möchte und möchte
 147 auch, dass sie das umsetzen. Deswegen finde ich das halt... Das ist in der Leichtathletik
 148 einfach wichtig, dass sie das so machen.
- 149 Interviewer Woran machst du das fest, dass die Umsetzung auch klappt?
- 150 Experte Etwas verhaspelt. Also, genau... Ich möchte am Ende der Stunde ein Bild sehen, was
 151 jetzt von diesem Ablauf her... Ich... Nehmen wir zum Beispiel den Hochsprung, dann
 152 baue ich ne Kastentreppe auf, dann sollen die in nem Fluss über die Kastentreppe hoch
 153 kommen und dann über nen Seil drüber auf ne dicke Matte springen. So, am Anfang
 154 hapert es, das ist natürlich, dann hampeln die da rum und kriegen das nicht hin, kommen

- 155 die Kastentreppe nicht fließend hoch und am Ende der Stunde klappt es. Deswegen ist das
156 auf jeden Fall die Nummer eins.
- 157 Interviewer Und woran machst du fest, dass die am Ende über die Regelkunde Bescheid wissen?
- 158 Experte Weil es läuft einfach. Weil die die Regeln verstanden haben. Wie bei jedem Spiel eben
159 auch. Wenn das Spiel funktioniert, haben sie die Regeln verstanden, deswegen finde ich
160 das halt die Nummer zwei und das Spielverständnis bezieht sich ja jetzt größtenteils auf
161 Spiele, oder? Es hat ja auch ein bisschen mit der Regelkunde zu tun. Wenn sie es
162 verstanden haben, und das Spiel, das Verhältnis stimmt dann einfach.
- 163 Interviewer Dann beobachtest du, dass die Spiele reibungslos verlaufen?
- 164 Experte Ja, genau!
- 165 Interviewer Gut, jetzt gehen wir über zu den Selbstkompetenzen. Auch da bekommst du fünf
166 Teilkompetenzen. Und auch hier wieder die ersten drei, die für dich wichtig sind und
167 dann auch wiederum festmachen, woran du das in deiner AG beobachten kannst, dass die
168 Kinder das tatsächlich erlernen. Ich lege dir den Zettel einfach mal hin und du siehst ihn
169 dir in Ruhe an.
- 170 Experte (12 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt.) Tja, das ist ja irgendwie alles
171 ziemlich wichtig. (6 Sek.) Also Selbstständigkeit finde ich sehr wichtig.
172 Durchhaltevermögen, Belastbarkeit, Frustrationstoleranz (4 Sek.) Davon was streichen,
173 ist aber ganz schön schwierig.
- 174 Interviewer Du musst nichts streichen, nur erstens, zweitens, drittens wieder machen.
- 175 Experte Also ... mmm, ich würde sagen, da das halt eine Grundschule ist, in der viel, also die
176 Kinder sind so... ,Wenn es nicht klappt. Also wenn es das erste Mal nicht klappt, bin ich
177 halt sauer'. Das ist ja Frustrationstoleranz sozusagen. Das haben wir sehr extrem.
178 Deswegen ist das, würde ich sagen, auf jeden Fall dabei. Was aber privat bei
179 Leichtathletik eher nicht dabei wäre. Aber wir nehmen es ja auf die Grundschule
180 bezogen. Ok dann machen wir das mal...Selbstständigkeit ist auf jeden Fall ne eins.
- 181 Interviewer Also erstens Selbstständigkeit, zweitens Frustrationstoleranz...
- 182 Experte Drei ist... (4 Sek.) Kann man zwei Mal Drei machen? (Experte markiert
183 Durchhaltevermögen und Erkenntnisdrang mit 3.)
- 184 Interviewer Ja! Woran machst du das fest, dass sie an Selbstständigkeit gewinnen in deinem AG-
185 Angebote? Kannst du da vielleicht ein Beispiel nennen?
- 186 Experte Mmm... Das sind jetzt verschiedene Aspekte. Zum einen finde ich, nachdem die auf der
187 Bank gesessen haben und ich alles erklärt habe, fangen sie an selbstständig, ohne dass ich
188 jetzt anleite, der muss den Kasten aufbauen, der muss die Matte holen, fangen die an
189 selbstständig diese Sachen aufzubauen. Finde ich schon mal super.
- 190 Dann bei den Übungen fangen sie selbstständig an die Übungen zu verändern, wenn sie
191 etwas schon können. Wenn wir jetzt die Kastentreppe nehmen, fangen die an dann halt
192 irgendwie noch Sonderschritte einzufügen oder irgendwie selbstständig den Abstand zu
193 vergrößern einfach weil die...Also die werden halt eigenständiger.
- 194 Die Frustrationstoleranz ändert sich auch, indem man denen dann einfach erklärt, oder
195 denen öfters mal sagt ‚üb es doch einfach‘, ‚machs doch einfach noch mal‘, ‚wiederhole
196 es einfach mal, dann wird es besser‘. Und das sehen sie dann ein irgendwann. Also wenn
197 wir jetzt eine Übung haben, total verzweifeln daran, dann beim ersten Mal ‚Ähh, klappt

- 198 überhaupt nicht, alles doof^c redet man kurz mit denen, die wiederholen es und dann
 199 merken sie ‚och es klappt ja doch nen bisschen‘. Und das lernen die von Stunde zu
 200 Stunde mehr, dass man bei mir Sachen üben muss, um an das Ziel zu kommen. Ist ja in
 201 der Schule eigentlich auch so, aber irgendwie haben die da manchmal Probleme, vor
 202 allem im Sport, wenn es nicht beim ersten Mal klappt.
- 203 Und Durchhaltevermögen bzw. Ehrgeiz ist halt auch immer wichtig, damit man auch die
 204 Grenze oder die Toleranzgrenze erreicht von etwas...Also das man das überwindet
 205 sozusagen.
- 206 Interviewer Wie macht sich denn der Zugewinn an Ehrgeiz bemerkbar?
- 207 Experte Ja, vor allem bei Staffelspielen. Wenn wir jetzt ein Staffelspiel machen und mmm der
 208 Gruppenzwang auch da ist, dann will man auch unbedingt gewinnen. Da ist der Ehrgeiz
 209 riesig. Der wächst der immer weiter, auch wenn man am Anfang nicht so ehrgeizig war,
 210 in der Gruppe zum Beispiel oder so Gruppenaufgaben sind da mega für reich für.
- 211 Interviewer Ok, super! Jetzt gucken wir uns das ganze nochmal für die Sozialkompetenzen an. Da
 212 habe ich auch wieder fünf Teilkompetenzen, die die Sozialkompetenz repräsentieren.
 213 Auch hier dann wieder beachten, dass sich diese Teilkompetenzen wieder nur auf dein
 214 Setting, das AG-Angebot ‚Leichtathletik‘ an der Grundschule, beziehen.
- 215 Experte Ja! (8 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt.) Da finde ich, da kann man
 216 direkt schon ne eins bei Fairplay machen. Da lege ich halt auch ganz großen Wert drauf,
 217 versuch‘ das auch immer zu vermitteln, was nicht immer einfach ist. Dann...mmm (3
 218 Sek.) Dann gehört dazu zum Fairplay auch gewaltfreie Konfliktbewältigung, finde ich, da
 219 kann man auch ne zwei machen und Übernahme der Verantwortung ist drei.
- 220 Also, ich fange mal mit der drei an. ‚Übernahme von Verantwortung‘ da haben wir jetzt
 221 zum Beispiel mmm viele Kinder, die ein bisschen untergehen in der AG, weil die einfach
 222 was schüchterner sind und ruhiger sind und so. Und denen gebe ich manchmal
 223 Extraaufgaben, damit die auch anfangen, Verantwortung zu übernehmen. Das finde ich
 224 immer sehr wichtig, dass die sich selber auch mal was zutrauen und das merke ich auch
 225 nach der Stunde, ob das was gebracht hat. Die sind dann am Ende der Stunde auch viel
 226 präsenter. Also das wächst auch von Stunde zu Stunde.
- 227 Gewaltfreie Konfliktbewältigung war meine zwei, weil es gibt ziemlich viele Konflikte in
 228 der Schule, weil da haben wir viele Kinder mit Migrationshintergrund, dann ist öfters
 229 Sprachbarriere oder irgend nen anderes Problem untereinander und mmm ich versuche
 230 halt... Die prügeln sich auch ziemlich oft auf dem Schulhof, das kommt dann schon mit
 231 in die Stunde rein sozusagen, der Konflikt, und bei mir gibt es dann natürlich keine
 232 Prügelei, sondern ich versuche das gewaltfrei zu lösen, das versuchen die dann auch. Die
 233 kennen mich ja schon und dann kommen sie rein und sagen schon ‚XXXXXX!‘, dann
 234 werde ich dazu gerufen und dann muss man halt versuchen, darüber zu sprechen und
 235 mmm ich denke mal, auf dem Schulhof wäre das nicht so gelaufen. Ich denke mal, wenn
 236 die mich sehen, verbinden die schon damit, dass man das auch diskutiert. Es ist halt
 237 einfach so.
- 238 Interviewer Beobachtest du eine Verbesserung beim Umgang mit Konflikten?
- 239 Experte Also in Verbindung mit mir auf jeden Fall, also in der Stunde halt. Auf dem Schulhof ist
 240 es dann ja noch mal was anderes. Bei mir in der Stunde wissen die einfach schon
 241 Bescheid, dass es das einfach nicht gibt oder dass es dann ne große Strafe gibt und

- 242 deswegen versuchen die das oder finden das mit mir, dass es dann ausdiskutiert wird.
243 Denke ich mal. So empfinde ich das.
- 244 Und Fairplay ist natürlich die Nummer eins (3 Sek.)
- 245 Interviewer Woran machst du das fest?
- 246 Experte Also, das ist ja mmm bei jeder Übung bei jedem Spiel versucht man das dann
247 umzusetzen, dass die Kinder immer so ein Gerechtigkeitsgefühl dann auch haben oder
248 den anderen gegenüber einfach fair sind. Das versucht man bei jeder Sportart zu
249 vermitteln.
- 250 Interviewer Ja, das ist jetzt dein Ziel. Beobachtest du auch, dass die Kinder das übernehmen?
- 251 Experte Mmm. Ja, eigentlich schon. Also, wenn ich zum Beispiel anfangen, einen bestimmen, der
252 die Teams einteilt, dann macht der das auch fair. Also die versuchen schon...Man muss
253 auch die Richtigen bestimmen. Gibt auch Kinder, die da unfair spielen, oder sich da
254 irgendwie ... schummeln, die hat man immer. Aber man versucht auch bei denen
255 anzusetzen, um das Fairplay denen etwas bewusster zu machen, warum das was Positives
256 ist. Das zieht schon. Ich finde schon, dass das ne Entwicklung macht bei mir in der
257 Stunde.
- 258 Interviewer Jetzt haben wir über ganz viele Teilkompetenzen gesprochen, über verschiedene
259 Bereiche, fachlich, sozial und die Selbstkompetenz. Hast du denn aus deiner Erfahrung
260 heraus...Könntest du noch Kompetenzen benennen, die du wichtig findest, die aber jetzt
261 hier nicht aufgeführt wurden?
- 262 Experte Schwierig...Ich hab mir da was aufgeschrieben...Moment! Mmm. (5 Sek.) (Experte
263 durchsucht Unterlagen.) Also, ich hab mir noch darüber Gedanken gemacht und mir
264 ‚Toleranz‘ und ‚den eigenen Körper einschätzen, kennenlernen und ‚Grenzen spüren bzw.
265 überwinden‘ aufgeschrieben. Das möchte ich halt auch noch vermitteln, dass sie
266 anfangen, Grenzen, die sie sich selber setzen, ‚so, ich kann das nicht‘ als Grenze, aber das
267 hatten wir ja schon so ähnlich.
- 268 Interviewer Was bei dir dann noch herauskommt, ist der Aspekt der Gesundheitserziehung. Das man
269 den Körper richtig einsetzt. Das gehört auch zu den Fachkompetenzen. Eine Sportart zu
270 beherrschen, setzt fachliche Kompetenzen im Hinblick auf Gesundheitserziehung voraus.
271 Das ist gut, das war nochmal ein wertvoller Hinweis.
- 272 Und jetzt stell dir nochmal vor, du hättest die Kooperation im Allgemeinen zu
273 verantworten. Was würdest du ändern?
- 274 Experte Mmm... Ich würde mir selber auf jeden Fall eine Schulung verschreiben, wo man ein
275 bisschen mehr pädagogischen Hintergrund bekommt, einfach weil mir das jetzt nicht
276 gegeben ist. Also ich habe zwar die C-Lizenz gemacht, aber da ist jetzt nicht viel
277 Pädagogik dabei gewesen. Es gibt ja mittlerweile eine spezielle Ausbildung für
278 Grundschulen...also auch als AG-Leiter. Mmm, aber ich glaube, dass da auch die
279 Pädagogik da etwas zu kurz kommt, weil man hat halt immer Sonderfälle dabei, die
280 auffallend sind und gerade die muss man ja irgendwie speziell behandeln. Und ich finde
281 es ganz wichtig, dass man da nen bisschen drüber aufgeklärt wird, bzw. dass man da
282 mehr Unterstützung bekommt oder dass man irgendwie ne Stelle hat, wo man mal oder
283 sich einmal im Jahr trifft, wo man solche Sachen ansprechen kann. Wie gehe ich mit
284 solchen Situationen um oder mmm was kann man da, wie kann ich mir da helfen?? So!
285 Das fehlt halt nen bisschen.

- 286 Dann die Kommunikation von der Schule und den AGs finde ich halt viel zu wenig bzw.
287 von den Lehrern. Gerade Sportlehrer sind ja gar meistens nicht mehr richtig ausgebildet
288 und ich finde da kann mmm wenn man jetzt schon die AGs hat, vor allem im sportlichen
289 Bereich, kann man da ne bessere Kooperation erwarten, finde ich, dass die Lehrer dann
290 auch mehr auf die AG-Leute zugehen oder andersherum. Das man sich da mehr
291 austauscht, weil das Kind ja nachmittags nochmal Leistung zeigt. Das ist ja einfach so. Es
292 ist zwar für die...Natürlich ist die Schule vorbei, aber irgendwie zählt es ja trotzdem
293 dazu, finde ich. Da halt mehr Kommunikation untereinander und man muss hat den
294 großen
- 295 Ich weiß nicht, ob das an jeder Schule so ist...den großen Migrationshintergrund der
296 Kinder muss man auch mitbeachten. Es ist halt voll oft ne sprachliche Barriere, man
297 muss... Man redet mit Händen und Füßen. Klappt dann irgendwie, aber da muss man
298 auch irgendwie den Umgang vorher üben. Dass man das einfach mehr beachtet und da
299 auch irgendwie gesondert drauf vorbereitet wird.
- 300 Interviewer Das waren schon mal gute Vorschläge, die du da angebracht hast. Jetzt abschließend,
301 XXXXXX, sind wir auch am Interviewende angekommen. Gibt es jetzt noch Sachen, die
302 du erwähnen musst, die du denkst, dass die zum Sachverhalt, also zu deinem GTS-
303 Angebot und den damit zusammenhängenden Kompetenzerwerb nicht gesagt wurden?
304 Fehlt dir da irgendwas?
- 305 Experte Nö, ich glaube nicht, ich habe jetzt alles gesagt.
- 306 Interviewer Dann danke ich dir für das Interview.
- 307 Experte Gerne!

G.3 TN 3

Transkriptionskopf zum Experteninterview (TN 3)

Interviewort	Daun
Interviewdatum	05.12.2016
Interviewdauer	17 Min. 32 Sek.
Geschlecht	W
Alter	18
Beruf/beruflicher Hintergrund	FSJ
Schule/Schulform	G8GTS
Dauer der Beschäftigung an der GTS	1 Jahr
Vertragsart	Dienstleistungsvertrag <u>Kooperationsvertrag</u> Betreuervertrag Sonstiges
GTS-Angebot (Disziplin)	Handball
Gruppengröße/Besonderheiten	10
Verein (Mehrfachnennungen möglich)	TuS Daun 05
Vereinshintergrund (Tätigkeiten)	FSJ, Aktives Mitglied, Übungsleiterin

- 1 Interviewer Hallo XXXXXX, das ist schön, dass du die Zeit für das Interview gefunden hast. Dann
2 möchte ich jetzt auch direkt anfangen und führ dich durch das Interview und möchte mit
3 dir zunächst mal die außerschulischen Rahmenbedingungen deines GTS-Angebots
4 besprechen. Jetzt berichte mir doch mal zunächst, wie es zu der Kooperation mit dem
5 Gymnasium gekommen ist.
- 6 Experte Also, mein Verein hat mich an die Schule geschickt, weil mein Vorgänger, der vor mir
7 FSJ gemacht hat, auch schon die Handball-AG geführt hat und die sollte ich dann weiter
8 übernehmen.
- 9 Interviewer Ok. Also führst du das für den Verein einfach fort. Die Kooperation besteht dann schon
10 länger, nehme ich an?
- 11 Experte Ja, genau.
- 12 Interviewer Dann hast du jetzt schon die ersten Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit dem
13 Gymnasium ... mmm gewinnen können. Kannst du mir denn auch erzählen, ob sich die
14 Kooperation oder die Zusammenarbeit intensiviert hat mit der Schule?
- 15 Experte Mmm, ich denke, die ist von vornherein schon, sag ich mal, intensiv, also es ging
16 eigentlich alles gut soweit.
- 17 Interviewer Nimmst du denn auch so an Konferenzen teil oder sprichst mit Lehrern von der Schule?
- 18 Experte Ich habe nur am Anfang, wo ich angefangen hab, mit der zuständigen Lehrerin geredet,
19 am Anfang, wie alles ablaufen wird, aber sonst leite ich nur die AG und das war es.
- 20 Interviewer Jetzt hast du ja einen Kooperationsvertrag mit deinem Verein, sind in deinem
21 Arbeitsvertrag Ziele in Verbindung mit deinem AG-Angebot formuliert?
- 22 Experte Nee.
- 23 Interviewer Also nur das, was du an Geld verdienst.
- 24 Experte Ja.

- 25 Interviewer Aber wenn im Vertrag keine Ziele sind, hast du doch bestimmt persönliche Ziele, die du
26 mit deinem AG-Angebot verbindest.
- 27 Experte Ja... Also, dass die auf jeden Fall Spaß haben sollen und die auch gern zu der AG
28 kommen und nicht gezwungen, sag ich mal, werden und dass die auch fair im Team
29 spielen und nicht, dass es dann immer, sag ich mal, böse endet nach der AG und dass die
30 dann mit schlechter Laune da rausgehen.
- 31 Interviewer Ok. Das war es auch schon zu den außerschulischen Rahmenbedingungen, jetzt will ich
32 von dir nochmal so ein bisschen was erfahren, wie das Angebot inhaltlich und
33 methodisch aufgebaut ist, und dazu möchte ich erstmal von dir wissen, ob du auf
34 Bausteine deiner Trainerausbildung, du hast die Übungsleiterausbildung abgeschlossen,
35 auf welche methodischen und inhaltlichen Bausteine greifst du zurück?
- 36 Experte Also, dass die sich vor dem Handballspielen schon richtig aufwärmen, das mach ich
37 schon immer und ...
- 38 ja aus der Trainerausbildung, da haben wir auch ein paar, sag ich mal, Spiele
39 kennengelernt, die bau ich dann auch immer noch mit ein und dass man die Kinder auch,
40 sag ich mal, selbst noch mit in die AG integriert, also dass die zum Teil auch noch selbst
41 bestimmen können, was die machen. Mach ich auch immer alles und also von der
42 Ausbildung hab ich auf jeden schon einen Teil mitgenommen.
- 43 Interviewer Gut. Jetzt kommen wir mal zu der Durchführung von deinem GTS-Angebot. Jetzt stellst
44 du dir vor, ich bin dein neuer Praktikant und wir kommen zum XXXXXX-Gymnasium
45 und du nimmst mich mit und ich guck mir das mal an und wir sind zehn Minuten vor
46 deiner AG da und jetzt beschreibst du mir mal ganz in Ruhe der Reihe nach, was bis zum
47 Ende der AG passiert.
- 48 Experte Also, ich geh erstmal einen Sportlehrer holen, der mir dann die Halle aufschließt und den
49 Raum, wo die Bälle drin sind. Dann schließen wir die auf und dann ja, hol ich schon mal
50 nen Handball und dann kommen meistens schon die ersten Kinder, die schick ich dann
51 umziehen und dann sollen die vorne, also vor der Turnhalle, sollen die dann warten, dass
52 die nicht alleine schon mal in die Turnhalle gehen und dann warten bis alle da sind.
- 53 Und ja, dann, wenn alle da sind, geh ich mit denen dann in die Turnhalle und dann lass
54 ich die alle erstmal auf die Bank setzen und dann mach ich meistens so, dass die sich ...
55 zum Aufwärmen dürfen die sich dann selbst ein Spiel ausdenken und dann wird das circa
56 fünf Minuten gemacht, bis die aufgewärmt sind.
- 57 Dann mach ich meistens ein paar Ballübungen, also paar Werfübungen und ... also zum
58 Beispiel Sprungwurf oder solche Sachen ... und die mach ich dann auch circa eine
59 Viertelstunde lang und am Ende lass ich die dann immer noch Handball spielen, weil die
60 sind halt auch schon alle, die spielen halt alle selber im Verein und können das auch alle
61 schon sehr gut und ja... dann mach ich den Schiedsrichter, dass die dann immer Handball
62 spielen und dann, ja ... fünf Minuten vor Ende hol ich die dann nochmal alle zusammen
63 und sag dann noch was zum Abschluss und dann geben sie mir die den Ball zurück und
64 dann lass ich die umziehen.
- 65 Ja, und dann tu ich auch den Ball zurück und schließ wieder alles ab, warte bis die fertig
66 sind und dann muss ich nochmal bei denen im Hausaufgabenheft unterschreiben, dass die
67 auch da gewesen sind... bei der AG. Ja und dann verabschiede ich mich und dann ist die
68 AG zu Ende
- 69 Interviewer Übernehmen die Kinder denn auch eigene Aufgabenbereiche in deinem AG-Angebot?

- 70 Experte Ja, auch. Also wie gesagt am Anfang können die sich entweder auch selbst mit einbringen
71 oder je nach dem sag ich dann selber, dass die sich einen Handball aussuchen können, mit
72 dem die auch spielen wollen. Und... ja.
- 73 Interviewer Ja. Jetzt ist es ja so, dass du als Übungsleiterin hast du ja jetzt ne andere Rolle als ne
74 Lehrerin und in der Literatur ist allgemein bekannt, dass man zum Übungsleiter in aller
75 Regel en relativ gutes Verhältnis hat. Beschreibe mir doch mal das Verhältnis der Kinder
76 zu dir, was du vermutest, wie die dich sehen.
- 77 Experte Ja, also ich denk auch schon, dass die mich nicht als Lehrer sehen, sondern ja ich denk
78 mal die meisten auch mehr so en Freund, aber dass die auch schon auf mich hören und ...
79 wenn ich die jetzt auch, sag ich mal, privat treffe, dann grüßen die mich auch immer
80 direkt und ... ja ist auf jeden Fall eigentlich ein sehr gutes Verhältnis.
- 81 Interviewer Und dennoch kommt es aber hin und wieder wahrscheinlich zu Störungen in deiner AG
82 oder Unterrichtsstörung.
- 83 Experte Ja! Dann sage ich auch halt mal was und dann hören die aber auch wieder zu...also.
84 Wenn die jetzt mal unerlaubt auf die Matten springen oder so, dann hol ich die da runter
85 und dann hören die auch meistens auf mich.
- 86 Interviewer Also hast du mit Störenfrieden nicht so richtig was zu tun?
- 87 Experte Nee. Die sind eigentlich recht brav.
- 88 Interviewer Ok, gut! Dann möchte ich überleiten zu dem Themenbereich der Resultate, dass man jetzt
89 guckt, was auch tatsächlich Zählbares bei dir in deiner AG vermittelt wird. Dazu lege ich
90 dir jetzt verschiedene Teilkompetenzen vor, dazu gehört Regelkunde, Spielverständnis,
91 Verwendung von Fachbegriffen und taktile Fähigkeiten und diese Teilkompetenzen
92 repräsentieren die Fachkompetenz. Jetzt möchte ich, dass du im ersten Schritt mal ne
93 Prioritätenliste erstellst, erstens, zweitens, drittens, was für dich entscheidend ist und was
94 du denkst, was die Kinder in deiner AG davon lernen und woran du das festmachst. Also
95 daran merke ich, dass die das auch wirklich gelernt haben. Guck dir das in Ruhe an, lass
96 dir Zeit und mach dann mal die Prioritätenliste.
- 97 Experte (15 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf dem Blatt.)
- 98 Interviewer Ok, jetzt hast du Spielverständnis, Regelkunde und die Verwendung von Fachbegriffen
99 als drittens. Jetzt erklär mir mal, warum dir das wichtig ist, wie die Kinder das bei dir
100 lernen und woran du das festmachst!
- 101 Experte Also Spielverständnis ist für mich am wichtigsten, weil die ja erstmal lernen sollen, wie
102 Handball spielen überhaupt funktioniert. Dass die das Verstehen, sonst braucht man gar
103 nicht erst über Regeln zu reden und das merke ich daran, dass sie erstens erstmal selber
104 aus dem Verein kommen und das schon spielen und auch wenn einer schon in den Kreis
105 tritt, rufen die anderen auch schon direkt ‚Kreis‘ und das machen die auch zum Teil von
106 sich aus. Also meistens brauche ich auch gar keinen Schiedsrichter zu machen, weil die
107 das selber schon direkt wissen.
- 108 Und wie gesagt, dann Regelkunde. Ja, dass die auch selber schon die Regeln alle wissen,
109 dass die darauf auch schon achten und die auch komplett verständlich sind.
- 110 Also und ‚Verwendung von Fachbegriffen‘, wie gesagt, dass sie den ‚Kreis‘ auch ‚Kreis‘
111 nennen und die verschiedenen Wurfarten benennen die auch alle richtig und solche
112 Sachen.

- 113 Interviewer Kannst du feststellen, dass sie im Rahmen deiner AG lernen, die Fachbegriffe richtig zu
114 verwenden. Ist da keiner mehr, der sagt ‚Ich hol mal den Hammer raus‘, sondern die
115 Wissen wie der Wurf konkret heißt.
- 116 Experte Ja. Genau!
- 117 Interviewer Ok. Gut. Das gleiche Spiel machen wir jetzt nochmal für die Selbstkompetenzen. Da
118 musst du dich dann mit der Selbständigkeit, dem Durchhaltevermögen, der Belastbarkeit,
119 der Frustrationstoleranz und dem Erkenntnisdrang auseinandersetzen. Auch das guckst du
120 dir wieder ganz in Ruhe an.
- 121 Experte (26 Sek.) (Ordinalzahlen werden auf dem Blatt vermerkt)
- 122 Interviewer Also gut, haben wir erstens Selbständigkeit, zweitens Durchhaltevermögen und drittens
123 Frustrationstoleranz. Dann erklär mal, warum dir das wichtig ist und woran bzw. wie du
124 merkst, dass die Kinder das bei dir in der AG lernen. Woran machst du das fest?
- 125 Experte Also Selbstständigkeit und Selbstbestimmung, also dass die am Anfang selbst was
126 aussuchen. So haben sie nicht so das Gefühl, wie in manchem Unterricht, dass die da
127 direkt was vor die Nase gesetzt bekommen und ‚das und das habt ihr jetzt zu tun‘,
128 sondern, dass sie auch Spaß daran haben. Und...
- 129 Interviewer Musstest du denen das erst sagen ‚hier sucht euch mal was aus‘ oder war denen das von
130 Anfang an klar oder hast du denen das erst nahe bringen müssen?
- 131 Experte Also, die erste Stunde hab ich halt gesagt, dass die sich was aussuchen können, und ab da
132 haben die dann immer...wussten dann halt, dass die dann selbst mitbestimmen können.
- 133 Ja, dann Durchhaltevermögen. Dass die auch lernen, dass die nicht gleich mal direkt nach
134 fünf Minuten aufhören zu spielen, sondern dass sie auch wirklich durchhalten. Also wenn
135 jetzt einer direkt kommt ‚oh, ich kann nicht mehr‘ nach zwei Minuten, dann sage ich
136 auch, ‚Komm, versuch es nochmal‘, dann spielt er auch wieder mit und nach einer Minute
137 merkt man dem auch gar nichts mehr an, hat auch wieder Spaß dran.
- 138 Interviewer Hast du das auch in diesem Schuljahr beobachten können, dass sich das
139 Durchhaltevermögen verbessert?
- 140 Experte Ja, bis jetzt auf jeden Fall.
- 141 Interviewer Hast du vielleicht ein Beispiel dafür?
- 142 Experte Also am Anfang war da einer, der wirklich, wie gesagt, direkt, schnell keine Lust mehr
143 hatte oder sich hinsetzen wollte oder hat von Vornherein gesagt, er will überhaupt kein
144 Handball spielen. Dann habe ich ihn auch gefragt, warum er in der Handball-AG ist.
145 Mittlerweile spielt er immer mit und hat auch Spaß daran. Ja!
- 146 Interviewer Ok. Jetzt haben wir das ganze nochmal für die Sozialkompetenzen und da hast du dann
147 die Auswahl zwischen Übernahme von Verantwortung, Zuverlässigkeit, Einordnung in
148 hierarchische Strukturen, gewaltfreie Konfliktbewältigung und Fairplay. Guckst du dir
149 auch wieder in Ruhe an und...(30 Sek.) (Ordinalzahlen werden auf dem Blatt vermerkt)
- 150 Gut! Dann haben wir erstens Fairplay, zweitens gewaltfreie Konfliktlösung und drittens
151 Übernahme von Verantwortung. Dann erklär mal und nimm wieder Bezug auf deine AG.
- 152 Experte Also, ‚Fairplay‘ finde ich beim Spiel, also generell egal welches Spiel, am wichtigsten,
153 weil man ist ja auch eine Mannschaft eigentlich und man soll sich in einer Mannschaft ja
154 eigentlich...man will ja auch zu einem Ziel gelangen und ohne ‚Fairplay‘ funktioniert das
155 auch nicht. Und in der AG haben die auch gutes ‚Fairplay‘. Also wenn man jetzt aus

- 156 Versehen fault oder sowas, dann entschuldigt er sich auch direkt und ... Ja, die regeln das
157 eigentlich schon sehr gut unter sich.
- 158 Interviewer Hast du da eine Entwicklung in deiner AG feststellen können, dass das am Anfang nicht
159 so gut war oder dass sich das verbessert hat?
- 160 Experte Also ich fand, die waren von Anfang an eigentlich schon sehr gut, was das ‚Fairplay‘
161 betrifft.
- 162 Interviewer Schiebst du das auf den Vereinshintergrund zurück?
- 163 Experte Ja, man merkt eigentlich schon, dass wenn die aus dem Verein kommen, dass die schon,
164 sag ich mal, mehr ‚Fairplay‘ spielen, als wenn Kinder, die noch nie zusammen in einer
165 Mannschaft gespielt haben.
- 166 Gewaltfreie Konfliktbewältigung ist natürlich auch sehr wichtig, weil wenn es jetzt mal
167 zum Streit kommt, dann sollen die einen jetzt nicht direkt den anderen wegschubsen. Man
168 soll ja vernünftig miteinander reden und es gibt eigentlich immer eine Lösung. Aber so
169 einen Streit hatten wir bis jetzt noch nicht.
- 170 Interviewer Das konntest du jetzt auch nicht beobachten. Das war von Anfang an, dass die
171 sprachbasiert den Konflikt bewältigen konnten?
- 172 Experte Ja. (2 Sek.)
- 173 Und Übernahme von Verantwortung, das ist ja nicht nur im Sport wichtig, sondern das
174 braucht man ja auch sein Leben lang, was die auch lernen sollen. Und wenn ich jetzt zum
175 Beispiel einem sage, er soll den Ball bitte zurückbringen und dass er mal den Schlüssel
176 gehen holen soll, dann machen die das auch ohne, sag ich mal, irgendeinen Schwachsinn
177 zu machen. Und die sind eigentlich auch schon sehr verantwortungsbewusst.
- 178 Interviewer Bezieh jetzt mal diese Übernahme von Verantwortung auf dein Setting, dein AG-
179 Angebot. Beobachtest du da, dass die mehr und mehr Verantwortung übernehmen?
- 180 Experte Ja, eigentlich schon. Also wenn ich am Anfang, da war ich ja neu, da probieren die
181 Sachen, sag ich mal, aus, wenn man neu ist. Und wenn ich denen aber sage, dass sie die
182 oder die Station aufbauen sollen, dann hat halt am Anfang jeder was anderes gemacht,
183 sag ich mal, aber jetzt halten die sich daran und bauen dann auch wirklich die Station auf
184 und machen nichts anderes dann.
- 185 Interviewer Also kannst du dich darauf verlassen?
- 186 Experte Ja.
- 187 Interviewer Ja, ok! Danke. Und jetzt würde ich von dir nochmal wissen, ob -jetzt haben wir ganz viel
188 über Teilkompetenzen gesprochen -... Findest du, dass die noch andere Sachen lernen,
189 die ich jetzt gar nicht angesprochen habe oder dir zur Verfügung gestellt habe? Dass du
190 sagst, ‚bei mir lernen die auf jeden Fall diese oder jene Kompetenz‘.
- 191 Experte Auf jeden Fall, dass es auch um Spaß haben geht im Sport und nicht, wie manche sagen,
192 nur ums Gewinnen. Also, wenn die jetzt untereinander irgendwas sagen, dann sage ich
193 auch, dass es hauptsächlich um Spaß geht und nicht, sag ich mal, ums Gewinnen und man
194 auch verlieren mal kann. Das ist ja nichts Schlimmes.
- 195 Interviewer Wenn du jetzt die Kooperation im Allgemeinen zu verantworten hättest, was würdest du
196 verändern?

- 197 Experte (3 Sek.) Also ändern würde ich vielleicht nichts. Ich würde vielleicht sagen, dass man so
198 eine Sport-AG vielleicht öfter machen sollte, oder länger, weil bei mir einmal die Woche,
199 dann sind es halt nur 40 Minuten und so ist das mal sag ich mal, nicht so viel.
- 200 Interviewer Was versprichst du dir denn davon, wenn man mehr Sport-AGs anbieten würde?
- 201 Experte Ja, dass die untereinander sich besser auch verstehen und wie gesagt mehr das ‚Fairplay‘
202 haben und ...ja!
- 203 Interviewer Ok! Jetzt sind wir auch am Ende des Interviews angelangt. Gibt es für dich noch Sachen,
204 die du grundlegend anmerken möchtest im Hinblick auf die Fragestellung, also der
205 Kompetenzerwerb in deinem AG-Angebot und die Kooperation mit der Schule. Denkst
206 du, da sind Sachen, die man noch ansprechen muss, die hier im Interview nicht
207 thematisiert wurden?
- 208 Experte Nee, eigentlich nicht.
- 209 Interviewer Ok, XXXXXX! Dann danke ich dir für das Interview!

G.4 TN 4

Transkriptionskopf zum Experteninterview (TN 4)

Interviewort	Wittlich
Interviewdatum	05.12.2016
Interviewdauer	30 Min. 45 Sek.
Geschlecht	M
Alter	21
Beruf/beruflicher Hintergrund	Student
Schule/Schulform	GS
Dauer der Beschäftigung an der GTS	1 Jahre
Vertragsart	Dienstleistungsvertrag <u>Kooperationsvertrag</u> Betreuervertrag Sonstiges
GTS-Angebot (Disziplin)	Ballsportarten
Gruppengröße/Besonderheiten	10-15
Verein (Mehrfachnennungen möglich)	Polizeisportverein Wittlich
Vereinshintergrund (Tätigkeiten)	Aktives Mitglied, Übungsleiter, Werksstudent

- 1 Interviewer So XXXXXX, ich begrüße dich, ich freue mich, dass du dich für das Interview bereit
2 erklärt hast. Du bist Übungsleiter an einer Grundschule und hauptamtlich an einem
3 Verein angestellt und ich möchte von dir nähere Auskünfte zu deinem GTS-Angebot
4 bekommen. Jetzt befrage ich dich erstmal zu den außerschulischen Rahmenbedingungen,
5 die dein GTS-Angebot begleiten. Dann erzähl‘ mir doch erstmal, wie es zu der
6 Kooperation mit der Grundschule gekommen ist?
- 7 Experte Ja, hallo! Mmm, die Kooperation gibt es mit unserem Verein schon seit mehreren Jahren
8 und wir haben halt bei uns im Polizeisportverein verschiedene Übungsleiter, die schon
9 mit den Grundschulen zusammengearbeitet haben. Wir haben jetzt zwei Grundschulen in
10 der Umgebung und die Idee kam irgendwann aus dem Verein heraus, so genau weiß ich
11 es auch nicht, da ich erst ein Jahr im Verein bin und dann mmm haben wir halt die zwei
12 Angebote, die wurden irgendwann mal angeboten und dann hat sich daraus ergeben, dass
13 diese AG Jahr für Jahr immer neu angeboten wird, immer mit dem Thema Ballspiele und
14 das Ganze ist immer mit nem Kooperationsvertrag mit diesen Grundschulen.
- 15 Interviewer Also schon fast sozusagen eine kleine Tradition.
- 16 Experte Ja! Das ist schon länger und das haben auch verschiedene Übungsleiter gemacht und ich
17 bin seit einem Jahr jetzt dabei.
- 18 Interviewer Super! Jetzt, du hast ja angesprochen, dass mit der Schule schon länger kooperiert wird.
19 Ist denn die Kooperation intensiviert worden?
- 20 Experte Mmm, also es ist eigentlich so, dass wir nur in Kontakt zu der Geschäftsführung stehen,
21 wann die...Also, es wird nach jedem Schuljahr dann nochmal geklärt ‚Ja, bieten wir im
22 nächsten Jahr nochmal ne AG an?‘... Das wird dann mit der Schulleitung abgeklärt,
23 aber ansonsten läuft die AG komplett von alleine und wir haben eigentlich so zur
24 Grundschule an sich keinen Kontakt.
- 25 Ich hab ein Fach im Lehrerzimmer, als Lehrer, kann da immer schauen, wenn es was
26 Neues gibt und dann und wann legt der Schulleiter... Also dieses Fach wird halt genutzt,
27 falls irgendwas ist, eine Feier, eine Konferenz...(3 Sek.)

- 28 Interviewer Wirst du denn zu Konferenzen eingeladen?
- 29 Experte Mmm, ich wurde schon mal eingeladen zu einer Konferenz für alle AG-Übungsleiter.
30 Das sind halt AG-Angebote.
- 31 Interviewer Und Gespräche mit Klassenlehrern oder Sportlehrern hast du schon mal da geführt?
- 32 Experte Ja, also wenn ich da ankomme, an der Schule, dann sind halt parallel mehrere AGs und
33 mit den Leitern der anderen AGs unterhält man sich auch schon mal.
- 34 Interviewer Ok, ein Erfahrungsaustausch findet da ja statt.
- 35 Sind denn in deinem Arbeitsvertrag, hier vom Verein aus, irgendwelche konkreten
36 pädagogischen oder inhaltlichen Ziele vereinbart?
- 37 Experte Also, wie gesagt, Thema ist Ballsport und da sollen wir halt möglichst verschiedene
38 Sachen machen, die Kinder sollen Spaß haben und sollen nicht zu verbissen sein, denn es
39 ist immer noch ein Nachmittagsangebot und wir haben nicht die Aufgabe, Noten zu
40 geben oder sonst was, also halt weg ein bisschen von diesem Unterricht und mehr in
41 Richtung Spaß, AG, zusätzliches Angebot für die Kinder am Nachmittag.
- 42 Interviewer Hast du denn persönliche Ziele und Interessen, die du im Zusammenhang mit diesem
43 GTS-Angebot formulieren könntest?
- 44 Experte Ja, mir ist es immer ganz wichtig, dass die Schüler ihren Spaß haben, denn der Spaß steht
45 bei mir im Vordergrund, aber das geht natürlich nicht ohne Regeln.
- 46 Es soll ja auch wirklich ein guter Umgang untereinander sein, das ist mir ganz wichtig.
- 47 Und das ist für mich persönlich, dass es ne runde Sache ist und die Stunde einfach gut
48 abläuft.
- 49 Interviewer Ich höre da heraus, du hast schon einen hohen Anspruch an dich selbst. Jetzt gehen wir
50 üben zum Inhalt und zur Gestaltung deines GTS-Angebotes und da möchte ich vorab
51 wissen, ob du auf inhaltliche und methodische Bausteine deiner Trainerausbildung
52 zurückgreifst?
- 53 Experte Ja! Also, ich habe den Übungsleiter C-Schein und da haben wir auch mehrere Kinder...
54 mmm Unterrichtsstunden bearbeitet. Und klar, man hat dann halt immer nen bestimmten
55 Aufbau, den man da aufgreift. Man macht ein allgemeines Aufwärmen, dann macht man
56 ein spezielles Aufwärmen, wenn man was mit dem Ball macht und dann macht man, so
57 ist es bei uns, dass wir dann meistens größere Spiele machen Brennball, Völkerball oder
58 halt auch mal auf die Wünsche der Kinder eingehen. Aber es hat immer einen Aufbau, es
59 fängt nicht mittedrin an. Es ist schon wichtig, dass man ein Aufwärmprogramm macht
60 und das am Schluss nochmal ein Ritual ist, dass man sich zusammensetzt vorher und
61 nachher, das sind auch so Dinge, die man bei der Übungsleiterausbildung gelernt hat.
- 62 Interviewer Da bin ich mal gespannt, wenn du mich jetzt mitnimmst zu deinem GTS-Angebot. Das ist
63 nämlich der nächste Erzählanlass für dich. Jetzt stellst du dir vor, ich bin zehn Minuten
64 vor Beginn deiner AG bei dir und du nimmst mich mit als deinen Praktikanten mit und
65 zeigst mir mal dein GTS-Angebot und beschreibst mir möglichst genau der Reihe nach,
66 was von zehn Minuten vorher bis zum Ende der AG alles passiert.
- 67 Experte Also, da die Schule im Nachbarort ist, komme ich ne viertel Stunde, zehn Minuten vorher
68 mit dem Auto da an, hab Dinge dabei, die ich in der AG brauche, nen Schlüssel von der
69 Halle. Dann gehe ich in die Halle rein, ziehe mich um, mach mich fertig für den
70 Unterricht.

71 Dann treffe ich schon mal verschiedene Vorbereitungen, wenn wir jetzt ein größeres Spiel
72 haben, dann baue ich schon mal was auf oder stelle schon mal Hütchen, Pylonen auf.
73 Dann nehme ich mir das Klassenbuch natürlich, um... Wir haben ein Klassenbuch, wo
74 dann die Anwesenheit kontrolliert wird -von der Schule- und das bereite ich alles vor.

75 Dann gehe ich fünf Minuten vorher zur Schule, das ist einmal gegenüber, da gehe ich
76 dann die Kinder abholen, die sind dann auf dem Schulhof. Dann, wenn es klingelt, stellen
77 sich die Kinder in einer Reihe auf. Ich sage den Kindern dann ‚Holt eure Sportsachen, wir
78 treffen uns vorne an der Ausgangstür‘, dann nehmen die alle ihren Turnbeutel und wir
79 stellen uns an der Tür der Reihe nach auf. Wenn ich abgezählt habe, dass alle da sind,
80 gehen wir gemeinsam nach unten in die Halle, jeder zieht sich um und dann wissen auch
81 alle schon direkt, wenn wir fertig umgezogen sind, setzen wir uns in die Mitte in den
82 Kreis zusammen und dann halt ich halt ne Ansprache, zu Beginn.

83 Das ist mir immer ganz wichtig. Ich mache es dann immer so, am Anfang, dass ich je
84 nachdem (2 Sek.) welcher Zeitpunkt gerade ist, mache ich kurz vorher ne kleine
85 Fragerunde, klar, man fragt immer erst ‚wie geht es euch? Alles klar?‘, manchmal nehme
86 ich dann einen Ball mit und sage zu den Kindern ‚jetzt erzähl mir mal, was ihr euch zu
87 Weihnachten wünscht und gebt den Ball einmal rund!‘ Einfach, um das Ganze ein
88 bisschen aufzulockern. Das ist ja ne Sache von drei Minuten.

89 Danach mmm... Also die Anwesenheit wird auf jeden Fall auch noch kontrolliert im
90 Kreis und dann geht es los mit einem Aufwärmspiel, ein Fangen-Spiel, irgendwas, was
91 allgemein den Körper langsam in Schwung bringt, langsam in Fahrt bringt und nach dem
92 Spiel, nach dem Aufwärmspiel ist ne Trinkpause. Das mache ich eigentlich immer so,
93 nach dem ersten Spiel ne Trinkpause.

94 Dann treffen wir uns wieder im Kreis zusammen, ich erkläre das nächste Spiel, das ist
95 dann oft ein Mannschaftsspiel. Da wird dann gewählt. Ich lass die Kinder immer
96 selbstständig wählen, dass sie auch selbst Dinge entscheiden dürfen. Das ist mir auch
97 immer ganz wichtig. Und dann, wenn die Teams eingeteilt sind, wird das Spiel gespielt.
98 Ich habe immer eine Pfeife dabei als Signal, wenn irgendwas ist. Wenn irgendwie ne
99 Regel gebrochen wird, dann unterbreche ich halt oder wenn sonst irgendwas ist, dann sag
100 ich halt, sage was dazu.

101 Ansonsten spielen die Kinder dann selbstständig, ich gebe mal den Zwischenstand rein
102 oder sage wieviel Zeit sie noch haben. Und je nachdem, ich schaue dann immer, wie die
103 Kinder spielen, wenn die Kinder richtig drin sind, dann lasse ich das Spiel auch mal
104 länger laufen.

105 Bei mir ist das halt so, ich hab leider nur 40 Minuten, bis mit ohne Umziehen, also nur 40
106 Minuten spielen. Deshalb schaffen wir das nach dem Aufwärmen oft nur, dass wir ein
107 Spiel machen. Manchmal machen wir auch zwei. Oder ich mache es so, dass wenn das
108 Spiel vorher besonders gut klappt, dass ich dann sage, die letzten Minuten sind zur freien
109 Verfügung. Da darf dann jeder nochmal das machen, was er möchte. Dann trenne ich
110 Halle ab und dann spielen in der einen Hälfte die Jungs meist Fußball und in der anderen
111 Hälfte können dann andere Spiele gespielt werden.

112 Und am Schluss mache ich noch ein Abschlussritual. Dann rufe ich noch mal alle
113 zusammen und dann sage immer nochmal was zur Stunde, wie es gelaufen ist. Ich sag,
114 wenn es gut war, ich sag aber auch, wenn es nicht so gut war. Und dann wünsche ich eine
115 schöne Woche sage ‚bis nächste Woche‘. Dann haben wir noch ne Reihenfolge, wie sich
116 aufgestellt wird. Das gebe ich dann auch immer noch im Kreis bekannt, weil jeder will

- 117 mal vorne stehen. Diese Dinge, das gebe ich dann bekannt. Dann haben wir ein
118 Abschlussritual. Da klatschen wir einmal auf den Boden, während wir im Kreis sitzen,
119 und sagen ‚und tschüss‘, klatschen in die Hände und damit ist die Stunde dann beendet.
- 120 Dann stellen sich alle nochmal an der Tür der Turnhalle auf, nach dem Umziehen, und
121 erst wenn ich sie dann abhole und sage ‚ihr könnt gehen‘, dann gehen die Kinder nach
122 und nach hoch. Ich zähle dann immer mit und wenn das letzte Kind rausgegangen ist,
123 gehe ich nochmal mit hoch zur Schule und übergeb‘ die Schüler an die Lehrer, die noch
124 oben sind und die Lehrer lassen die Kinder dann nach Hause gehen und ich gehe in die
125 Halle und habe dann noch eine Stunde und damit ist die AG eigentlich für mich beendet.
- 126 Interviewer Ok, da hast du mir das sehr informativ und umfangreich beschrieben. Ich habe dennoch
127 zwei Rückfragen.
- 128 Wie gehst du denn da mit Unterrichtsstörungen oder mit Störenfrieden um?
- 129 Experte Es ist schon so... Ich habe sehr viele Jungs bei mir und dann gibt es dann häufig
130 Probleme, dass die dann nur Fußball spielen wollen oder solche Dinge. Mir ist es hat
131 wichtig, dass die Regeln befolgt werden. Wenn die Regeln nicht befolgt werden, dann
132 gibt es bei mir zwei Verwarnungen. Also es gibt eine Verwarnung und bei der zweiten
133 sitzt man erstmal auf der Bank und dann darf man nach Zeit wieder hereinkommen, das
134 ist so die Vereinbarung, die wir haben. Erstens sind die Kinder nach der Verwarnung
135 sowieso ruhig und achten darauf, ansonsten setzen sie sich auf die Bank und möchten
136 natürlich so schnell wie möglich zurück ins Spiel kommen und so mmm so mache ich das
137 halt.
- 138 Interviewer Jetzt ist es so, in der Literatur ist mittlerweile bekannt, dass Übungsleiter, die werden als
139 Fachleute für ihre Disziplin angesehen und die werden als beliebt beschrieben. Beschreib
140 doch mal das von dir vermutete Verhältnis der Kinder, was sie zu dir haben!
- 141 Experte Ja. Also ich finde es immer sehr schön, wenn ich an der Schule ankomme und gehe auf
142 den Schulhof, dann kommen schon direkt die ersten und sagen ‚hallo XXXXXX‘, also
143 wir sind bei uns beim ‚du‘, weil es halt wirklich nur ne AG ist.
- 144 Wir wollen wirklich weg von diesem Lehrer... Deshalb kommen sie direkt an und ‚wie
145 geht’s, alles klar?‘, klatschen ab und deshalb...
- 146 Die Kinder reagieren dann immer sehr positiv. Das ist halt auch mal so, wenn
147 Entscheidungen während der Sportstunde sind, die die Kinder jetzt nicht als sehr fair
148 ansehen, dass es dann auch mal heißt ‚nee, das ist jetzt blöd‘, oder ‚das finden wir jetzt
149 nicht toll‘. Ich muss auch sagen, die Kinder sind sehr ehrlich. Die kommen auch mal auf
150 mich zu, wenn sie von anderen Mitschülern genervt sind. Die kommen auf mich zu und
151 sagen ‚die Stunde war gut‘, ‚die Stunde war nicht gut‘. Also das ist sehr kooperativ,
152 wirklich.
- 153 Die wollen Sport machen, wir kommen gut miteinander aus. Sie akzeptieren die Regeln,
154 haben ihren Spaß beim Sport und deshalb ist das Verhältnis sehr gut, denke ich.
- 155 Interviewer Ja. Dann würde ich jetzt weiterleiten zum dritten Themenblock, zu den Resultaten. Das
156 heißt, wir gucken uns mal an, was bei dir in der AG auch Zählbares herauskommt. Da
157 habe ich jetzt hier für dich einen Bogen mit Teilkompetenzen, die zusammen die
158 Fachkompetenzen repräsentieren. Da habe ich die Regelkunde, das Spielverständnis, die
159 Verwendung von Fachbegriffen und die taktilen Fähigkeiten. Jetzt guckst du dir das in
160 Ruhe an, lässt dir ein bisschen Zeit und machst mit Ordinalzahlen eine Wertung, die drei
161 wichtigsten benennst du mir und dann erklärst du mir, warum das für dich wichtig ist und

- 162 ob das die Kinder bei dir lernen. Schön wäre, wenn du mir Beispiele gibst, woran du das
163 festmachst. Guck dir es in Ruhe an!
- 164 Experte Ja, mache ich.
- 165 (12 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt.)
- 166 Interviewer Ok, da haben wir erstens Spielverständnis, zweitens Regelkunde und drittens die
167 Verwendung von Fachbegriffen. Dann geh mal darauf ein, auf die einzelnen Punkte
- 168 Experte Ganz wichtig ist mir natürlich, dass auch nach Regeln gespielt wird. Das gilt für die
169 gesamte Stunde und das gilt für jede Sportart an sich. Ich erkläre vor jedem Spiel
170 nochmal extra die Regeln, auch wenn die Kinder das Spiel soweit schon verstanden
171 haben. Es gibt immer mal offene Fragen. Es ist mir ganz wichtig, dass da auf die Regeln
172 geachtet wird und dass die Kinder dann auch verstehen, warum da zum Beispiel ne
173 Spielunterbrechung ist. Ob beim Brennball jetzt zum Beispiel. Ich sage immer, ich
174 entscheide, ob ein Wurf gültig ist oder nicht. So Dinge, das ist mir halt besonders wichtig.
- 175 Interviewer Kurze Nachfrage: Woran machst du das denn fest, dass die die Regelkunde beherrschen?
- 176 Experte Also, wenn ich ne Unterbrechung habe, dann erkläre ich auch, warum diese Regel jetzt
177 halt so ist. Dann kommen die Kinder immer so ‚das war aber nicht so‘. Ich versuche das
178 immer so zu vermitteln, dass die Kinder im Nachhinein sagen ‚ok, hast doch Recht!‘ und
179 wenn es nicht so klappt und schon mal zu einer Diskussion kommt, spreche ich es im
180 Nachhinein immer nochmal im Kreis an. Ich will halt immer ne Rückmeldung von
181 Kindern haben, dass sie es wirklich verstanden haben. Das ist mir schon wichtig. Ja
182 genau!
- 183 Und beim Spielverständnis, das ist für mich ein ganz wichtiger Punkt. Bei den Jungs ist
184 es so, ich hab nur drei Mädels in dieser AG von den 15 Kindern und die Jungs spielen
185 halt wirklich sehr gerne Fußball. Das ist aber egal, ob das jetzt Basketball oder Handball
186 oder die ganz klassischen Ballspiele sind. Es ist mir halt wichtig, dass die Kinder
187 miteinander spielen und nicht jeder sein eigenes Ding macht.
- 188 Also, ich unterbreche da auch und rufe rein ‚abspielen‘ und versuche den Kindern das
189 Verständnis darzubringen, indem ich sage, ‚nur wenn ihr auch zusammenspielt, könnt ihr
190 auch Erfolg haben‘ und so versuche ich den Kindern das halt zu vermitteln, während dem
191 Spiel schon.
- 192 Interviewer Woran merkst du das, dass sich das verbessert, das Spielverständnis?
- 193 Experte Ja, wenn ich dann zum Beispiel sage ‚ihr müsst mehr miteinander spielen‘ und die Kinder
194 machen das dann, dann lobe ich natürlich auch. Das ist natürlich auch ganz wichtig, wenn
195 ich dann sage ‚gut gespielt, super!‘ oder ‚super Pass‘. Die Kinder merken dann auch,
196 wenn er jetzt sagt, ich habe was gut gemacht, dann sollten wir vielleicht es öfter noch
197 probieren und dann kommen die Kinder langsam in den Rhythmus und verinnerlichen
198 das. (3 Sek.)
- 199 Ja, dann die Verwendung von Fachbegriffen. Klar, das ist bei jedem Spiel wichtig, dass
200 es einheitliche Begriffe gibt. Ob das jetzt Brennball ist oder die klassischen Spiele wie
201 Fußball sind. Ein Elfmeter, ein Eckball, das sollte jeder was mit anfangen können. Und
202 mmm deshalb benutze ich dann diese Begriffe auch gezielt. Und wenn mich dann ein
203 Kind fragt, was das bedeutet, dann erkläre ich es auch. Ja genau. Das ist halt so die
204 Sprache, die wir da sprechen. Und die Kinder selbst merken das natürlich auch. Die
205 benutzen dann auch die Begriffe, die ich benutze. Genau!

- 206 Interviewer Das heißt nach und nach übernehmen die dann auch die Fachbegriffe in ihr Repertoire...
- 207 Experte Die meisten können die Begriffe dann schon so.
- 208 Interviewer Gut. Dann leiten wird über zu den Selbstkompetenzen. Da habe ich Teilkompetenzen
209 aufgelistet, die die Selbstkompetenz repräsentieren. Das sind
210 Selbstständig/Selbstbestimmung, Durchhaltevermögen, Belastbarkeit,
211 Frustrationstoleranz und Erkenntnisdrang. Und jetzt guckst du dir auch hier wieder mit
212 den Ordinalzahlen, welche drei dir am wichtigsten sind und dann erläuterst du mir das
213 kurz –genau wie gerade- und dabei auch wieder, woran machst du das fest, dass die
214 Kinder das bei dir in der AG lernen!
- 215 Experte (35 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt.)
- 216 Interviewer Gut, das heißt Selbstständigkeit als erstes, Durchhaltevermögen als drittes und die
217 Frustrationstoleranz ist an zweiter Stelle, dann erkläre mir das doch mal genau.
- 218 Experte Also, Selbstständigkeit ist, denke ich, auch sehr wichtig, also ich mache es immer so, dass
219 die Kinder ihre Spiele selbst aufbauen, sie müssen den Spielaufbau, ob das jetzt Hütchen
220 sind, alles selbst aufstellen, nur so verstehen die Kinder dann auch, zum Beispiel
221 Spielfeld und ähm ich bestimme dann vorher im Kreis ‚Ihr drei nehmt jetzt die Hütchen
222 und baut die auf, ihr nehmt die Kegel.‘ Und die Kinder verstehen das auch und wissen
223 mittlerweile halt auch, dass wir erst anfangen, wenn das Spielfeld aufgebaut ist und je
224 länger sie brauchen, um das Spielfeld aufzubauen, um so später fangen wir halt an und so
225 weniger Zeit haben sie.
- 226 Interviewer Also machst du das daran fest, dass die jetzt schneller aufbauen können?
- 227 Experte Ähm, nee, also was heißt daran, ich will einfach nur, dass sie es verstehen, dass sie
228 mithelfen müssen. Ich helfe natürlich auch mit, aber ich sage immer, es muss auch
229 funktionieren. Also, wenn ich sehe, dass die mit den Hütchen nur rumspielen, dann sehe
230 ich natürlich auch, dass es... Ja.
- 231 Interviewer Siehst du denn da konkrete Entwicklungen in deinem AG-Angebot, dass die
232 Selbstständigkeit zunimmt?
- 233 Experte Ja, auf jeden Fall. Also es war am Anfang... Klar man ist neu und wenn man dann in der
234 ersten Stunde sagt ‚Ja, helft mal ein bisschen mit!‘. Das braucht ein bisschen, denk ich, es
235 kam mit der Zeit immer besser, jetzt machen die Kinder auch von sich aus schon mal,
236 ohne dass man was sagen muss, helfen sie mit beim Ab- und Aufbauen und genau, das ist
237 mir auf jeden Fall sehr wichtig.
- 238 Ja, Frustrationstoleranz... Kommt immer mal vor, dass mal äh ein Kind eine Situation als
239 unfair empfindet oder als nicht so in Ordnung äh findet und das ist bei mir in AG auch
240 wirklich häufig so bei den Jungs, dass es da oft zu Enttäuschungen kommt und da ist es
241 mir aber trotzdem wichtig, dass es da keine Streitereien gibt deshalb und dass trotzdem
242 fair und ordentlich weitergespielt wird und das war anfangs auch sehr, sehr schwierig,
243 man kannte die Gruppe nicht und es sind immer Kinder dabei, die vielleicht schneller
244 frustriert sind aufgrund einer Situation und die, die vielleicht mehr mmm eher Probleme
245 damit haben zu verlieren als andere Kinder und das hat sich aber auch mit der Zeit mmm
246 entwickelt,
247 indem ich halt immer mal gesagt habe ‚Leute, es ist nur ein Spiel! Wichtig ist, dass ihr
248 den Spaß habt, dass ihr miteinander spielt‘ und ich hab das Ergebnis immer mal so ein

- 249 bisschen in den Hintergrund gerückt, sondern den Spaß so ein bisschen da vorgeschoben
250 und mittlerweile verstehen die Kinder das auch.
- 251 Interviewer Und kannst du auch da sagen, dass die Frustrationstoleranz bei den Kindern, ist die
252 größer geworden?
- 253 Experte Ja, genau, auf jeden Fall. Ja.
- 254 Ja, dann Durchhaltevermögen... Da ist es natürlich so. Anfangs war es so, wenn wir
255 Spiele gespielt haben, die die Kinder nicht unbedingt alle spielen wollen, kamen die
256 Kinder auch zu mir und haben gesagt ‚Ja, ich habe da keine Lust mehr drauf!‘ und da
257 waren dann vielleicht ein, zwei gewesen von 15 und der Rest hatte wollte diese Spiele
258 spielen. Also da muss man auch wirklich mal... muss man dann trotzdem den Kindern
259 vermitteln ‚ja hey, die anderen möchten das jetzt spielen, das schaffen wir jetzt schon
260 zusammen und dann spielen wir danach was anderes‘. Aber trotzdem muss man ein Spiel
261 zu Ende bringen, auch wenn es zum Beispiel 5:0 für die anderen steht, man muss
262 trotzdem die Sache sauber und ordentlich zu Ende bringen, auch das hat sich sehr
263 verbessert, denn ich hab gesagt, wenn die ständig zu mir gelaufen kommen und sagen,
264 wie unfair und wie wenig Lust die darauf haben, dann bringt das auch im Sportunterricht
265 nichts, da haben wir dann auch keinen Spaß und es geht nur, wenn wir alle miteinander
266 spielen und ein Spiel von Anfang bis Ende spielen und das auch durchhalten.
- 267 Interviewer Gut, okay, Dankeschön für die Ausführungen. Jetzt gucken wir uns die
268 Sozialkompetenzen an, das ist natürlich nicht grundsätzlich, dass man die
269 Sozialkompetenz erwirbt, sondern das bezieht sich nur auf die Situation innerhalb der
270 Gruppe. Da gibt es dann die Übernahme von Verantwortung, Zuverlässigkeit, Einordnung
271 in hierarchische Strukturen, gewaltfreie Konfliktbewältigung und Fairplay. Ordne auch
272 wieder mit Ordinalzahlen und dann sagst du mir dann und erklärst mir, warum du dich
273 dafür entschieden hast und woran du festmachst, dass die Kinder das bei dir auch
274 tatsächlich gelernt haben.
- 275 Experte (28 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt.)
- 276 Interviewer Gut, dann haben wir ersten Fairplay, zweitens gewaltfreie Konfliktbewältigung und
277 drittens Zuverlässigkeit.
- 278 Experte Ja, also Fairplay ist, denke ich, überall im Sport sehr wichtig, dass man fair miteinander
279 spielt, nur so kann man auch Spaß haben, im Unterricht ist es ganz wichtig und das sage
280 ich den Kindern auch immer wieder und sag dann auch, wenn einer zugibt ‚ja, das war so
281 und so‘, dann sag ich ‚gut gemacht, völlig ok, superfair‘ und dann kapieren die Kinder
282 dann auch, man wird wieder gelobt für das, was man gemacht hat. Fairplay gehört dazu
283 und deshalb spielt das auf jeden Fall eine sehr große Rolle, egal bei welchem Spiel.
- 284 Interviewer Und dann hast du auch, welche Beobachtungen machen können?
- 285 Experte Ja, also wie gesagt am Anfang, als die Kinder mich auch noch nicht so gekannt haben,
286 war es dann so, wenn dann irgendwie ne knappe Entscheidung war oder so, dann wollte
287 jeder auf sein Recht bestehen und hat gesagt ‚ja, das war aber so. Das war so‘ und ich bin
288 dann hingegangen und hab dann mal nachgefragt und hab gesagt ‚Hört mal, ihr zwei‘, die
289 da bei der Entscheidung in der Situation betroffen waren, hab ich dann gefragt, ‚wie war
290 es denn jetzt wirklich? Könnt ihr mir ehrlich sagen, ganz sicher sagen, dass es so war?‘
291 und dann habe ich die Leute angesprochen und die Kinder sagen dann schon ‚Ja ok‘. Also
292 so kam es dann mit der Zeit, dass dann der eine oder andere, dann schon mal häufiger
293 zugegeben hat, wenn es nicht so war.

- 294 Ja, also gewaltfreie Konfliktbewältigung, das ist natürlich sehr wichtig, dass wenn es
 295 Streitereien gibt, das kommt immer vor, aber dass die dann trotzdem gewaltfrei bewältigt
 296 werden. Das heißt, es wird darüber geredet, ich kläre die Situation und wenn es wirklich
 297 Streit gibt, dass man sich trotzdem danach wieder verträgt, sich die Hand gibt und dann
 298 gemeinsam weiterspielt und das hat sich auch immer mehr entwickelt. Das spreche ich
 299 auch immer mal wieder an und sag ‚Das habt ihr gut gemacht!‘, auch in der Situation, wo
 300 es eine kleine Streiterei gab, sag ich dann ‚Hab ihr ihr gut gelöst oder habt ihr nicht gut
 301 gelöst‘, wenn es halt nicht läuft, wenn sich mal geschubst wird oder so, kommt auch
 302 schon vor und äh, ja aber auch da entwickeln die Kinder immer mehr Verständnis.
- 303 Ja, bei der Zuverlässigkeit, klar ist mir auch sehr wichtig, wenn ich die Kinder abhole,
 304 dann sollen sich die Kinder nach und nach in einer Reihe aufstellen, ihre Sportsachen
 305 immer dabei haben, ist ein ganz großes Thema. Anfangs war es wirklich so, da kamen die
 306 Kinder zu mir reingelaufen und sagen ‚Darf ich heute mit meinen Straßenschuhen Sport
 307 machen? Darf ich heute das und das T-Shirt anlassen? Darf ich das und das?‘ und ich
 308 habe dann halt von Anfang an wirklich versucht klarzumachen, bei mir wird nur in
 309 Sportsachen geturnt. Und habe den Kindern auch erklärt, warum das so ist. Wir wollen
 310 die Turnhalle nicht schmutzig machen, hier wird nur mit normalen Sportsachen geturnt
 311 und das fühlt sich ja auch besser an beim Sportmachen und das ist wirklich ein sehr
 312 großes Thema, aber mittlerweile ist da wirklich jeder so zuverlässig und denkt an seine
 313 Sportsachen, also es kommt, daran merk ich es halt, kommt gar nicht mehr vor, dass
 314 irgendjemand seine Sachen vergisst oder versucht, in Straßenkleidung mitzumachen.
- 315 Interviewer Gut, jetzt haben wir ganz viel über Teilkompetenzen gesprochen. Und möchtest du
 316 vielleicht jetzt noch Kompetenzen erwähnen, die du denkst, die bei dir erworben werden
 317 können, die jetzt nicht auf diesem Zettel standen? Fällt dir da was ein?
- 318 Experte (21 Sek.) Ja, so spontan würde ich sagen, lege ich sehr viel Wert noch auf Teamfähigkeit.
 319 Wir sind eine AG und wir spielen zusammen und wenn nicht alle zusammen in der
 320 Sportstunde spielen, dann kann es nicht funktionieren. Das versuche ich den Leuten halt
 321 immer zu erklären und das sage ich dann auch am Ende im Kreis immer wieder ‚Heute
 322 war es mit allen richtig gut!‘ oder ich sag halt auch mal, wenn es nicht geklappt hat und
 323 also Teamplay, das ist mir wirklich sehr, sehr wichtig, denn wenn ein Rad nicht
 324 funktioniert, dann kann das Ganze auch nicht funktionieren.
- 325 Interviewer Ja, gut. Jetzt die vorletzte Frage. Stell dir jetzt mal vor, du hättest die Kooperation im
 326 Allgemeinen zu verantworten, was würdest du verändern?
- 327 Experte Die Kooperation zu verantworten...? (12 Sek.)
- 328 Ich würde, also es ist bei, es ist bei uns wirklich so, die Schule engagiert uns als Verein,
 329 wir fahren da hin, machen unseren Unterricht und damit ist die Sache erledigt und es war
 330 eigentlich nie wirklich geklärt, was wir denn machen, wenn mal ein Kind aus der Reihe
 331 tanzt, wenn es mal Streitereien gibt. Es gab nie irgendwelche Vorgaben von der Schule,
 332 die wir dann auch umzusetzen haben, sondern die Schule engagiert uns einfach, wir
 333 sollen unseren Unterricht machen. Und da muss ich jetzt aber auch sagen, hat es jetzt
 334 auch Veränderungen gegeben, es gab eine neue Schulleitung, da gab es dann Hilfen, die
 335 uns das Ganze ein bisschen erleichtern sollen.
- 336 Aber da würde ich vielleicht noch ein bisschen mehr auf die Kooperation eingehen, dass
 337 sich vielleicht noch die Schule interessiert, was wir im Sportunterricht machen und dass
 338 wir die Sachen einbinden, die auch in der Schule gemacht werden.

- 339 Das heißt, wenn jetzt der Schulsportunterricht, wenn es da bestimmte Regeln gibt, dass
340 wir die zum Beispiel auch übernehmen können. Denn dann wäre es auch für die Kinder
341 einfacher, es gäbe eine Regel für die AG und für den Schulsport und solche Dinge, finde
342 ich, sollten vereinheitlicht werden, denn dann ist es für die Kinder einfacher, für die
343 Übungsleiter und Lehrer einfacher.
- 344 Interviewer Das ist auf jeden Fall schon einmal ein wertvoller Hinweis. Jetzt abschließend zum
345 Interview:
- 346 Möchtest du noch in dem Zusammenhang Kooperation und Kompetenzzuwächse in den
347 AG-Angeboten noch was erwähnen, was deiner Ansicht nach nicht gebührend
348 berücksichtigt wurde?
- 349 Experte (5 Sek) Mmm.
- 350 Ansonsten würde ich sagen, funktioniert alles wunderbar, wir können die Geräte in den
351 Turnhallen der Schulen nutzen. Das funktioniert alles super. Wir kommen immer ins
352 Schulgebäude rein, können die Kinder abholen, ohne Probleme. Wir bringen die Kinder
353 wieder zurück. In einer AG ist das ein bisschen schwierig, da holen wir Kinder aus einer
354 Betreuungsgruppe ab, die müssen wir vorher abholen, das ist jetzt in der zweiten AG, die
355 ich mit meiner Kollegin zusammen mache. Wir müssen die Kinder nach der AG auch
356 wieder zu der Betreuung zurückbringen. Da wäre es für uns einfacher, wenn es jemanden
357 gäbe, der die Kinder abholt. Wir haben dann direkt eine Anschlussstunde, wir müssen uns
358 da auch wieder vorbereiten. Das sind aber nur Kleinigkeiten, die speziell an unserer
359 Schule sind, aber sonst funktioniert die Kooperation sehr gut. Die Schulen sind auch
360 immer sehr froh, die Schulleiter sind immer sehr froh, die Kinder, denen macht es Spaß
361 und das, denke ich mal, ist die Hauptsache.
- 362 Interviewer XXXXXX, dann danke ich dir für das Interview und dass du dir die Zeit genommen hast.
- 363 Experte Ja, gerne

G.5 TN 5

Transkriptionskopf zum Experteninterview (TN 5)

Interviewort	Remagen
Interviewdatum	06.12.2016
Interviewdauer	43 Min. 51 Sek.
Geschlecht	W
Alter	53
Beruf/beruflicher Hintergrund	Ehrenamt, Angestellte, Magisterstudium Literaturwissenschaften
Schule/Schulform	GS GTS
Dauer der Beschäftigung an der GTS	ca. 15 Jahre
Vertragsart	Dienstleistungsvertrag <u>Kooperationsvertrag</u> Betreuervertrag Sonstiges
GTS-Angebot (Disziplin)	Hockey
Gruppengröße/Besonderheiten	ca. 12
Verein (Mehrfachnennungen möglich)	TV Remagen 1988 e.V.
Vereinshintergrund (Tätigkeiten)	Aktives Mitglied, Übungsleiterin, Leiterin der Reha-Gruppe

- 1 Interviewer Hallo XXXXXX! Ich begrüße dich. Das ist schön, dass du dir Zeit genommen hast. Du
2 bist Übungsleiterin an der Grundschule XXXXXX in XXXXXX und bietest da seit
3 geraumer Zeit eine Hockey-AG an. Dann erzähl mir doch erstmal, wie es zu der
4 Kooperation mit der Grundschule in XXXXXX gekommen ist.
- 5 Experte In XXXXXX hatte sich ein Handballtrainer bei mehreren Schulen um diese AG-Stunden
6 beworben und wollte wohl auch Fachkräfte mit heranbilden. Und als die Sommerferien
7 vorbei waren, ist er nicht aufgetaucht und daraufhin hat die Rektorin die Vereine
8 angesprochen, ob jemand bereit ist, also unsere Grundschulrektorin hat uns angesprochen,
9 ob jemand bereit ist, diese AGs zu übernehmen. Und das war ursprünglich ne Ball-AG,
10 die die Leute machen mussten, die um ein Uhr oder um zwei Uhr mittags verfügbar sind,
11 die da mal schnell einspringen können. Das war noch vor der Ganztagschule, aber von
12 ihr schon angestrebt, die Grundschule zur Ganztagschule umzuwandeln, was sie Gott sei
13 Dank dann auch geschafft hat.
- 14 Interviewer Also, aus der Not heraus hat man dich gewinnen können. Jetzt hast du ja gesagt, die
15 Kooperation ist schön länger zugange, hat sich da die Zusammenarbeit verändert im
16 Laufe der Jahre?
- 17 Experte Die hat sich verändert und zwar im Positiven. Anfangs war, wie gesagt, dieser Umbau zur
18 Ganztagschule noch sehr arbeitsintensiv und dadurch war die AG-Arbeit doch sehr auf
19 sich gestellt, obwohl man speziell die Direktorin immer ansprechen konnte.
- 20 Dann ist aber dazugekommen, dass wir später ne Teilnahme an Konferenzen hatten,
21 zweimal im Jahr. Oder zunächst zweimal im Jahr Konferenzen für die GTS-Kräfte.
- 22 Das wir Erste-Hilfe-Kurse kriegen, dass wir Email-Kontakt immer haben und dass es
23 auch sowas wie einen Leitfaden gibt und in der jüngeren Zeit ist es so, dass gezielt uns
24 die Klassenlehrer ihre Email-Adressen geben und die Zusammenarbeit anbieten.
- 25 Und die neuste Entwicklung war, weil das nach den Ferien immer recht schwierig ist,
26 wenn die Kleinen ihre Räume und ihre AGs nicht finden, dass wir die dann an den

- 27 Klassenzimmern abgeholt haben und dadurch die Möglichkeit haben, direkt mit dem
28 Lehrer zu sprechen, wenn irgendwas Krasses oder Ungewöhnliches gewesen ist. Das hat
29 sich in meinen Augen sehr bewährt.
- 30 Interviewer Jetzt hast du vorhin den Leitfaden erwähnt, das hört sich ganz interessant an.
- 31 Was sind denn da für Regelungen drin enthalten, in diesem Leitfaden?
- 32 Experte Ja, das sind zum Beispiele welche Regeln auf dem Schulhof gelten oder wie das mit
33 Gruppen tauschen ist oder auch wenn sich jemand verletzt: wann man wo, wie, wen
34 erreichen kann.
- 35 Oder, was für die Sporthalle natürlich besonders spannend ist, da kann ich ja die Kinder
36 nicht einfach drinstehen lassen und selbst mal eben suchen gehen, wenn einer fehlt. Also,
37 dass man da Zugriff auf den Lautsprecher hat und wir da mal jemanden hinschicken
38 können.
- 39 Und inzwischen ist das so, dass die ‚Freiwilliges-Soziales-Jahr-Kräfte‘, wenn alle da sind,
40 auch rundgehen und gucken und man die nicht erst suchen muss. Das geht natürlich nur,
41 wenn die Stellen voll besetzt werden können und keiner krank ist.
- 42 Interviewer Das ist ja schon mal ne enorme Arbeitserleichterung. Jetzt bist du ja, als Übungsleiterin
43 hast du ja einen Kooperationsvertrag über deinen Verein. Sind denn in deinem
44 Arbeitsvertrag Ziele vereinbart?
- 45 Experte Mein Arbeitsvertrag ist noch auf die ‚Bewegungslandschaften‘ abgestellt. Es sind keine
46 inhaltlichen Ziele, wobei ich durch meinen sonstigen beruflichen Hintergrund auch mal
47 Kinder habe mit schwierigen sozialen Umständen. Wir haben auch hier in der Schule ne
48 ganz bunte Mischung was Sprachen angeht, was Kulturen und sowas bis hin zu
49 anfänglichen Sprachlosigkeit beiderseits.
- 50 Interviewer Du hast dennoch persönliche Ziele, die du mit deinem GTS-Angebot verbindest. Könntest
51 du mir die vielleicht mal erzählen?
- 52 Experte Also die persönlichen Ziele... Ich habe vorher einen Jugendraum betreut und eben
53 festgestellt, dass bei uns viele Kinder auf sich gestellt sind nachmittags und war von
54 daher sehr für diese Ganztagschule. Ja und durch meine Kindheit... (2 Sek.) möchte ich
55 den Kindern eigentlich Bewegungserfahrungen ermöglichen.
- 56 Also abgesehen davon, dass die kognitiven Voraussetzungen für Mathe günstiger sind,
57 wenn man Raumerfahrung hat und so, hab ich auch den Eindruck, dass die ganzen
58 Erfahrungen in Physik weniger werden, wenn ich davor- oder dahinter stehe, mit
59 Mechanik, mit Flaschenzug. Oder die ganz normale Wippe, das muss man erst alles
60 ausprobieren, um damit umgehen zu können.
- 61 Und ein Hintergrund ist auch, dass wir ein gutes Zusammenleben lernen können. Jeder
62 soll was trainieren, aber auch das gute Zusammenleben lernen können.
- 63 Das sind so meine persönlichen Hauptinteressen.
- 64 Interviewer Gut! Dann gucken wir mal, inwieweit sich deine Ziele bei der Gestaltung und
65 Durchführung wiederfinden lassen. Dann möchte ich zunächst von dir wissen, auf welche
66 inhaltlichen und methodischen Bausteine deiner Übungsleiterausbildung du zurückgreifst,
67 wenn du deine AG planst?
- 68 Experte Also, ich habe natürlich einen bestimmten Stundenaufbau, mit Aufwärmern, Hauptteil und
69 Schluss.

- 70 Ich hab bestimmte Rituale, ich versuche, das ist ein Relikt aus der Psychomotorik, vor
71 allem bei Kindern, die schnell aufgeregt sind, diesen Wechsel zwischen Ruhephasen und
72 wirklichen Povern und auch Toben einzuhalten.
- 73 Von der Übungsleiterausbildung sind mir jetzt die ganz einfachen Bausteine ‚Vom
74 Einfachen zum Schweren‘ und mmm ja die Versuchsreihen aufzubauen, Trainingsreihen
75 aufzubauen, das ist mir dadurch eigentlich schon geläufig.
- 76 Ich kann dann auch abstrahieren oder auf die Situation anpassen und den Bedingungen
77 oder die Spiele variieren, wie viele Teilnehmer haben wir, welche besonderen
78 Eigenschaften haben die Kinder.
- 79 Ja, da kann ich schon auf die Übungsleiterausbildung gut zurückgreifen.
- 80 Interviewer Dann kommen wir mal zur Durchführung deines GTS-Angebotes. Jetzt stell dir mal vor,
81 ich bin dein Praktikant, und du nimmst mich mit in deinen Unterricht und wir sind zehn
82 Minuten vor Unterrichtsbeginn da. Und jetzt erzählst du mir der Reihe nach, was bis zum
83 Schluss der AG passiert.
- 84 Experte Also, ich habe zwei Gruppen; ich wähle jetzt mal einen Querschnitt aus beiden. Also
85 einmal die Kleineren, die sind noch nicht so an die Zusammenarbeit gewöhnt. Die
86 versuchen eher noch ihre eigenen Interessen zu verfolgen und dann haben wir eine, die
87 schon sehr sozial sind und auch schon gut zusammenspielen können.
- 88 Und da die erste Gruppe zuerst kommt, würde ich die Geräte möglichst aus den
89 Nebenräumen holen, damit ich die Kinder sehen kann und die nicht mit den
90 Hockeyschlägern durch die Flure ziehen und ich hier in der Ecke stehe und einem gerade
91 den Schuh binde oder sonst irgendwas.
- 92 Und dann stehen diese Gerätschaften alle in der Ecke und wir begrüßen uns
93 normalerweise im Kreis. Die sind mit dem Umziehen relativ schnell, es gibt nicht die
94 Maßgabe, dass sie komplett umgezogen sein müssen, weil das einfach schon durch den
95 ständigen Raumwechsel schwierig ist. Aber es gibt die Maßgabe, dass alle entweder
96 Stopper-Socken anhaben oder saubere Turnschuhe oder dass sie barfuß turnen, wegen
97 dem Rutschen zum Beispiel.
- 98 Und dann setzen wir uns zusammen mmm. Manchmal gibt es zwei Spiele zur Auswahl.
99 Da wird dann, für Hockey ist günstig, irgendwas mit Schnelligkeit oder das
100 Reaktionsvermögen oder beides trainiert und das, was man eben zum Aufwärmen
101 gebrauchen kann. Und meistens schlage ich dann zwei Spiele vor und eines davon darf
102 man dann eins aussuchen. Und ich habe das früher so gemacht, so wegen
103 Selbstverantwortung oder Selbstbestimmung, dass ich die Kinder ein Spiel vorschlagen
104 ließ und dann ausgewürfelt habe, welches Spiel drankommt. Das hat sich aber mit den
105 Sprachbarrieren zum Schluss hin nicht gut aufrechterhalten können. Also, ich schlage
106 zwei Spiele vor oder frage auch mal ‚was wollt ihr denn spielen?‘ und merk mir das für
107 dich nächste Stunde.
- 108 Dann kommt, wie gesagt, dieses Spiel und hinterher ein methodischer Aufbau, wo wir
109 meinerwegen die Hockeyführung ausprobieren. Also anfangs haben wir uns erstmal an
110 den Schläger herantastet, wie schwer ist der, was kann man mit dem sonst noch
111 machen und welche Regeln sind da jetzt wichtig? Zuerst einfache Regeln, Paarspiele oder
112 größere Felder, wo die Verletzungsgefahr kleiner ist, als wenn man dicht beisammen
113 wäre. Fachbegriffe. Oder auch drei Mannschaften, wo dann immer drei zugucken. Ich
114 habe mit denen Dehnübungen ausprobiert. Zu meinem großen Erstaunen: Einfach mit

- 115 Karten konnten die meisten diese Karten umsetzen und auch gucken, welche Körperteile
 116 da bewegt werden und hab die dann so sich gegenseitig zeigen lassen. Das hat auch gut
 117 geklappt. Da habe ich auch gestaunt. Also, dass zwei Kindern den anderen dann zeigen
 118 können, was sie erarbeitet haben, das haben die hingekriegt.
- 119 Und wir machen auch in jeder Stunde ein Spiel. Und die Regeln werden zunehmend
 120 schwieriger. Am Anfang war eben nur den Schläger bis zum Knie und nur bis zu der
 121 Linie und dann kommen immer mehr Schritte dazu. Aber wir machen auch in jeder
 122 Stunde ein Spiel, weil es einfach Spaß macht.
- 123 Und am Ende, das ist dann auch ein Ritual, kommt ein Spiel zum langsamer werden oder
 124 einfach nochmal in die Runde setzen und jeder sagt, was ihm heute am besten gefallen
 125 hat. Auch so ein bisschen (3 Sek.) Zum Teil ist es ja einfacher über irgendetwas oder
 126 irgendjemanden zu schimpfen, aber ich möchte auch das man sieht, was gut gelaufen ist
 127 und dass man nicht diese Neigung hat, dass ist schiefgegangen, weil der oder weil die...
- 128 Interviewer Hast du denn auch in deinem Angebot... Du hast das jetzt sehr angenehm beschrieben.
 129 Sind denn da Problemfälle, was sich in Unterrichtsstörungen deutlich macht?
- 130 Experte In der einen Gruppe ist es so, da habe ich ein Mädchen drin, das wirkt fast als
 131 Katalysator. Und wenn die nicht da ist, mit der können alle, dann ist die Gefahr von
 132 Zankereien größer. Und das ist dann, dass man sich einfach an Kleinigkeiten reibt.
- 133 Ich versuche das dann so:
- 134 Ich schiebe mal was ein, was nicht zu Hockey gehört, dass man zum Beispiel einmal
 135 ‚Mattenrutschen‘ machen darf, wo man sich zu zweit festhalten muss, damit man nicht
 136 von der Matte fällt, einfach, damit man sich auf sein Gegenüber einstellt und merkt, dann
 137 macht es gemeinsam einfach Spaß, das ist ne Gaudi.
- 138 Aber manchmal muss man auch einfach sagen ‚jetzt setz‘ dich mal bitte auf die Bank‘,
 139 wenn man zu sehr zur Sache geht. ‚Jetzt guckst du dir das erstmal an und wenn du denkst,
 140 du kannst wieder mitspielen, ohne dass du jemanden treten musst, dann kannst du
 141 wiederkommen‘.
- 142 Interviewer Gut. Jetzt hast du mir gesagt, dass du die Materialien zusammensuchst, die für die Stunde
 143 gebraucht werden. Übernehmen die Kinder da auch eigenständige Aufgabenbereiche?
- 144 Experte Ich kann zum Beispiel, wenn die Materialien im Raum sind, ich hab sie einfach alle gern
 145 in einem Raum, wo ich es überschauen kann. Meine Horrorvision ist, wir hatten mal nen
 146 Feueralarm und in jeder Umkleide sitzt jemand und zwei sind aufm Klo.
- 147 Interviewer Haben die denn da Aufgabenbereiche?
- 148 Experte Die haben Aufgabenbereiche. Ich sage zum Beispiel ‚Kannst du die oder könnt ihr beide
 149 jetzt da die Hütchen aufstellen, dass sie ungefähr den gleichen Abstand haben‘, das dauert
 150 dann länger, weil man den Abstand ja erst abschätzen und hinterher noch mehrmals
 151 korrigieren muss.
- 152 Und manchmal sehen die das halt auch selber oder wir kommen rein und jemand sagt
 153 ‚sollen wir die Tore holen?‘ und dann holen die eben die kleinen Hockeytore. Und das
 154 unterbinde ich auch nie. Wenn die von sich aus sagen ‚sollen wir das holen?‘ oder das
 155 gehört ja zum Spiel und alles andere ist ne Improvisationsform und dann holen die die
 156 auch.

- 157 Interviewer Jetzt ist ja allgemein bekannt, dass ein Übungsleiter ein anderes Standing hat als zum
158 Beispiel der Sportlehrer oder der Klassenlehrer. Versuch mir doch mal das Verhältnis zu
159 beschreiben, was du vermutest, was die Kinder so zu dir haben.
- 160 Experte Im Vergleich zu dieser Anfangs-AG empfinde ich das jetzt als sehr angenehm. Anfangs
161 dachte ich, da waren viele Kinder dabei, die dachten sich, wo es keine Note gibt, ist nix
162 wert. Und das ist inzwischen lange nicht mehr so.
- 163 Also es gibt zwar schon...Man muss praktisch auch ein Repertoire haben, wo es
164 Konsequenzen geben kann, wenn was ganz schlecht läuft.
- 165 Aber da wir ja jetzt den Kontakt zu Lehrern haben und gemeinsam drüber sprechen,
166 können wir jetzt auch mehr gemeinsame Ursachenforschung machen.
- 167 Und ich hab das Gefühl, dass die Kinder mehr Freude dran haben, weil es eben jetzt keine
168 Note gibt. Das ist aber jetzt ne Entwicklung in letzter Zeit.
- 169 Und die werden auch gefragt. Und meistens dürfen die sich ihre AG aussuchen und klar,
170 es gibt ein bestimmtes Limit, man kann dann auch im Halbjahr mal wechseln, wenn es zu
171 viele Interessenten gibt. Aber die werden schon, wenn es um die AG geht, vorher gefragt:
172 Wer will was machen?
- 173 Oder man guckt sich hier sehr genau, das finde ich auch sehr gut, an, was haben die denn
174 angegeben in ihrem Kindergartenbogen, wenn die in die erste Klasse kommen, ‚was
175 machen die denn gerne‘. Weil in der zweiten Klasse kennt man sie, da kann man sie
176 besser einschätzen, aber in der ersten Klasse wird es hier sehr sorgfältig gemacht und
177 dann ist da nur sehr selten jemand, der dann unglücklich ist mit diesem Fach.
- 178 Interviewer Gut. Jetzt möchte ich zum dritten Themenbereich überleiten. Jetzt möchte mir nämlich
179 mal angucken, welche Ergebnisse in deiner AG zu verzeichnen sind und da möchte ich
180 mit den Fachkompetenzen anfangen. Ich habe jetzt hier einen Bogen für dich mit
181 Teilkompetenzen, die zusammen, also unter anderem, die Fachkompetenz repräsentieren.
182 Das hat jetzt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Da gibt es die taktischen Fähigkeiten,
183 die Verwendung von Fachbegriffen, das Spielverständnis und die Regelkunde. Guckst du
184 dir die mal an und bewertest die mit Ordinalzahlen erstens bis drittens dahingehend, was
185 dir wichtig ist, was du vermittelst und woran du festmachst, dass das die Kinder auch
186 tatsächlich bei dir lernen. Guck dir das in Ruhe an.
- 187 Experte Ich habe jetzt noch eine Verständnisfrage. Das ist nicht erstens bis viertens, sondern ich
188 verbege Pluspunkte? Einer fällt weg?
- 189 Interviewer Du suchst dir da jetzt heraus, was für dich am wichtigsten ist. Einer fällt weg!
- 190 Experte (8 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt.)
- 191 Also, ich finde am wichtigsten ist das Spielverständnis. Ja, das ist der große
192 Zusammenhang eigentlich und die Regeln sind gut, damit man gemeinsam spielen kann.
193 Aber das Spielverständnis ist am wichtigsten, damit man weiß, wie rigide man die Regeln
194 anwenden muss oder wie flexibel man die anwenden kann. Spielverständnis kommt an
195 die erste Stelle.
- 196 Die taktischen Fähigkeiten würde ich jetzt an den Schluss nehmen, weil die taktischen
197 Fähigkeiten, denke ich, kommen ein bisschen aus dem Spielverständnis, aus dem
198 Training aber auch aus der Fähigkeit die Regeln und Fachbegriffe dann in eine Strategie
199 umzusetzen. Das ist ein Transferdenken, das ich nur anregen kann. Diese
200 Transferleistung, denke ich mal, ist eine Frage der Intelligenz und ich hoffe, dass das

- 201 auch herauskommt. Ich denke bei den Kindern, die sich Gedanken machen, kommt das
 202 auch heraus. Aber das ist nichts, was ich ihnen beibringen kann. Ich kann ihnen die
 203 Rahmenbedingungen dazu beibringen oder schaffen.
- 204 Und die Fachbegriffe...also ich gehe nicht davon aus. Ich trainiere in erster Linie nicht
 205 dafür, dass wir dann auch auf Hockeywettkämpfe gehen, obwohl es da auch ein paar
 206 Kinder gibt, die das gerne möchten, wo ich aber erstaunt bin, was die für ein enges
 207 Regelverständnis haben und wie wenig Überblick die haben. Deshalb denke ich
 208 ‚Verwendung von Fachbegriffen‘...Ja, soweit man das für die Grundschule verwenden
 209 kann. Also noch nicht so, dass wir auf Wettkämpfe gehen wollen. Vielleicht liegt es
 210 daran, dass ich überhaupt mehr für das gesamte Leben lernen will als für einzelnen
 211 Wettkämpfe. Wobei, wenn ich natürlich merke, dass die Fähigkeiten da sind, schon
 212 versuche, das zu unterstützen und mir dann aneignen, was ich von Haus aus nicht kann,
 213 wo ich weiß, wo ich mir Informationen verschaffen kann, zum Beispiel beim
 214 Hockeybund oder sonst wo.
- 215 Interviewer Also wäre das zweitens bei dir?
- 216 Experte Nein! Regelkunde und Fachbegriffe gehen ineinander über. Regelkunde eigentlich
 217 insofern, als dass man die Regeln weiter aufbaut in Richtung Wettkampf, Regeln
 218 anerkannte, aber immer den jeweiligen Stand, den Stand von Entwicklung und
 219 Fähigkeiten von den Kindern anpasst.
- 220 Interviewer Woran machst du das denn fest, dass die das bei dir lernen? Gib mir da mal ein Beispiel.
- 221 Experte Ich habe zum Beispiel damit angefangen, dass die den Schläger in die Hand kriegen und
 222 erstmal im Slalom jeder mit einem eigenen Ball. Ich gebe denen einen Softball, einen
 223 Tennisball und einen Puck. Und dann kann man ausprobieren, was ist schneller, oder man
 224 nimmt ein Sandsäckchen. Welche Rolleigenschaften haben die? Und damit kann man
 225 dann erstmal seinen Schläger handhaben. Und wenn ich dann merke, dass man den nicht
 226 mehr mit einer Hand durch die Lande schlenkert, sondern mit zwei Händen führen kann,
 227 dann kann man auch mal zu zweit auch zuspieren.
- 228 Und wenn ich merke, dass sich zwei Leute im Blick haben und sich zupassen können,
 229 dann kann man es auch mal viere probieren, weil man ja noch den größeren
 230 Raumüberblick auch haben muss. Und es gibt diese einfachen Spiele, am Anfang steht
 231 eben nur einer im Tor und die anderen versuchen diese Zielschüsse und keine
 232 Mannschaftsspiele. Und wenn die Schläger gesteuert werden können und im Eifer des
 233 Laufens auch noch die Schienbeine von den anderen wahrgenommen werden, dann
 234 werden die Felder kleiner und die Spielerzahlen größer und dann können wir auch mit
 235 zwei Mannschaften spielen oder abwechselnd mit drei Mannschaften. Das hat sich auch
 236 bewährt, weil bei drei Mannschaften eben eine Gruppe auch immer sieht, was die andere
 237 macht.
- 238 Das hat mich teilweise auch gewundert, dass die da so gebannt zugeguckt haben. Dass die
 239 auch aus dem, was die anderen machen, ihre Schlüsse ziehen.
- 240 Interviewer Und das heißt, daran merkst du, dass dieses Spielverständnis zunimmt oder wird besser
 241 bei den Kindern, indem du das Spiel daran anpassen kannst?
- 242 Experte Ja! Oder ganz einfach aus motorischen Geschichten. Ich sehe, da kriegt jetzt einer mit
 243 einem Schlag den darüber gepasst und der kommt auch dahin, wo der Bursche steht, dann
 244 hat das mit Zielen wohl schon Fortschritte gemacht.

- 245 Interviewer Ja, ok. Dann machen wir das jetzt nochmal mit den Selbstkompetenzen. Die gleiche
246 Prozedur, die gleiche Aufgabe. Auch wieder mit Ordinalzahl erstens bis drittens
247 festlegen. Und die Teilkompetenzen, die du zur Auswahl hast sind Selbständigkeit,
248 Durchhaltevermögen, Belastbarkeit, Frustrationstoleranz und Erkenntnisdrang. Da lässt
249 du dir auch wieder Zeit und dann natürlich begründen, woran du das an deiner
250 Lerngruppe festmachst und wo, in welchem Bereich die Fortschritte erzielen.
- 251 Experte Also ich versuche Selbstständig/Selbstbestimmung soweit wie möglich, aber das muss
252 einfach mit Rücksicht auf die Gruppe einhergehen. Diesen Erkenntnisdrang
253 beispielsweise finde ich wunderbar, aber wenn sich der so äußert, dass mich 15 Leute
254 gleichzeitig was fragen, dann ist er einfach falsch kanalisiert. Dann komme ich nicht
255 weiter.
- 256 Mmm Frustrationstoleranz finde ich sehr wichtig, dass man sich einfach auch ne Chance
257 gibt. Mmm (3 Sek.) Manche Dinge kann man ja durch Übung erreichen, oder durch
258 Selbstbeherrschung. Das ist schon auch ein Punkt. Selbstbeherrschung hat halt diesen
259 alten asketischen Nachklang. Ich meine nur, dass es auch schön ist, wenn man seinen
260 Körper steuern kann. Und dazu gehört auch ein Stückchen, wie gehe ich mit Wut und
261 Ärger um. Da finde ich Hockey überhaupt schon sehr gut, weil man da den meisten Ärger
262 in Bewegung umsetzen kann und wenn man das auch noch sieht, ist es auch noch
263 gesundheitsfördernd. (3 Sek.)
- 264 Also, wie gesagt Erkenntnisdrang finde ich gut, aber in den Mannschaftsspielen nur da,
265 wo man bei den eigenen Erfahrungen so ein A-Ha-Erlebnis hat. Wir sitzen am Ende oft
266 zusammen, da kann man auch fragen, man kann auch vorher was fragen, aber das ist was,
267 was mich tatsächlich sehr nervt, wenn ich zum Beispiel Schiedsrichter im Spiel sein soll
268 und rechts und links mich jemand irgendwas fragt, was jetzt in meinen Augen nicht so
269 wichtig ist. Wo ich dann vielleicht nicht sehen, wo der anderen Gefahr läuft, nen Schläger
270 auf den Kopf zu kriegen. Obwohl ich das alles sonst als Selbstkompetenz sehr wertvoll
271 finde. In dieser Gruppensituation würde ich das schon sehr gerne kanalisieren auf die
272 Situation, auf die Frageteile. Oder eben hoffen, dass man an der Situation erkennt, ob
273 man das jetzt machen kann oder nicht.
- 274 Belastbarkeit. Das ist so eine Sache, ja auch! Dass man zum Beispiel sagt, man spielt mit,
275 dann spielt man auch bitte mit, bis zum Ende dieser Zeit, man kann ja auch langsam
276 werden oder so, aber nicht einfach sein Team nach zehn Minuten verlassen und sagen
277 ‚jetzt mag ich nicht mehr‘. Ja, und wenn das zwei von einer Mannschaft machen. Das
278 Durchhaltevermögen, ja, das überschneidet sich mit Belastbarkeit. Die Belastbarkeit
279 selber kann ich nicht stärken. Ich kann vielleicht Techniken oder Einsichten fördern, dass
280 man selber sich mehr belasten will. Aber da gibt es auch durch den Körperbau Grenzen.
- 281 Frustrationstoleranz... (5 Sek.) Also versuchen würde ich gerne, Selbstständigkeit und
282 Selbstbestimmung gekoppelt mit der Verantwortung für die anderen. Das ist erstens (8
283 Sek), dann wäre das Frustrationstoleranz. Und Erkenntnisdrang, wie gesagt, möglichst in
284 den Situationen.
- 285 Interviewer Dann gibt mir mal für deine Punkte jeweils ein Beispiel. Woran du das festmachst, dass
286 die das bei dir in deiner AG lernen.
- 287 Experte Ja zum Beispiel...Ich habe gesehen, das mit dem Durchhaltevermögen. Eine einfache
288 Regel ist, blaue Linie, da hinter ist nur der Torwart. Vorne dran kann man spielen,
289 hintendran ist nur einer. Und dann ist ein Junge drüber, und es gab dann nen Tor, und die
290 anderen haben gesagt, er wäre schuld. Dann hat er sich auf die Bank gesetzt und war

- 291 traurig und hat geschmollt, hat den Schläger hingeschmissen und wollte nicht mehr. Und
 292 dann bin zu ihm hin und hab gesagt ‚du hast jetzt einen Fehler gemacht, ich verstehe, dass
 293 du traurig bist und dass die anderen dich jetzt geschimpft haben, aber die brauchen dich
 294 jetzt, um einen Punkt zu kriegen‘. Und dann ging er da rein und hat wieder gespielt. Und
 295 das Tolle war, dass er sich hinterher wahnsinnig selbst darüber gefreut hat. Also der ist
 296 bis Spielende – und die Mannschaft hat nicht gewonnen –, weil einfach der Torwart auf
 297 der anderen Seite sagenhaft gut gehalten hat... Diese Mannschaft hat nicht gewonnen,
 298 aber er saß mit einem freudestrahlenden Gesicht in der Runde. Und das Schöne war, es ist
 299 beides. Das Schöne war, dass diejenigen, die ihn immer so angemeckert haben... Die
 300 waren ja auch frustriert, weil sie eben nicht geführt haben, dass sie dann relativ
 301 nachdenklich... Da hat dann auch keiner mehr... (3 Sek.) Da war dann so eine
 302 nachdenkliche Stille in dem Moment.
- 303 Interviewer Und in der Folge hat dieses Kind dann mehr Durchhaltevermögen gezeigt?
- 304 Experte Er schmeißt nicht mehr so schnell hin.
- 305 Interviewer Hast du da ein Beispiel für die Frustrationstoleranz, was du da beobachten konntest oder
 306 woran du festmachst, dass das bei dir ein Ergebnis ist?
- 307 Experte Also mmm. Ich habe zum Beispiel einen Jungen, wenn der sich überfordert fühlt, dann
 308 meckert der zurück. Der kann nicht aufhören, der kann nicht aufhören zu reden. Und das
 309 schönste ist jetzt, wenn er sich jetzt überfordert fühlt...Er weiß ja, er kriegt das mit, dass
 310 die anderen... Wenn er jetzt denkt, es wird ihm alles zu viel, dann setzt er sich erstmal
 311 einen Moment hin und beobachtet alles. Und danach kommt er wieder. Und man kann es
 312 vielleicht so sagen, er ist immer noch ein bisschen frustriert, aber er hat jetzt eine Technik
 313 für sich. Er setzt sich hin für sich und kommt nachher wieder dazu und hängt nicht so wie
 314 ne Schallplatte an diesem Punkt fest und kommt da nicht mehr raus. Vielleicht ist
 315 Frustrationstoleranz da gar nicht der richtige Ausdruck, vielleicht ist es die Belastbarkeit
 316 eher in dem Zusammenhang?
- 317 Interviewer Hättest du vielleicht noch Beispiel für die Selbstständigkeit, dass die das bei dir lernen?
- 318 Experte Durchs Loben funktioniert es. Wenn man einfach positiv verstärkt, für alles, was klappt.
 319 Aber auch für die Selbstständigkeit. Ja, wenn zum Beispiel jemand sagt, er möchte heute
 320 nicht mitmachen. Beim Hockey kann man ja auch mal blaue Flecken kriegen, die haben
 321 auch noch keine Knieschützer. Ich denke, ich werde mit Zeitungen mal welche mit denen
 322 basteln. Mmm. Dann darf er das. Aber er darf sich in der Stunde eben nicht so benehmen,
 323 also Aufmerksamkeit erheischen oder ablenken, oder stören, oder Beinchen stellen oder
 324 sowas. Das darf er dann. Und das erstaunliche ist, dass die dann am Ende mit aufräumen
 325 oder schon aufräumen, während die anderen noch spielen und die Kapazität dazu frei
 326 haben. Also man muss grundsätzlich nicht mitmachen, wenn man die anderen nicht stört.
 327 Aber es machen dann alle mit. Ich habe aber auch schon festgestellt, wenn zwei sich da
 328 so hochschaukeln und ich sage ‚setzt euch bitte hin und wenn ihr denkt, dass ihr wieder
 329 mitmachen könnt‘ dauert es gar nicht so lange, bis einer auf der Bank... Oder sie sehen,
 330 was die anderen gemacht haben und das macht denen auch Spaß. Diese
 331 Selbstbestimmung hört natürlich da auf, wo man andere piesackt. Das ist klar.
- 332 Interviewer Ok. Leiten wir über zu den Sozialkompetenzen. Die entsprechende Prozedur. Hier sind
 333 dann verschiedene Teilkompetenzen dabei. Diese sind: Übernahme von Verantwortung,
 334 Zuverlässigkeit, Einordnung in hierarchische Strukturen, gewaltfreie Konfliktlösung und
 335 Fairplay.

- 336 Experte Einfühlungsvermögen würde ich da jetzt noch irgendwo....Da fällt mir ne Geschichte zu
337 ein. Das wäre jetzt aber zu ausführlich.
- 338 Also... Einfühlungsvermögen versuche ich manchmal. Das geht auch in die Richtung
339 Bewegungen von Mitspielern einschätzen oder wahrnehmen zu können. Das wir am
340 Anfang, was weiß ich, ‚Hans-mach-nach‘ spielen. Und dann geht einer voraus, der andere
341 bewegt sich hinterher, das kann man auch mit Musik und Rhythmus machen. Das ist
342 überhaupt schon mal ne Möglichkeit, die Aufmerksamkeit oder Achtsamkeit, darauf zu
343 lenken und...oder auch durch Pantomime und Körpersprache. Wie fühlt man sich, wenn
344 man so macht. (5 Sek.)
- 345 Experte Die Einordnung in hierarchische Strukturen... (5 Sek.) Ich will eigentlich immer weniger
346 Hierarchie in den Stunden haben. Aber das ist sehr viel schwerer bei den Kleinen. Man
347 muss einen ziemlich großen Überblick haben, um mit Verantwortungsgefühl und
348 Situationseinsicht und Zuverlässigkeit und Fairplay hauptsächlich auszukommen. So eine
349 gewisse Hierarchie braucht man zumindest am Anfang auf jeden Fall. Aber das ist sicher
350 nicht das, was ich als erstes anstrebe.
- 351 Also Übernahme von Verantwortung für sich und für andere, das will ich auf jeden Fall
352 erreichen. Auch dass ich mal aushalten kann, wenn mir was schiefgegangen ist. (6 Sek.)
353 Und dass man auch mal eingestehen kann, die anderen waren einfach besser. ‚Wir haben
354 jetzt nicht das Tor gekriegt, weil jemand neben mir den Schläger an den Fuß gehauen
355 hat‘, sondern ‚Wir haben das Tor gekriegt, weil ich nicht schnell genug reagiert habe‘.
- 356 Zuverlässigkeit. Das finde ich grundsätzlich eine wichtige menschliche Eigenschaft. Ich
357 habe da momentan das Gefühl, dass das leider immer weniger wird, wobei die auf alle
358 Fälle auch noch Kinder sind und... Also Übernahme von Verantwortung für sich und
359 andere, mmm möglichst Fairplay (6 Sek.). Und dann diese ganz einfache
360 Gerechtigkeitsregel ‚was ich selber nicht haben will, darf ich bei den anderen auch nicht
361 machen‘. (4 Sek.) Das ist schwierig. Also die beiden sind schon ziemlich gleichwertig.
- 362 Gewaltfreie Konfliktbewältigung ist gut, ist wichtig. Das geht zum Teil einher mit der
363 Sprachfähigkeit und mit der Selbstbeherrschung (3 Sek.) ja Gefühlswallungen. Ich sage
364 denen schon einmal, wenn sie einen Zorn haben, sollen sie mit Fäusten auf die dicke
365 Matte hauen, bevor sie sich angreifen.
- 366 Tja, das ist schwer, diese Hierarchie. (5Sek.) Also das ist zumindest mal was, wo man
367 drauf zuarbeiten muss. Unbedingt. Aber es hängt auch mit der Sprachfähigkeit
368 zusammen. Wobei diese Gesten ‚Stopp‘ und ‚bis hierher und nicht weiter‘ oder
369 ‚auseinander‘ das machen die anscheinend durch die Konfliktregelung in der Schule, oder
370 das einer dazwischen geht und ‚so‘ macht. Das passiert. Das ist eigentlich ganz erfreulich.
371 Und je besser die sich kennen und beim Spielen ein Team werden, um weniger wird
372 dieses schnell mal einen schubsen... Das ist ein Gruppenprozess. Das geht eigentlich mit
373 denen. Das geht auch schon ein bisschen weiter nach vorne.
- 374 Die hierarchischen Strukturen nehme ich ganz zum Schluss. Wobei ich, wie gesagt,
375 Kinder aus Kulturen habe, wo ich denke, die haben das nicht gelernt und sind damit
376 überfordert, wenn die verantwortungsvoll oder Konsequenzen abwägen sollen. Wenn
377 Kinder auf ein nicht vorhersehbares Verhalten ne Reaktion kriegen, dann ist das wie der
378 gebrannte Hund, der auch nie weiß, wann er die Stromschläge kriegt.
- 379 Das ist einfach ne Frage, inwiefern wir dies leisten können, wenn die Kinder nicht vorher
380 schon drauf vorbereitet sind. Im Grunde möchte ich möglichst demokratische Strukturen,

- 381 soweit es in der Gruppe machbar ist. Durchaus auch mal sagen ‚das ist jetzt der
382 Sachzwang‘ und so wie vorhin ‚wir haben nur noch acht Minuten‘. Aber mmm (4 Sek.)
383 Wenn die Kinder diese Logik und die demokratische Vorgehensweise nicht gewohnt
384 sind, dann reagieren die manchmal nur wenn man sagt, ich hab es gesagt und jetzt ist es
385 ebenso‘.
- 386 Interviewer Jetzt gib mir mal ein Beispiel dafür, die Kompetenz ‚Übernahme von Verantwortung‘
387 wird in deiner AG erworben. Und die Kinder können die dann, zumindest in deiner AG.
- 388 Experte Ja, also. Ich gebe denen zum Beispiel diese Dehnübungskarten... (3 Sek.) und. Das war
389 heute gigantisch. In dem einen Teil waren die Fußballer. Das war sehr laut, sehr
390 anstrengend. Und wir hatten den kleinen Hallenteil. Es haben zwei Mannschaften gespielt
391 und der dritten Mannschaft habe ich diese Dehnübungskarten mit Übungen, die sie noch
392 nicht gehabt haben, gegeben, die sich noch nicht kennen, gemacht. Dann mussten die aber
393 mehr oder weniger am Rand des Spielfelds stehen, um das zu machen und die anderen
394 haben das durchschaut. Die haben vorsichtig um sie herumgespielt. Die haben auch nicht
395 um diesen Ball gekämpft und wollten auf alle Fälle gewinnen, sondern die haben
396 aufgepasst, dass diejenigen, die sich da dehnen, auch dehnen können, ohne dass sie da
397 jetzt einen auf die Wade kriegen. Das war große Klasse. Und die haben sich auch nicht
398 angeranzelt ‚ey, warum steht ihr da?‘. Da hängt eben auch damit zusammen, wie gut man
399 die Situation überblicken kann.
- 400 Interviewer Hast du noch ein Beispiel für ‚Fairplay‘, dass sich das entwickelt.
- 401 Experte Ja, dass man zum Beispiel hingeht und sich entschuldigt, wenn man jemanden aus
402 Versehen wehgetan hat. Oder... Was ganz klasse ist, wenn es jemandem weh tut und er
403 ranzt den anderen nicht an, weil er weiß, er konnte es nicht besser oder ist gestolpert, es
404 war jetzt nen Unfall. Der hat mir nicht absichtlich...
- 405 Interviewer Diese Entwicklung konntest du beobachten?
- 406 Experte Das kann ich auf jeden Fall beobachten. Jaja. Und auch, wenn ich sage ‚ich weiß, du hast
407 es nicht absichtlich gemacht, aber schau, es tut ihm weh, geh hin und sag, dass du es nicht
408 mit Absicht gemacht hast‘, damit man sich dann nicht so missachtet fühlt. Das wird auch
409 übernommen.
- 410 Interviewer Ok. Jetzt haben wir ganz viel über Kompetenzen gesprochen. Möchtest du dennoch
411 Kompetenzen ergänzen, die du denkst, die in deiner AG erworben werden?
- 412 Experte Tja, ich hoffe, dass wir den demokratischen Umgang üben aus der Sicht der
413 Sozialkompetenzen. Wir versuchen schon, Lösungen zu finden. Die Lösungen gehen mir
414 manchmal über die Regeln, wobei das für die kleinen schwieriger ist. Die Kleinen
415 brauchen eher ein besseres Regelwerk. Und inwiefern ich fachspezifisch für Hockey noch
416 was tun kann, da muss ich jetzt noch dran arbeiten.
- 417 Interviewer Es ist dennoch ne ganze Menge, was du da leistest.
- 418 Jetzt möchte ich nochmal überleiten zur Kooperation, wenn du die jetzt alleine zu
419 verantworten hättest. Was würdest du verändern?
- 420 Experte Also ja, wenn ich sie alleine ohne Kultusministerium, ohne Finanzen oder sonst
421 irgendwas.
- 422 Ich fände es für manche AGs gut, wenn man zu zweit drin ist, gerade auch jetzt mit dieser
423 Raumsituation. Daran ist zum Beispiel die Geschichte mit der ‚Bewegungslandschaft‘
424 letzten Endes gescheitert, weil die Kinder keine Erfahrung drin haben in dem Umgang

- 425 mit den Geräten und die Gefahrenquellen nicht kennen und ja die Gruppendynamik
426 kommt ja noch dazu. Also da wäre es einfach gut, wenn man zu zweit in der Gruppe
427 wäre.
- 428 Und ansonsten bin ich sehr froh über die Zusammenarbeit mit der Schule. Ja!
- 429 Interviewer Jetzt sind wir auch schon am Interviewende angelangt. Hast du jetzt noch allgemein zu
430 diesem Interviewkomplex ‚Kooperation an Schulen‘, ‚Kompetenzerwerb durch GTS-
431 Angebote‘... Hast du jetzt noch Aspekte, die du denkst, dass die nicht gebührend
432 berücksichtigt wurden, auf die du nochmal hinweisen möchtest?
- 433 Experte Also die Frage, ob es insgesamt eine inhaltliche Schulung sein sollte oder ne
434 Bewegungsförderung. Diese Frage hat sich mir am Anfang gestellt, weil ja anfangs
435 Leistungsträger für die Vereine gewonnen werden sollten. Es ist die Zusammenarbeit mit
436 Material und Räumen... Ich weiß nicht, ob das jetzt in den Rahmen passt. Aber einerseits
437 positiv, wenn sich abspricht, was man besorgt und dann auch gemeinsam nutzen kann.
438 Andererseits kann man jetzt erst nach der Ganztagschule mit dem Verein in die
439 Turnhalle. Das ist ein Manko. Insofern wäre es schön, wenn man noch einen Sportraum
440 hätte.
- 441 Interviewer Sowas scheitert ja meist aus finanziellen Erwägungen heraus.
- 442 Experte Ja, das ist so die Frage, wie verstehe ich die Verantwortung. In welche Rollen schlüpfte
443 ich da? Bin ich im Kultusministerium oder bin ich im Verein, bin ich in der Schule...
- 444 Interviewer Gut, dann danke ich dir für das Interview und die Zeit, die du dir genommen hast.
- 445 Experte Ich danke dir auch. Es hat Freude gemacht und wird jetzt hoffentlich gut verbraten.

G.6 TN 6

Transkriptionskopf zum Experteninterview (TN 6)

Interviewort	Daun
Interviewdatum	10.12.2016
Interviewdauer	34 Min. 34 Sek.
Geschlecht	M
Alter	21
Beruf/beruflicher Hintergrund	Student
Schule/Schulform	G8GTS
Dauer der Beschäftigung an der GTS	1 Jahr
Vertragsart	Dienstleistungsvertrag <u>Kooperationsvertrag</u> Betreuervertrag Sonstiges
GTS-Angebot (Disziplin)	Handball
Gruppengröße/Besonderheiten	ca. 8-15
Verein (Mehrfachnennungen möglich)	TUS 05 Daun
Vereinshintergrund (Tätigkeiten)	Aktives Mitglied, Übungsleiter

- 1 Interviewer Hallo XXXXXX! Es ist schön, dass du dir die Zeit genommen hast. Ich führe dich durch
2 das Interview und ich möchte Näheres über dein GTS-Angebot erfahren und möchte mit
3 den außerschulischen Rahmenbedingungen anfangen. Du hast eine Handball-AG
4 gemacht, am XXXXXX-XXXXXX-Gymnasium: Erzähl mir mal einfach, wie es zu
5 dieser Kooperation gekommen ist, mit dieser Schule, dem G8GTS-Gymnasium.
- 6 Experte Das Ganze kam zu Stande und zwar im Rahmen meines FSJ, was ich hier im ansässigen
7 Verein durchgeführt habe. Der Verein hat einen Kooperationsvertrag gehabt mit der
8 Schule über ein Angebot von einer AG erst einmal und ich wurde dann als FSJ'ler des
9 Vereins eingesetzt, die Stunde einmal die Woche durchzuführen.
- 10 Interviewer Gut. Jetzt hast du schon die Kooperation zwischen Verein und Schule angesprochen. Hat
11 sich denn die Kooperation, in der Zeit, seit du da bist, intensiviert?
- 12 Experte In der Zeit, in der ich da war, auf jeden Fall ‚ja‘, weil ich erst der Zweite war, der das in
13 der Form gemacht hat, und das im Jahr davor eine Art Versuchsprojekt war und in meiner
14 Zeit, wo ich das gemacht habe, verfestigt hat. Und am Ende ein deutliches ‚Ja‘ von
15 beiden Seiten kam, sowohl vom Verein als auch von der Schule, dass man das auf jeden
16 Fall beibehalten möchte.
- 17 Interviewer Hast du denn in der Zeit mal an Konferenzen teilgenommen oder mal Gespräche mit
18 Klassenlehrern geführt?
- 19 Experte Nein. Nein. Lediglich... Ich habe da eine Kontaktperson, die GTS-Leiterin der Schule.
20 Das war meine Kontaktperson, mit der ich mich so einmal im Quartal ausgetauscht habe.
21 Die mir wichtige Informationen zukommen lassen hat, wenn es mal ausgefallen ist aus
22 irgendwelchen Gründen oder auch aktualisiert ... neue Schülerlisten gab. Also wenn
23 Schüler nicht mehr an der AG teilnehmen konnten oder aus irgendwelchen Gründen neu
24 hinzugekommen sind. Solche Art von Informationen. Aber Konferenzen oder sowas
25 nicht.
- 26 Interviewer Jetzt hast du den Kooperationsvertrag schon angesprochen. Sind da irgendwie
27 pädagogische Ziele vereinbart?

- 28 Experte Nein, exakt jetzt nicht, dass ich wüsste. So Ziele nicht, lediglich gab es halt Ziele in
29 meinem FSJ-Vertrag insgesamt, aber explizit in dem zwischen dem Verein und
30 Gymnasium nicht.
- 31 Interviewer Aber du hast sicherlich persönliche Ziele, die du mit deiner AG verbindest?
- 32 Experte Ja. Zum einen haben wir mit der AG bei ‚Jugend trainiert für Olympia‘, teilgenommen im
33 Frühjahr, wo wir ein bisschen drauf hingearbeitet haben, was auch so ein bisschen eine
34 Zielsetzung von uns war. Mmm, da jetzt unbedingt den ersten Platz zu machen, darum
35 ging es weniger, sondern das war das erste Mal seit ein paar Jahren, dass die Schule
36 überhaupt wieder eine Mannschaft stellen konnte. Von daher war es ein Ziel, überhaupt
37 wieder daran teilzunehmen.
- 38 Ansonsten sind meine persönlichen Ziele, dass ich die Kinder über das Jahr in ihren
39 eigenen handballerischen bzw. sportlichen Bereich verbessern und natürlich auch gefallen
40 an der Sportart finden. Es war jetzt nicht so gewesen, dass nur Handballer in dieser AG
41 waren, auch, natürlich, aber jetzt nicht nur, ob es jetzt vom Fußball oder auch Mädels, die
42 dann auch dabei waren.
- 43 Ja, dass die dann dabei bleiben und in erster Linie auch wenn es im Rahmen der Schule
44 ist, Spaß daran haben.
- 45 Interviewer Ok, jetzt wollen wir uns das mal angucken, wie du das genau umsetzt. Jetzt möchte ich
46 erstmal wissen, ob du aus deiner Übungsleiter-ausbildung, ob du da auf inhaltliche und
47 methodische Tipps oder Bausteine zurückgreifst bei der Planung deiner AG?
- 48 Experte Explizit aus meiner Übungsleiterausbildung muss ich sagen eher weniger, weil ich selber
49 vom Handball komme und auch schon seit Kleinkind Handball spiele oder gespielt habe
50 und da sehr viel mitnehmen konnte von zahlreichen Trainern, die ich gehabt habe. Und
51 ich habe dadurch sehr viel mir behalten können und selber auch weitergegeben, zusätzlich
52 auch in der Mannschaft im Verein, die ich hier trainiert habe.
- 53 Wo ich mir aber Input geholt habe aus der Übungsleiterausbildung, war auf jeden Fall in
54 Sportmedizin bzw. im aufwärmtechnischen Bereich, weil das einfach sowas war, das hat
55 man immer nur von der handballerischen Seite her gekannt, aber jetzt nicht großartig, was
56 andere Sportarten da anbieten. Mmm...Da habe ich viele Sachen mitgenommen.
- 57 Dann auf jeden Fall Spielformen, viele verschiedene noch, seien es jetzt Aufwärmspiele
58 oder Spiele zum Abschluss, so kleinere Sachen.
- 59 Interviewer Kommen wir mal zur Durchführung deines Angebotes. Jetzt stellst du dir vor, ich bin
60 dein Praktikant und wir sind zehn Minuten vor deiner AG in der Schule, wir kommen
61 dann an und jetzt beschreibst du mir der Reihe nach ganz genau, was passiert, bis zum
62 Ende der AG.
- 63 Experte Also das Ganze hat zur Mittagszeit stattgefunden mmm. Das war quasi den ihre
64 Beschäftigung vor bzw. nach dem Mittagessen, um so ein bisschen von dem Schulstress
65 morgens so bisschen runterzukommen.
- 66 Ich habe jedes Mal halt den Schlüssel im Sekretariat abgeholt für die Turnhalle, wo sich
67 dann Leibchen und auch Bälle befunden haben. Je nachdem, was ich so für die Stunde
68 geplant habe, habe ich aber auch Sachen mitgebracht habe von mir selber oder Verein
69 zum Beispiel Hütchen oder sowas, wo ich halt wusste, das ist da und das funktioniert
70 auch, habe ich hin und wieder auch mitgebracht.

- 71 Ja, ich bin dann in die Halle gegangen, je nachdem was geplant war für die Stunde, hab‘
 72 ich Sachen schon aufgebaut bzw. vorbereitet. Dadurch, dass das XXXXXX-Gymnasium
 73 eine vergleichsweise kleine Halle hat, also ist jetzt keine große Halle, wie jetzt hier zum
 74 Beispiel, war es schwierig gewesen, vorher schon immer viele Sachen aufzugreifen bzw.
 75 vorher aufzubauen, weil ganz einfach, schlichtweg der Platz gefehlt hat, wenn man zum
 76 Beispiel ein Spiel gespielt hat, wo sich dann alle gleichzeitig bewegen mussten oder
 77 sowas in der Art. Ja, man hat natürlich auf die Schüler gewartet, bis dann alle da waren.
- 78 Dann sind wir meistens mit nem Aufwärmspiel gestartet, sind dann übergegangen in der
 79 Regel so Grundspiele mit Ball, ohne Ball, Laufspiele, wo so ein bisschen die
 80 Grundsachen des Handballs vorkamen. Auch natürlich ein Stück weit Regeln, die man
 81 immer beigebracht hat. Sei es, dass man beim Handball nur drei Schritte machen darf
 82 oder nicht in den Kreis treten darf, so Sachen halt. Das da jeder möglichst auf dem
 83 gleichen Stand ist und nicht nur die Handballer wissen, wie die Regeln dort sind.
- 84 Ja darüber hinaus sind wir hingegangen zu Wurftechniken, die wurden vorgestellt. Sei es
 85 jetzt ein Schlagwurf, Sprungwurf etc.
- 86 Was ich das ganze Jahr komplett über außer Acht gelassen habe, aber auch mit Absicht,
 87 war sowas wie Torhüter. Ganz einfach, weil das ganz einfach zu spezifisch gewesen wäre
 88 für die Gruppe selber. Das waren Sachen, die hat man eher außen vor gelassen. Das ging
 89 in erster Linie nur um die Grundsachen.
- 90 Meistens, wenn die Zeit dafür gereicht hat, das war eigentlich meistens der Fall, haben
 91 wir, da habe ich immer drauf Wert lege, immer noch nen Spiel gemacht, wo, so ging es
 92 mir zumindest früher immer so, geht es heute auch noch vielen so, wo die Schüler dann
 93 am meisten auch bei gelernt haben. Also, wenn man selber spielt, dann lernt man es
 94 selber auch am besten, als wenn es sich anhört und ein- oder zweimal macht. Wo man
 95 auch wirklich sehen konnte, nach und nach, wie entwickeln sich die einzelnen Schüler.
- 96 Da gibt es natürlich auch immer wieder die Leute, die blöd gesagt, sich ein
 97 Dreivierteljahr probieren und probieren und dann einfach auf der Stelle bleiben. Da ist
 98 dann viel mit Talent oder Interesse oder wie auch immer. Aber es sind auch viele dabei
 99 gewesen, wo man tatsächlich Entwicklungsschübe gesehen hat. Sei es auch nur, dass
 100 derjenige auf einmal einen Sprungwurf richtig hinbekommt. Das waren so einzelne
 101 Sachen.
- 102 Ja, dann war es dann auch schon gewesen. Es war ja wie gesagt nur ein AG-Angebot, das
 103 nur an sich eine Dreiviertelstunde war. Von daher war es auch immer nur ein kleiner
 104 Block, den man da füllen konnte.
- 105 Interviewer Ja, ok. Jetzt hätte ich diesem Zusammenhang nochmal ein zwei Nachfragen. Schule hängt
 106 ja nun mal auch häufig mit Unterrichtsstörungen zusammen. Ist das in deiner AG auch
 107 aufgetaucht. Wenn ja, wie bist du damit umgegangen?
- 108 Experte Ja, gab es auch, allerdings in der AG, muss ich sagen, relativ wenig bis gar nicht
 109 tatsächlich.
- 110 Wie bin ich damit umgegangen? Es kam nicht vor, dass ich jemanden schon mal
 111 tatsächlich von der AG verweisen musste. Sowas gab es nicht. Mmm, ja was habe ich
 112 gemacht? Eigentlich nur, dass er auf der Bank sitzt und ein paar Minuten nicht mehr
 113 mitmachen durfte. Das hat dann meistens auch schon gereicht.
- 114 Das war über das ganze Jahr hinweg eigentlich eine umgängliche Gruppe gewesen. Das
 115 habe ich an manch anderen Stellen schlimmer erlebt.

- 116 Interviewer In der Literatur wurde herausgearbeitet, dass Übungsleiter ein besonderes Verhältnis zu
 117 Kindern haben. Zum Beispiel hat man rausgekiegt, die werden als Fachleute für ihre
 118 sportliche Disziplin angesehen, im Gegensatz zu Sportlehrern, die werden mit dem
 119 Attribut ‚beliebt‘ beschrieben. Skizziere doch mal dein vermutetes Verhältnis, was du zu
 120 den Kindern hast, wie die dich sehen.
- 121 Experte Ja, jetzt mal ganz blöd gesagt, ich glaube schon, dass ich bei den Kindern sehr gut ankam.
 122 Das kam zum einen daher, weil sie sich gefreut haben, wenn sie mich mal außerhalb der
 123 Unterrichtsstunde gesehen haben.
- 124 Das kommt daher, dass ich Kinder auch dazu locken konnte, zu mir ins Handballtraining
 125 in den Verein zu kommen, wo ich auch glaube, dass die das jetzt nicht nur gemacht
 126 haben, weil sie den Sport toll finden, dass die sagen ‚ok, wenn der XXXXXX das macht,
 127 den kenne ich aus der Schule, wenn ich da in der Verein komme, da sind da vielleicht ein,
 128 zwei Jungs, die kenne ich auch von meiner Schule‘. Oft ist es ja so, dass man den Rest
 129 der Gruppe erstmal nicht kennt und gerade in dem Alter ist das ja so, ‚trau ich mich das
 130 jetzt?‘ ... war es auf jeden Fall der Fall gewesen. Mmm, ja ansonsten habe ich ein paar
 131 Kinder dabei, die habe ich auch schon im Verein gehabt, die habe ich auch schon vor
 132 meinem FSJ gekannt. Und von daher würde ich schon... Würde ich bestätigen auf jeden
 133 Fall.
- 134 Interviewer Jetzt hast du mir gerade erzählt, dass du so Übungsphasen einbaust, dass du zwischen
 135 Aufwärmphase und Spiel verschiedene Übungen hast. Skizziere mir mal so eine
 136 Übungsphase. Erklärst du die vorher, machst du die vor? Wie muss ich mir das
 137 vorstellen? Zum Beispiel, wenn du mir jetzt den Schlagwurf bringst. Wie machst du
 138 das?
- 139 Experte Schlagwurf wäre jetzt eine ganz einfache Variante. Da gibt es eine ganz einfache Sache,
 140 also sprich, man macht ein, zwei Gruppen, man hat ja dann zwei Tore.
- 141 Dann lässt man die erstmal machen, es gibt ja immer so Experten, die kennen alles; ‚hab
 142 ich schon mal gehört, kenne ich, kenne ich‘. Und erstmal machen lassen. Es gibt zwar
 143 Jungs, die schon dabei waren, oder Mädels, die konnten das natürlich schon, aber es gab
 144 auch welche, die das komplett falsch gemacht haben. Und das habe ich dann gar nicht so
 145 lang, wie gesagt, nur ein paar Mal.
- 146 Und dann habe ich das mal vorgemacht, wie es dann ging. Dann konnten die Schüler das
 147 nachmachen.
- 148 Wenn es dann wirklich Extremfälle gab, wo man gesehen hat, ok, die sind da jetzt mit
 149 ihren Beinen, das überfordert die jetzt vollkommen, da hat man auch in der Gruppe die
 150 Möglichkeit gehabt, die mal zwei Minuten zur Seite zu nehmen oder auch mal einzeln ein
 151 bisschen bearbeiten zu können. Was halt in vielen anderen Gruppen auch nicht immer der
 152 Fall ist oder machen kann, weil der Rest der Horde einem dann auf der Nase herumtanzt.
 153 Das war auch alles nicht so gewesen.
- 154 Tja, ansonsten für nen Schlagwurf wäre was gewesen, wenn man ... das habe ich auch
 155 ein paar Mal gemacht, dass man nen Kasten an den Kreis gestellt hat, der quasi nen Block
 156 simuliert hat und dass sie daran vorbeierwerfen mussten oder drüber, je nachdem, wie hoch
 157 man den eingestellt hat. So Sachen zum Beispiel.
- 158 Interviewer Ok, das war es auch schon zum Bereich Inhalt und Gestaltung. Jetzt leiten wir über zu
 159 den Resultaten. Jetzt gucken wir uns mal an, was Zählbares aus deiner AG herauskommt.
 160 Und da habe ich jetzt für dich ein Blatt. Da sind verschieden Teilkompetenzen, die

- 161 zusammen die Fachkompetenzen repräsentieren. Das sind taktische Fähigkeiten,
 162 Verwendung von Fachbegriffen, Spielverständnis und Regelkunde. Da möchte ich bitte,
 163 dass du mit Ordinalzahlen die ersten Drei markierst, dann beschreibst warum das wichtig
 164 ist, welche Rolle das in deiner AG spielt und dann, ganz wichtig, woran du festmachst,
 165 dass die Kinder das tatsächlich bei dir gelernt haben, mit ein, zwei Beispielen. Guck dir
 166 das in Ruhe an, lass dir Zeit und dann machst du deine Bewertung.
- 167 Experte (11 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt.)
- 168 Zuerst das Spielverständnis. Ganz einfach daran gelegen, ohne Spielverständnis,
 169 besonders beim Handball, braucht man gar nicht erst anzufangen, weil das ist zwar blöd
 170 gesagt, beim Fußball hat man zwei Tore, der Ball muss mit dem Fuß ins Tor. Beim
 171 Handball kommen so viele andere Sachen dazu, mmm, die dann zu Punkt zwei
 172 ‚Regelkunde‘ zusammenspielen.
- 173 Ja und läuft es dann darauf hinaus, wie die Schritte, nicht in den Kreis treten. Mmm, vor
 174 allem, was darf ich, wie darf ich faulen, wo ist dabei die Grenze. Mmm, wie passe ich,
 175 wie werfe ich? Das sind alles so Sachen, ohne diese beiden Sachen funktioniert der Sport
 176 einfach nicht. Und das merkt man auch in der AG, wenn einer keine Ahnung davon hatte,
 177 der ist auch direkt aus der Gruppe herausgestochen, weil das dann schon nen Stück
 178 Fremdkörper aber ...Man hat dann auch gesehen, derjenige ist sich unsicher, der hat da
 179 auf jeden Fall noch Defizite. Ja, woran konnte ich das festmachen?
- 180 Diese beiden Sachen habe ich eigentlich dann besonders im Spiel selber üben können,
 181 weil dort, wenn auch die Fehler auftauchen, wenn jemand zum Beispiel in den Kreis tritt,
 182 ja dann ist man hingegangen, pfeift ab und sagt ‚ok, stopp, hier übrigens, das war jetzt
 183 Ball geführt, das darf man nicht‘.
- 184 Dann Nummer drei ‚Taktische Fähigkeiten‘. Das waren dann schon so Sachen, die sind
 185 wir angegangen, als wir dann so Richtung ‚Jugend trainiert für Olympia‘ gingen. Wo man
 186 halt angefangen hat mit Positionen, wo stehe ich am besten, wo läuft man hin usw. und so
 187 fort. Das hat man am Anfang rausgelassen, ganz einfach, weil es nicht wichtig war. In
 188 dem Alter kriegt man auch erst mal ein Spiel zustande, ohne dass man weiß, das ist jetzt
 189 ‚links‘, das ist jetzt ‚Mitte‘, das sind jetzt die Positionen, da gehe ich jetzt hin.
- 190 Und als letztes dann ‚Verwendung von Fachbegriffen‘ sehe ich jetzt in dieser Form in der
 191 AG, in diesem Rahmen, in dieser Dreiviertelstunde für total unwichtig. Das ist schön,
 192 wenn jemand, der gerade frisch zum Handball kommt, schon weiß, das ist jetzt das und
 193 das. So ein paar Grundbegriffe hat man dann immer drauf, aber ob der jetzt weiß, das war
 194 ein abgeknickter Irgendwas-Wurf ...
- 195 Interviewer Woran machst fest, dass die das bei dir gelernt haben? Aus der Spielsituation heraus?
- 196 Experte Daraus, aus der Spielsituation, dass die insgesamt besser geworden ist und wir auch
 197 komplett an diesem Spiel teilnehmen konnten. Wir sind zwar nicht erster geworden,
 198 haben uns aber auch nicht schlecht verkauft. Man hat also über das Jahr step by step
 199 gesehen, es tut sich ein bisschen was.
- 200 Interviewer Das heißt, die Fachkompetenz hat sich so entwickelt, dass die Kinder im Prinzip in einem
 201 Handballverein oder einer Handballgruppe direkt hätten mitspielen können?
- 202 Experte Ja, also bei den Jungs, die ich hatte, ich hatte nur männliche dabei, eine männliche D-
 203 Gruppe hatte ich gehabt, also genau das Alter, bei uns im Verein. Die Jungs, wo
 204 dazugekommen sind, die haben nicht bei null angefangen. Es war zwar so, dass sie
 205 gegenüber den anderen noch Rückstände hatten, was aber auch normal ist, aber die haben

- 206 den Anschluss viel schneller finden können, als jetzt jemand der ganz neu komplett
207 dazukommt.
- 208 Interviewer Ja, ok, super. Jetzt gucken wir uns das Ganze für Selbstkompetenzen an, also die
209 Persönlichkeitsentwicklung ist jetzt im Mittelpunkt des Interesses. Und da habe ich auch
210 fünf Teilkompetenzen: Selbstständigkeit, Durchhaltevermögen, Belastbarkeit,
211 Frustrationstoleranz, Erkenntnisdrang. Auch hier wieder die ersten drei, warum die für
212 dich wichtig sind, wie du das in deiner AG umsetzt und wie, das ist das zentrale, woran
213 du festmachst, dass die die tatsächlich gelernt haben. Nur auf deine AG bezogen!
- 214 Experte (15 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt.)
- 215 Ja, als erstes habe ich Selbstständigkeit/Selbstbestimmung festgelegt. Das war für mich
216 auf jeden Fall wichtig, das zu vermitteln, weil man, so hab ich es zumindest
217 kennengelernt, dass heute Kindern oft so ein bisschen... so ein Stück ...fehlt, diesen Weg
218 zur Selbstständigkeit hin. Mmm...Sprich besonders was den Sport angeht. Viele spielen
219 heute nicht mehr, was weiß ich, als kleine Kinder auf der Straße, oder um das mal blöd zu
220 sagen, auf dem Bolzplatz oder so. Selbstständigkeit in dem Sinne, dass die auch mal
221 selber lernen, sich zu verbessern, selber erkennen ‚ok, jetzt habe ich gerade fünf Schritte
222 gemacht, das war jetzt halt zu viel, das nächste Mal versuche ich das und das zu machen‘.
223 Selbstständigkeit in dem Sinne, dass die Abläufe bzw. wenn man so Grundübungen
224 macht, wie ne Passübung, das übe ich jetzt nicht Woche für Woche, aber alle paar
225 Wochen mal wiederholen. Tja, dass die wissen, ‚jetzt passe ich darüber, jetzt laufe ich
226 dahin‘, ohne dass man das jetzt irgendwann..., dass sich das verselbstständigt halt.
- 227 Als zweites habe Durchhaltevermögen. Mmm, natürlich beim Sport, muss man das
228 immer nen Stück weit haben. Auch da finde ich, fehlt es vielen Kindern heutzutage, die
229 dann schnell sagen ‚ok, das kann ich nicht, klappt nicht, mmm, das ist jetzt nicht so
230 meins‘, weil ich nur einmal einen Fehler gemacht habe. Zwei Mal aufs Tor werfen, ich
231 will jetzt nicht sagen weinend, aber motzend aus der Halle laufen, ‚das mache ich nicht,
232 das kann ich nicht‘ und so weiter und so fort. Ja!
- 233 Als drittes noch Belastbarkeit. Auch da, natürlich beim Handball ist das so, schon ein
234 Stück weit mit zunehmenden Alter, auch oft belastbarer werden muss. Ganz einfach, weil
235 die Ansprüche an den Körper höher werden, bzw. auch an den Kopf, während des Spiels.
236 Ob das jetzt, ich will es nicht als Drucksituation sagen, ne Spielsituation ist im Endeffekt
237 immer noch was anderes, weil man, weil viel mehr Sachen einwirken, als im Training, ob
238 Zuschauer, oder ne anderer Halle, ein anderer Gegner, evtl. dann auch andere Mitspieler.
239 Das ist das alles was, was da mit einbringen muss.
- 240 Interviewer Jetzt konkretisier das mal an deiner AG mit Beispielen. Zum Beispiel Fritschen hat
241 Durchhaltevermögen erlernt, da merke ich da und da...
- 242 Experte Durchhaltevermögen ist auf jeden Fall in dem Sinne gewesen, da fällt mir ein Schüler
243 spontan ein. Der war, sagen wir mal, von der etwas gröberen Sorte gewesen. Der hatte
244 schon viel Kraft und versuchte, vieles mit Kraft zu machen. Der hat sich aber außerhalb
245 der Regeln befunden bzw. hat auch am Anfang sehr wenig akzeptiert, sehr wenig
246 angenommen und ich glaube, es hat daran gelegen... Er hat irgendwann erkannt, ‚ja ey,
247 die anderen, meine Mitschüler, die machen auch Fortschritte, was muss ich machen, um
248 das und das zu machen?‘ Und der war am Anfang sehr unregelmäßig da, gegen Ende hin
249 dann eigentlich, ja, jede Woche. Dann hat es ihm Spaß gemacht und man gemerkt, ok, der
250 will auch lernen. Das kann man daran machen...

- 251 Belastbarkeit in dem Sinne, dass er sich am Anfang mit sehr sehr grundlegenden Sachen
 252 beschäftigen musste, was ja auch ein Stück weit normal ist, und zum Ende hin wusste
 253 aber jeder ‚ok, wenn ich jetzt sage, du hast im Kreis gestanden, oder geh auf die Position
 254 oder sowas‘. Da wusste jeder Bescheid. Auch daran hat man diese Entwicklung gesehen.
- 255 Interviewer Gut, dann leiten wir über zu den Sozialkompetenzen. Dann hast du auch wieder
 256 verschiedene Teilkompetenzen, die die Sozialkompetenz repräsentieren. Diese sind
 257 Übernahme von Verantwortung, Zuverlässigkeit, Einordnung in hierarchische Strukturen,
 258 gewaltfreie Konfliktbewältigung und Fairplay. Und da auch wieder die ersten drei,
 259 warum dir die wichtig sind und woran du das festmachen kannst, dass die das auf deine
 260 AG bezogen gelernt haben.
- 261 Experte (14 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt.)
- 262 So, als erstes Zuverlässigkeit. Zuverlässigkeit ganz einfach, wenn mal Sachen passiert
 263 sind oder wenn ich mich um irgendwelche Sachen kümmern musste, dass ich wusste, ok,
 264 ich kann mich jetzt auf die Gruppe verlassen. Wenn ich das Beispiel von eben nochmal
 265 sage, wenn man einen Schüler gerade mal für eine Minute anders beschäftigt hatte, dass
 266 man wusste, ok, im Rücken machen die jetzt nicht nur Halligalli da. Oder ich mmm (3
 267 Sek.) ich mal zu spät war, was auch vorkam, dass man jetzt wusste, ja ok, die machen
 268 jetzt nicht nur Quatsch vor der Halle. Solche Sachen z.B.. Oder wenn man z.B.
 269 tatsächlich auf ein Turnier fährt, dass man sich da auch ein Stück weit ordentlich
 270 präsentiert, weil wir natürlich Gast von einer anderen Schule dann waren. Zum Beispiel
 271 dass man wusste, mit den Jungs und Mädels kann da jetzt hinfahren. Die werden ja jetzt
 272 nicht irgendwelche Sachen kaputtmachen oder sonst was.
- 273 Punkt 2: Fairplay. Da Fairplay im Spiel natürlich selber, weil ohne Fairplay geht es auch
 274 ein Stück weit nicht. Geht schon, ist aber auf keinen Fall, was ich vermitteln möchte, weil
 275 ich da auf jeden Fall ein Freund von bin, bzw. ich finde, dass man immer im Bereich der
 276 Regeln bleiben sollte. Ja, auch das hat immer bei den Jungs und Mädels bemerkt, dass wir
 277 da auf einer Wellenlänge sind, glaube ich.
- 278 Als letztes dann gewaltfreie Konfliktbewältigung. Mmm, das ist ja auch ein Stück weit
 279 was, was mit Zuverlässigkeit ineinander spielt. Und zwar, ganz einfach, ja, ich will keine
 280 Angst haben, wenn ich jetzt in die AG komme, dass sich XXXXXX und XXXXXX jetzt
 281 wieder die Köpfe einhauen wegen irgendwas, weil sie sich nicht leiden können. Da muss
 282 ich aber auch sagen, war es in der Gruppe, gab es hin und wieder mal aber mehr so aus
 283 dem Spielkonflikt heraus, also weniger jetzt einfach so ohne Grund, sondern das war
 284 dann halt ne Rangelei, wie sie im Spiel schon mal entsteht oder beim Sport. Da war es
 285 schon eine sehr umgängliche Gruppe.
- 286 Interviewer Gut. Geh doch mal ein bisschen genauer ein auf ‚Zuverlässigkeit‘ und ‚Fairplay‘, woran
 287 du festmachst, dass die das gelernt haben in deiner AG
- 288 Experte Mmm, Zuverlässigkeit ein Stück weit vielleicht, dass man auch Schüler schon mal
 289 losschicken konnte einen Kühlakku holen oder die dann geholfen haben, Übungen
 290 aufzubauen und wieder abzubauen, Dass sie wussten, das und das kommt jetzt in die
 291 Garage zurück an seinen Platz und nicht einfach irgendwo hingeschmissen. So Sachen
 292 zum Beispiel.
- 293 Fairplay, ja ein Stück weit daran, dass die auch selber, wenn die Jungs und Mädels
 294 gespielt haben, gesehen haben, ‚ok, das ist jetzt Handballspiel, das ist im Rahmen des
 295 Erlaubten‘ und man jetzt auch gesehen hat, zum Beispiel wenn derjenige noch am Ball

- 296 gewesen ist, dann hat er gesagt ‚ok, ich war noch am Ball gewesen‘. Auch wenn ich das
297 Außen nicht gesehen habe. Solche Sachen, zum Beispiel.
- 298 Interviewer Ok, schön. Jetzt haben wir ganz viel über Kompetenzen gesprochen, möchtest du jetzt
299 noch Kompetenzen ergänzen, wo du sagst, die erlernen die bei mir aber auf jeden Fall,
300 die ich gar nicht hier stehen habe?
- 301 Experte Ja also auf jeden Fall, dass die teamfähig sind, weil ich, das hat ein bisschen damit zu tun,
302 was ich so erlebt habe in meiner Jugend vom Handball her das immer gekannt habe. Es
303 war halt immer vom Teamsport her gekommen und das ging für mich halt nicht ohne. Ich
304 habe das auch immer vermittelt bekommen und hab das dadurch auch ein Stück weit
305 weitergeben und auch oft glaube ich unbewusst. Dass das was ist, was ich von der Gruppe
306 auch verlange, weil ich da einfach sehe, ok, ich kenne das aus meinen Erfahrungen. Ich
307 weiß, das klappt dann besser, es funktioniert besser, es ist harmonischer und ja so Sachen
308 auch. Das ist mir sehr wichtig gewesen, dass sich immer alle da gut untereinander gefühlt
309 haben.
- 310 Interviewer Hast du da was beobachten können?
- 311 Experte Explizit in der AG jetzt nicht. Das hat aber auch daran gelegen, bis auf die Jungs, die bei
312 mir in der Mannschaft waren, wenig außerhalb der AG mit denen zu tun hatte.
- 313 Interviewer Jetzt stell dir mal vor, du hättest die Kooperation im Allgemeinen zu verantworten. Was
314 würdest du verändern?
- 315 Experte Also, ich würde auf jeden Fall, wenn es irgendwie gehen würde, versuchen, das zeitlich
316 anders zu managen. Also nicht dass die Kinder, sag ich mal, mit Stress hinkommen, so
317 zur Stunde X in die Sporthalle kommen und eben auch nicht im Stress wieder weg
318 müssen. Oder eben noch zum Mittagessen zwischendurch müssen, weil in einer
319 Viertelstunde geht es schon weiter. Mmm, dass man da ein Stück weit noch eine andere
320 Lösung findet.
- 321 Ansonsten, woran man immer arbeiten kann, ist ein Stück weit auch Kommunikation
322 zwischen Schule und Verein, weil bis auf, wie gesagt, die Kommunikation zwischen
323 GTS-Leiterin und mir, das war vollkommen in Ordnung, aber da gehört noch ein bisschen
324 mehr dazu.
- 325 Ich verlange jetzt gar nicht, dass ich auf irgendwelchen Konferenzen jetzt bin, aber das
326 zum Beispiel ...ja... zum Beispiel mehr Sportlehrer einbringen. Sei es vielleicht mal
327 dahingehend, dass sie es im Unterricht auch mal näher bringen oder mich ...ja... nicht
328 einladen, aber dass ich als Praktikant mal mitkomme und sehe, ‚ok, der Junge hat
329 Balltalent‘. Dass da die Vermittlung nen bisschen anders stattfindet.
- 330 Interviewer Da hast du einen interessanten Punkt angesprochen. Viele Erziehungswissenschaftler, die
331 begründen den Ganztagschulausbau mit dieser Rhythmisierung, eben was du gerade
332 kritisiert hast. Die wollen gerade, dass so eine Sport-AG mal eingeschoben wird. Warum
333 siehst du das jetzt als nicht positiv an? Du kommst jetzt aus der Praxis. Was ist dein
334 Urteil?
- 335 Experte Also, ich finde, dass so eine AG immer noch ein Stück weit was anderes ist als
336 Sportunterricht. Man ist in einer anderen Gruppe, man ist mit anderen Leuten zusammen,
337 man, wie wir es eben schon angesprochen haben, da keine Lehrperson in dem Sinne drin
338 stehen, es geht nicht um Noten, das hieß für mich immer, ich habe mich im
339 Sportunterricht immer ganz anders gefühlt als selber in meiner Schulzeit ne AG

- 340 angeboten. AG war für mich immer so ein Zusatz gewesen. Mmm, das war also für mich
341 nicht dasselbe. Ich glaube das geht vielen so.
- 342 Viele waren danach auch körperlich erschöpft gewesen, weil sie einfach, wo ich glaube,
343 wenn diejenigen dann zurück in den Unterricht gehen, einfach die Lernbelastung gleich
344 Null ist. Mmm, ich weiß, es gibt viele, die dann sagen, ‚jetzt haben die in der
345 Mittagspause Sport gemacht, jetzt können die nochmal zwei Stunden mehr aufpassen‘.
346 Da habe ich auch andere Erfahrungen gemacht. Es kann auch sein, dass es daran liegt.
347 Das mag sein. Also für ist das nicht was, was man einfach mal zwischendurch schieben
348 kann. In der Form jetzt macht das keinen Sinn.
- 349 Interviewer Dann hattest du noch angesprochen, dass du mehr Austausch mit den Sportlehrern
350 befürworten würdest. Auch da wird in der Literatur diskutiert, das nennt man dann
351 curriculare Verzahnung. Das man zum Beispiel Inhalte aus dem Sportunterricht in die AG
352 transportiert. Das ist ne schöne Idee, die du gehabt hast. Dass der Sportlehrer auf dich
353 zukommt und sagt ‚XXXXXX, ich mache gerade Handball. Was soll ich üben?‘
- 354 Experte Zum Beispiel das. Oder genauso auch mit Leuten, wo die Sportlehrer erkennen, ‚ok, der
355 kann gut mit dem Ball umgehen‘, sei es jetzt Fuß oder Hand, das ist ja in dem Alter fast
356 dasselbe, dass der einfach sagt ‚ok, jetzt geh mal in die Handball-AG, oder schau da
357 einfach mal vorbei‘. So Sachen halt, dass da ein bisschen mehr Austausch stattfindet.
- 358 Interviewer Mit welchem Ziel?
- 359 Experte Für mich war natürlich immer das Ziel gewesen, möglichst viele von der Sportart zu
360 begeistern, keine Frage, und natürlich auch, wenn ich jetzt gesehen habe, ‚ok, der Spieler
361 oder Spielerin hat Interesse daran, die stellen sich gar nicht so schlecht an‘,
362 dass man natürlich versucht hat, die in den Verein zu ziehen. Weil natürlich bin ich ein
363 Stück weit vom Verein selber gekommen, dann wäre es natürlich blöd, wenn ich sage ‚ey,
364 warum probierst du nicht mal den Verein aus?‘.
- 365 Interviewer Das ist absolut legitim. Das ist der Anwerbeeffekt. Das haben sich Vereine von der
366 Kooperation auch versprochen.
- 367 Experte Aber natürlich auch, um allgemein, glaub‘ ich, Kinder mehr in solche Sportarten auch
368 zurückzubringen. Man hat heutzutage ein so riesiges Angebot, das meine ich jetzt noch
369 nicht mal nur zocken oder so. Ich glaube, es liegt auch viel daran, dass viele Vereine
370 mittlerweile so breit aufgestellt sind, dass viele Kinder gar nicht mehr wissen, was sie
371 überhaupt machen sollen. Also wir nehmen jetzt mal hier unser 10.000 Einwohner
372 Dörfchen als Beispiel. Also bei uns kann man Handball spielen, Fußball spielen, Tennis
373 spielen, Volleyball spielen, Badminton (3 Sek.) Man kann Tischtennis spielen, man kann
374 schwimmen. Das sind ja zigtausend Sachen, die da angeboten werden, dass man vielleicht
375 gar nicht mehr weiß, ‚ok, jetzt kommt da jemand, der will mich zum Schwimmen holen,
376 das gefällt mir eigentlich ganz gut. Und dann kommt da noch jemand‘
- 377 Interviewer So eine Art Orientierungslosigkeit. Ja, schön.
- 378 Jetzt sind wir auch schon am Ende des Interviews angekommen und jetzt kannst du
379 nochmal Sachen ergänzen im Hinblick auf Kooperation zwischen Schule und Verein oder
380 Kompetenzen, die erworben werden, was du denkst, was wir nicht hinreichend
381 besprochen haben.
- 382 Experte (5 Sek.) Nee, ich glaube, das war schon sehr umfangreich.

- 383 Interviewer War auch ein sehr interessantes Gespräch, ein gutes Interview. Ich danke dir, dass du dir
384 die Zeit genommen hast.
- 385 Experte Danke, ebenfalls. Hat mir Spaß gemacht.

G.7 TN 7

Transkriptionskopf zum Experteninterview (TN 7)

Interviewort	Kirchberg
Interviewdatum	12.12.2016
Interviewdauer	24 Min. 16 Sek.
Geschlecht	M
Alter	48
Beruf/beruflicher Hintergrund	Dipl. Sportlehrer
Schule/Schulform	GS GTS
Dauer der Beschäftigung an der GTS	6 Jahre
Vertragsart	Dienstleistungsvertrag Kooperationsvertrag Betreuervertrag <u>Sonstiges: Honorarvertrag</u>
GTS-Angebot (Disziplin)	Fußball
Gruppengröße/Besonderheiten	18 (teilweise Vereinsspieler)
Verein (Mehrfachnennungen möglich)	Derzeit nicht
Vereinshintergrund (Tätigkeiten)	Diverse (Handball, Volleyball, Tennis)

- 1 Interviewer XXXX, ich begrüße dich zum Interview! Es ist schön, dass du dir die Zeit dafür
2 genommen hast. Du bist seit sechs Jahren Übungsleiter an einer Grundschule und bietest
3 eine Fußball-AG an. Berichte mir doch erstmal, wie es zu der Kooperation mit der
4 Grundschule gekommen ist.
- 5 Experte Ja, vielen Dank. Ich habe mich vor sechs Jahren hier an der Schule beworben und wollte
6 einfach mal aus meinem eigentlichen Beruf, dem Lehrer, Sportlehrer, in den Schulbereich
7 rein. Und habe dann über die Bewerbung im Prinzip... An der Schule habe ich dann die
8 Möglichkeit bekommen, im Nachmittagsbereich mitzuarbeiten und im Rahmen dieser
9 Nachmittagsmitarbeit oder Mittagsbetreuung habe ich dann die AG ‚Fußball‘ ins Leben
10 gerufen.
- 11 Interviewer Jetzt habe ich ja in dem Analysebogen gelesen, dass du das schon seit sechs Jahren
12 machst. Hat sich denn die Zusammenarbeit mit der Grundschule intensiviert im Hinblick
13 auf deine Fußball-AG?
- 14 Experte Wir haben die AG jetzt als ständige Institution beibehalten, erweitert haben wir das jetzt
15 nicht, aber die Fußball-AG läuft.
- 16 Interviewer Arbeitest du dann mit der Schule zusammen, wie zum Beispiel Teilnahme an
17 Konferenzen oder Gespräche mit den Klassenlehrern?
- 18 Experte Nein, arbeite ich nicht.
- 19 Interviewer Ok. Sind in deinem Arbeitsvertrag pädagogische Ziele vereinbart?
- 20 Experte Nein, die kann ich selber mit der Gruppe erarbeiten und je nach Leistungsstärke selber die
21 Teilziele und Ziele setzen.
- 22 Interviewer Sehr gut. Dann würde ich dich bitten, dass du mir jetzt mal deine persönlichen Ziele und
23 auch Interessen im Zusammenhang mit deinem GTS-Angebot berichtest.
- 24 Experte Ich habe mir vorgenommen, dass ich die Kinder einfach so an den Sport ranführe, auch
25 wenn sie noch keinen Hintergrund haben, dass sie in der Lage sind, mit Spaß Fußball zu

- 26 spielen, noch nicht unter dem Leistungsaspekt an sich, sondern überhaupt das Verständnis
27 für Fußball zu kriegen und Spaß zu haben, miteinander zu spielen.
- 28 Und dass sie eben auch lernen, miteinander zu spielen.
- 29 Und dann auch natürlich ein paar technische Sachen beibringe, spielerisch, technisch,
30 taktisch ... taktisch noch nicht so viel, aber ein bisschen spielerisch. Das war Arbeit.
- 31 Interviewer Ja gut, jetzt würde ich dich überleiten zum Thema Inhalt und Gestaltung deines GTS-
32 Angebots und da möchte ich erstmal von dir wissen, ob du im Hinblick auf die
33 Durchführung deines Angebots auf Ausbildungsinhalte in methodischer oder inhaltlicher
34 Hinsicht zurückgreifst, um deine Stunde zu planen.
- 35 Experte Auf alle Fälle.
- 36 Ich habe früher im Studium ja auch sehr sehr viel mit Methodik und Didaktik zu tun
37 gehabt, also wir wurden da ja auch unterrichtet, das war ein Extrafach und wir haben das
38 natürlich auch von der Pike auf gelernt, wie man eine Stunde aufbaut, wie man
39 methodisch das umsetzt und das versuche ich schon auch, in die AG miteinzubringen.
- 40 Interviewer Ok, dann kommen wir jetzt mal zur Durchführung deines Angebots. Jetzt stellst du dir
41 mal bitte vor, ich bin dein Praktikant und wir treffen uns zehn Minuten bevor deine AG
42 anfängt und du nimmst mich mit und jetzt berichtest du mir mal der Reihe nach, was von
43 zehn Minuten vorher bis zum Ende der AG passiert. Nimm mich einfach mal mit und
44 erzähle mir das in aller Genauigkeit.
- 45 Experte Ok. Also zuerst plane ich erstmal die Stunde und bereite mich auf die Stunde vor, auf ein
46 bestimmtes Ziel, was ich umsetzen möchte, zum Beispiel nehme ich jetzt einfach mal
47 ‚Torschuss – gezielter Torschuss‘. Dann bereite ich diese Stunde erstmal vor, gehe dann
48 paar Minuten vorher in die Halle...
- 49 Aktuelles Beispiel; ich male dann Kreise ins Tor als Ziel, bau Hütchen so auf, dass es gut
50 organisiert wird und überlege mir dann eben, wie ich das am besten einteile und wie die
51 Stunde dann abläuft.
- 52 Wenn ich das vorbereitet habe, kommen die Kinder. Die bitte ich dann rein, dass sie sich
53 umziehen.
- 54 Dann wird sich nach dem Umziehen nochmal kurz auf die Bank gesetzt, die Kinder sitzen
55 auf der Bank und wir besprechen kurz, was gemacht wird.
- 56 Dann kommt immer ein Aufwärmtraining, also ein kurzes Aufwärmtraining fünfminütig,
57 wo wir alle möglichen Laufvariationen, Laufen, Hopsalauf, Anlauf und Kopfstoß,
58 Kreuzschritte – alles, was man so kennt an Laufvariationen, macht. Mmm.
- 59 Dann teile ich in der Regel die Gruppen ein, mal zählen sie sich selber ab oder ich ab und
60 dann bilden sie die Gruppen, die nehmen ihre Stationen ein, führen dann die Aufgabe
61 durch, ich zeige das denen vorher und erkläre das genau und wenn sie es dann verstanden
62 haben, das sehe ich ja dann auch, lass meinetwegen zwei, drei vormachen, dass es alle
63 auch verstanden haben oder sehen, wie es laufen soll, dann lass ich es durchführen und
64 dann haben die im Prinzip relativ selbstständig dann ihre Übungen, führen die
65 selbstständig durch und wenn ich nicht eingreifen muss, läuft das relativ autonom, bis ich
66 dann halt was ändere.
- 67 Dann sage ich zum Beispiel ‚ok, jetzt machen wir mal was Neues, jetzt machen wir
68 vielleicht noch ein Spiel!‘ und dann teile ich die Mannschaften ein und dann machen wir

- 69 so ein kleines Turnier mit drei Mannschaften und zum Abschluss wird dann nochmal ein
70 bisschen gedehnt; auslaufen und dehnen und dann nochmal ein Abschlussgespräch, so ein
71 bisschen Feedback zur Stunde.
- 72 Dann bitte ich die Kinder, sich umzuziehen und dann, wenn alle fertig sind, geht es nach
73 Hause.
- 74 Interviewer Ja, ok! Dann danke ich dir schon mal für die Beschreibung des Ablaufs. Jetzt habe ich
75 noch ein, zwei Rückfragen:
- 76 Wenn du mit denen zum Beispiel jetzt das Aufwärmtraining machst, machst du die
77 Übung vor oder gehst du auch auf die Funktion des Aufwärmtrainings ein, sagst du da
78 was?
- 79 Experte Teils teils. Ich erkläre dann teilweise schon, für was die Übung ist, also wenn ich jetzt
80 sehe, ein Hopsalauf funktioniert nicht richtig, dann versuche ich einen Transfer zu
81 schaffen zum Kopfstoß oder halt für was ich die Übung jetzt mache, erkläre ich
82 manchmal, manchmal mache ich es aber auch nicht.
- 83 Interviewer Gib mir da mal ein Beispiel. Was erklärst du denn da?
- 84 Experte Mmm... wenn ich jetzt sehe, wie manche mmm anlaufen zum Kopfstoß, und dann den
85 Kopfstoß durchführen und das aber nicht aussieht wie ein Kopfstoß, dann mache ich das
86 auf alle Fälle mal vor, wie es aussehen soll und dann sehen die das auch, visuell können
87 sie es dann einfach besser umsetzen und dann kommt es in der Regel auch zu einer
88 Verbesserung. Also das ist so ein typisches Beispiel. Genau. Der Kopfstoß geht dann
89 nicht nach oben, sondern einfach irgendwie flach nach vorne und so was versuche ich
90 dann halt einfach vorzumachen oder mache ich dann auch vor, dass sie das sehen.
- 91 Interviewer Leidiges Thema, womit sich Lehrerinnen und Lehrern auch herumärgern müssen. Hast du
92 mit Unterrichtsstörungen zu tun? Und wenn ja, wie gehst du damit um?
- 93 Experte Ja, in der Regel geht das jetzt relativ fix mit Unterrichtsstörungen, weil die Kinder mich
94 jetzt auch schon kennen. Sie wissen dann ganz genau, wenn der Herr XXXX jetzt einmal
95 pfeift, stehen wir und sagen kein Wort mehr, also wir regeln das alles über
96 Pfeifkommandos. Zum Beispiel heißt einmal Pfeifen direkt stehenbleiben und Ball fest,
97 zweimal Pfeifen direkt auf die Bank und dreimal Pfeifen ist dann Schul- oder AG-
98 Stundenschluss. Und wir arbeiten mit Kommandos, die sehr gut klappen auch.
- 99 Interviewer Und die halten sich an die Kommandos, oder? Das heißt, du hast du keine Probleme?
- 100 Experte Ja, und wenn nicht, gibt es Zusatzaufgaben.
- 101 Interviewer Ja, ok. Alles klar. Jetzt wird in der Literatur häufig beschrieben, dass Übungsleiter oder
102 Trainer ein anderes Verhältnis zu Kindern haben als beispielsweise Lehrerinnen und
103 Lehrer. Studien haben herausgekriegt, Trainer werden als Fachleute für ihre Disziplin
104 angesehen und gelten als beliebt bei den Kindern. Beschreib doch mal das von dir
105 vermutete Verhältnis der Kinder zu dir.
- 106 Experte Das Feedback von den Kindern, was ich jetzt aufschnappe, ist positiv.
- 107 Ich habe zum Beispiel jetzt erst vor kurzem gehört, wie ein Kind gesagt hat, der Herr
108 XXXXXX macht das viel besser. Ich weiß jetzt nicht, wen er jetzt gemeint hat, besser als
109 wer?
- 110 Aber da sie auch mir gegenüber recht respektvoll sind und auch hören und auch ein gutes
111 Verhältnis da ist zwischen Trainer und Kindern an sich, denke ich, dass die Kinder auch

- 112 mich hoffentlich für einen -hoffentlich- Trainer mit Herz halten, der aber auch
113 durchgreifen kann, wenn es sein muss. So ist mein Eindruck.
- 114 Interviewer Ja, jetzt hast du mir auch schon gesagt, das ist jetzt die letzte Nachfrage zum
115 Themenbereich, wenn du bestimmte Parcours aufbaust oder Übungssequenzen mit
116 Hütchen. Übernehmen da die Kinder nach und nach Aufgabenbereiche oder machst du
117 das?
- 118 Experte Ja, sie fragen auch schon nach, ob sie was helfen können und bauen dann verschiedenen
119 Sachen, die sie schon kennen, auch auf. Ja, wenn ich zum Beispiele sage ‚stellt mir jetzt
120 mal eine Bahn Hütchen auf die Linie, dass wir einen Slalom drum machen können‘, dann
121 kommen Schüler hilfsbereit und fragen eben nach ‚Kann ich Ihnen helfen? Darf ich das
122 machen?‘. Meistens sind es zu viele Kinder, die helfen wollen.
- 123 Interviewer Ok, super! Danke, jetzt gehen wir über in den Bereich, in den dritten Themenbereich, der
124 ‚Resultate‘. Jetzt möchte ich mir mal anhören, was bei deiner AG dann Zählbares zu
125 verzeichnen ist. Und da habe ich jetzt für dich ein Blatt mit verschiedenen
126 Teilkompetenzen, die zusammen die Fachkompetenz repräsentieren. Da habe ich die
127 Regelkunde, das Spielverständnis, die Verwendung von Fachbegriffen und die taktischen
128 Fähigkeiten. Und jetzt möchte ich wissen, dass du das über Ordinalzahlen festmachst,
129 was dir wichtig ist, was die Kinder lernen und schön wäre, wenn du mir Beispiele gibst,
130 woran du festmachst, dass das auch bei dir im Unterricht tatsächlich passiert. Guck dir
131 das ganz in Ruhe an und dann erzählst du mir dann zu den einzelnen Punkten was.
- 132 Experte Ok, also für mich ist Spielverständnis sehr wichtig. Ich sehe das so, dass die Kinder
133 lernen sollten, zusammen zu spielen, aber nicht nur als Team, sondern auch zusammen
134 als Team gegen eine andere Mannschaft. Dieses Verständnis; ich habe eine Mannschaft
135 und spiele gegen eine andere Mannschaft, also ich muss zusammen gegen eine andere
136 Mannschaft spielen, einfach dieses Verständnis zu bekommen. Es geht um Fußball, das
137 heißt also der Ball muss beim Gegner ins Tor. Das ist im Prinzip auch schon alles und das
138 Verständnis an sich...
- 139 Man hat in den ersten Jahren an der Grundschule immer das Problem, dass alle Kinder
140 dem Ball hinterher rennen, also alle, nehmen wir jetzt mal 22 Kinder im Höchstfall und
141 das Verständnis soll eben kommen, dass nicht mehr alle auf einen Ball rennen.
- 142 Interviewer Und das entwickelt sich?
- 143 Experte Das entwickelt sich auf alle Fälle. Ich sehe das auch immer im Laufe dieser AGs, sehe
144 ich, dass sie sich da immer ständig verbessern, dass wirklich diese Raumaufteilung, also
145 ich stelle mich frei oder ich lauf mich frei, dass ich einen Ball bekomme, das wird immer
146 besser. Weil sie dann immer mehr merken, aha, wenn ich jetzt in diese Lücke gehe, dann
147 kriege ich auch den Ball‘.
- 148 Dazu ist natürlich dann auch wichtig, dass sie auch die Regeln einhalten, das heißt es ist
149 kein regelloses Spiel, kein Spiel, wo ich einfach im Prinzip, ich sag es mal so, machen
150 kann, was ich will, sondern ich muss mich an Regeln halten. Da gibt es klare Regeln, wie
151 zum Beispiel, wenn Ball an die Decke, wird abgepfiffen, ein Foul wird abgepfiffen, ein
152 Tor ist ein Tor und je nachdem, wie man jetzt spielt in der Grundschule, nach dem Tor
153 geht es zum Mittelkreis, also ein paar Regeln bringe ich denen bei, wobei mir jetzt die
154 Wichtigste eigentlich auch ist, dass sie eben nicht faulen.
- 155 Interviewer Und dieses Regelbewusstsein, sag ich mal, diagnostizierst du das auch nach und nach?

- 156 Experte Das wird immer mehr, also ich baue es natürlich langsam auf, sag zum Beispiel jetzt
157 erstmal nur, was körperlos ist, dass sie auf sich Rücksicht nehmen sollen aufeinander und
158 dass sie nicht foulen sollen.
- 159 Gut, dann ist natürlich auch damit ein bisschen verbunden, ich nehme natürlich einfache
160 Begriffe nach dem anderen rein. Ich sage jetzt nicht ‚umschubsen‘ beim Foul, sondern ich
161 sage dann halt wirklich ‚Foul‘, oder ich sag bei einem Freistoß, sag ich dann eben auch
162 schon Freistoß und nicht ‚Schieß den Ball jetzt mal da hin‘ oder bei Tor ist Tor oder was
163 führe ich jetzt gerade für Begriffe ein, Tor ab – das sind jetzt Begriffe, die so nach und
164 nach auch kommen und die Kinder reagieren dann auch auf diese Kommandos, jetzt
165 inzwischen. Das merke ich dann auch.
- 166 Interviewer Ok, danke. Dann möchte ich überleiten zu den Selbstkompetenzen, die Aufgabenstellung
167 ist identisch. Du bekommst jetzt auch von mir wieder fünf Teilkompetenzen, die die
168 Sozialkompetenz repräsentieren, da machen wir das gleiche Spiel wieder, Ordinalzahlen,
169 erstens bis drittens und mir kurz erzählen, warum die das bei dir lernen und woran du
170 festmachst, dass die das umsetzen. Mit Beispielen aus deinem Unterricht.
- 171 (17 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt)
- 172 Experte Ok. Gut, bei Fußball geht es darum, dass man einen Gegner hat, eine gegnerische
173 Mannschaft hat und dass man da auch mal verlieren kann. Und das Problem ist, dass viele
174 Kinder nicht verlieren können, das heißt, sie müssen auch lernen, dass sie jetzt bei einem
175 Spiel nicht immer nur gewinnen können, sondern dass es eben auch mal sein kann, dass
176 sie eben als Verlierer vom Platz gehen. Und je mehr wir jetzt spielen und je mehr
177 Erfahrung wir im Spiel sammeln, desto öfter kommen natürlich auch mal ein Sieg,
178 Niederlage, Unentschieden raus und dadurch habe ich jetzt auch gemerkt, dass diese
179 Frustrationstoleranz immer größer wird, also diese Grenze hebt sich und die Kinder
180 lernen das einfach und das ist ein Lernprozess.
- 181 Belastbarkeit sehe ich jetzt an zweiter Stelle, weil ich einfach auch beim Fußball jetzt ein
182 bisschen, wie soll man sagen, robust wäre der falsche Ausdruck, aber so ein kleiner
183 Schubser, der darf mich nicht gleich umhauen. Das heißt also so ein bisschen merken, es
184 geht schon um Zweikämpfe und ich muss mich auch so ein bisschen durchsetzen, ich
185 muss da auch ein bisschen belastbar sein, was das Fußballspielen angeht, ich muss auch
186 länger mal laufen können, also nicht nur hinten stehen und warten, bis der Ball kommt,
187 sondern auch mal nach vorne rennen und wieder zurück laufen, das ist einfach so ein
188 Kombipaket in verschiedenen Bereichen auch psychische Belastbarkeit gehört dazu, nicht
189 nur physische.
- 190 Interviewer Kannst du da eine Beobachtung feststellen?
- 191 Experte Mmm, die werden auf alle Fälle belastbarer, sie werden robuster, sie haben mehr
192 Ausdauer, was so dieses ... ja... was dieses Spiel an sich angeht. Am Anfang, da geben sie
193 vielleicht mal schneller auf, aber sie werden in der Richtung schon, je mehr sie auch auf
194 dem Platz stehen, desto belastbarer werden sie an sich. Das habe ich jetzt zum Beispiel im
195 Sommer gemerkt, da sind die, habe ich nie gedacht, dass die das so schaffen, da sind die
196 wirklich den Rasen hin- und hergerannt und konnten das wirklich auch durchhalten.
- 197 Interviewer Wäre wahrscheinlich am Anfang nicht denkbar gewesen...
- 198 Experte Wäre nicht denkbar gewesen und da sieht man auf alle Fälle Fortschritte. Ja, und damit
199 sehe ich, dass die am Anfang noch gar nicht so ganz genau wissen, was sie eigentlich
200 können, dieses Vermögen durchzuhalten, also Durchhaltevermögen, das lernen die auch

- 201 immer von Woche von Woche in der AG, dadurch dass wir eben auch die Aufgaben
 202 bisschen steigern, dass wir einfach sagen ok, progressiv machen wir immer so ein
 203 bisschen mehr, dass sie halt auch durchhalten können und es zum Spiel kommt. Und das
 204 wollen wir irgendwann mal schaffen, vielleicht mal eine halbe Stunde durchspielen.
- 205 Interviewer Gut, super, Dankeschön. Jetzt, dann hast du es auch bald geschafft, die
 206 Sozialkompetenzen, gleiches Spiel, Ordinalzahlen. Die Teilkompetenzen, die die
 207 Sozialkompetenz repräsentieren, wären Fairplay, gewaltfreie Konfliktlösung, Einordnung
 208 in hierarchische Strukturen, Zuverlässigkeit und Übernahme von Verantwortung. Hierbei,
 209 da musst du dir jetzt keine Gedanken machen, das sind jetzt nicht generelle Fertigkeiten,
 210 die die bei dir lernen, diese Fähigkeiten bzw. diese Teilkompetenzen beziehen sich nur
 211 auf dein AG-Angebot, ob die danach zuverlässig sind, weißt du ja nicht. Guck dir das mal
 212 in Ruhe an und guck mal, was du in deiner AG beobachten kannst und dass du das
 213 vielleicht an Beispielen festmachst.
- 214 Experte (20 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt.)
- 215 Interviewer Gut, dann leg los.
- 216 Experte Gut, Kinder. Viele Kinder sind zusammen und spielen Fußball. Da gibt es auf alle Fälle
 217 immer wieder mal Konflikte, sieht man immer wieder, dass zwei Kinder auch aneinander
 218 rasseln, sich da bekriegen wollen und man denen eigentlich klarmachen muss ‚das ist nur
 219 ein Spiel!‘. Es gibt dann auch schon mal, wenn man diese Konflikte nicht so lösen kann
 220 mit Worten auch schon mal vielleicht den einen oder anderen einen Rempeler, ne so...
 221 Nicht gewaltfreie Konfliktbewältigung, aber wir gehen natürlich da hin und sagen, wir
 222 wollen, dass ihr alles gewaltfrei löst, wenn Konflikte auftreten. Entweder löst ihr das
 223 untereinander oder ihr kommt eben zu mir und dann lösen wir es zusammen. Es geht auf
 224 keinen Fall, dass in irgendeiner Form auch nur ein bisschen Gewalt oder kleinste Form
 225 von Gewalt als Konfliktlösung vorkommt.
- 226 Interviewer Da findet auch eine Einsicht statt...
- 227 Experte Ja! Und zwar peux a peux, das kann bei manchen schnell gehen, das kann bei manchen
 228 ein bisschen dauern, aber ich sag mal so, wir arbeiten daran.
- 229 Was ganz wichtig ist, Sport kann nur funktionieren, wenn alle wirklich zum Sport ihre
 230 Sportsachen haben. Das ist wie im Unterricht, wenn Deutsch ist, brauchen die ihr
 231 Deutschheft, Deutschbuch, Schreibsachen. Im Sport brauchen sie einfach Sportsachen.
 232 Ich habe immer wieder mal Kinder, die haben keine Sportsachen dabei. Das geht einfach
 233 nicht. Da erwarte ich einfach, wenn wir eine AG haben, wo wir was erarbeiten wollen
 234 zusammen, da müssen die zuverlässig sein, müssen pünktlich da sein, müssen sich
 235 umziehen, wenn ich es sage und müssen natürlich dafür ihre Sportsachen dabeihaben.
 236 Das ist ganz klar, Zuverlässigkeit muss sein. Bei jedem Spiel.
- 237 Interviewer Entwickelt die sich?
- 238 Experte Ja, die entwickelt sich. Definitiv. Das ist einfach so diese ganzen Regeln, die auf die
 239 Kinder einwirken und ganz viele Regeln ‚ich muss das einhalten und das einhalten‘ und
 240 da vergessen sie dann schon mal das ein oder andere. Aber mit der Zeit läuft das und die
 241 Kinder werden auch immer zuverlässiger. Das kann ich in der AG auf alle Fälle
 242 beobachten.
- 243 Was mir auch noch wichtig ist, dass mir Kinder im Laufe dieser AG nicht immer nur als
 244 Ente hinterherlaufen, wie die Küken der Entenmutter, sondern dass sie dann auch mit der
 245 Zeit lernen, selbstständig zu agieren. Zum Beispiel Strategien entwickeln. Wenn die...

- 246 Beispiel: Wenn die jetzt sehen, ich baue etwas auf, dann wird das Kind das auf alle Fälle
247 schon mal gesehen haben, eigentlich sollen sie es alle gesehen haben, die sollen auch mal
248 sagen ‚ah, ok. Ich weiß, was der Herr XXXX jetzt vorhat. Ich helfe dem‘. Und man
249 nimmt das jetzt, ich baue auf und da kommen die Fragen, und dann lass ich die die
250 Materialien selber holen und übergebe mit dem Hinweis die Verantwortung dann auch
251 den Kindern und das klappt auch. Immer alles peut a peut, alles Schritt für Schritt, aber
252 man sieht deutlich, dass die dann auch mitdenken und die dann die Verantwortung auch
253 übernehmen wollen.
- 254 Interviewer Ja, jetzt haben wir ganz viel über Kompetenzen gesprochen, über Sozialkompetenzen etc.
255 Hast du jetzt vielleicht eine Kompetenz, die du benennen möchtest, die wir jetzt in
256 diesem Zusammenhang nicht genannt haben?
- 257 Experte Mmm, muss gerade überlegen. (4 Sek.) Eigentlich haben wir die wichtigsten Sachen jetzt
258 gesagt. Ich würde sagen, wenn es zu einer Kompetenz gehört, die Motivation zum Sport
259 zu schaffen, eine nachhaltige Motivation zu schaffen, dass sie merken Sport macht Spaß,
260 Sport ist schön, Sport mach ich mein Leben lang.
- 261 Interviewer Ja, das ist der Grundgedanke, der sich auch in den Werten widerspiegelt, Erziehung im
262 und zum Sport. Wunderbar, ok, dann nochmal eine Frage. Stell dir mal vor, du hättest die
263 Kooperation im Allgemeinen zu verantworten. Was würdest du verändern?
- 264 Experte Ich würde versuchen, noch mehr die Vereine miteinzubeziehen, ich würde auf alle Fälle
265 gucken, dass vielleicht ein Austausch stattfindet, um einfach zu sehen, wo habe ich
266 vielleicht Talente, wo kann ich einen Übergang schaffen von der AG in den Verein, dass
267 sie dann wirklich Talente auch weiter fördern, was ja auch zum Teil passiert, aber da ist
268 die AG im Prinzip nicht Schuld dran, weil die Kinder sind meistens vorher schon in
269 Vereinen und kommen dann in die AG. Ich hätte es auch ganz gerne mal anders rum, dass
270 die AG Talente entdeckt und dann an die Vereine weitergibt.
- 271 Interviewer Ja, gut. Ok. Jetzt kommen wir auch schon zum Ende, jetzt haben wir ganz viel über
272 Kooperation und Kompetenzen gesprochen, möchtest du noch Gedanken nennen, vor
273 dem Hintergrund deiner AG, die hier unberücksichtigt geblieben sind, wo du sagst ‚ah,
274 das möchte ich nochmal loswerden, da möchte ich nochmal drauf hinweisen‘.
- 275 Experte Im Prinzip haben wir alles, was mich beschäftigt in der AG, im Interview schon drin
276 gehabt. Muss ich jetzt ganz ehrlich sagen, spontan fällt mir da jetzt kein Punkt ein.
- 277 Interviewer XXXXXX, dann danke ich dir, dass du dir die Zeit genommen hast.
- 278 Experte Bitte, gerne.

G.8 TN 8

Transkriptionskopf zum Experteninterview (TN 8)

Interviewort	Bad Sobernheim
Interviewdatum	15.12.2016
Interviewdauer	31 Min. 05 Sek.
Geschlecht	W
Alter	52
Beruf/beruflicher Hintergrund	Angestellte
Schule/Schulform	Realschule+
Dauer der Beschäftigung an der GTS	3 Jahre
Vertragsart	Dienstleistungsvertrag <u>Kooperationsvertrag</u> Betreuervertrag Sonstiges
GTS-Angebot (Disziplin)	Sportakrobatik
Gruppengröße/Besonderheiten	15
Verein (Mehrfachnennungen möglich)	TV Bad Sobernheim
Vereinshintergrund (Tätigkeiten)	Angestellte, Übungsleiterin

- 1 Interviewer Hallo XXXXXX, ich begrüße dich. Schön, dass du Zeit hast, dieses Interview zu führen.
- 2 Ich möchte mit dir über die Kooperation mit der Realschule+ sprechen, an der du seit drei
- 3 Jahren deine Sportakrobatik-AG anbietest. Jetzt erzähl mir doch mal, wie es zur
- 4 Zusammenarbeit mit der Realschule+ gekommen ist.
- 5 Experte (5 Sek.) Ich bin einfach vom Verein angestellt.
- 6 Interviewer Das heißt, der Verein hatte die Kooperation...
- 7 Experte Jaja, mit Schule gemacht und dann mache ich da AG.
- 8 Interviewer Die Kooperation dauert ja schon drei Jahre. Hat sich die Zusammenarbeit intensiviert?
- 9 Hast du mal an Konferenzen teilgenommen?
- 10 Experte Nein. Mit Lehrern habe ich mal gesprochen. Ich war auf einer Versammlung mit allen
- 11 AG-Leitern. Aber anderes nicht.
- 12 Interviewer Wie oft hat das stattgefunden?
- 13 Experte Das war letztes Jahr. Dieses Jahr nicht.
- 14 Interviewer Sind denn in deinem Arbeitsvertrag vom Verein pädagogische Ziele vereinbart?
- 15 Experte Ich glaube schon.
- 16 Interviewer Ist in deinem Arbeitsvertrag festgehalten, dass du diese und diese AG-Zeiten zu erledigen
- 17 hast?
- 18 Experte Ja!
- 19 Interviewer Welche Ziele hast du denn im Zusammenhang mit deinem AG-Angebot?
- 20 Experte Ich möchte einfach die talentierten Kinder von der Schule in den Verein holen. Weil ich
- 21 mache da jetzt Sportakrobatik als Leistung, wir sind da jetzt schon richtig hoch und wir
- 22 suchen immer noch talentierte Kinder.

- 23 Und viele wissen nicht, was Sportakrobatik überhaupt bedeutet. Was ist das überhaupt?
24 Viele wissen nicht, dass in unserem Verein ist ein so Sportart ist und jetzt durch die
25 Schule haben wir viele Kinder geholt.
- 26 Interviewer Ok, dann will ich mir mal was von deinem Sportangebot anhören. Und jetzt will ich
27 vorher mal wissen, ob du auf Inhalte deiner Trainerausbildung zurückgreifst? (6 Sek.)
- 28 Du hast ja eine Trainerausbildung gemacht. Greifst du da auf Inhalte zurück, wenn du
29 deinen Unterricht planst?
- 30 Experte Eigentlich ich habe gute Ausbildung in Russland gemacht. Und hier habe ich nur ein zehn
31 oder 12 Stunden gemacht. Die haben die Papiere aus Russland anerkannt.
- 32 Interviewer Diese paar Stunden waren die Übungsleiterausbildung. Greifst du darauf zurück?
- 33 Experte Ich glaube, mehr hilft mir meine andere Ausbildung. Nee, das sage ich wirklich so, weil
34 in Russland ist diese Ausbildung viel früher.
- 35 Interviewer Das war ein Sportstudium, was du da gemacht hast?
- 36 Experte Ja, ich habe Uni beendet und ich habe noch Extraausbildung gemacht. In Russland dauert
37 das drei Jahre noch dazu. Das ist richtig so wie Hochschule.
- 38 Interviewer Gut. Jetzt kommen wir mal zu deiner Sportakrobatik-AG. Jetzt nimmst du mich mal mit
39 und du stellst dir vor ich bin dein Praktikant und wir sind zehn Minuten vor
40 Unterrichtsbeginn da und du erzählst mir ganz in Ruhe, was wir alles machen vom
41 Ankommen, die AG durchführen und bis zum Ende der AG. Was passiert der Reihe
42 nach?
- 43 Experte Zuerst hole ich die Kinder von der Schule ab.
- 44 Dann gehen wir in andere Halle und bereiten wir alles vor. Also für Training: alle Geräte,
45 Matte, Trampolin aufbauen, das machen wir alle zusammen. Meine Schüler machen das
46 auch zusammen.
- 47 Dann begrüße ich alle und gucke, wer da ist, wer nicht da ist. Sehr oft kommen die ohne
48 Sportsachen oder sowas, verschiedene Geschichten, protokolliere ich das auch, wenn
49 jemand zum Beispiel was vergessen hat, Sportsachen vergessen, dann als Strafe habe ich
50 ein Blatt, kann ich dir zeigen, von Schule gekriegt, dann müssen sie abschreiben ganze
51 Stunde und dann mit Unterschrift von Eltern wieder zurückbringen.
- 52 So, wenn jemand krank oder so ist, dann müssen sie Entschuldigung von Eltern oder von
53 Lehrer, Klassenlehrer haben. Das kläre ich dann vor dieser Stunde.
- 54 Dann machen wir Aufwärmung. Erst habe ich selber gemacht, und jetzt, wo ein paar
55 Monate vorbei sind, macht jemand von Kindern, von Schülern, jedes Mal jemand
56 anderes. Und das ist auch... Da gab es am Anfang ein paar Probleme...
- 57 Die machen beim Sportunterricht nicht so viel Aufwärmung. Das finde ich nicht richtig,
58 weil die Muskultur muss immer richtig warm sein. Und dann mache ich ungefähr zehn
59 Minuten Minimum richtiges Aufwärmen.
- 60 Dann teile ich die Kinder, die Schüler, in zwei, drei Gruppen, weil ich habe AG von
61 fünfte bis neunte Klasse. Das ist ein bisschen nicht so einfach, weil dies so ganz anders
62 vorbereitet. Oder ich habe nur die Kinder, welche zum Beispiel schon dritte Jahr bei mir
63 AG machen und die anderen sind neu. Das bedeutet, die können nicht zusammen einfach
64 alles machen.

- 65 Also kriegen die Gruppen verschiedene Aufgaben von mir. Und dann gehe ich immer von
 66 einer Gruppe zu anderen und kontrolliere oder helfe. Wenn eine Gruppe Handstand lernt,
 67 stehe ich daneben und machen mit dieser Gruppe. Die anderen kriegen solche Aufgaben,
 68 wo sie keine Hilfe brauchen. Und eine Gruppe nehme ich, wo die Kinder wirklich Hilfe
 69 brauchen oder welche Kinder ein bisschen schwächer sind oder nicht so gut vorbereitet.
 70 Und dann teile ich dann immer.
- 71 Und am Ende mache immer ein bisschen, nicht Wettkampf, so wie kleine... Zum Beispiel
 72 einen Tag mache ich Liegestütze. Wer kann mehr Liegestütze machen? So wie ein
 73 kleines Spiel. Und dann sage ich, ‚so, in einen Monat machen wir noch einmal das‘ und
 74 kontrolliere ich, ob jemand hat sich verbessert. Ich schreibe dann immer auf, wie viel Mal
 75 hat jemand geschafft. Dann zeige ich den Kindern am Ende des Jahres, wo sie sich
 76 verbessert haben. Also, das mache ich immer, ein Übung nehme ich am Ende, welche die
 77 Kinder, wie soll ich sagen, ein bisschen bewerte ich das.
- 78 Zum Ende des Jahres sehen sie selber, am Anfang habe ich so viele Liegestütze gemacht,
 79 jetzt kann ich schon so viel machen. Oder noch was. Am Anfang konnte ich diese Übung
 80 noch nicht machen, nicht geschafft zum Beispiel, jetzt habe ich das geschafft. Also das ist
 81 das Ziel, am Ende des Jahres haben sie wirklich dann was gelernt.
- 82 Und am Ende mache ich immer ein kleines Krafttraining so für Kinder, ein ganz kleines.
 83 So fünf Minuten, gucke ich wichtige Übungen für Bauch, für Rücken für Muskulatur für
 84 Beine, weil sehr viele Kinder im Wachstum Probleme mit dem Knie haben. Das weiß ich
 85 und das mache ich. Ich habe extra Übungen für diese Probleme, dass die Kinder dann
 86 weniger Knieschmerzen bei Wachstum haben.
- 87 Also, das mache ich auch dann zu Ende, dann reden wir kurz ‚wie war das heute?‘ oder
 88 so. Ich frage noch oft, was möchten sie noch so lernen, weil viele Kinder haben bei
 89 Sportunterricht Probleme oder zum Beispiel ein paar Mädchen haben starkes
 90 Übergewicht. So kann man sagen. Wenn die beim Sportunterricht was machen, dann
 91 lachen die anderen Kinder die aus. Und dann frage ich immer, ‚was machte ihr heute jetzt
 92 beim Turnen, beim Sport?‘, ‚Wir lernen jetzt Kopfstand‘; dann mache ich das auch bei
 93 der AG, dass die, wenn die Schule dann kommen, dann können sie es besser als die
 94 anderen. Ein Mädchen zum Beispiel hat große Probleme beim Sportunterricht. Sie kann
 95 nicht, will nicht kommen, weil die anderen haben sie ausgelacht, weil sie kein Rad
 96 machen kann. Dann hat sie sich nicht getraut. Das ist auch so ein Ziel, dass ich denen das
 97 beibringe, was sie beim Sportunterricht machen werden. Und dann sind die Kinder schon
 98 viel weiter als die anderen. Dann trauen sie sich das zu zeigen.
- 99 Interviewer Das hast du mir gut beschrieben. Da sind viele interessante Sachen drin. Ich habe ein,
 100 zwei Rückfragen. Du hast gesagt, du legst viel Wert auf die Aufwärmarbeit. Sagst du den
 101 Kindern, warum das wichtig ist?
- 102 Experte Ja, das erkläre ich immer, weil ich schon selber gesehen habe, und bei anderen Sportarten
 103 zum Beispiel Geräteturnen gesehen, dass sie sich nicht richtig aufwärmen. Die laufen so
 104 ein paar Runden und das war es und das ist sehr schlecht für den Rücken. Weil beim
 105 Wachstum, muss der Rücken warm sein. Dann darf man nicht einfach auf die Geräte
 106 gehen oder Rücken machen, wenn du nicht aufgewärmt bist. Das erkläre ich immer. Und
 107 am Anfang erkläre ich Krafttraining, was wirklich wichtig ist. Das ist nicht richtiges
 108 Krafttraining, nur ein bisschen für die Muskulatur. Übungen für Rücken, Übungen für
 109 Bauch, weil das sehr wichtig für die Wirbelsäule ist.

- 110 Interviewer Dass du sehr methodisch abwechslungsreich arbeitest, finde ich gut, das habe ich daraus
 111 gehört. Jetzt will ich aber wissen... Du fragst die Kinder, was sie im Sportunterricht nicht
 112 gut können. Das finde ich eine gute Sache. Das wird in der Literatur als curriculare
 113 Verzahnung bezeichnet. Dass man guckt, was machen die im Sportunterricht und was
 114 kann man zuarbeiten.
- 115 Experte Ich habe ja auch die Uni beendet.
- 116 Interviewer Kommen denn Lehrer auf dich zu und sagen ‚hier da steht das und das demnächst an...‘.
- 117 Experte Nee. Das hat noch keiner gemacht, aber in der Grundschule, wo ich gearbeitet habe. Da
 118 haben die Lehrer gefragt, ‚kannst du mir helfen?‘, ‚kannst du den Kindern das
 119 beibringen?‘, oder ‚wie muss ich das lehren?‘, da habe ich immer geholfen. Aber jetzt bin
 120 ich nicht mehr da. Aber das hilft. Dann kommen die Kinder, ‚ah, wir lernen jetzt
 121 Kopfstand, ich kann das aber schon‘.
- 122 Interviewer Und jetzt will ich nochmal wissen, in der Schule ist es ja häufig so, dass mal ein Kind
 123 stört. Hast du Kinder, die stören, in deiner AG und wie gehst du damit um?
- 124 Experte Eigentlich habe ich noch keine großen Probleme gehabt. Aber einen Jungen habe ich, ich
 125 kenne ihn noch von der Grundschule. Er war da schon sehr schwierig, immer Probleme
 126 mit Kindern. Er ist talentiert, aber er macht nicht immer mit. Dann habe ich es auch jetzt
 127 geschafft, dass er richtig (mit)macht. Er ist stark und beim Krafttraining hat er immer ein
 128 paar Mal schon gewonnen. Er kann mehr Liegestütz und dann habe ich ihn auch gelobt
 129 und jetzt habe ich auch kein Problem mit ihm. Bei Kindern in diesem Alter ist sehr
 130 wichtig, dass man wie kleine Wettkämpfe machen. Wenn er gewinnt, das ist sehr sehr
 131 viel...(3 Sek.)
- 132 Interviewer Das mit den Wettkämpfen ist interessant. Dazu gab es nämlich eine Untersuchung, in der
 133 Grundschule hat man die gemacht, da haben die Lehrer wettbewerbsfreie Inhalte
 134 gemacht, da stand mehr das Soziale im Mittelpunkt. Wenn der Lehrer aber nicht geguckt
 135 hat, haben die Kinder den wettbewerbsfreien Inhalt in Wettbewerbe umgewandelt
 136 untereinander. Dass die sich immer kleine Aufgaben gegeben haben. Also Kinder wollen
 137 Wettbewerbe.
- 138 Experte Ja. Das habe ich schon eine lange Zeit bemerkt. Wenn du sagst ‚nach einem Monat
 139 versuchen wir nochmal, wieviel Liegestützte du schaffst‘, dann üben sie zu Hause, das
 140 weiß ich genau. Die erzählen das vielleicht nicht immer, aber die fragen ‚wann kommt
 141 das?‘. Besonders Jungs, die möchten immer gewinnen dann. Das ist, finde ich, eine große
 142 Motivation.
- 143 Interviewer Das fand ich gut, was du mir bis jetzt erzählt hast. Ein spannendes AG-Angebot. Und
 144 jetzt will ich mit dir nochmal darüber sprechen, was an Ergebnissen dabei herauskommt.
 145 Jetzt habe ich hier einen Zettel, den lege ich dir vor. Hier sind Teilkompetenzen, die
 146 zusammen die Fach-kompetenz ergeben. Also, was lernen die Kinder fachlich bei dir.
 147 Jetzt habe ich die Regelkunde, das Spielverständnis, die Verwendung von Fachbegriffen
 148 und taktische Fähigkeiten. Jetzt machst du mal eine Wertung erstens bis drittens, was dir
 149 am wichtigsten ist und dann gibst du mir ein Beispiel aus deinem Unterricht, woran du
 150 mir zeigst, dass die Kinder das auch tatsächlich gelernt haben. Guck dir das in Ruhe an,
 151 lass dir Zeit.
- 152 Experte Ich habe das nicht so ganz richtig verstanden. Muss ich so mit Punkten ein, zwei, drei
 153 machen oder...nein, oder?
- 154 Interviewer Genau! Erstens, zweitens, drittens.

- 155 Experte (15 Sek.) (Expert markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt.)
- 156 Taktische Fähigkeiten?
- 157 Interviewer Ob die z.B.... Beim Fußball gibt es z.B. taktische Fähigkeiten. Bei der Sportakrobatik
158 wäre es so, die machen ne Kür bestehend aus drei, vier Übungen und die überlegen sich,
159 wie man die Übungen legen muss, damit sie ineinandergreifen. Das wäre zum Beispiel in
160 der Sportakrobatik eine taktische Fähigkeit.
- 161 (10 Sek.) (Expert markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt.)
- 162 Gut, dann haben wir erstens Spielverständnis, zweitens Regelkunde und drittens
163 Verwendung von Fachbegriffen. Sag mal zu den Punkten was, was du bei dir im
164 Unterricht anwendest und woran du merkst, dass die das hinterher gelernt haben.
- 165 Experte Das ist schwierig...
- 166 Interviewer Dann fang dann doch mal mit der Verwendung von Fachbegriffen an.
- 167 Experte Das finde ich auch wichtig, weil die Kinder manchmal keine Begriffe von den Übungen
168 kennen. Dann sagen sie das falsch, zum Beispiel Überschlag, Übergang ist das. Oder
169 Flickflak oder Radwende oder Rad oder Flugrolle. Das kennen viele nicht. Und das
170 versuche ich auch immer das beibringen. Wie, welche Übung und wie heißt diese Übung
171 richtig.
- 172 Interviewer Übernehmen sie die Begriffe auch?
- 173 Experte Ja. Ja. Das machen sie ganz gut.
- 174 Interviewer Das ist ja auch das, was ich mit dir besprechen wollte. Jetzt gucken wir mal auf die
175 Regelkunde. Du bringst ihnen ja die Regeln bei.
- 176 Experte Das finde ich auch sehr, sehr wichtig. Dass die Kinder zuerst richtig zuhören. Viele
177 Kinder können nicht richtig zuhören, gucken nicht zu, merken die Regeln nicht und das
178 versuche ich auch immer. Kindern lernen wirklich solche Regeln halten.
- 179 Interviewer Das konntest du bei dir beobachten, dass das nach und nach bei dir besser wird.
- 180 Experte Ja, Ja.
- 181 Interviewer Und jetzt zu dem Spielverständnis von der Sportakrobatik, wie entwickelt sich das? Wenn
182 du jetzt mal vergleichst am Anfang des Jahres, am Ende des Jahres.
- 183 Experte Ja, ich habe das gesagt. Von Anfang und versuche immer am Ende des Jahres, dass die
184 ein Ziel erreichen. Jedes Kind hat dann was gelernt.
- 185 Interviewer Gut, ist doch auch schon in Ordnung. Und jetzt gucken wir uns das ganze nochmal für die
186 Selbstkompetenzen an. Das sind die Kompetenzen, die die Persönlichkeit ausmachen,
187 jeweils beim einzelnen Kind. Und da gibt es Selbstständigkeit, Durchhaltevermögen,
188 Belastbarkeit, Frustrationstoleranz und Erkenntnisdrang. Und da nimmst du auch wieder
189 drei Begriffe, die dir wichtig sind, was die Kinder bei dir lernen und gibst mir auch
190 wieder ein Beispiel, woran du merkst, dass die das lernen.
- 191 Kannst dir auch wieder Zeit lassen.
- 192 Experte (5 Sek.) Was ist das?
- 193 Interviewer Durchhaltevermögen ist, dass die Kinder nicht sofort aufgeben. Wenn das beim ersten
194 Mal nicht klappt, dass die sagen ‚oh, jetzt will ich nicht mehr‘, sondern dass sie es weiter
195 versuchen.

- 196 Experte Frustrationstoleranz? Erkenntnisdrang?
- 197 Interviewer Das bedeutet, wenn die Kinder mal verlieren, dass sie trotzdem weitermachen.
198 Erkenntnisdrang bedeutet, dass sie viel wissen möchten.
- 199 (14 Sek.) (Expert markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt.)
- 200 Ok, gut, da haben wir es ja schon. Jetzt haben wir Frustrationstoleranz,
201 Durchhaltevermögen und Belastbarkeit. Hast du vielleicht ein Beispiel für eine dieser
202 Kompetenzen aus deinem Unterricht und woran du merkst, dass sie das hinterher können
203 oder besser machen?
- 204 Experte Ja, bei Anfang ist immer ein bisschen Probleme. Die Kinder...die haben nicht Angst, die
205 möchten nicht immer was Neues probieren. ‚Ne, bei mir klappt das nicht, das mache ich
206 nicht‘, ‚ich habe schon einmal probiert, aber trotzdem geht das nicht‘. Dann versuche ich
207 immer von Anfang, dass Kinder das lernen. Wenn es nicht klappt, versuchen wir es
208 anders zu lernen. Wirklich lernen...
- 209 Interviewer Hast du dafür ein konkretes Beispiel für irgendeinen Schüler, der dir gerade einfällt.
- 210 Experte Zum Beispiel habe ich einen Jungen, der vor alles hat Angst. Wenn was neu ist: Angst.
211 ‚nein, ich mache das nicht!‘. Und er hat Angst zum Beispiel vorm Trampolin springen.
212 Und dann habe ich mit ihm zusammen gemacht. ‚Das kann ja nicht sein, dass du es nicht
213 besser kannst als ich.‘ Und jetzt zum Ende hat er so Lust auf Trampolin springen, das
214 finde ich auch, genauso wie mit Belastbarkeit.
- 215 Interviewer Bleib mal kurz bei dem Jungen nochmal. Wie sieht das jetzt aus? Sagt er auch immer
216 noch erstmal ‚nein‘, oder probiert er es jetzt direkt aus?
- 217 Experte Er sagt zuerst auch nein, aber dann macht er...Das ist wichtig, dass er es dann doch
218 macht. Jetzt ist nicht so stark wie bei Anfang. Das ist wichtig. Also er hat noch Angst, ich
219 kann nicht sagen, dass es jetzt überhaupt anders ist, aber viel, viel besser geworden.
- 220 Interviewer Jetzt wolltest du zur Belastbarkeit noch was sagen.
- 221 Experte Das finde ich auch sehr wichtig, weil viele von junge Leute sind nicht so belastbar, kann
222 man sagen. Sofort ‚oh, ich bin müde‘. Und ich merke auch zu Ende des Jahres, dass die
223 Kinder haben sich viel verbessert. Die machen das doch, weil sehr oft ‚ne, das kann ich
224 nicht, keine Kraft mehr, ich kann jetzt nicht mehr machen‘. Und das merke ich auch. Also
225 Ende des Jahres merke ich das. Das ist schon wirklich anders. Die machen das alle richtig
226 durch. Jetzt am Anfang habe ich noch Probleme und später überhaupt nicht.
- 227 Interviewer Jetzt gehen wir zum letzten Blatt. Dann hast du es auch fast geschafft. Diesmal haben wir
228 die Sozialkompetenzen. Das sind die Kompetenzen, die in der Gruppe wichtig sind. Die
229 Selbstkompetenzen bezogen sich ja auf den Schüler selbst und das sind die Kompetenzen,
230 die in der Gruppe, in deiner AG wichtig sind. Dass sie Verantwortung übernehmen, dass
231 sie zuverlässig sind, dass sie sich einordnen können und dass sie Konflikte gewaltfrei
232 lösen und das die Fairplay machen, dass sie nicht übertreten, nicht schummeln bei den
233 Übungen. Guckst du dir mal an, welche dir da wichtig sind und gib du mir auch wieder
234 zwei, drei Beispiele, wie du das gerade gemacht hast.
- 235 (10 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt.)
- 236 Experte Das habe ich vergessen...
- 237 Interviewer Fairplay ist, dass man die Regeln einhält und nicht schummelt.
- 238 (28 Sek.) (Expert markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt.)

- 239 Ok, super. Dann haben wir erstens gewaltfreie Konfliktlösung, zweitens Fairplay und
240 drittens Übernahme von Verantwortung. So, jetzt erzähl mal zu einem was.
- 241 Experte Zum Beispiel bei Anfang, wenn die Kinder neu kommen, das ist ein richtiges Problem.
242 Weil wenn was nicht klappt, oder wenn jemand verloren hat, dann geht es los mit
243 Motzerei oder sowas oder jemand schubst andere. Und das lernen wir auch. Ich rede
244 immer bei Angriffen mit Kindern. Wenn jemand verloren hat, wir machen manchmal so
245 kleine Wettkämpfe oder sowas. Dann kann, jede muss... Ich kann das nicht gut erklären.
246 Durch Gewalt kommt nix. Dann musst du einfach besser sein. Du musst dann üben und
247 vielleicht das nächste Mal gewinnen, besser sein als die anderen. Manchmal zum
248 Beispiel, wenn eine ist besser, springt zum Beispiel besser Trampolin, andere Junge
249 merkt das und schubst ihn oder macht was extra, dass der andere nicht so gut macht. Und
250 das ist auch sehr, sehr wichtig, dass sie das lernen, wenn es heute nicht so gut klappt,
251 einfach weiter üben und dann morgen vielleicht bist du besser als die anderen.
- 252 Interviewer Das klappt in der Gruppe zunehmend besser?
- 253 Experte Ja. Und darum, wenn ich teile die Kinder auf die Gruppe, das ist auch so eine Sache,
254 dann, auch wenn das nicht so funktioniert in der Gruppe, dann dieses Kind darf nicht mit
255 der Gruppe machen, dann macht er allein. Kinder machen sehr gerne zusammen und dann
256 merkst du ‚aha, mache ich weiter mit, zusammen mit andere‘.
- 257 Das auch genauso bei Verantwortung. Bei Anfang auch. Da steht das Trampolin, jeder
258 will und dann bringe ich denen bei, es ist sehr gefährlich, wenn du jetzt auf diese Gerät
259 so. Und dann zum Ende auch, habe ich wirklich keine Probleme. Und jetzt machen so
260 einen Sprung, dann machen sie wirklich so einen Sprung. Wenn jemand am Anfang von
261 Training macht Quatsch, dann darf er nicht mehr springen und dann langsam lernen die
262 das auch. Auch selbstständig arbeiten, wirklich verantwortlich sein und nicht andere
263 verletzen und sowas.
- 264 Interviewer Geht die Verantwortung auch soweit, dass sie Parcours selber Aufbauen und wieder
265 abbauen?
- 266 Experte Ja, das machen die auch. Am Anfang auch immer einer machen, die anderen probieren
267 das nicht, dann machen und später funktioniert das richtig gut.
- 268 Interviewer Gut. Jetzt haben wir ganz viel über Kompetenzen gesprochen und über Fähigkeiten.
269 Möchtest du noch Fähigkeiten ergänzen, die die bei dir lernen und hier auf den Zetteln
270 nicht drauf standen?
- 271 Experte Nein, ich denke, das wichtige steht alles da.
- 272 Interviewer Ok, jetzt stellst du dir nochmal vor, du hättest die Kooperation im Allgemeinen zu
273 verantworten. Was würdest du verändern?
- 274 Experte (5 Sek.) Ich habe nicht richtig verstanden.
- 275 Interviewer Wenn du die Kooperation zwischen der Realschule+ und dem Sportverein organisieren
276 könntest, was würdest du anders machen?
- 277 Experte (9 Sek.) Als erstes finde ich nicht ganz richtig, wenn jedes halbes Jahr kommen die
278 anderen Kinder. Das finde ich nicht ganz richtig. Weil du fängst neu an, du hast was
279 erreicht, genau mit diesen allen Punkte und dann kommen die anderen und... Ich finde,
280 das ist zu wenig Zeit.

- 281 Dann würde ich noch so machen, dass die Kinder, die ein Jahr schon gemacht haben und
282 möchten noch einmal machen, manchmal erlaubt das die Schule nicht. Also dieses Jahr
283 habe ich 15 Kinder genommen, mussten zwölf sein und 33 möchten das machen. Muss
284 dann noch eine Stunde sein. Und dann machen die so ‚wer hat schon ein Jahr gemacht,
285 der darf nicht mehr machen‘ und finde ich nicht ganz richtig.
- 286 Interviewer Warum nicht?
- 287 Experte Weil die Kinder können Besseres erreichen. Wenn die möchten weiter, wieso nicht. Und
288 dann eine Gruppe neu, neue in AG und eine Gruppe waren schon da. Dann kann ich mit
289 diesen Kindern weiter was lernen. Das finde ich, das wäre nicht schlecht. Und alles
290 andere ist eigentlich in Ordnung, kann ich also nicht sagen...
- 291 Oder noch vielleicht wäre nicht schlecht mit Sportlehrern auch manchmal in Verbindung
292 kommen und dann wirklich was ich soll will sagen vielleicht lernen die beim
293 Sportunterricht z.B. Da kann man auch mit Verbindung kommen ‚aha, dann helfe ich
294 diesen Kindern‘ oder diese Kinder, kann der Sportlehrer sagen, haben Probleme mit das
295 und das und das. Da kann ich bei der AG drauf achten und vielleicht und dem Kind
296 helfen. Ich sehe wirklich Kinder, die beim Sportunterricht nicht richtig machen mit, weil
297 sie Mitschüler lachen einfach aus, weil es nicht gut klappt oder Übergewicht oder noch
298 was oder zu klein oder das ist auch finde ich wichtig.
- 299 Interviewer Jetzt sind wir auch schon am Interviewende angekommen. Möchtest du jetzt noch zum
300 Bereich Kooperation oder Kompetenzen irgendwas ergänzen, was du denkst, was wir
301 jetzt nicht hinreichend besprochen haben.
- 302 Experte (4 Sek.) Ich glaube, es muss mehr sein. Noch mehr. Ich finde zum Beispiel ist wichtig,
303 wenn Grundschule das auch machen. Ich finde das sehr gut, weil vom Verein kommen so
304 Fachleute, welche der Schule auch viel helfen können. Und genauso wie bei Sport oder
305 andere Aktivitäten kann viel z.B. für Sportfeste was für Schule helfen...
- 306 Interviewer Etwas aufführen...
- 307 Experte Ja genau, das man auch machen. Ich glaube, das ist eine sehr gute Idee mit der
308 Kooperation und kann man noch entwickeln.
- 309 Interviewer Ok, XXXXXX. Dann danke ich dir, dass du dir die Zeit genommen hast für das
310 Interview.
- 311 Experte Bitte.

G.9 TN 9

Transkriptionskopf zum Experteninterview (TN 9)

Interviewort	Zell
Interviewdatum	16.12.2016
Interviewdauer	29 Min. 12 Sek.
Geschlecht	M
Alter	29
Beruf/beruflicher Hintergrund	Sportlehrer
Schule/Schulform	IGS
Dauer der Beschäftigung an der GTS	10 Jahre
Vertragsart	Dienstleistungsvertrag <u>Kooperationsvertrag</u> Betreuervertrag Sonstiges
GTS-Angebot (Disziplin)	Fußball
Gruppengröße/Besonderheiten	30+
Verein (Mehrfachnennungen möglich)	SG Zell Ballei/Alf
Vereinshintergrund (Tätigkeiten)	Aktives Mitglied, Übungsleiter

- 1 Interviewer Hallo XXXXXX. Schön, dass du die Zeit gefunden hast für dieses Interview. Ich führe
2 dich jetzt durch das Gespräch über die außerschulischen Rahmenbedingungen und
3 Kompetenzzuwächse in deinem AG-Angebot. Du bist an einer IGS und machst dort eine
4 Fußball-AG seit zehn Jahren, seit deinem Studium, hast du mir erzählt. Jetzt erzähle mir
5 doch erstmal, wie es zu der Kooperation mit der IGS in XXXXXX gekommen ist?
- 6 Experte Da ich aktives Mitglied im XXXXXXer Fußballverein bin, kam ich über unseren
7 Vorstandsvorsitzenden zu diesem Kooperationsvertrag.
- 8 Interviewer Also über den Verein. Der hat dich dahingeschickt. Jetzt hast du mir gesagt, seit zehn
9 Jahren bist du dabei. Hat sich die Form der Zusammenarbeit mit der IGS im Laufe der
10 Zeit intensiviert?
- 11 Experte Mmm, ja, die IGS geht meiner Meinung nach mehr auf die Betreuer ein, indem sie die
12 Betreuer mehr in die alltäglichen Abläufe mit einbezieht, sei es in Informationsschreiben,
13 sei es mit Einladungen zu Lehrerfesten. Also sie bemühen sich doch schon mehr, dass die
14 Nachmittagskräfte auch mit den Regellehrern quasi zusammenarbeiten und man sich da
15 verständigen kann.
- 16 Interviewer Bist du so einer Einladung mal nachgekommen in letzter Zeit?
- 17 Experte Ja, wir sind zum Adventsmarkt gefahren, letzten Jahr. Und ich war eine der wenigen
18 Nachmittagskräfte, die anwesend waren. Mmm. Die Kräfte, die regelmäßig da sind, also
19 auch im Vormittagsbereich, waren komplett da. Ja, das war eigentlich mal ganz schön zu
20 sehen, wer da noch alles an der Schule ist.
- 21 Interviewer Hat man sich da für deine Arbeit interessiert?
- 22 Experte Ja klar, es wurde gefragt, wer ich bin und was ich mit der Schule zu tun habe und dann
23 wurde halt auch mal über einzelne Schüler gesprochen, die man so in der AG hat und
24 vielleicht auch die Klassenlehrer kennen. Da wurde sich ein bisschen schon ausgetauscht.
- 25 Interviewer Jetzt hast du angegeben, dass du einen Kooperationsvertrag über den Verein hast. Sind in
26 diesem Vertrag irgendwelche Ziele inhaltlicher oder pädagogischer Art festgeschrieben?

- 27 Experte Nein!
- 28 Interviewer Hast du denn selber Ziele, die du mit deiner AG verbindest?
- 29 Experte Ja. Ich mache das hauptsächlich, um den Kindern ein Angebot zu machen, dass sie
30 Fußball spielen können,
31 dass sie sich nachmittags bewegen können, weil sie ja doch lange in der Schule sind und
32 gerade fünfte, sechste Klasse ist so ab halb drei zäh für die Kinder.
33 Natürlich wäre es schön, wenn ich manche Kinder auch noch zum Fußball bewegen kann,
34 die jetzt noch nicht aktiv im Verein sind und so neue Mitglieder werben kann.
35 Und vielleicht auch Talente...Nicht sichten, aber zum Fußball führen kann, die sich ihres
36 Talentes noch gar nicht bewusst sind.
- 37 Interviewer Ja, das sind dann die typischen Ziele, die Vereine damit verbinden. Anwerbeeffekt,
38 Talentsichtung; das ist schon legitim.
39 Gut, jetzt gucken wir uns mal an, wie dein Angebot an sich überhaupt gestaltet ist. Jetzt
40 möchte ich erstmal wissen, ob du auf Inhalte deiner Trainerausbildung oder Studium
41 zurückgreifst, wenn du deine AG planst?
- 42 Experte Ja. Also ich versuche am Anfang der Stunde, versuche ich erstmal Ruhe in die Gruppe zu
43 bringen, weil es ja eine große Gruppe ist...
- 44 Interviewer Zu dem AG-Angebot kommen wir gleich. Greifst du auf Inhalte deiner Trainerausbildung
45 zurück, wenn du das planst?
- 46 Experte Ja. Also, ich versuche, dass möglichst viele Kinder, möglichst lange in Bewegung sind.
47 Das ist mein größtes Ziel.
- 48 Interviewer Dann gucken wir uns dein AG-Angebot mal an. Jetzt stellst du dir vor, ich bin dein
49 Praktikant und du nimmst mich mit und wir sind zehn Minuten vor der Zeit da und du
50 beschreibst mir der Reihe nach, was in deiner AG passiert vom Anfang bis zum Ende,
51 möglichst detailreich.
- 52 Experte Ja. Wir gehen in die Schule hinein, ins Gebäude, dort ist ein Lernmittelraum, da liegt eine
53 Mappe, die zu meiner AG ist. Da ist die Liste der Kinder drin, die meine AG besuchen.
54 Die Mappe holen wir, ich habe einen Schlüssel von der Schule bekommen für diesen
55 Raum und auch von der Turnhalle.
56 Dann gehe ich in die Turnhalle rein. Dort sind meistens die Kinder schon anwesend, weil
57 vorher schon ein Sportangebot ist von jemand anderem und dann muss ich meistens nur
58 noch Leibchen holen, gehe in die Halle rein,
59 setz mich in den Sitzkreis, viele Kinder sind noch am Toben und beachten mich oft auch
60 nicht. Das heißt, ich muss leider mich lautstark bemerkbar machen, kann man sagen, es
61 dauert dann auch oft mehrere Minuten, bis die Kinder verstehen, dass ich erstmal da bin
62 und auch anfangen möchte. Dennoch sitze ich das manchmal auch oft genug aus und
63 warte auch zehn Minuten. In der Anfangszeit, in den ersten Wochen war das sehr
64 mühsam, aber das hat sich jetzt bewährt, weil die Kinder schneller darauf erpicht sind,
65 dass sie ruhig sind, dass sie zu mir kommen, dass sie auch Fußball spielen wollen, das
66 merkt man da.
67 Danach machen wir schnell Mannschaften.

- 68 Ich mache vorher noch schnell die Anwesenheit. Wer keine Sportsachen dabei hat, kriegt
69 ein Kürzel in diese Liste gesetzt, geschrieben, wer gar nicht da ist, kriegt ein ‚f‘ für
70 fehlend eingetragen, Kinder, die entschuldigt sind und mir eine Entschuldigung vorlegen,
71 kriegen ein ‚e‘ eingetragen und wie gesagt,
- 72 dann werden Mannschaften gemacht, Tore werden aufgebaut, sofern das noch nicht
73 gemacht wurde, weil davor die AG, ist auch eine Fußball-AG und dann spielen wir
74 verschiedene Turniermodi.
- 75 Gegen Ende der Stunde, also eine Viertelstunde bevor die Stunde offiziell zu Ende ist,
76 werden die Tore abgebaut, die Leibchen werden gefaltet, werden aufgehängt und ja, dann
77 gehen sich die Kinder umziehen und fünf Minuten bevor wirklich Ende ist, versammeln
78 wir uns an der Ausgangstür und es wird nochmal kontrolliert ‚ob das Licht aus ist und
79 dann entlasse ich die Kinder zum Bus.
- 80 Interviewer Ok, jetzt habe ich noch ein, zwei Rückfragen dazu.
- 81 Beschreib mir mal diesen Turniermodus. Wie muss ich mir den vorstellen?
- 82 Experte Also wir haben verschiedene Turniermodi. Einmal spielen wir ‚Der Gewinner bleibt
83 drauf‘, das heißt, das Spiel dauert zwei Minuten, manchmal auch drei Minuten, je
84 nachdem wie viel Teams ich machen kann, das richtet sich immer nach dem, wie viele
85 Kinder mitspielen. Das heißt also, die Mannschaft, die nach drei Minuten führt, spielt
86 weiter und dann wechselt die Verlierermannschaft mit einer, die draußen wartete. Das
87 gibt es auch in einer anderen Version, das heißt ‚Sudden Death‘. Da ist es so, dass wir
88 immer nur ein Tor spielen, wer ein Tor schießt, spielt weiter, Verlierermannschaft
89 wechselt wieder. Dann hatten wir auch mal ein ganz normales Turnier gemacht. Das heißt
90 fünf Mannschaften, wir haben Paarungen aufgeschrieben, eine regelmäßige Spielzeit
91 gespielt, also fünf Minuten ein Spiel und am Ende gab es einen Gewinner mit den
92 meisten Punkten.
- 93 Interviewer Ok, dann haben die schon abwechslungsreiche Turniervarianten. Jetzt hast du mir am
94 Anfang erzählt, da ist ein bisschen Unruhe. Hast du einen Grund oder eine Ursache dafür,
95 die du mir benennen kannst, warum du da ein bisschen länger brauchst, bis die anfangen?
- 96 Experte Meiner Meinung nach sind viele Kinder in der Fußball-AG, die eigentlich gar kein
97 Fußball spielen möchten. Dies spiegelt sich darin wider, dass sie ganz oft überhaupt kein
98 Sportzeug dabei haben, die aber sonst auf keine anderes Nachmittagsangebot
99 zurückgreifen möchten.
- 100 Das heißt, die wählen am Anfang des Halbjahres in welche Nachmittagsangebote sie rein
101 wollen und an dem Tag, montags, wo ich Fußball anbiete, ist scheinbar kein anderes
102 attraktives Angebot da für viele Jungs. Und dann kommen die zu mir, wollen aber auch
103 kein Fußball spielen und denken, hier in der Sporthalle ist alles ein bisschen lockerer, da
104 kann man Quatsch machen. Und dieses Denken hat sich die ersten zwei, drei Wochen
105 sehr deutlich gezeigt, aber ich habe das Gefühl, dass das jetzt immer besser wird.
- 106 Interviewer Ja und dann so Tore abbauen...Unterstützen die dich dabei?
- 107 Experte Das machen die selber. Ich habe noch nie ein Tor auf- oder abgebaut. Es ist so beim
108 Aufbauen, dass in der Regel ein Tor schon steht, aufgrund dieser vorherigen AG. Das
109 zweite Tor wird aufgebaut von den Größeren, die schon vorher da sind, weil die
110 verstanden haben, ‚wenn der Herr XXXXXX kommt, Tor ist schon aufgebaut, wir
111 können direkt anfangen. Ansonsten dauert das alles länger und wir können weniger
112 Fußball spielen‘.

- 113 Aber wir haben es dann auch so eingeführt, Kinder, die keine Sportsachen dabei haben
 114 oder die zu viel stören, die von mir ermahnt werden, die sind für den Abbau von beiden
 115 Toren zuständig. Da finden sich in der Regel mindestens fünf, sechs Kinder, die dann
 116 damit quasi bestraft werden. Das muss ich leider so sagen; ‚bestraft‘. Das ist dann halt so.
 117 Und die bauen das dann auch ab. Es ist auch schon vorgekommen, dass die auch
 118 weggelaufen sind, wollten sich verstecken. Dann haben wir halt in der Halle so lange
 119 gewartet, bis die beiden Tore abgebaut waren. Und dann war es gut.
- 120 Interviewer Jetzt ist aus der Literatur allgemein bekannt, dass Übungsleiter ein anderes Verhältnis zu
 121 Kindern haben als beispielsweise Lehrer. Die werden als Fachleute für ihre Sportart
 122 angesehen, die werden mit ‚beliebt‘ betitelt oder beschrieben. Beschreib mal das von dir
 123 vermutete Verhältnis der Lerngruppe zu dir.
- 124 Experte Ja, beliebt kann man schon sagen. Was aber auch der Tatsache geschuldet ist, dass sie
 125 wissen, ich spiele in XXXXXX in der ersten Mannschaft. Die wissen, wer ich bin. Also
 126 die kennen mich.
- 127 Und auf der anderen Seite muss ich sagen, diese Regeleinhaltung ist bei mir sehr
 128 wahrscheinlich, ich habe jetzt noch nie offiziellen Unterricht von den anderen
 129 Lehrkräften gesehen, die Regeleinhaltung ist viel schlechter, würde ich jetzt behaupten.
 130 Also ich muss öfter ermahnen, ich muss öfter sagen ‚hört mir zu‘, ‚gegen diese Regel hast
 131 du jetzt verstoßen‘.
- 132 Meiner Meinung nach haben die vor den Übungsleitern, bei mir ist es wohl so, dass sie
 133 denken, der ist kein richtiger Lehrer hier an der Schule, der kann mir keine ‚sechs‘ geben,
 134 der kann mich nicht rauswerfen, der kann mir eigentlich gar nichts außer mich verbal
 135 bestrafen, auf die Bank setzten. Und da ist die Hemmschwelle sehr gering, eine Regel zu
 136 brechen.
- 137 Interviewer Aber dennoch sind da natürlich Ergebnisse zu verzeichnen in solchen AGs und die
 138 gucken wir uns jetzt mal an. Und wir fangen mal an mit den Fachkompetenzen. Jetzt lege
 139 ich dir Teilkompetenzen vor, die die Fachkompetenz repräsentieren. Dazu zählen
 140 Regelkunde, Spielverständnis, Verwendung von Fachbegriffen und taktische Fähigkeiten.
 141 Die guckst du dir genau an und dann machst du eine Bewertung mit Ordinalzahlen, ersten
 142 bis drittens. Dann erzählst du mir kurz, warum das für dich wichtig ist, wie sich das in
 143 deiner AG widerspiegelt und woran du merkst, dass die Kinder das tatsächlich erwerben;
 144 vielleicht mit einem Beispiel. Lass dir Zeit, gucke es dir in Ruhe an.
- 145 Experte (16 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt.)
- 146 Interviewer Gut dann haben wir erstens Regelkunde, zweitens das Spielverständnis und drittens die
 147 Verwendung von Fachbegriffen. Dann leg mal los.
- 148 Experte Regelkunde habe ich als wichtig angesehen, weil das jeder kann, egal wer Fußball spielen
 149 kann und wer es nicht kann. Sich an die Regel halten, sollte jeder können.
- 150 Man sieht das an einem ganz einfachen Beispiel. In der Halle wird er Ball eingerollt statt
 151 eingeworfen. Das haben am Anfang ganz viele falsch gemacht, das haben wir dann
 152 geklärt in der ersten Stunde, in der zweiten Stunden waren immer zwar noch welche
 153 dabei, die haben den Ball eingeworfen oder sogar eingeschossen, wir haben uns auf
 154 einrollen geeinigt. Anhand dieses Beispiels sieht man eigentlich, dass die das
 155 verinnerlicht haben, weil es jetzt kaum noch jemand macht.
- 156 Spielverständnis. Dadurch, dass ich viele habe, die im Verein schon spielen, ist mir auch
 157 schon wichtig gewesen, dass die ihr Spiel auch etwas verbessern. Ich mache es ganz oft

- 158 so, wenn zufällig starke Mannschaften entstehen, dass die mit zwei Kontakten nur spielen
 159 müssen nur, damit die Ungleichheit in der Stärke quasi ausgeglichen wird und das hilft
 160 denen schon weiter in ihrem Spielverständnis. Man sieht ganz oft, wenn eine starke
 161 Mannschaft nur mit zwei Kontakten spielt, die gewinnen dann teilweise noch höher, weil
 162 die einfach Gegner und Ball laufen lassen und die einfach ausspielen.
- 163 Interviewer Was beobachtest du denn da für Fortschritte?
- 164 Experte Zum Beispiel, dass die Spieler, die im Verein sind, die die Regel mit den zwei
 165 Ballkontakten haben, in ihrer Übersicht viel besser sind oder sich gemacht haben, viel
 166 besser ist vielleicht ein bisschen übertrieben, aber die haben sich schon weiter entwickelt.
 167 Sie schaffen das wirklich mit den zwei Ballkontakten, am Anfang war schwierig, weil die
 168 das aus dem Verein auch noch nicht so kannten. Und mittlerweile ist es so, wenn die
 169 richtigen zusammenspielen, dass die den Ball so schön laufen lassen, dass da nie ein
 170 Regelverstoß kommt und die nie mehr als zwei Kontakte brauchen und sogar ein Tor
 171 erzielen.
- 172 Die Verwendung von Fachbegriffen ist, muss ich ehrlich sagen, nur auf Platz drei, weil
 173 ich taktische Fähigkeiten ganz hinten anschließe, weil das sogar für die guten Fußballer
 174 eigentlich in der Halle zu schwer ist und die das auch gar nicht machen wollen. Die
 175 wollen nicht auf einer Position spielen, die wollen überall herumlaufen, die wollen Tore
 176 schießen. Und deswegen ist die Verwendung von Fachbegriffen auf Platz drei, weil dann
 177 die Kinder, die gar nicht aus dem Fußball kommen, mal erfahren, was ist denn überhaupt
 178 ein Eckball, was ist ein Freistoß, wie wird das gemacht, was ist die Torauslinie, was ist
 179 die Seitenauslinie. Das kennen am Ende der AG-Zeit eigentlich alle Kinder. Wenn ich
 180 sage ‚zeig mir mal die Torauslinie‘ können sie die von der Seitenauslinie unterscheiden.
 181 Das ist so ein Beispiel zum Beispiel.
- 182 Interviewer Ok, jetzt gucken wir uns das ganze nochmal mit den Selbstkompetenzen an. Das sind die
 183 Kompetenzen, die die Persönlichkeit eines Schülers ausmachen. Und da haben wir
 184 Selbstständigkeit, Durchhaltevermögen, Belastbarkeit, Frustrationstoleranz und
 185 Erkenntnisdrang. Und auch da wieder, die gleiche Prozedur, mit Ordinalzahlen die ersten
 186 Drei festlegen und an einem kurzen Beispielen festmachen, woran du merkst, dass die das
 187 bei dir erlernen.
- 188 Experte (16 Sek.) (Experte markiert Teilkompetenzen auf einem Blatt.)
- 189 Interviewer Gut, dann haben wir erstens Selbstständigkeit, zweitens Frustrationstoleranz und drittens
 190 Erkenntnisdrang.
- 191 Experte Selbstständigkeit sehe ich in der Kompetenz, dass man seine Sportsachen dabei hat. Bei
 192 mir ist es ganz klar so, ich sage in der ersten Stunde, wer seine Sportsachen nicht dabei
 193 hat, darf nicht mitmachen. Das ziehe ich auch konsequent durch, auch bei einem guten
 194 Fußballer, der mir aufgrund seines Verhaltens sympathisch ist. Wenn der keine
 195 Sportsachen dabei hat, muss der genauso auf der Bank Platz nehmen, wie alle anderen
 196 auch. Das hat zur Folge, dass am Anfang der AG-Zeit, in den ersten Wochen viele keine
 197 Sportsachen dabei haben. Das wird aber immer besser, weil die merken, ‚beim Herrn
 198 XXXXXX gucken wir dann 90 Minuten zu‘. Und das wollen die auch nicht.
- 199 Punkt zwei, die Frustrationstoleranz, ist für mich wichtig, weil viele schwierige
 200 Charaktere oft in AGs sind und die nicht verlieren können, die dann auch körperlich
 201 reagieren, wenn sie am Verlieren sind. Und wir arbeiten dann immer daran, dass die
 202 Kinder das tolerieren, dass man auch mal verlieren muss. Dass sie da ein Gefühl für

- 203 kriegten. Ich mache das dann ganz oft bei Kindern, die ganz schnell schlecht gelaunt sind
 204 bei einer Niederlage, dass die dann Schiedsrichter spielen müssen. Die müssen dann
 205 selber das Spiel leiten, dürfen auch sagen ‚das ist ein Foul, das ist nicht richtig‘. Und das
 206 hilft denen dabei, dass sie selber nicht an die Decke gehen, wenn sie einen Fehler machen
 207 oder etwas nicht schaffen. Das hat sich bei mir ganz gut bewährt.
- 208 Interviewer Kannst du da eine Entwicklung feststellen? Bleib mal bei einem Schüler, der sich am
 209 Anfang vielleicht aufgeregt hat. Beschreib den mal über das Schuljahr hinweg.
- 210 Experte Ich hatte einen Schüler, der war schon in einer höheren Klasse, also achte Klasse war das.
 211 Der hat selbst gegen die Fünft- und Sechstklässler im Fußball quasi alt ausgesehen. Der
 212 kam nicht vom Fußball, wollte aber trotzdem besser sein als die. Er hat es aber nicht
 213 geschafft, hat dann angefangen mit Schubsen, Beinchen stellen während des Spiels und
 214 der durfte eine Stunde, also 90 Minuten, mal Schiedsrichter machen und durfte auch die
 215 Teams einteilen. Der hat quasi die Lehrerposition so ein bisschen übernommen und dann
 216 sind auch so Emotionen hochgekommen bei einem anderen Schüler, der auch diese
 217 geringe Frustrationstoleranz hat und was dann bemerkenswert war, dass dieser Schüler,
 218 der Lehrer spielen durfte, zu dem anderen Schüler hingegangen ist und gesagt ‚komm, du
 219 hast jetzt verloren, das ist aber kein Grund die anderen wegzuschubsen oder zu schlagen‘.
 220 Und seit dem Erlebnis mache ich das mit dem Schiedsrichterspielen, vielleicht auch mal
 221 Mannschaften einteilen, das hilft sehr wohl. Und der Schüler hat sich dann in den
 222 nächsten Stunden unter Kontrolle gehabt.
- 223 Interviewer Sehr modern und wirkungsvoll. In der Hattie-Studie wird das als ‚Tutorial-Teaching‘
 224 beschrieben, was du gerade dargelegt hast. Bestätigt nochmal die Studie.
- 225 Als drittens hast du Erkenntnisdrang. Gehe da nochmal kurz drauf ein, vielleicht auch
 226 wieder mit einem Beispiel.
- 227 Experte Das hat so ein bisschen so ein Zusammenspiel mit Selbstständigkeit. Die wissen, wenn
 228 ich keine Sportsachen dabei habe, muss ich 90 Minuten auf der Bank sitzen. Und das ist
 229 für die... Am Anfang denken die ‚ach komm, ist mir doch egal‘, aber die dürfen dann bei
 230 mir keine Handys benutzen, die dürfen sich nicht anders beschäftigen, die müssen 90
 231 Minuten zugucken. Und die Erkenntnis ist dann nach wenigen Malen schon da, dass man
 232 das einmal macht, vielleicht noch ein zweites. Danach hat man die Sportsachen dabei und
 233 indirekt spielt es auch mit dem Beispiel von eben zusammen, dass man erkennt, wenn
 234 man selber in der Lage des Lehrers ist, oder des Spielleiters, dass manche
 235 Verhaltensweisen einfach nicht funktionieren und man die nicht an den Tag legen sollte.
- 236 Interviewer Jetzt beziehe doch mal den Erkenntnisdrang darauf, möglichst viel über Fußball zu
 237 erfahren. Ist das auch ein Thema bei dir?
- 238 Experte Bei den Kindern, die aus dem Verein kommen, ja. Die wollen auch mal einen Trick
 239 gezeigt kriegen, zum Beispiel beim Ball jonglieren einen bestimmten Trick, den man
 240 beim Ball jonglieren machen kann.
- 241 Bei den Kindern, die nicht aus dem Fußball kommen, die haben da eher wenig
 242 Motivation jetzt irgendwas Außergewöhnliches zu lernen oder auch zu wissen, das
 243 bezieht sich eigentlich eher auf die Spieler aus dem Verein.
- 244 Interviewer Also wäre der Erkenntnisdrang gekoppelt an die Motivation?
- 245 Experte Motivation und eigentlich indirekt an die Fähigkeiten, die die Kinder schon haben im
 246 Fußball.

- 247 Interviewer Ok. Interessante Ausführungen.
- 248 Jetzt gucken wir uns das noch mal für die Sozialkompetenzen an. Die gleiche Aufgabe,
249 die gleiche Prozedur. Lass dir wieder Zeit, guck es dir in Ruhe an. Die Teilkompetenzen
250 sind Übernahme von Verantwortung, Einordnung in hierarchische Strukturen, gewaltfreie
251 Konfliktlösung und Fairplay.
- 252 (8 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt.)
- 253 Gut! Dann haben wir erstens gewaltfreie Konfliktlösung, zweitens Fairplay und drittens
254 Übernahme von Verantwortung. Dann leg mal los.
- 255 Experte Gewaltfreie Konfliktbewältigung, damit meine ich halt, dass wenn eine Niederlage bei
256 einem Schüler auftritt oder ein Misserfolg, dass der andere nicht beim nächsten Mal
257 schubst, seinen Aggressionen freien Lauf lässt und dass die Kinder lernen, dass es auch
258 manchmal negative Erlebnisse im Leben gibt und auch im Sport. Und das spielt auch so
259 ein bisschen mit dem Fairplay zusammen.
- 260 Interviewer Bleib mal noch dabei. Beobachtest du in der Gruppe hinsichtlich der gewaltfreien
261 Konfliktlösung einen Entwicklung oder eine Tendenz?
- 262 Experte Ja, besonders die älteren Kinder zeigen den Jüngeren, dass sie, wie kann man das
263 beschreiben, dass sie (4 Sek.) einen Weg gehen müssen, in der keine Gewalt vonnöten ist
264 im Sport. Mmm. Ganz oft kommt es mal vor, dass sich zwei jüngere Kinder streiten,
265 wenn dann ein Foul war oder ich habe ein Foul mal nicht gesehen, dann wurde
266 untereinander diskutiert, dann kam es zu Handgreiflichkeiten. Dann kommt es ganz oft
267 vor, dass die Großen dazwischen gehen und dann eine Entscheidung fällen, quasi in
268 meinem Namen, wenn sie es gesehen haben, sprechen das dann mit mir ab und ich sage
269 ‚ok, wenn du das so gut gesehen hast, dann machen wir es so‘. Und da zeigen die den
270 Kleinen schon, wie es funktionieren kann, auch brenzlige Situationen ohne Gewalt zu
271 lösen.
- 272 Interviewer Übernehmen die Kleinen das dann?
- 273 Experte Die übernehmen das. Die haben schon eine große Autorität, die Großen, vor den Kleinen;
274 gerade so ein Neuntklässler, der gut im Fußball ist, einem Fünftklässler sagt ‚hier das da
275 war nicht in Ordnung und das musst du so und so machen!‘. Das wird eigentlich immer
276 übernommen, da muss ich dann gar nichts zu sagen.
- 277 Interviewer Auch da haben wir wieder den Kontakt zur Hattie-Studie. Das ist jetzt die Peergroup-
278 Education, dass die sich untereinander sich...Das ist interessant. Und weiter!
- 279 Experte Fairplay ist eigentlich ähnlich. Da gab es so ein Beispiel. Einer hat den anderen gefoult,
280 hab ich nicht gesehen, weil ich gerade mit einem anderen Schüler beschäftigt war und die
281 haben ein Tor geschossen dadurch, was aber eigentlich hätte nicht zählen dürfen. So, jetzt
282 hat der Spieler, der das Tor geschossen hat, kam dann zu mir ‚ja Herr XXXXXX,
283 eigentlich war das Tor nicht ganz richtig, da war vorher ein Foul, du hast das nicht
284 gesehen!‘ und dadurch haben die das Turnier nicht gewonnen. Weil die hätten sonst das
285 Turnier gewonnen und dann haben wir das auch besprochen und haben im Sitzkreis am
286 Ende der Stunde haben wir gesagt ‚großes Lob an den Schüler, der den Turniersieg quasi
287 verschenkt hat, zugunsten des Fairplay‘. Das war auch ein älterer Schüler und wenn man
288 in die Augen von den Kleinen guckt, dann waren die auch ganz erstaunt, dass man für
289 sowas quasi den Erfolg hergibt und das war ganz beachtlich. Ich denke, dass das ganz gut
290 funktioniert mit dem Fairplay, wenn die Großen das vorleben, dass es bei den Kleinen
291 auch ankommt.

- 292 Ja, Übernahme von Verantwortung. Wieder mit den Sportsachen. Jeder ist verantwortlich
 293 für sich selber, jeder muss seine eigenen Sportsachen dabei haben und ist verantwortlich
 294 dafür, dass er am Sportunterricht oder an meiner Fußball-AG teilnehmen kann.
- 295 Interviewer Bleib da mal bei der Gruppe, ob innerhalb der Gruppe Verantwortung übernommen wird?
- 296 Experte Ja, dazu zählt auch, dass die Mannschaftskapitäne, die bei den Turnieren quasi von mir
 297 auserkoren werden, das gibt es auch manchmal, dass die dann dafür zuständig sind, wenn
 298 sie Mannschaftskapitän einer verlierenden Mannschaft waren, dass die dann das Tor
 299 abbauen müssen. Und die sorgen dafür, dass auch alle das Tor abbauen. Und das sind von
 300 mir aus Kinder, die schon älter sind, denn die Kleinen hören dann, ohne dass ich nochmal
 301 sagen muss ‚geh jetzt da hin und bau das Tor ab‘, hören auf die Großen und kriegen von
 302 denen Schon eine Ansage, so ein paar lautere Worte, wenn die nicht helfen, das Tor mit
 303 abzubauen, weil die Großen da auch keine Lust drauf haben. Und wenn die dann sehen,
 304 meine Mitspieler aus der fünften Klasse, der läuft jetzt weg und zieht sich schon um, das
 305 akzeptieren die nicht.
- 306 Interviewer Also merkst du in der Gruppendynamik entsteht was, entwickelt sich was?
- 307 Experte Ja. Auf jeden Fall. Das ist wie bei den zwei anderen Punkten auch. Die Großen leben da
 308 schon viel vor und spiegelt sich auch in der Verantwortung wider, sei es Leibchen falten,
 309 sei es Tore auf- und abbauen. Wenn die Großen da einen Auftrag kriegen von mir so
 310 ‚such dir noch drei Kinder, die dir helfen, das Tor abzubauen‘, dann holen die sich drei
 311 und die machen das auch mit den Großen. Manchmal ist da auch eine Gruppe von
 312 Großen, die sich dann gefunden hat und das Tor abbaut, das funktioniert auch, aber
 313 meistens wenn die Kleinen dabei sind, die laufen dann nicht mehr weg.
- 314 Interviewer Das ist ein interessanter Zusammenhang. Man müsste das nun mal untersuchen oder
 315 vergleichen mit altershomogenen Klassen, ob das da problematischer ist oder dieser
 316 Altersunterschied da wirklich den Vorzug hat, den du da gerade beschreibst. Eine
 317 interessante Frage auf jeden Fall.
- 318 Ok. Jetzt haben wir viel über Kompetenzen gesprochen, jetzt bist du natürlich Fachmann
 319 für Fußball. Gibt es noch Kompetenzen, die du ergänzen würdest, wo du sagst ‚das lernen
 320 die bei mir auf jeden Fall‘.
- 321 Experte Ich würde sagen, dass sie schon den Spaß am Fußball mitkriegen. Ich bin in der Fußball-
 322 AG schon darauf erpicht, dass die... (2 Sek.) dass da keiner schlecht gelaunt rausgeht aus
 323 der AG. Die sollen schon ihre Erfolgserlebnisse haben, auch wenn das nicht immer geht.
 324 Aber die sollen mit einem guten Gefühl aus der Fußball-AG gehen. Klar klappt das nicht
 325 immer, es gibt immer mal ein Kind, das dann sagt ‚ne heute war es blöd‘, aber ich möchte
 326 schon, dass die Kinder sagen ‚hier die Fußball-AG beim Herrn XXXXXX, die macht
 327 Spaß, da gehe ich gerne hin‘.
- 328 Das kriege ich eigentlich bei fast allen Kindern hin.
- 329 Interviewer Die Kompetenz, die du dann anstrebst, wäre dann ‚Spaß an Bewegung‘?
- 330 Experte Ja genau, Spaß an Bewegung und auch die Motivation, dass die sich schon steigert. Auch
 331 bei Kindern, die jetzt mit der Erwartung in die Fußball-AG gehen ‚ich gucke da zur zu,
 332 ich habe nichts anderes gefunden im Nachmittagsangebot‘.
- 333 Interviewer Gut, dann lassen wir die Kompetenzen mal beiseite.
- 334 Jetzt stell dir mal vor, du hättest die Kooperation im Allgemeinen zu verantworten, du
 335 hast ja jetzt zehn Jahre Erfahrung. Was würdest du ändern?

- 336 Experte Ich würde auf jeden Fall verändern, dass die Kinder die die AGs auswählen, dass die ...
 337 ja... sorgfältiger ausgewählt werden. Ist vielleicht ein bisschen falsch ausgedrückt, aber
 338 das nicht so viele Kinder in die AG kommen, die gar keine Lust auf diese Fußball-AG
 339 haben, weil die einem am Anfang das Leben schon schwer machen.
- 340 Es wäre vielleicht auch ganz sinnvoll, wie kann man es erklären... (3 Sek.) Ich hatte zum
 341 Beispiel zwei Jahre die ganze Sporthalle, jetzt hatte ich ein Jahr nur ein Drittel. Dass man
 342 die Gruppengröße schon an die Begebenheiten halt anpasst. Ich hatte dann in dem einen
 343 Drittel ganz viele Kinder, auch 35! Und das ist dann noch schwieriger, die dann quasi bei
 344 Laune zu halten, weil dann immer viele zugucken müssen.
- 345 Was noch schön wäre, wenn man vielleicht die Gruppen aufteilen könnte in eine ‚Spiel
 346 und Spaß‘-Gruppe und nochmal ein zusätzliches Angebot für so eine ‚Professional‘-
 347 Gruppe angehen kann, dass man vielleicht auch mal ein Training machen kann. Dass ich
 348 nicht nur immer Turniere spiele, weil wenn ich ein Training mache mit Anfängern, die
 349 haben da keine Lust drauf. Dann habe ich nachher zehn Kinder auf der Bank sitzen und
 350 die kommen dann nicht mehr mit Sportsachen, die kommen dann vielleicht sogar gar
 351 nicht mehr. Wenn ich jetzt ganz viele Vereinsspieler hätte, die mich auch schon öfter
 352 fragen ‚Herr XXXXXX, können wir nicht auch mal ein Training machen?‘. Wenn das
 353 aber immer nur drei, vier sind von 35, dann ist es schwierig.
- 354 Interviewer Also mehr an den Neigungsinteressen der Kinder ausrichten? Ok, das sind gute Hinweise.
 355 Jetzt sind wir auch schon am Interviewende angelangt. Möchtest du zum Gesamtkomplex
 356 ‚Kooperation‘, ‚Kompetenzerwerb‘, möchtest du noch irgendwas erwähnen oder
 357 ergänzen, was jetzt nicht hinreichend besprochen wurde.
- 358 Experte Als Rückmeldung kann ich vielleicht geben, dass die Kinder sehr froh sind, dass es diese
 359 AG gibt, die meisten auf jeden Fall. Es gibt natürlich immer Ausnahmen. Aber die sind
 360 sehr froh, dass es diese Bewegungs-AGs, im speziellen Fußball gibt, weil die mir auch
 361 schon gesagt haben ‚wenn Sie nicht kommen würden, oder der FSJ‘ler, dann hätten wir
 362 wahrscheinlich gar keine AG‘. Das ist denen schon wichtig. Also... (3 Sek.)
- 363 Interviewer Weißt du denn zufällig, wie viel andere Sport-AGs an der IGS angeboten werden?
- 364 Experte Eine noch.
- 365 Interviewer Und wie viele Schüler haben die? Die IGS ist wahrscheinlich nicht klein?
- 366 Experte Die ist riesig. Das weiß ich nicht. Also die Sport-AG, die noch angeboten wird, ist
 367 Basketball, Quatsch; Unsinn ‚Alles mit Bällen‘ heißt die AG, aber die spielen zurzeit
 368 Basketball und da sind 18 drin. Die sind zeitgleich mit mir drin. Das passiert dann auch
 369 ganz oft, dass die Basketball-AG ausfällt, weil der AG-Leiter jetzt öfter krank war. Und
 370 dann habe ich die auch noch dabei. Und dann merkt man schon, dass da ganz viele Leute
 371 drin sind, die kein Fußball spielen wollen, sich aber gerne bewegen wollen. Viele
 372 Basketballer sind da drin, deshalb spielen die auch Basketball und denen ist das genauso
 373 wichtig, wie den Fußballern, dass es so eine AG gibt.
- 374 Interviewer Deine Erfahrung ist, das Interesse der Kinder ist auf jeden Fall da.
 375 Dann danke ich dir XXXXXX für das Gespräch und dass du dir die Zeit genommen hast.
- 376 Experte Ja. Gerne!

G.10 TN 10

Transkriptionskopf zum Experteninterview (TN 10)

Interviewort	Zell
Interviewdatum	16.12.2016
Interviewdauer	52 Min. 47 Sek.
Geschlecht	M
Alter	65
Beruf/beruflicher Hintergrund	Pensionär
Schule/Schulform	IGS
Dauer der Beschäftigung an der GTS	8 Jahre
Vertragsart	Dienstleistungsvertrag <u>Kooperationsvertrag</u> Betreuervertrag Sonstiges
GTS-Angebot (Disziplin)	Fit mit Inlinern
Gruppengröße/Besonderheiten	Ca. 15
Verein (Mehrfachnennungen möglich)	TV Zell 1882
Vereinshintergrund (Tätigkeiten)	Aktives Mitglied, Übungsleiter, Abteilungsleiter

- 1 Interviewer Hallo XXXXXX, ich begrüße dich. Ich bin jetzt hier, um mit dir über deine Fit mit
2 Inliner-AG zu sprechen, die du an der IGS in XXXXXX anbietest und da möchte ich dich
3 zunächst mal fragen, wie es zu der Kooperation mit der Gesamtschule gekommen ist?
- 4 Experte Gut, es freut mich Christian, dass du diese Sache hier bei uns durchführen möchtest und
5 ich ein Forum halt habe, um dir das mal zu erklären. Fit mit Inliner hast du es genannt,
6 ich würde es noch erweitern: Fit mit Inlinern und Nordic aktiv. Diese Begriffserweiterung
7 ist deswegen notwendig, unter Inliner kann sich jeder etwas vorstellen, aber Nordic aktiv
8 sind die im Deutschen Skiverband beinhalteten Übungen wie Nordic Walking und Nordic
9 Blading, nichts anderes als mit Bladingstöcken und Inlinern das zu betreiben.
- 10 Der Hintergrund war der, dass zu Beginn der GTS-Zeit hier an der IGS XXXXXX Inliner
11 wohl gekauft wurden, angeschafft wurden und wir dann auch entsprechend, damals war
12 ich noch Lehrer hier an der Schule, nur Lehrer und damit auch hier an der Schule ein
13 vernünftiges Angebot damit erweitern wollten.
- 14 Also habe ich mich zu Lehrerfortbildungen, die so hießen, ‚Fit mit Inlinern für Lehrer‘
15 und auch zu ‚Nordic aktiv‘ beziehungsweise ‚Nordic Blading für Lehrer und Schüler‘ zu
16 diesen Kursen dann begeben und ein reichhaltiges Bewegungsangebot und auch sehr viel
17 Spaß und natürlich viele gesundheitliche Aspekte mitgenommen.
- 18 Und unsere guten Kontakte, damit meine ich die hiesige ansässige XXXXXX, ihres
19 Zeichens Leiterin der Ganztagschule und meine Person, wir haben dann Kontakt
20 aufgenommen mit der Behörde in Trier, um uns Nordic-Bladingstöcke für die
21 Gesundheitserhaltung der Schüler und zur Erweiterung des Programms dann mit zu
22 sponsern.
- 23 Und die haben sich diesen Dingen gegenüber offen gezeigt, wir haben also dann einen
24 Inliner-Kurs hier angefangen im Rahmen der Ganztagschule. Die Kinder hatten sehr viel
25 Spaß daran und wir haben aber auch zunehmend gemerkt, dadurch dass sowohl XXXX
26 als auch ich ‚Herzgruppenleiter‘ sind, dass wir auch versuchen wollten, gerade die
27 Schüler, die aufgrund ihrer Körperfülle oder ihrer Bewegungseinschränkungen nicht

- 28 teilnehmen konnten. Auch bei denen haben wir gemerkt, durch tänzerische Übungen,
29 musikalischen Verbindungen ein Forum zu bieten, wo sich nichts anderes hatten als Spaß
30 miteinander.
- 31 Also, das war dann so der Anfang und das ist dann erheblich ausgeüfert. Im Kurzformat:
32 Ich habe dann auch einen Vortrag halten dürfen vorm Lions-Club in XXXXXX, bekam
33 dann 500 EURO für weitere Inliner-anschaffung und auch die Lotto GmbH hat unsere
34 Gesundheitsprogramme -damit keine sozial benachteiligten Gruppen dadurch entstehen-
35 viele Kinder, die eben kein Geld halt haben dafür, hat sich der Turnverein XXXXXX,
36 dem ich zugehöre, dazu bereiterklärt, alle Sachen anzuschaffen und den Kindern
37 kostenfrei zur Verfügung zu stellen.
- 38 Interviewer Da sind viele interessante Aspekte aufgeführt. Jetzt hast du gesagt, dass du ehemaliger
39 Kollege dieser Schule bist, dann ist die Kooperation mit dieser Ganztagschule natürlich
40 überhaupt kein Problem, wenn du alle kennst.
- 41 Experte Ja, das ist kein Problem. Ich werde da überall unterstützt und es geht natürlich auch
42 darum, weil ich ja auch mein Programm mit erweitert habe in gesundheitliche Bereiche
43 und selbst auch Fußballtrainer bin, den Trampolinschein habe und all so Sachen hatte ich
44 immer freie Hand und die totale Unterstützung der Schule. Wenn ich etwa sage, ich
45 möchte das gerne haben, dann wird das auch so gemacht.
- 46 Interviewer Das hat jetzt auch an deiner Rolle als Übungsleiter nichts geändert?
- 47 Experte Gar nichts. Nein! Ich möchte... (2 Sek.) Ganz klar, als Übungsleiter wissen die Leute,
48 was sie halt bei mir einkaufen. Ich habe ja selber Spaß daran, ich müsste mir das ja gar
49 nicht antun, wenn ich nicht mit nem Spaßgefühl hinkomme wenigstens, würde ich mich
50 hier deplatziert sehen, sondern ich möchte den Kindern noch ein bisschen was zeigen,
51 von dem, wo sie eben normalerweise nicht direkt den Zugang zu haben. Also darf ruhig
52 ein bisschen was Exklusiveres sein, im Sinne von sportlicher Betätigung in der Gruppe
53 und außerhalb aber mit hoch koordinativen Übungen auch. Je nach Bedarf.
- 54 Interviewer Jetzt ist ja dein Kooperationsvertrag ausgestellt vom Turnverein XXXXXX. Sind in
55 deinem Kooperationsvertrag inhaltliche oder pädagogische Ziele vereinbart?
- 56 Experte Nein. Nicht explizit.
- 57 Interviewer Dann sag mir aber doch mal, welche persönlichen Ziele du mit deinem GTS-Angebot ‚Fit
58 mit Inliner und Nordic aktiv‘, was du damit verbindest oder welche Ziele du verfolgst.
- 59 Experte Gut! Als erstes möchte ich den Kindern... Ich sehe viele Kinder, die durch ihr Wachstum,
60 ihr Längenwachstum, wie ein Schluck Wasser in der Gegend herumlaufen, also
61 Körperfehlhaltungen halt haben. Ich möchte denen auf der einen Seite dazu verhelfen,
62 über Spaß beinhaltende Angebote auch mit einfachen Sachen sie erstmal sich selbst
63 kundig zu machen, dass sie ihrem eigenen Körpergewicht klarkommen, dass sie auch mit
64 Verhältnissen klarkommen, Längenverhältnissen, dass sie vor allem ihre Muskultur dann
65 auch trainieren,
66 aber auch dass sie merken, dass man auch dabei, bei schweren Übungen auch gemeinsam
67 halt Spaß haben kann.
- 68 Also, da ist man gerade auf Hilfestellungen angewiesen. Dort mache ich eben sehr gerne
69 Partnerübungen und achte auch manchmal darauf, dass wir manchmal adipöse Kinder, die
70 wir auch manchmal halt haben, möglichst mit anderen Kindern in der Hilfestellung
71 zusammenbringen.

- 72 Dann geben sich ganz neue Verbindungen und das finde ich total gut. Um das kurz zu
73 sagen: Hier in dem Falle ist das so mit den Kindern, ne breite Basis praktisch, ein neues
74 gemeinsames Aktionsfeld aufbauen...
- 75 Interviewer In Verbindung mit körperlicher Fitness?
- 76 Experte In Verbindung mit körperlicher Fitness, Entspannung -ich mache auch noch
77 Stressmanagement- und versuche von daher den Kindern sowas wie ‚Augen reiben‘,
78 verharren, in den Puls reinhören‘ und sich des Körpers mal kundig machen. Das die
79 überhaupt mal wissen, was ein Puls ist, ‚was schlägt da an mir?‘. Und dafür habe ich ja
80 auch bildliche Belege, die ich dir gezeigt habe.
- 81 Interviewer Gut, jetzt kommen wir mal zur inhaltlichen Durchführung deines GTS-Angebotes. Jetzt
82 möchte ich erstmal wissen, ob du... Du hast erwähnt, du bist Gesundheitsmanager, du
83 bist Sportlehrer, du bist Übungsleiter, du hast Trainerscheine. Greifst du auf irgendwelche
84 inhaltliche und methodische Bausteine dieser Ausbildung zurück?
- 85 Experte Ganz klar. Eindeutig ja. Auch vom Deutschen Skiverband und auf XXXXXX, der seines
86 Zeichens auch Ausbilder für Lehrer eben ist. Die haben einen Katalog zusammengestellt
87 von leichten und schweren Übungen, um den Schwierigkeitsgrad zu sehen.
- 88 Natürlich habe ich die als Sportlehrer auch besonders analysiert, meine Gruppen, die
89 Fähigkeiten innerhalb der Gruppe, ob die jetzt homogen sind, ob du gute Leute dann auch
90 hast.
- 91 Aber es soll immer so sein, dass die Aufgabenstellung, sag ich mal, sowohl zu erledigen
92 sind, zu bewältigen sind,
- 93 aber auch noch viel, viel Raum für Spaß dabei ist und ich lasse sie auch immer Spiele
94 selber entscheiden.
- 95 Es gibt immer einen Bereich... Es heißt also in Gruppenstruktur heißt das, ich biete etwas
96 an und erwarte in irgendeiner Form, wenn es möglich ist, auch durchgeführt wird, das
97 obliegt meiner Planung, wenn es gut war, haben sie halt viel Spaß daran, kann trotzdem
98 gut sein und sie haben nicht so viel Spaß daran, aber dann unterhalten wir uns auch
99 darüber. So sieht das eben aus.
- 100 Interviewer Aber die Ausbildungsinhalte sind für dich relevant?
- 101 Experte Ganz klar. Eindeutig! Und auch notwendig, weil ich ja auch später das Skitti-Abzeichen
102 machen möchte. Das ist wie das erste Basketball- oder Fußballabzeichen. Mit Inlinern
103 aufstehen, sich in Sicherheitsbestimmungen auskennen, wir gehen hier die Treppen
104 richtig runter. Das wird alles geübt zur Toilette. Und das machen wir alle gemeinsam
105 vorher. Vorher geht keiner hier zur Toilette, das ist mir sehr, sehr wichtig. Das ist die
106 Sache da noch.
- 107 Interviewer Gut, dann kommen wir mal zur Durchführung von deinem GTS-Angebot. Und jetzt
108 stellst du dir vor, ich bin dein Praktikant und du nimmst mich mit und wir sind zehn
109 Minuten vor der Zeit da und jetzt beschreibst du mir der Reihe nach, was alles passiert bis
110 zum Ende der AG.
- 111 Experte Ja. Vor der Türe versammeln wir uns dann. Die Schüler sind dann vorher da.
- 112 Ich habe dann schon meine Tasche hier runtergebracht und schließe zwei Schränke auf.
113 Wir haben hier vorne einen Schrank und hinten einen Schrank und in diesem Schrank
114 befindet sich das totale Equipment, alles was das Material angeht. Die Schüler haben...

- 115 Aus den Stunden vorher wissen die Schüler bereits, wo ihre Tasche ist, damit nicht jeder
116 seine einzelnen Inliner heraussuchen muss.
- 117 Also auch von daher, Struktur heißt Vorgabe, in zehn Minuten möchten wir angezogen
118 sein, so dass auch jeder begierig ist und nicht nochmal fragt ‚was machen wir denn jetzt
119 und?‘. Dies Aufgabenstellungen laufen dann so ab, wer schon fertig ist, wenn er denn die
120 Halle betreten möchte, sagt mir das ‚ich bin fertig!‘. Das bedeutet, alle Protektoren sind
121 angezogen, ohne Protektoren gehen wir gar nicht erst hier rein oder sie haben die Inliner
122 noch nicht an. Die Inliner werden am Schluss erst angezogen. So, wer dann schon früher
123 fertig ist...
- 124 Ich leg dann Bälle in die Halle oder ne Poolnudel oder sonst irgend-etwas. Dann können
125 die einfach für sich fahren, wenn die möchten oder auch Musik lassen wir dann laufen,
126 auf ‚fade it‘ oder ‚Lieblingsmensch‘, wer dann als erstes kommt. Das ist dann schon so
127 eine Eingewöhnung, wo dann jeder sofort den Rhythmus aufnimmt oder auch sagt ‚nö,
128 ich setzte mich noch erst mal hin‘ und so weiter. Also einen offenen Anfang, so würde
129 ich das mal nennen.
- 130 Interviewer Gut! Wie geht es weiter?
- 131 Experte Dann geht es weiter. Danach beginnen wir mit einem Thema, was ich dann halt
132 ausgesucht habe. Das könnte jetzt mal sein, dass ich sage...
- 133 Momentan habe ich ein großes Problem. Ich habe vier Schüler, von denen ich weiß, die
134 gehören der Klassenstufe acht an und die gelten überall als erziehungsmäßig ein bisschen
135 schwierig und auffällig. Die ersten paar Wochen haben die blau gemacht, weil man aus
136 einem falsch verstandenen Gefallen gemacht hat... Man hat denen gesagt, ‚yo, wenn ihr
137 Praxisschüler seid, sprich neuntes Schuljahr, und ihr habt Praxistag, dann braucht ihr
138 nicht noch einen Tag vorher nachmittags in die AG zu gehen‘. Für mich ist das so, wer
139 bei mir auf dem Plan steht, da wird Buch drüber geführt und auch geguckt und auch
140 gelistet und ich frage auch nach und möchte wissen wie. Jetzt sind die Schüler da. Es
141 wäre viel leichter für mich gewesen zu sagen, ‚lass die vier, die dafür bekannt sind, dass
142 man bei denen nen bisschen aufpassen muss, weil die pubertierend sich gegenseitig ein
143 bisschen aufputschen und manche Gruppen durchmischen: lass die einfach weg oder lass
144 die doch‘. Nee, ich lasse eben nicht. Und es tut mir Leid, das ist halt so die Erziehung von
145 vielen Jahrzehnten Schule und ja. Dann waren sie auf einmal alle da und haben auch
146 darüber geredet, ob sie endlich hier hinkommen, sonst würden wir sie streichen. Nein,
147 nein, sie wollten. Jetzt können die aber kein Inliner fahren. Andere Kleine, die sonst mal
148 so von ihnen auf die Schippe genommen werden, die können dann halt wirklich auch gut
149 fahren.
- 150 So, ich habe es dann so gemacht, wir lassen sie sich alle anziehen. Also jetzt eine riesen
151 Bandbreite. Einige springen über Kästen, kleine Kästen und die anderen, die das jetzt so
152 haben, die haben ihre Inliner angezogen, das hat natürlich ein bisschen gedauert und dann
153 kam auch raus, dass sie nicht fahren können. So, da ist mir jetzt einiges total wichtig. Die
154 sind hier hingekommen und möchten dann Inliner lernen in dem Augenblick, in dem
155 Moment, wo sie da sind, habe ich mich natürlich persönlich drum gekümmert mit den
156 guten Schülern, dass die auch hier Erfolgserlebnisse haben. Heißt also, die sind erst da
157 herumgeeiert, bekommen dann von mir den Stuhl mit den Rollen darunter, der
158 Körperschwerpunkt ist dann vorne. Wir fahren dann mit kleinen Schritten erstmal durch
159 die Halle. Und die haben meine volle Aufmerksamkeit und Zuwendung, ich lasse die
160 anderen erstmal für sich fahren, damit die merken, wir sind nicht nur dafür da, um das

- 161 Lachpersonal, den Rahmen abzugeben, für die anderen. Natürlich fliegen die hin, das
 162 gehört auch mit dazu. Dafür machen wir aber Sicherheitsübungen. In dem Fall geht es
 163 mir aber darum, diese Schüler zu integrieren. Und das Komische ist, die sind jetzt mit
 164 dabei und haben -einmal hat noch einer ‚blau‘ gemacht- hatte aber schon drei Stunden
 165 vorher frei gehabt, ok, aber wir haben Regeln vereinbart, nach denen wir vorgehen
 166 wollen. Wir wollen beide gemeinsam noch ein bisschen Spaß daran haben, was spielen
 167 und was lernen. Und die waren fix und fertig danach, nach der Stunde und dann habe ich
 168 denen gesagt ‚so wie ihr euch heute in der Stunde angestellt habt, das finde ich ganz
 169 toll!‘. Das sage ich den Lehrern genauso, als wenn es jetzt umgekehrt wäre, was so
 170 disziplinarische Dinge angeht. Aber ich weiß, ob das an einem anderen Punkt kommt.
- 171 Interviewer Ja. Jetzt geh mal zurück. Jetzt haben wir uns warm gemacht. Wir hatten den offenen
 172 Anfang, dann hast du hinführende Übungen gemacht. Beschreib mir mal so eine
 173 Übungssequenz mit Fortgeschrittenen. Was machst du da? Baust du einen Parcours auf?
- 174 Experte Ja! Dann habe ich entweder immer einen Parcours und stelle nur ein paar Sachen halt
 175 rein. Eins ist also Slalomhütchen stehen da, dann eine andere Übung ist... Eine Langbank
 176 steht da, die mit zu einem Parcours gehört. Das bedeutet also, während des Fahrens wird
 177 der eine Fuß auf die Langbank, während der Fahrt, aufgelegt und hinter der Bank, wenn
 178 die aufhört, dann halte ich aber noch den Körperschwerpunkt oben einen Moment, das
 179 heißt also eine koordinative Übung mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad. Auch
 180 richtiges Aufstehen üben wir für alle. Das sind Basics. Ein paar Meter rückwärtsfahren
 181 üben wir auch. Körperschwerpunkt halten, von der Bank abstoßen, Gewichtverlagerung.
 182 Dass das immer wieder kommt. Anhalten bedeutet aus der Fahrt heraus den
 183 Körperschwerpunkt nach vorne bringen, mit beiden Beinen abstützen und unten den
 184 Stopper vorbringen. Das ist Anhalten, dann halten wir an. An den blauen Linien, da
 185 achten wir drauf, geben Punkte.
- 186 Und das, was der kleine Junge da hinten gut kann, der XXXXXX, das ist Auto. Wenn ich
 187 ‚Auto‘ rufe, bedeutet das, wir sind ja oft auch draußen, und benutzen die Gegend. Wir
 188 haben hier tolle Anlagen. Wenn dann ein Auto kommt, und es ist wirklich so, dass man
 189 nicht anders bremsen kann, dass man also stürzt, aber so stürzt, oder das heißt fallen statt
 190 stürzen, kontrolliert ohne sich wehzutun. Das wird auch richtig geübt. Auch
 191 aufgenommen, mit Video und auch analysiert. Da gibt es auch ne Rückmeldung. Das sind
 192 die sogenannten wichtigen Basics.
- 193 Danach kommen dann Übungen wie ‚wir machen mal ein bisschen was für
 194 Herzkreislauf‘, heißt vier Hütchen, wir machen jetzt kein 6-Tage-Rennen, außenherum,
 195 aber wir machen das so, dass wir praktisch die Diagonalen immer mit einbeziehen, so wie
 196 ne große Acht dann halt laufen. Mit umdrehen, mit leichten Übungen.
- 197 Dann kommen gruppenspezifische Prozesse. Also, alle nehmen wir uns in die Arme und
 198 setzen den rechten Fuß immer vor den linken, wie auf die Melodie ‚Kalinka‘. Das setzen
 199 wir dann halt um, das ist das erste Gemeinschaftsgefühl, was wir dann haben, dann in die
 200 andere Richtung. Und so bauen wir dann schon fast -taktile Erfahrungen hätte ich jetzt
 201 fast gesagt- schon auf mit in den Arm nehmen oder vorstellen mit Namen.
- 202 Und dann Spiele. Zu den schwierigsten Spielen...
- 203 Interviewer Die Spiele kommen immer nach den Übungsphasen?
- 204 Experte Ja, Spiele kommen nach den Übungsphasen. Das ist dann immer so...

- 205 Zu den Spielen, die denen viel Spaß machen gehört hier in der Halle Inlinehockey. Kann
 206 man sich vorstellen, hat man dann auch drüber den Vorteil, der Körperschwerpunkt ist
 207 vorne.
- 208 Zweitschwierigste...Oder was danach kommt ist Inlinebasketball. Das ist dann...Das
 209 spielen wir auf den Feldern ‚one on one‘. Das ist natürlich schon ein bisschen
 210 schwieriger.
- 211 Drittes ist, wir spielen von Halle zu Halle auf die blauen Matten Fußball. Das ist schwer,
 212 weil dann nicht das Standbein halt habe, auch das ist am Rollen, ne schwierige...
- 213 Und das allerschwierigste ist mit einem kleinen Tennisball in der kleinen Querhalle
 214 praktisch Fußball zu spielen. Ich muss den Fuß dann nämlich nach der Seite ausrichten,
 215 das bedeutet für mich als Sportlehrer vorher wird beim Aufwärmen drauf geachtet:
 216 Achter kreisen, die Hüfte wird gelockert und auf alle diese Sachen achte ich auch und
 217 dass die Muskulatur natürlich vorbereitet ist und so, mit Tempowechsel, mit auch Boden
 218 berühren und auch ‚wer kann denn schon das und das?‘
- 219 Und dann können die Schüler auch immer einzeln vorgeben; jeder macht mal ne Übung
 220 und zeigt mal was.
- 221 Interviewer Ja ok. Und wie endet deine AG? Hast du da ein typisches Abschlussritual?
- 222 Experte Nach diesem Spiel kommen wir dann nochmal alle zusammen, Erholungsphase auch mal
 223 mittendrin, auch trinken, fragen sie dann auch immer, is ja klar, wie das abläuft und dann
 224 frage ich und mehrheitlich wird dann beschlossen ‚wer hat‘, heute bist du dran. Dann
 225 lasse ich die Schüler abfragen, welches Spiel sie machen wollen. Mache ich nicht selber.
 226 Ich setzte mich dann da hin, ich nehme mich dann ein bisschen weiter zurück, aber die
 227 Schüler sollen einfach lernen, auch die von ihnen getroffenen Entscheidungen auch zu
 228 akzeptieren.
- 229 Ich habe es schon mal gehabt, dass ein Mädchen, zwei Mädchen haben dann schon mal
 230 gewählt, eine Mannschaft war dann am Fußball am Verlieren. Dann haben sie gesagt
 231 ‚blödes Spiel‘. Da wollten sie sofort mit dem Spiel aufhören. Da habe ich mich
 232 eingeschaltet. Da habe ich gesagt ‚nein, ihr habt das gewählt, wir spielen das jetzt noch
 233 fünf Minuten‘. Und witziger Weise hat diese unterlegene Mannschaft noch wenigstens
 234 den Ausgleich gepackt. Und danach haben wir nochmal darüber gesprochen ‚getroffene
 235 Entscheidungen von euch, sind es auch wert, akzeptiert zu werden, von mir und von
 236 euch!‘. Und das war dann was, was sie... Danach war das dann nie wieder ein Thema.
- 237 Weil ich nicht den Dominator spiele, aber wenn ich merke, wie bei den Anfängern, die
 238 wir hier hatten, dass die so kaputt sind und sagen ‚Herr XXXXXX, können wir jetzt mal
 239 so Fußball spielen, damit die Beinmuskulatur sich lockert, ohne Inliner?‘. Dann sage ich
 240 ‚ok, könnt ihr machen, Inliner wegräumen und jeder hat auch seine Tasche und gut‘. Und
 241 dann können sie sich auch noch ein bisschen... Oder Basketball spielen. Das ist aber nie
 242 laissez faire, kann aber auch sein, dass sie sich einfach ein paar Matten hinlegen und sich
 243 einfach nur ausruhen; da habe ich nichts dagegen.
- 244 Interviewer Das hört sich nach einem spannenden AG-Angebot an.
- 245 Ich habe jetzt ein, zwei Nachfragen. Du hast vorhin gesagt, bei den Laufübungen werden
 246 Punkte vergeben, wenn die an die blauen Linien kommen. Und das ist jetzt dieser
 247 Wettbewerbsgedanke. Es ist auch durch die SPRINT-Studie bestätigt worden, da hat man
 248 an Grundschulen untersucht, den Sportunterricht, und die Lehrer haben erst nach sozialen

- 249 Gesichtspunkten wettbewerbsfreie Inhalte vorgeschlagen und die Schüler haben diesen
 250 wettbewerbsfreien Inhalt genommen und in Wettbewerbe umgemünzt. Und jetzt wollte
 251 ich wissen, warum du dich dafür entscheidest, Punkte zu vergeben anstatt einer normalen
 252 taktischen Übung wie von Linie zu Linie zu fahren?
- 253 Experte Mmm, weil zum Beispiel auch bei dem Kurvenfahren Schüler sonst hingehen und
 254 fuschen. Das bedeutet auch bei denen, wenn ich jetzt sage ‚ihr müsst bis zur blauen Linie
 255 fahren und von da auch dann...‘ Dann heißt das nur, dass er diese Linie auch erreicht hat,
 256 oder er soll dann eben drüber springen und so weiter. Dass er das eben auch gemacht hat,
 257 denn sonst leidet die Bewegungsmenge. Und deswegen heißt nicht... Es geht nicht um
 258 die Ausführung, es geht um die Erfüllung einer gestellten Aufgabe und zwar so, wie ich
 259 sie gesagt habe. Und wenn mir einer kommt, ich habe da nämlich die Oberschlauen, die
 260 nehmen immer die Innenbahn und fahren immer an den Hütchen vorbei, außen herum ist
 261 viel anstrengender und da gibt es dann eben keine Punkte für. Es geht nicht um die Zeit,
 262 sondern es geht um die Erfüllung der gestellten Aufgabe. Aber nicht unter dem Faktor
 263 ‚hier, wer ist jetzt erster‘. Das spielt nicht ne Rolle.
- 264 Interviewer Das heißt, der Wettbewerbsgedanke ist da jetzt nicht vordergründig?
- 265 Experte Nein. Nein.
- 266 Interviewer Ok. Dann würde mich mal interessieren, du bist ja jetzt Übungsleiter und nicht mehr
 267 Lehrer und man sagt den Übungsleitern nach, die werden als Fachleute für ihre Disziplin
 268 angesehen und die werden mit dem Attribut ‚beliebt‘ umschrieben. Versuch mal das
 269 Verhältnis der Kinder zu dir zu beschreiben, was du vermutetest. Du hast natürlich jetzt
 270 die Möglichkeit, dass du es nochmal mit deiner Lehrerrolle vergleichen kannst. Fällt dir
 271 da was auf, vom Umgang her?
- 272 Experte Ja, ich glaube... Da kamen auch schon mal Schüler rein, dass sie sich einen lockeren oder
 273 legereren Umgang gewünscht hätten, indem sie sich gedacht hatten, ich hätte halt gerne
 274 gemacht, was ich will. ‚Ich hab mir nur die AG geholt, um hier eher nix zu machen.‘ Ich
 275 habe aber auch schon welche gehabt, die haben mir gesagt ‚das andere hat mir nicht
 276 gefallen‘ oder die sind in die anderen Programme nicht reingekommen. Bei uns wird ja
 277 auch Golf gespielt zum Beispiel. Das war ja auch dann ne Alternative. Und dann war es
 278 für die, ich nenne das mal in Anführungsstrichen, ne Strafe zu mir zu kommen, weil sie
 279 dann hier körperlich was leisten mussten oder so.
- 280 Aber was die Person angeht, ich lasse da jetzt die letzten sieben oder acht Jahre Revue
 281 passieren, da hatte ich welche, pubertierende Mädels, die schon ziemlich weit waren in
 282 ihrer Entwicklung, wo mir das überhaupt nicht gepasst hat, die Art und Weise des
 283 Umgangs, und die Art und Weise deswegen, wie sie Regeln hier missachtet haben. Die
 284 habe ich dann auf die Bank da hinten gesetzt und gesagt ‚Tut mir Leid, ihr könnt jetzt
 285 nicht...mach dir mal Gedanken darüber‘. Und dann wurden auch Gespräche mit
 286 Klassenlehrerin oder auch sonst mit der Mutter fand dann statt. Denkt man sich gar nicht,
 287 in einem Ganztagsnachmittagsprogramm freiwillig, kommt dann jemand, der so auffällig
 288 ist und dann so rumpubertiert. ‚Bohh, kein Bock und hab ich nicht‘. Haben wir auch
 289 drüber gesprochen. Ich nehme das nicht persönlich, aber woran liegt das eben begründet.
 290 Die können einem oder den anderen auch die Laune verderben ein bisschen. Deswegen
 291 sage ich mal so, das war dann hilfreich. Aber wie wir dieses Problem dann gelöst haben.
 292 Das ging dann von mir aus. Die hat dann einfach gesagt, sie hätte Kopfweh, die Augen
 293 taten weg. Das hatte viel mit einer Ansammlung von Unwahrheiten zu tun. Ich komme ja
 294 nicht hier hin, um ich zu ärgern, sondern möchte ihnen etwas anbieten und auch für mich

- 295 selbst ein bisschen Bewegung haben. Unterm Strich, ich glaube ist auch einmal was du
296 eben gesagt hast ‚einmal Lehrer, immer Lehrer‘. Muss man einfach so sehen. In manchen
297 Sachen kommt das schon sehr häufig raus, aber ich versuche mich da schon ein bisschen
298 zurückzuhalten.
- 299 Vielleicht solltest du lieber mal den XXXXXX fragen, wie ich da gesehen werden... Ich
300 nehme auch an im Rahmen des Kollegiums, ich hab auch sehr, sehr viele positive
301 Rückmeldungen. Dann haben die mich auch eingeladen, als sie jetzt Vize-
302 Rheinlandmeister wurden, beim Fußball, war ich auch mit beim Coaching in Koblenz mit
303 dabei und bin auch eingeladen für nächsten Mittwoch, wenn sie ihre Feiern halt haben.
304 Der hiesige, der jetzige Personalrat war auch schon bei mir Schüler, an der Hauptschule
305 und ist dann zur Realschule rüber und hat dann auch seinen Weg gemacht.
- 306 Interviewer Jetzt hast du mir vorhin gesagt, dass du immer einen Parcours aufbaust für verschiedene
307 Übungen. Übernehmen die Kinder da Aufgabenbereiche eigenständig?
- 308 Experte Ja! Bauen die Sachen halt auf. Das ist einmal geklärt. Ich sage ‚du bist jetzt
309 verantwortlich für die Hütchen‘. Damit dann auch jeder hier siehst ‚ihr räumt nachher
310 diesen Schrank auf‘. Dass das halt nicht nur mein Ding auch ist. So und dass die da
311 eingearbeitet sind, das habe ich gleich nen Kasten darauf stehen, für die, die ein bisschen
312 mehr wollen. So ein Reuterbrett, um da Rampen zu bauen und so weiter. Wir machen
313 auch unterschiedliche schwierige Aufgaben, aber die räumen sie dann auch später selber
314 weg. Und ich geh sogar hin mitgucken, ob die Lichter alles aus sind und die Türen zu.
315 Also es geht dann so umfassend, dass man wirklich auch ne Verantwortung für das
316 Material hegt. Wenn was kaputt ist, dann mir bitte sagen, und das sich auch ein bisschen
317 daraus was ergibt. Irgendwo muss es ja auch herkommen. Ja natürlich, ist immer ganz
318 wichtig.
- 319 Interviewer Ok, dann gucken wir mal, was Zählbares aus deiner AG herauskommt. Und da habe ich
320 dir jetzt verschiedene Teilkompetenzen aufgeschrieben, die zusammen die
321 Fachkompetenz repräsentieren. Das sind die Regelkunde, das Spielverständnis, die
322 Verwendung von Fachbegriffen und taktische Fähigkeiten. Und hier machst du mal mit
323 Ordinalzahlen eine Wertung eins bis drei, was dir wichtig ist, was in deiner AG
324 vorkommt und woran du merkst, dass die Kinder das tatsächlich gelernt haben. Guck dir
325 das mal in Ruhe an und dann berichtest du mir.
- 326 Experte (6 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt.)
- 327 Möchtest du, dass ich bei der Regelkunde auf die Regeln eines Spiels eingehe. Wir haben
328 ja nicht so ein typisches Spiel wie jetzt nur Fußball oder Basketball, wo ich jetzt den
329 Schritt, Kontakt usw.?
- 330 Interviewer Die Regeln deiner AG, was du hier machst.
- 331 Experte Die Regeln, die wir da festgesetzt haben. (5 Sek.) Würde ich schon sagen. Dass sie die
332 Spielregeln des Ablaufes beherrschen, würde ich das dann schon mal nennen. Und
333 Spielverständnis (3 Sek.) ja auch. Und die Fachbegriffe spielen da für mich eine
334 untergeordnete Rolle.
- 335 Interviewer Dann gib mir mal ein, zwei Beispiele für Spielverständnis.
- 336 Experte Beim Spielverständnis, dass die halt merken, dass beim Hockey, dann habe ich nur noch
337 den Tormann vor mir. Im Gegenzug, dass die halt dann kontern und merken ‚ah, ein
338 zweiter läuft da halt mit‘ und dass sie sich eine zwei gegen eins Situation schaffen. Sonst
339 halt dieses egomäßige der guten Spieler. ‚Ich geb dir nicht den Ball‘ so ungefähr. Die

- 340 machen das dann lieber alleine. Hier geht es mir Partnerschaft, Kooperation, um diese
341 Sachen. Das gehört natürlich auch zu diesen taktischen Fähigkeiten.
- 342 Interviewer Was hast du denn da beobachten können in deiner AG?
- 343 Experte Ja, dass sie erst versucht haben... Dass sie erst danach versucht haben, wenn wir die
344 Regeln auch so geändert haben, dass dann man nur noch zwei oder drei Kontakte haben,
345 dann mussten sie abspielen, so haben wir es erzwungen. Also durch ne Regel, das gehörte
346 dann mit dazu. Nur drei Kontakte, dann abspielen und wenn wir es dann nachher verkürzt
347 haben, dass sie überhaupt erstmal den Blick für den anderen ... mmm sehen. Daraus
348 ergibt sich auch eine viel größere Fähigkeit auch mal motorische Fähigkeiten, nämlich
349 auch mal beim laufenden Spiel den Ball kontrollieren und gucken wo mein Gegenspieler
350 und der andere halt ist. Das ist schon sehr anspruchsvoll. Das gehört auch mit zu den
351 taktischen Fähigkeiten. Das geht halt alles so miteinander auch über. Das erkenne ich
352 dann an dem Verhalten innerhalb des Spiels.
- 353 Und auch etwas, was mir dann ganz wichtig ist, was mir gerade hierzu einfällt. Derjenige,
354 der zwei gegen eins verteidigt, muss ja in der Lage sein, schon rückwärtsfahren zu
355 können. Und das ist ungeheuer schwierig. Aber sie lernen es am besten auch durch ein
356 Spiel. Körperschwerpunkt vorne. Und wir haben dann vorher geübt. Wenn ich weiß, dass
357 ich sowas spiele wie Hockey, dann üben wir das kurz vorher nochmal, dieses
358 Rückwärtsfahren so langsam. Und das geht dann halt total in die motorischen
359 Fähigkeiten.
- 360 Interviewer Rückwärtsfahren wäre jetzt die motorische Fähigkeit, aber die wäre die Voraussetzung
361 für das Spielverständnis?
- 362 Experte Das ist klar, damit überhaupt ein Spiel zu Stande kommt.
- 363 Interviewer Und das kannst du definitiv beobachten, dass Spielverständnis entsteht, sich das
364 entwickelt?
- 365 Experte Eindeutig! Zum Beispiel beim ganz rapiden Anhalten. Das, was ich eben gesagt habe.
366 Wenn ich ‚Auto‘ rufe und die bremsen sofort ab, muss es sofort wieder zurückgehen.
367 Also das, was man sonst in spielerischer Form, schwingen und über die Bank und
368 ausgleichen, dass mir einer in die Rippen fährt. Ich hatte mal ne Gruppe Mädchen, ein
369 ganzes Jahr lang. Da sind die mir in die Kniekehlen gefahren und sie wollten doch mal
370 sehen, wie es aussieht, wenn ich fliege, wenn ich am Boden bin. Das gehört dann auch
371 mit dazu. Und dabei bin ich auch sonst so gefallen. Dabei bin ich immer mittendrin dabei
372 und bin nie auch nicht immer bei den Siegern. Also wenn wir zusammenspielen. Es ist
373 nicht so, dass ich da... Ich möchte, dass die anderen auch mithelfen.
- 374 Ich habe jetzt auch Flüchtlinge dabei. Das ist vielleicht auch ein ganz interessanter
375 Aspekt. Die sind sowas von dankbar, dass die das jetzt mitmachen können. Und jetzt
376 muss ich es auch noch so sagen, weil es sich so ergeben hat. Vor vier Wochen kam ein
377 Junge aus Polen, der kein Wort Deutsch, kein Wort Englisch konnte, ich bin auch
378 Englischlehrer, aber auch das war nicht möglich. Dem haben sie wohl ihm erzählt, er
379 müsste 14 € bezahlen, wenn er bei uns Inliner macht. Dabei steht alles kostenfrei zur
380 Verfügung. Der wollte immer nur kommen und sich hinsetzen. Da hab ich gesagt ‚Nein,
381 so kann ich dich nicht gebrauchen. Geh ins Sekretariat und suche dir ne andere AG‘.
382 Dann kam er mit seiner Mutter. Und die Mutter hat dieses Missverständnis, dieses
383 Missverständnis aufgelöst und hat mir das dann gesagt. Das steht ihm ja hier alles zur
384 Verfügung. Und der war genauso, dass er sich angezogen hat, diesen Stuhl genommen

- 385 hat, klatschnass geschwitzt ist er hier in der Halle und war sowas von dankbar und fertig.
 386 Und jetzt kann ich ihn schon gebrauchen als Tormann. Der fliegt zwar immer noch da
 387 herum. Er ist also jetzt schon integriert. Und ich merke denen das überall an, dass die von
 388 unten nach oben in der ganzen Ausbildung, viel belastbarer auch sind und so.
- 389 Interviewer Da kommen wir jetzt drauf. Das ist eine gute Überleitung, weil wir jetzt zu den
 390 Selbstkompetenzen übergehen. Da machst du dieselbe Prozedur wie bei den
 391 Sachkompetenzen, auch wieder über Ordnungszahlen die ersten Drei, die für dich
 392 relevant sind, wie du die berücksichtigt in deiner AG und woran du merkst, dass die
 393 Kinder das dann auch lernen. Diese sind Selbstständigkeit, Durchhaltevermögen,
 394 Belastbarkeit, Frustrationstoleranz und Erkenntnisdrang. Guck dir es in Ruhe an.
- 395 Experte (10 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf dem Blatt)
- 396 Frustrationstoleranz nenne ich jetzt erstmal auf drei. Warum? Weil ich merke, wenn
 397 welche anfangen auch zu verlieren, die normalerweise gute Schüler wären. Wenn die
 398 dann hierdurch, dadurch dass sie sie jetzt nicht ganz so gut Inliner fahren können und
 399 dadurch verlieren gegen andere, die sie sonst im Fußball oder sonst wie beherrschen
 400 würden, ist auch öfter schon mal Frustration bei denen drin. Dann gehen die auch schon
 401 mal aufeinander los. ‚Der hat mich geschubst und getreten und...‘. Dann wiegt der
 402 Schmerz doppelt.
- 403 Ich habe ein anderes tolles Beispiel dazu. Ich war mit meiner letzten Klasse nach
 404 Neuwied ins Eisstadion und da haben wir noch ein paar ‚Türkenmachos‘ in der Klasse
 405 gehabt, die konnten aber alle nicht fahren. Wir haben denen aber trotzdem gesagt ‚jeder
 406 fährt mindestens eine Stunde‘. So! Und dann sind die erstmal am Rand rumgeschlichen.
 407 Egal, spielt ja nicht die Rolle. Und türkische Mädchen, die konnten das aber gut. Und
 408 auch andere Mädchen konnten aber gut. Aber da kam nur ‚was willst du, lass mich in
 409 Ruhe‘. Also nur von oben herunter sind sie die Sache angegangen. Da bin ich zuerst mit
 410 denen gefahren und habe dann auch geguckt, dass die nicht immer rumfliegen. Das macht
 411 ja keinen Spaß. Und gemerkt habe ich, dass bei denen der Erkenntnisdrang vorhanden
 412 war; die wollten ein bisschen weiter und mehr. Da habe ich ihnen dann diese Mädchen
 413 geschickt, die sie in den Arm genommen haben, rechts und links an der Hand und dann
 414 sind die zusammen herumgefahren. Das wäre unter normalen Umständen ein solcher
 415 Gesichtsverlust gewesen. Hier hat sich das nicht so ergeben, denn ich war mit beiden
 416 später beim Skifahren, da war der auch dabei. Das türkische Mädchen durfte deswegen
 417 mitfahren, weil der andere, der ihr Cousin war, auch als Türke mitgefahren ist. So, nur
 418 mal als Beispiel. Das geht dann auch alles in das Soziale miteinander über.
- 419 Hier würde ich sagen Selbstständigkeit, dass sie auch selbst diese Dinge angehen wollen.
 420 Dass sie auch selbst etwas davon haben, weil es ja auch um ihr Leben geht...
- 421 Interviewer Beobachtest du einen Zuwachs von Selbstständigkeit?
- 422 Experte Ja, die fragen schon ‚ist hinten auf?‘ und sonst musste ich immer erst mitgehen.
- 423 Interviewer Die sehen also, dass Aufgaben anstehen.
- 424 Experte Die sehen das und das steht an. Dann fragen die ‚was machen wir heute?‘ und sage ich
 425 das und das und dann holen die schon die Hütchen. Dann werden die Aufgaben halt
 426 verteilt. Ist ja auch ein Zeichen dann dafür. Und ich habe sehr viele, die immer gerne
 427 kommen und nie fehlen. Daran merkt man das auch, die ein bisschen darauf brennen.
- 428 Mit Durchhaltevermögen meine ich, ich merke, dass die Kinder heute im Gegensatz zu
 429 früher, nie lange bei einer Sache bleiben wollen. Die möchten immer mit allen und

- 430 irgendwo noch den Knopf haben und stelle jetzt ein anderes Programm an und so weiter.
431 Ganz früher bei mir gab es eben nur Fußball in den fünfziger und sechziger Jahren und
432 klar, das andere hat sich danach erst so ergeben. Aber dieses Durchhaltevermögen ist
433 auch, was ihnen später im Berufszweig total fehlt und das nimmt total ab. Deshalb will
434 ich einfach mal so sagen und diese Belastbarkeit ...ja...
- 435 Wie würdest du da jetzt selber den Unterschied sehen?
- 436 Interviewer Das Durchhaltevermögen bezieht sich darauf, dass man eine Aufgabe auch länger mal
437 durchhält und die Belastbarkeit impliziert eher, dass man auch mal gegen widrige
438 Umstände ankämpft.
- 439 Experte Das ist also eher ein zeitlicher Faktor. Ich denke schon, dass das auch ein bisschen
440 miteinander zusammenhängt. Das heißt also auch einfache Aufgabenstellungen für sich
441 selbst zufriedenstellend lösen zu können. Und diese Belastbarkeit ist überhaupt, dass sie
442 in der Lage sind, schwierigere Aufgabenstellungen durchzuhalten. Ich bezeichne das mal
443 ein bisschen Resilienz, mit innerem Widerstand, Widerstandsfähigkeit. So würde ich das
444 jetzt mal sehen. Dass sie das auch haben und sich nicht einfach entmutigen lassen.
- 445 Interviewer Ja. Was beobachtest du da? Ich kann mir vorstellen am Anfang ‚nein, das ist mir zu
446 angsterregend‘.
- 447 Experte Ich mache immer Fotos am Anfang und Videos. Am Anfang waren vier Mädchen hier
448 drin und hatte nur drei Stühle, die alle unsicher waren, sich an die Hand genommen haben
449 und auf einmal fangen sie an, wenn sie das schaffen, ohne Hilfestellung oder mal
450 langsam. Die gehen selbstständig heraus, fahren selber ihre Runden. Das sehe ich ja dann
451 auch.
- 452 Oder wir stellen Musik an. Musik hat auch immer einen sehr großen
453 Aufforderungscharakter. Habe ich auch hier Videos auf meinen Handys drauf. Eine Reihe
454 von denen und die sagen ‚wir möchten etwas zeigen‘ von sich aus. Gerade Mädchen
455 möchten gerne musikalische Elemente zeigen.
- 456 Die Jungs wollen dann lieber zeigen, wie sie über Bänke springen und Kästen, was ich
457 jetzt nicht mehr machen würde. Aber die machen das. Und dann müssen es zwei Kästen
458 sein. Aber ich sag mal der Fortschritt insgesamt ist ganz eindeutig erkennbar und auch
459 halt von der Qualität der Bewegung her.
- 460 Interviewer Da siehst du durchaus Fortschritte?
- 461 Experte Eindeutig! Ganz klar.
- 462 Interviewer Gut. Jetzt gucken wir uns das mal für die Gruppe an. Da haben wir auch
463 Teilkompetenzen, um die Sozialkompetenz im Groben festzustellen. Übernahme von
464 Verantwortung, Einordnung in hierarchische Strukturen, gewaltfreie Konfliktlösung und
465 Fairplay. Auch wieder erstens bis drittens.
- 466 Experte Lass uns das mal kurz gerade durchgehen und dann gebe ich dir die Reihenfolge, dass du
467 mich da auch ein bisschen korrigierst. Wenn ich jetzt sehe, dass ich Schüler mit Inliner
468 bei mir hatte, bei mir im Programm hatte, mittlerweile in der Lage sind, Mannschaften zu
469 trainieren, das betrifft sich jetzt auf Basketball, dieser Transfer. Oder im Bereich Fußball
470 mitzugehen, oder einer ist Schiedsrichter geworden. Wenn wir hier Basketball spielen,
471 müssen wir immer den Tisch ausrichten. Das machen die alles selbstständig. Haben sich
472 natürlich auch körperlich gebessert. Der eine ist ein guter Fußballer, der andere ist ein
473 guter Basketballer geworden, sie sind im Auswahltraining mittlerweile dabei. Dann sind

- 474 das keine Einzelfälle, sondern Leute, die von uns kommen und diese ganzen
475 Grundkompetenzen miterlebt haben, können körperlich wie sozial, behaupte ich einfach,
476 spielen auch in ihren Mannschaften eine gute Rolle. Deswegen sage ich, Übernahme von
477 Verantwortung ist eine total wichtige Rolle auch überlebenswichtig für die Gesellschaft
478 und überhaupt für die Vereine.
- 479 Interviewer Ja, da gebe ich dir Recht. Jetzt müssen wir das nur nochmal auf deine AG beziehen. Dass
480 die später gesellschaftsrelevante Aufgaben übernehmen, können wir nicht so richtig... Ob
481 die innerhalb der AG, im Zuge dessen, Verantwortungsbereiche übernehmen oder du
482 siehst, dass die verantwortungsbewusster umgehen...
- 483 Experte Ja, von einigen. Andere...Ich kann es nicht von allen sagen.
- 484 Interviewer Hast du mal ein Beispiel für einen klassischen Schüler, wo du sagst, da hat sich die
485 Sozialkompetenz entwickelt innerhalb meiner AG oder woran du das festmachst?
- 486 Experte Ich mache es daran fest, dass die... Wenn ich jetzt zwei Flüchtlingskinder, wenn die
487 schon von sich aus kommen und fragen ‚was machen wir heute, können wir das
488 aufbauen?‘.
- 489 Interviewer Das ist ganz klar Übernahme von Verantwortung.
- 490 Experte Übernahme von Verantwortung. Die gehen auch als letzte raus und sagen auch noch
491 ‚danke schön‘ und freuen sich darüber und so weiter, dass sie das auch erlebt haben. Bei
492 denjenigen, wo ich mal gesagt habe, dass die normalerweise ein bisschen schwierig sind,
493 die sind dann am Schluss auch müde und so weiter. ‚Der Ball war nicht von mir‘ das ist
494 immer noch so. ‚Weiß ich‘ sage ich, ‚dass der Ball nicht von die war. Aber ich bitte dich
495 jetzt, holst du den und dann ist in Ordnung‘. Das fordere ich dann auch ein, ohne dass ich
496 dann einen Zwang ausübe. Ein Mädchen hat mir letztens gesagt ‚ich bin hingefallen, ich
497 hab da jetzt keinen Bock Slalom zu machen‘. Dann nehme ich das hin. Ich sage ihr aber
498 ‚ich nehme das jetzt hin, ich finde das aber nicht gut und vor allem nicht gut, weil das
499 jeder hier versucht hat, dass du dich selber hier so abhebst. Aber wir nehmen das einfach
500 mal zur Kenntnis‘. XXXXXX war an diesem Tag scheinbar nicht gut drauf. Das heißt ja
501 jetzt nicht, dass sie von mir Sonderangebote bekommt. Ich nehme trotzdem Rücksicht
502 drauf.
- 503 Vielleicht ist das gewaltfreie Konfliktbewältigung. Ja, das ist natürlich auch so. Wenn die
504 Verlierer, so typischer Alphas wie bei mir in der Herzgruppe ‚wie lange muss ich hier
505 rumlaufen, bis ich hier rauskomme?‘. Das sind die gleichen. Was mir da wichtig wäre,
506 Übernahme von Verantwortung klar. Zuverlässigkeit auch.
- 507 Interviewer Hast du da ein Beispiel für?
- 508 Experte Ja habe es gerade eben genannt. Es sind nur ganz wenige, die da fehlen. Die kommen,
509 sind zuverlässig und wenn ich denen etwas sage, wird das erledigt.
- 510 Interviewer Und jetzt ein genereller Aspekt von Zuverlässigkeit. Wo lernen die Zuverlässigkeit im
511 Rahmen deiner AG? (4 Sek.) Zum Beispiel, was ich mir vorstellen könnte, den Schrank
512 mit den Inlinern richtig einräumen. Am Anfang nicht so ordentlich, später ordentlicher.
513 Das wäre so ein Beispiel...
- 514 Experte Gut. Das ist ein Thema. Das haken die halt ab, die wissen, dass ich am Schluss
515 nachgucke. Die wissen auch, wie eingeräumt werden sollte, zumindest wo was
516 hinkommt. Und das übernimmt auch sonst... Das ist so bei ihnen, wer dann nicht
517 mitmachen kann und hat ne Entschuldigung und so weiter, die sagen von sich aus schon

- 518 ,wir haben den Schrank schon eingeräumt‘. Das ist auch ne Aufgabe, die sie für die
519 Gruppe jaja wo sie auch mit Verantwortung übernehmen, ganz klares Beispiel. Und das
520 ist das schöne für mich, wenn sie mir sagen, ,wir haben da hinten aufgeräumt‘, ich
521 schicke die dann schon raus, die können schon zum Bus gehen, auch wenn es dann zwei
522 Minuten früher ist. Dann gehe ich gucke und stelle auch fest, die haben das auch so
523 gemacht. Das heißt, dass ihre Taten bzw. ihren Ankündigungen auch die zuverlässigen
524 Taten folgen.
- 525 Interviewer Ist das von Anfang an da oder entwickelt sich das?
- 526 Experte Ich versuche ihnen das klar zu machen von Anfang an. Ich bin aber auch am Anfang bei
527 allem immer mit dabei. Ich bin also nicht derjenige, der sich dahinten hinsetzt und sagt
528 ,jetzt räumt dat mal weg‘. Ich finde, es gehört auch einfach dazu, dass man sich als
529 Lehrer, ehemaliger Lehrer oder Übungsleiter auch mit einbringt, dass die merken ,aha,
530 der ist am Ball dran, der ist dabei‘. Ich sitze hier nicht mit nem Smoking rum, sondern ich
531 habe das so immer gesehen, ich bin der Letzte, der nochmal alles kontrolliert. Ich finde
532 das gehört sich einfach, um es dann auch direkt anzusprechen, wenn es mal nicht
533 geklappt hat. Und das mache ich auch. ,wie war das denn, du wolltest mir doch die
534 Entschuldigung geben von der letzten Woche, haste die nicht dabei?‘ Da sind die verrückt
535 geworden. Das kennst du ja.
- 536 Interviewer Das machen Übungsleiter aber auch. Das liegt nicht an der Lehrerrolle.
- 537 Experte Das ist ein Rahmen, der denen gegeben ist. Das ist ein Rahmen in dieser Gesellschaft, in
538 welchem sie sich bewegen sollen.
- 539 Interviewer Und noch eine dritte Kompetenz, wenn du die hättest, die dir wichtig ist.
- 540 Experte Ich brauche keine hierarchischen Strukturen. Die hierarchische Struktur ergibt sich
541 insgesamt aus der Gruppe, aus der Persönlichkeit des Übungsleiters finde ich in
542 Verbindung mit Zielen und Freude den Leuten überbringen möchte.
- 543 Gewalt... Fairplay wäre mir auch wichtig. Das ist aber mehr kommand, da haben sie
544 mehr und mehr mit Probleme. Gewaltfreie Konfliktbewältigung halte ich auch für
545 wichtig. Denn gerade in der psychischen Situation Sieg oder Niederlage. Da geht das ja
546 relativ schnell. Da hängt das relativ eng zusammen.
- 547 Interviewer Hast du ein Beispiel dafür, wie sich das bei dir in der AG entwickelt hat?
- 548 Experte Ja, kann ich. Gerade bei Inlinefußball haben wir ja auch einen guten Fußballer, der auch
549 nicht so gut fahren konnte mit den Inlinern. Und einer dieser kleinen Türkenjungen oder
550 Flüchtlingsjungen, der ist sehr geschickt auch normal im Fußball, wenn er sonst so
551 spielen würde und der hat den anderen zwei Mal getunnelt und das ist dann etwas, das
552 können die gar nicht...Beini, mir macht der Beini gar nichts. Natürlich habe ich es nicht
553 gerne, wenn ich dann getunnelt würde, aber das ist dann sowas wie mit dem Ehrenkodex,
554 wie ich das in Südeuropa erlebt habe. Wenn du da einen getunnelt hast, dann hat der dir
555 hinterher in die Hacken reingetreten. Dann wird das auch thematisiert. Dass er akzeptiert,
556 dass der Kleine in diesem Falle einfach besser ist als er. Und das er eben nicht diesen
557 Frust... Das gab es am Anfang, aber dann muss man eben drüber reden. Wir machen es ja
558 auch so, dass wir die Inliner nochmal ausziehen und dann Fußball spielen und dann
559 kommt er ja auch zu dem, was er ja auch persönlich braucht an Wahrnehmung.
- 560 Interviewer Aber die Kinder gewinnen die Einsicht, dass sie damit nicht weiterkommen und
561 zumindest für dein Setting kannst du sagen...

- 562 Experte Das wird sofort eingehalten. Ich bin natürlich... Es geht auch nicht um verlieren, sondern
563 es geht darum, mit manchen Sachen, die einem sehr missfallen, in angemessener Weise
564 drauf zu reagieren. Das zu unterbinden.
- 565 Also das hier brauche ich gar nicht. Drittens ist Fairplay. Würdest du, ich sage mal, das
566 hier ist mehr und mehr in den Vordergrund gerückt im Vergleich zu früher. Früher bist du
567 mit Fairplay eigentlich besser hingekommen.
- 568 Interviewer Ja, dazu zählt aber auch, dass man die Regeln beachtet und Verstöße zugibt, dass man
569 sagt ‚oh, das war nicht so ganz sauber von mir‘. Das ist noch ein wenig dieser
570 sportimmanente Geist, der da drin steckt.
- 571 Experte Da nehmen wir den mal mehr (gewaltfreie Konfliktlösung), weil das mehr in den
572 Vordergrund rückt. Es bietet sich mehr an.
- 573 Interviewer Ok, gut. Dann haben wir jetzt ganz viel über Kompetenzen gesprochen. Möchtest du in
574 dem Zusammenhang noch Kompetenzen ergänzen, die die bei dir erwerben und du aber
575 denkst, dass sie hier nicht genannt wurden?
- 576 Experte (4 Sek.) Also jetzt ad hoc... Diese Bereiche Zuverlässigkeit und das was da genannt
577 worden ist. Ich finde schon, dass da relativ viel drin ist. Ich wüsste jetzt nicht... Hast du
578 denn noch welche?
- 579 Interviewer Ob du noch welche hättest? Dass du sagst, ‚das lernen die aber auf jeden Fall‘.
- 580 Experte Die lernen auf jeden Fall, dass es Übungsleiter gibt, die so auftreten, dass sie ihre Sachen
581 auch eben durchziehen. Das will ich auch meinen, dass man für seine Sache authentisch
582 ist. Für seine Sache auch irgendwie einsteht und dann auch wenigstens einem abnehmen.
583 ‚Der steht für etwas‘ und man steht dahinter. Sagen wir mal, dass es sich auch lohnt,
584 Dinge neu zu wagen und einfach mal zu versuchen, wie zum Beispiel so Sachen wie
585 Inliner. Das wäre mir nie dass, kann ich dir sagen. Der Hintergrund war, dass ich vor
586 zehn Jahren auf einmal, ich bin auch Marathon gelaufen und habe andere Sachen
587 gemacht, Bandscheibenvorfälle hatte, sodass ich nen Aufschlag beim Volleyball nicht
588 mehr von oben schlagen konnte, sondern nur von unten, bis ich nicht mehr ans Netz kam.
589 Die Bandscheibenvorfälle haben dazu geführt, dass ich ein halbes Jahr nicht laufen
590 konnte und das ist mir total schwer gefallen. Was Neues zu versuchen, bedeutet ja für
591 mich, mich mit Inlinern abzugeben. Dann habe ich mich auf den ersten 300 Metern drei
592 Mal hingelegt und habe gesagt ‚so, jetzt machst du einen Lehrerkurs‘. So hat sich das erst
593 entwickelt. Dann habe ich für mich persönlich gesehen, was das mit einem macht, wenn
594 man sowas länger macht.
- 595 Interviewer Jetzt sind wir wieder bei den alten Sachen: Erkenntnisdrang, Durchhaltevermögen...
- 596 Experte Und dann kam noch das Thema dazu ‚Ernährung ist auch Bildung‘. Da war ich auch mit
597 dabei und diese Gesundheitsaspekte und so, aber das sind auch wieder Kenntnisse, jetzt
598 keinen besonderen typischen fachimmanenten Kenntnisse, die damit zu tun haben. Ich
599 würde mich also mit diesem Katalog sehr anfreunden. Ich finde das ist ausreichend.
- 600 Interviewer Jetzt habe ich ein vorletzte Frage noch: Jetzt stell dir mal vor, du hättest die
601 Kooperationen im Allgemeinen, selber zu verantworten. Was würdest du verändern?
- 602 Experte (5 Sek.) Ja, das ich hier schon mal versucht habe, was dann hier aber auch schwierig ist.
603 Wir sind ja auch ein Skiverein. Also die Durchlässigkeit sofort mit an den Skiverband ist
604 gegeben. Dass man auch dort im Rahmen dann auch weiter gefördert wird, wäre hier
605 auch gegeben. Die einfache Schwierigkeit ist eben, diese Angliederung an den Verband

- 606 und die automatische Teilnahme auch an Förderprogrammen, die dann dort von denen
607 ausgehen. Eine stärkere Vernetzung halt.
- 608 Hier von uns aus kann ich sagen, dass wir ne sehr große Vielfalt haben an Angeboten, die
609 sich hier in der Region auch ergeben. Da kommt dann normal auch noch Rudern dabei.
610 Ich glaube die IGS macht auch Rudern, das habe ich auch schon mal gemacht. XXXXXX
611 macht das. Ich glaube, wir sind hier auch ein bisschen exklusiv, wenn ich sage, unsere
612 Leute können am Deutschen Skiverband teilnehmen. Golf auch. Ne stärkere Vernetzung
613 sowohl mit den Verbänden, dass sie die Leute rekrutieren können, wie hier der kleine
614 XXXXXX, den würde ich normalerweise da auch mit hinschicken zum Nordic Walking,
615 der ist auch so ein Läufer talent. Ja, aber das sind die kleinen Schüler, die du überall mal
616 hast, die machen alles. Drück dem nen Ball in die Hand, die haben vorher Fußball
617 gespielt, dann kommen die auch leichter an andere Dinge heran, wie Tennis oder sowas.
618 Das sind aber, wie gesagt, keine strukturellen Dinge. Ich finde, dass es momentan so ganz
619 gut läuft. Das ist schon was Exklusives, wie wir das hier machen, als gemeinsames
620 Projekt auch wirklich gut umsetzen können.
- 621 Interviewer Gut XXXXXX, jetzt sind wir am Interviewende auch schon angekommen. Jetzt haben
622 wir viel über Kompetenzen gesprochen und Kooperationen. Möchtest du da in diesem
623 Zusammenhang noch irgendwas ergänzen, Im Zusammenhang mit deinem AG-Angebot?
624 Denkst du, dass irgendwas noch nicht zur Sprache gekommen ist, was aber noch wichtig
625 sein sollte?
- 626 Experte Ich glaube schon, dass ich die ganze Vielfalt hier vermitteln konnte. Das ist ja jetzt nur
627 ein subjektiver Eindruck, der später von dir analysiert wird. Mir ging es darum, dieses
628 Projekt vorzustellen und das ist für mich auch vorbeugend im Sinne von
629 Gesundheitserziehung, weil ich ja auch solche Sachen mache. Also speziell habe ich bei
630 ‚Sport pro Gesundheit‘ ein Programm angemeldet, was hier in der Schule dann auch läuft.
631 Das heißt ‚HerzKreislauftraining Nordic Walking Nordic Blading‘. Deswegen auch der
632 Einsatz von Pulsuhren. Ja, dass wir dann auch sagen können, auch im fachkompetenten,
633 medizinischen Bereich, das nenne ich einfach mal so, das ist so mein Lieblingsthema, mit
634 Pulsuhren dann auch laufen, Belastungen dann auch anzupassen, die Kinder und Schüler
635 sich dafür zu interessieren für ihren eigenen Körper. Ich leite, wie gesagt, noch die
636 Herzgruppe und da müssen die ihren Blutdruck bestimmen und selbst den Puls messen.
637 Viele wissen gar nicht, was das überhaupt sollte. Dass sie auch lernen, Belastungen und
638 Entspannungen miteinander zu kombinieren.
- 639 Interviewer Das ist natürlich auch ein Bereich für die Fachkompetenz.
- 640 Experte Gut. Und jetzt geht es noch einen Bereich weiter. Nicht erst seit letzter Woche weiß ich,
641 dass die land- und hausärztliche Versorgung immer schlechter werden und versuchen
642 möglichst breite Bewegungsangebote, die auch Spaß machen, aber alle
643 gesundheitsimmanent sind. Es muss jetzt nicht nur Nordic Walking sein, sondern wir
644 haben auch auf den Inlinerstrecken hier nen Geocaching-Angebot, wo die Schüler selber
645 raussuchen sollten mit GPS angeleitet. Meine Erkenntnis ist, die ich gemacht habe, dass
646 Kinder normalerweise sagen würde ‚so, jetzt gehen wir mal schön spazieren‘, dann sagen
647 die ‚Papa, ich habe heute ganz was anderes vor, gar keinen Bock für sowas‘. Aber wenn
648 man denen sagt ‚wir gehen Schätze verstecken‘ und das haben wir schon gemacht, haben
649 20 Leute, die drei Stunden damit suchen gehen und so weiter. Die das spannend finden im
650 Alter von acht bis 14 Jahren. Das meinte ich, neue Herausforderungen, neue Angebote im
651 profilierten Gelände, ‚lerne deine Heimat kennen‘. Gleichzeitig auch zu sehen, welche
652 Vorteile man hier hat und ja auch diesen Bereich ‚Weinregion‘ halt auch vorstellen. Das

- 653 geht ja nicht mit dem Alkohol. Dafür sind wir jetzt hier mit den Engagementpreis
654 nominiert worden für verschiedene Programme und die Programme hießen dann auch
655 immer ‚Auf Zellkur mit der schwarzen Katz‘ und hier war es dann auch noch ein bisschen
656 was anderes.
- 657 Interviewer XXXXXX, ich danke dir auf jeden Fall für das informative Gespräch.
- 658 Experte Hat mich auch gefreut, Christian. Ich hoffe, dass du es gut verwerten kannst.
- 659 Interviewer Ich kann es sehr gut verwerten und ich hoffe dass du weiterhin mit deinem Engagement
660 die AG anbietest.
- 661 Experte Danke, das hoffe ich auch!

G.11 TN 11

Transkriptionskopf zum Experteninterview (TN 11)

Interviewort	Kastellaun
Interviewdatum	16.12.2016
Interviewdauer	25 Min. 59. Sek.
Geschlecht	M
Alter	27
Beruf/beruflicher Hintergrund	Student (BWL)
Schule/Schulform	GS GTS
Dauer der Beschäftigung an der GTS	1 Jahre
Vertragsart	Dienstleistungsvertrag <u>Kooperationsvertrag</u> Betreuervertrag Sonstiges
GTS-Angebot (Disziplin)	Tennis
Gruppengröße/Besonderheiten	12
Verein (Mehrfachnennungen möglich)	TV Kastellaun
Vereinshintergrund (Tätigkeiten)	Aktives Mitglied, Trainer

- 1 Interviewer XXXXXX, ich begrüße dich. Schön, dass du Zeit gefunden hast für das Interview, auch
2 zu so später Stunde nach deinem Tennistraining. Schon seit längerem hast du eine
3 Kooperation mit der Grundschule in XXXXXX und bietest eine Tennis-AG an. Erzähl
4 mir doch mal, wie es zu der Kooperation mit der Grundschule gekommen ist?
- 5 Experte Ja, die Kooperation mit der Grundschule hat schon bestanden, als wir die Tennisschule
6 eröffnet haben und wir haben die Kooperation quasi übernommen. Der Verein hatte die
7 Kooperation mit der Grundschule in die Wege geleitet. Der alte Trainer hat quasi mit der
8 Kooperation angefangen und wir haben dann im letzten Oktober die Kooperation
9 übernommen.
- 10 Interviewer Jetzt hast du ja schon Einblicke in die Zusammenarbeit mit der Schule gewinnen können.
11 Hat sich die Kooperation mit der Grundschule intensiviert? (4 Sek.) Hast du vielleicht
12 mal an Konferenzen teilgenommen oder dich mit Lehrerinnen und Lehrern
13 abgesprochen?
- 14 Experte Nö, insofern nicht. Wir betreuen die Tennis-AG. Dass wir jetzt mit den Lehrern groß in
15 Kontakt getreten sind, war nicht der Fall.
- 16 Interviewer Jetzt hast du mir erzählt, über die Tennisschule läuft der Kooperationsvertrag. Sind da
17 irgendwelche pädagogischen Ziele, inhaltliche Ziele vereinbart, in eurem Vertrag?
- 18 Experte Soweit ich weiß nicht. Den kenne ich überhaupt nicht, den Vertrag, muss ich ehrlich
19 zugeben.
- 20 Interviewer Also du weißt nur, wo du wo wann sein musst, um das Training zu leiten. Aber vielleicht
21 hast du persönliche Ziele, die du mit deinem AG-Angebot verbindest?
- 22 Experte Ja, ich möchte den Kindern schon ein bisschen was vom Tennissport vermitteln
23 und dass sie auch Spaß am Sport finden. Das ist die eine Sache und zum anderen wäre es
24 natürlich schön,
25 wenn Kinder aus der Grundschule ins weitere Training bei uns einsteigen würden.

- 26 Interviewer Das ist legitim. Das ist dieser klassische Anwerbeeffekt. Das war ja auch mit ein Grund,
27 warum Schulen mit Vereinen kooperieren. Die kriegen die AGs organisiert, dafür können
28 die Vereinen mit davon profitieren.
- 29 Ok, jetzt gehe ich über zu Inhalt und Gestaltung deines Angebotes und jetzt möchte ich
30 wissen, ob du auf inhaltliche und methodische Bausteine deiner Trainerausbildung
31 zurückgreifst, wenn du so eine AG-Stunde planst?
- 32 Experte Das auf jeden Fall, denke ich. Das ist halt schwierig bei den Kindern, die fangen wirklich
33 teilweise oder überwiegend komplett bei null an. Das sind Kinder dabei, die jetzt schon
34 bei uns im Tennistraining integriert sind, aber die meisten starten wirklich bei null. Da
35 muss man bei den Basics anfangen und die bekommt man natürlich in der
36 Trainerausbildung vermittelt.
- 37 Interviewer Das kannst du mir jetzt mal genauer beschreiben, was du da machst, wenn wir jetzt zur
38 Gestaltung deines Angebotes kommen. Und jetzt stellst du dir vor, ich bin dein Praktikant
39 und du nimmst mich mit in deine Tennis-AG, um mir das mal zu zeigen und wir sind
40 zehn Minuten vor Unterrichtsbeginn anwesend. Und jetzt beschreibst du mir der Reihe
41 nach was passiert, bis zum Ende der AG. Einfach drauf los, möglichst genau jeden
42 Schritt, was du da alles machst.
- 43 Experte Die Kinder kommen erstmal in die Tennishalle rein...
- 44 Interviewer Kurze Zwischenfrage: Wie kommen die dahin?
- 45 Experte Die werden von einem FSJ'ler gebracht, starten um 12 Uhr in der Grundschule, treffen
46 sich und sind dann ungefähr um Viertel nach zwölf hier oben an der Halle, gehen sich
47 dann umziehen und kommen dann nach und nach in die Halle rein.
- 48 Ja, dann versammeln die sich alle auf der Bank, die sollen sich auf die Bank hinsetzen
49 und
- 50 dann machen wir zusammen ein Aufwärmprogramm. Ob das jetzt von drei Runden
51 warmlaufen ist oder diverse Ballspiele. Ja. Dann sind die Kinder aufgewärmt.
- 52 Mmm, dann habe ich mir eine Übung vorher überlegt. Das sind dann meistens ganz
53 einfache Übungen, um die Kinder nicht komplett zu überfordern ganz am Anfang. Das
54 geht dann erst von ‚Schläger in die Hand nehmen‘ und erstmal den Ball auf dem Schläger
55 balancieren bis dann zu ‚den Ball mit dem Schläger hochtippen‘ oder ‚auf dem Boden
56 tippen‘ oder ‚den Ball hochwerfen und mit dem Schläger auffangen‘ oder ‚eine Runde
57 laufen mit dem Ball auf dem Schläger‘ bis dann hin zum Schlagtraining, wobei den
58 Kindern dann erstmal der richtige Griff, richtige Fußstellung und die Bewegung erst
59 beigebracht werden müssen. Das braucht dann bei einer solchen Vielzahl an Kindern
60 auch Nerven und auch ein bisschen Zeit.
- 61 Ja, da wir leider nur zwanzig Minuten haben, weil sich die Kinder um Viertel vor eins
62 schon wieder umziehen müssen, ist die Zeit ein bisschen knapp bemessen.
- 63 Interviewer Aber ich habe da schon rausgehört, da sind verschiedene Übungen, die du auch machst
64 und da stattfinden, die machen sich vernünftig warm. Ich habe dennoch ein, zwei
65 Nachfragen.
- 66 Kinder haben ja auch mal die Tendenz, aus der Reihe zu tanzen. Hast du bei dir in der
67 AG Probleme mit Unterrichtsstörungen. Wenn ja, wie gehst du damit um?

- 68 Experte Muss ich definitiv klar sagen, dass ich die Störungen habe. Teilweise auch wirklich
69 heftig. Es sind von 12 Kindern auch wirklich vier oder fünf auch verhaltensauffällig,
70 würde ich das jetzt mal bezeichnen, die dann die Stunde schon massiv stören.
- 71 Ja, wie ich damit umgehen? Ich versuche halt zuerst mal ruhig zu bleiben und die Kinder
72 erstmal zu ermahnen. Wenn es dann überhaupt nicht funktioniert, greift auch die
73 Betreuerin, die FSJ'lerin ein und ermahnt die Kinder.
- 74 Ich habe aber auch schon Kinder zum Umziehen geschickt bzw. auf die Bank gesetzt.
- 75 Interviewer Das ist ja dann immer die letzte Maßnahme, die man ergreifen muss.
- 76 Jetzt gelten ja Trainer und Übungsleiter, da gibt es verschiedene Untersuchungen zu, die
77 gelten im Vergleich zu Lehrern als ‚beliebt‘ und als Fachleute für ihre Disziplin.
78 Beschreib mal das von dir vermutete Verhältnis, was die Kinder zu dir haben? Wie sehen
79 die dich?
- 80 Experte Ja, ich habe heute noch gehört, dass ein Kind gesagt hat ‚XXXXXX, wir vermissen
81 dich!‘. Ich würde jetzt schon sagen, dass die Kinder mich mögen
- 82 und auch Spaß an der AG haben, auch wenn sie jetzt relativ kurz gehalten ist und die
83 kommen auch alle gerne hier hin, würde ich sagen. Die kommen auch direkt in die Halle
84 gestürmt und wollen zum Tennis-schläger greifen.
- 85 Interviewer Dann sag mir doch mal, ob die in deiner AG eigenständige Aufgabenbereiche
86 übernehmen? Dass man denen was sagen kann ‚kümmere dich mal um das Bälle
87 einsammeln‘ oder ‚sammelt die Hütchen‘ oder sowas.
- 88 Experte Also Bälle einsammeln ist schwierig, meistens werden die Bälle dann durch die Halle
89 gekloppt, sag ich mal, aber viele Kinder freuen sich auch, wenn sie Aufgaben
90 übernehmen dürfen, eigenverantwortlich. Ja, ich habe auch schon Kindern gesagt, wenn
91 ich zwei auf Platz drei geschickt habe zum Spielen, geh den mal sagen ‚Bälle
92 einsammeln‘ und ‚Schläger abgeben‘ und ‚Bälle abgeben‘. Die freuen sich dann darauf,
93 eigenständige Aufgaben.
- 94 Interviewer Gut. Jetzt gucken wir uns mal an, was an Resultaten aus deinem AG-Angebot tatsächlich
95 zu verzeichnen ist. Und dazu gebe ich dir ein Blatt mit Teilkompetenzen, die zusammen
96 die Fachkompetenz repräsentieren. Da haben wir Regelkunde, Spielverständnis,
97 Verwendung von Fachbegriffen und taktische Fähigkeiten. Und jetzt guckst du dir das
98 mal an und machst mit Ordinalzahlen erstens, zweitens, drittens der Wichtigkeit nach,
99 was für dich entscheidend ist, was in deine AG einfließt und woran du festmachst, dass
100 die Kinder das auch tatsächlich lernen und vielleicht ein schönes Beispiel für hast.
- 101 (22 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt)
- 102 Ok, dann haben wir ersten Regelkunde, zweitens Verwendung von Fachbegriffen und
103 drittens Spielverständnis. Dann such dir mal eins aus und erzähl mir dazu mal was.
- 104 Experte Ja, wie gesagt, in den 20 Minuten ist es schwierig für mich, den Kindern überhaupt viel
105 zu vermitteln oder vermitteln zu können, aber ich habe jetzt Regelkunde an erste Stelle
106 geschrieben, weil es ja schon wichtig für die Kinder ist, wie die Grundregeln beim Tennis
107 sind, dass der Ball außerhalb der Linien im Aus ist. Wobei ich sagen muss, viel
108 Regelkunde haben wir auch nicht gemacht.

- 109 Verwendung von Fachbegriffen ist auch schwierig; die Kinder sollen wissen, dass es ne
 110 Vorhand, ne Rückhand und nen Aufschlag beim Tennis gibt, was ein Volley ist oder was
 111 ein Schmetterball ist, dazu kommen wir überhaupt nicht.
- 112 Interviewer Aber die Begriffe führst du ein?
- 113 Experte Die Begriffe führe ich ein.
- 114 Interviewer Die Frage ist dann, ob sie die Begriffe dann auch verwenden können am Ende? Können
 115 die damit arbeiten?
- 116 Experte Die können mit den Begriffen arbeiten.
- 117 Zum Thema Spielverständnis...(4 Sek.)
- 118 Interviewer Die sind noch nicht so weit?
- 119 Experte Die sind überhaupt noch nicht so weit!
- 120 Interviewer Das wäre dein Ziel, theoretisch?
- 121 Experte Das wäre mein Ziel. Aber dafür bräuchte ich aber mehr Zeit und das ist in der Zeit, die
 122 hab, überhaupt nicht realisierbar.
- 123 Interviewer Kannst du denn beobachten, dass die Regelkunde, dass die sitzt zum Ende, dass du sagst
 124 ‚ja, zu mindestens in dieser AG, in diesem halben Jahr, die grundlegenden Regeln haben
 125 die verstanden‘?
- 126 Experte Schwierig, kann ich jetzt nicht... Müsste ich wirklich nochmal abchecken. Aber ich
 127 könnte jetzt nicht behaupten, dass die die Regeln außer ob ein Ball aus oder im Feld ist
 128 wirklich oder sonstiges überhaupt...
- 129 Interviewer Ja! Ist natürlich auch eine Frage der Zeit. Wenn du nur so wenig Zeit zur Verfügung hast,
 130 kannst du natürlich nicht denen nicht viel beibringen, in fachlicher Hinsicht.
- 131 Gut, jetzt gucken wir uns das mal für die Selbstkompetenzen an. Da machen wir die
 132 gleiche Prozedur. Da hast du dann die Selbstständigkeit, das Durchhaltevermögen,
 133 Belastbarkeit, Frustrationstoleranz und Erkenntnisdrang. Was ist dir wichtig und was
 134 kannst du in deiner Gruppe beobachten und woran machst du das fest, dass sich auch eine
 135 Entwicklung aufzeigen lässt?
- 136 (14 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt)
- 137 Gut, dann haben wir erstens Erkenntnisdrang, zweitens Durchhaltevermögen und drittens
 138 Frustrationstoleranz. Dann leg‘ mal los!
- 139 Experte Mir ist natürlich sehr daran gelegen, dass die Kinder gewillt sind, neue Erkenntnisse zu
 140 erlangen. (6 Sek.)
- 141 Interviewer Tun die das? Sind die gewillt, Tennis lernen zu wollen?
- 142 Experte Nicht alle, sag ich mal. Natürlich gibt es ein paar, wie ich eben schon erwähnt hab. Die
 143 kommen dann in die Halle reingestürmt und nehmen sich den Schläger und kloppen nur
 144 drauf los. Und dann gibt es auch noch andere, die kommen dann zu einem und fragen
 145 dann auch ‚was kann ich machen?‘ oder ‚wie kann ich das und das verbessern?‘ und ‚hilf
 146 mir doch mal bei der Vorhand‘ oder ‚hilf mir doch mal bei der Rückhand‘. Und dann gibt
 147 es auch noch andere, die hauen einfach auf den Ball drauf. Natürlich bin ich gewillt, das
 148 den Kindern ordentlich beizubringen und...ja.
- 149 Interviewer Ist aber auch grundsätzlich an das Interesse und die Motivation gekoppelt?

- 150 Experte Genau. Natürlich. Ja.
- 151 Durchhaltevermögen ist mir natürlich auch wichtig. Die Kinder sollen, wenn wir die
152 kurze Zeit auch nur zur Verfügung haben, sollen sie dann auch durchgängig mitmachen
153 und nicht nach zwei Bällen sagen, die vielleicht nicht ganz so gut funktionieren ‚ich habe
154 keine Lust mehr, ich setzte mich jetzt auf die Bank‘. Das ist aber bei uns nicht der Fall.
155 Also die Kinder machen schon...es gibt keinen, der sich zwischenzeitlich mal auf die
156 Bank gesetzt hat und keine Lust mehr hatte. Weitestgehend machen sie gut mit.
- 157 Interviewer Und bemerkst du da eine Entwicklung, dass sie sich mehr anstrengen im Laufe der Zeit,
158 wenn sie es ein bisschen besser können?
- 159 Experte Ja schon! Die wollen auch immer eigenständig spielen, jetzt schon. Wobei ich sie da
160 immer bremsen muss, aber ich merke schon, die sind gewillt und die haben alle Spaß.
- 161 Frustrationstoleranz. (5 Sek.) Natürlich ist man gefrustet, wie ich eben schon gesagt habe,
162 wenn einem was nicht gelingt. Aber es wurde noch kein Schläger geworfen.
- 163 Interviewer Hast du vielleicht gerade einen Schüler vor Augen, der immer relativ schnell gesagt hat
164 ‚nein, das kann ich nicht‘ und hat er sich verändert.
- 165 (15 Sek.) Geht meistens einher mit so einem Genörgel ‚nö, das kann ich nicht‘ und ‚das
166 mache ich nicht‘.
- 167 Experte Es gibt natürlich schon ein paar, die sagen ‚können wir nicht das lieber machen oder das‘
168 oder ‚das kann ich nicht‘ oder ‚das haben wir letztes Mal schon gemacht, das habe ich
169 letztes Mal schon nicht gekonnt, warum soll ich das denn jetzt können‘.
- 170 Interviewer Wie gehst du denn damit um?
- 171 Experte ‚Probiere es noch mal!‘ Dann stecke ich denen immer Ziele und meistens sind die Ziele
172 dann so gesteckt, dass sie die auch erreichen und dann habe ich schon das Gefühl, dass
173 ich so die Kinder schon besser motiviert bekomme.
- 174 Interviewer Und denk jetzt mal eine Woche später, oder zwei Wochen später. Ist das dann wieder?
- 175 Experte Ja, würde ich schon sagen. Es ist nicht so, dass sich das jetzt von Woche zu Woche ein
176 bisschen bessert. Bei bestimmten Schülern fällt das auf und andere nehmen es dann ganz
177 einfach gelassen.
- 178 Interviewer Und jetzt kommen die Sozialkompetenzen dazu, die hätte ich jetzt fast vergessen. Das
179 sind jetzt die Kompetenzen, die in der Gruppe relevant sind. Auch wieder die gleiche
180 Prozedur; erstens bis drittens und dann mit Beispielen. Übernahme von Verantwortung,
181 Zuverlässigkeit, Einordnung in hierarchische Strukturen, gewaltfreie Konfliktbewältigung
182 und Fairplay. Lass dir wieder Zeit.
- 183 (26 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt)
- 184 Gut. Dann haben wir erstens Fairplay, zweitens gewaltfreie Konfliktbewältigung und
185 drittens Zuverlässigkeit.
- 186 Experte Ja, Fairplay musste ich an erste Stelle setzen, weil unser Name der Tennisschule ja
187 Fairplay heißt, deshalb ist mir Fairplay besonders wichtig. Bei den Kindern kann ich das
188 jetzt teils teils erkennen. Manche versuchen wirklich auf Biegen und Brechen den Punkt
189 zu machen und dann auch den Ball ‚aus‘ zu geben, obwohl er im Feld war und andere
190 sind da wirklich ganz fair und geben dann sogar Bälle gut, die in Wirklichkeit im ‚Aus‘
191 sind.

- 192 Interviewer Was vermittelst du denn in der Hinsicht?
- 193 Experte Vermitteln... (3 Sek.) Nicht viel! Ich gebe dann halt immer Einwände, wenn jemand den
194 Ball ‚Aus‘ gibt, sag ich mal, dann schreite ich schon ein und versuche denen zu
195 vermitteln, dass man im Tennis oder generell im Leben nur erfolgreich ist, wenn man
196 auch fair ist. Die sollen halt einen fairen Umgang miteinander wahren. Oder ich frage
197 dann nochmal nach ‚bist du dir sicher, ob der Ball wirklich im ‚Aus‘ war?‘ und dann
198 zögern sie meist auch schon.
- 199 Interviewer Hast du da was feststellen können, dass du einen notorischen ‚Ausgeber‘ bekehren
200 konntest?
- 201 Experte Schon. Also nicht nur einen, sondern die meisten bekomme ich bekehrt. Gibt dann halt
202 immer noch ein paar, die sagen ‚nee‘. Aber in der Regel kann ich schon sagen, dass ich
203 die Kinder bekehrt bekomme, dann auch zum fairen Spiel animiere.
- 204 Interviewer Bekehren ist jetzt ein harter Begriff; zumindest erreichst du die.
- 205 Ok, wunderbar. Dann leite mal über:
- 206 Experte Gewaltfreie Konfliktbewältigung setzte ich natürlich voraus. Das ist ja ne
207 Selbstverständlichkeit, eigentlich. Wobei das ist auch nicht so einfach. Teilweise fängt
208 das schon an, wenn die Kinder überhaupt einen Tennisschläger in die Hand bekommen.
209 Dass sie dann meinen, das wäre ein Schwert und kämpfen. Dem habe ich natürlich schon
210 in der ersten Stunde entgegengewirkt und habe quasi durchgegriffen und gesagt ‚wer die
211 anderen mit dem Schläger schlägt, darf nicht mehr kommen‘.
- 212 Interviewer Hat das abgenommen?
- 213 Experte Ja. Ja. Heute hatte ich noch die Grundschul-AG; auf die Idee kommt keiner mehr. Weil
214 ich wirklich hart durchgegriffen habe und die Betreuerin hat das auch nochmal klar und
215 deutlich gesagt.
- 216 Zuverlässigkeit ist mir natürlich auch wichtig, weil auch alles seine Ordnung haben muss.
217 Wenn wir Tennis spielen, müssen natürlich die Bälle eingesammelt werden, Schläger
218 zurückgebracht werden, gerade weil die Zeit so kurz bemessen ist, setze ich voraus, dass
219 die Kinder zuverlässig sind, wobei das auch ein kleines Problem ist. Teilweise herrscht
220 ziemliches Chaos am Anfang der Stunde und am Ende.
- 221 Interviewer Fallen dir in dem Zusammenhang Kinder ein, wo sich das entwickelt oder verbessert hat?
- 222 Experte Es hat sich grund... insgesamt verbessert zum Anfang hin. Wie bei allen Dingen, muss
223 man den Kindern klare Ansagen machen. Habe ich auch am Anfang gemacht, als die AG
224 zu Stande gekommen ist.
- 225 Mmm und seitdem hat sich das kontinuierlich verbessert, weil die Kinder auch von mir
226 manchmal ein paar kleine Belohnungen bekommen.
- 227 Interviewer Ja, positive Verstärkung. Ist ja auch richtig.
- 228 Experte Und dann funktioniert das meistens auch automatisch.
- 229 Interviewer Jetzt haben wir so viel über Kompetenzen gesprochen, fallen dir jetzt noch Kompetenzen
230 ein, die die Kinder in deiner Tennisstunde erwerben, wo du sagst ‚ja Mensch, dass das bei
231 mir noch rumkommt‘. (8 Sek.)
- 232 Ja natürlich lernen viele motorische Kompetenzen bei dir, aber das ist jetzt nicht
233 Gegenstand der Frage. Es geht jetzt rein um die Fach-, Selbst- und Sozialkompetenzen.

- 234 Dass die motorische Fähigkeiten entwickeln, dass sie schneller werden, agiler, das setzt
235 man natürlich voraus durch das tägliche Training. Fallen dir da vielleicht noch
236 Kompetenzen ein sonst?
- 237 Experte Nö.
- 238 Interviewer Jetzt, vorletzte Frage und dann hast du es auch schon geschafft. Jetzt stell dir mal vor, du
239 hättest die Kooperation im Allgemeinen selber zu organisieren. Was würdest du
240 verändern?
- 241 Experte Erstmal den Zeitaspekt. (6 Sek.)
- 242 Interviewer Was würdest du denn jetzt als Trainer für Tennis sagen. Wie lange sollte so eine
243 Trainingseinheit sein?
- 244 Experte Mit so vielen Kinder müsste erstmal der Zeitrahmen länger sein, ich würde mal sagen
245 mindestens eine Stunde effektives Training, also jetzt ohne aufwärmen, dass die Kinder
246 wirklich eine Stunde lang auf dem Platz stehen und dann auch das Tennisspielen näher
247 gebracht bekommen. Und bei zwölf Kindern wäre es super, wenn da noch einen Helfer
248 hätte.
- 249 Interviewer Einen zweiten Trainer könnt ihr ja jetzt nicht stemmen von Tennisschule, aber vielleicht
250 einen FSJ'ler?
- 251 Experte Wenn man dem die Grundkenntnisse vermittelt, würde der da auch hinbekommen.
- 252 Interviewer Jetzt sagt die Schule ‚gibt es alles nicht‘. Dann kann man das nur noch über die
253 Teilnehmer regulieren. Was denkst du denn, was eine angemessene Größe ist?
- 254 Experte Bei Anfängern sage ich immer vier Leute pro Gruppe pro Trainer. Jetzt habe ich das
255 Dreifache, letztes Jahr hatte ich das Vierfache.
- 256 Interviewer Jetzt, wo sich das im Vergleich zum Vorjahr reduziert hat, merkst du da Vorteile oder ist
257 immer noch zu viel?
- 258 Experte Es sind immer noch zu viele, wobei vier Kinder weniger schon ein Vorteil ist. Man kann
259 mehr machen, die Schlangen werden hat kürzer von den Kindern, die da in einer Reihe
260 stehen müssen. Das Chaos insgesamt auf dem Platz wird weniger.
- 261 Interviewer Würdest du noch irgendwas verändern, wenn du was zu sagen hättest?
- 262 Experte (8 Sek.) Wenn ich was zu sagen hätte, würde ich mir die Kinder aussuchen.
- 263 Interviewer Wonach?
- 264 Experte Nach den Punkten, die wir eben abgearbeitet haben. Nach dem Talent, Interesse, nach den
265 Sozialkompetenzen auch, würde ich mal sagen.
- 266 Interviewer Der Tennissport ist ja auch an gewisse soziale Verhaltensregeln gekoppelt. Das ist jetzt
267 nicht Eishockey, wo man den Helm abnimmt und drauf loshaut.
- 268 Ok. Jetzt sind wir auch am Interviewende über Kooperation mit Schulen und
269 Kompetenzerwerb. Fallen dir in diesem Zusammenhang noch Sachen ein, wo du denkst,
270 die könnten zu kurz gekommen sein oder denkst du, dass zu diesem Themenbereich alles
271 gesagt wurde.
- 272 Experte Wurde alles gesagt.
- 273 Interviewer Ok XXXXXX, dann danke ich dir für das Interview..

G.12 TN 12

Transkriptionskopf zum Experteninterview (TN 12)

Interviewort	Bernkastel-Kues
Interviewdatum	20.12.2016
Interviewdauer	24 Min. 49 Sek.
Geschlecht	W
Alter	26
Beruf/beruflicher Hintergrund	Angestellte
Schule/Schulform	GS GTS
Dauer der Beschäftigung an der GTS	3 Jahre
Vertragsart	<u>Dienstleistungsvertrag</u> Kooperationsvertrag Betreuervertrag Sonstiges
GTS-Angebot (Disziplin)	Outdoor-AG
Gruppengröße/Besonderheiten	12
Verein (Mehrfachnennungen möglich)	SFG Bernkastel-Kues 1962
Vereinshintergrund (Tätigkeiten)	Aktives Mitglied, Übungsleiter, stellvertretende Geschäftsführerin

- 1 Interviewer So XXXX, ich begrüße dich. Schön, dass du Zeit gefunden hast für das Interview. Ich
2 möchte jetzt mit dir über deine Outdoor-AG sprechen, die du seit drei Jahren an der
3 Grundschule in XXXXXX machst. Und jetzt erzähle mir doch mal, wie es zu der
4 Kooperation mit der Grundschule gekommen ist?
- 5 Experte Also, die Kooperation besteht schon seit mehreren Jahren, auch schon bevor ich hier
6 angefangen habe. Das ist halt fester Bestandteil meiner Arbeit hier beim SFG und ich
7 glaube,
8 dass die Kooperation damals im Zuge der der ‚Regio-Big‘ Geschichte mit unserem
9 vorherigen Geschäftsführer zusammengeführt wurde.
- 10 Interviewer Jetzt hast du gesagt, seit drei Jahren ist das schon. Hat sich die Zusammenarbeit mit der
11 Grundschule intensiviert über die Zeit?
- 12 Experte Also unsere Verträge sind eigentlich durchgehend gleich geblieben. An anderen Schulen
13 haben wir natürlich mehrere Verträge in den letzten drei Jahren schließen können.
- 14 Interviewer Jetzt beziehe das mal auf das Inhaltliche. Gibt es sowas, dass du an Konferenzen
15 teilnimmst oder dich mit Lehrern besprichst über Kinder mit einem Problemhintergrund?
- 16 Experte Also an Konferenzen jetzt nicht,
17 aber wenn es Probleme gibt, dann sind die Lehrer auch immer sehr offen und fragen auch
18 gerne mal nach der Schulzeit nach und rufen hier bei uns in der Geschäftsstelle an und
19 sind schon sehr intensiv dahinter, wenn mal irgendwann Probleme bei den Kindern
20 bestanden haben.
- 21 Interviewer Ok. Jetzt hast du gesagt, das läuft über einen Dienstleistungsvertrag. Sind in diesem
22 Dienstleistungsvertrag nähere Ziele inhaltlicher und pädagogischer Art festgelegt?
- 23 Experte Also konkret weiß ich jetzt nichts darüber, dass da jetzt Ziele vereinbart sind.
24 Natürlich ist das übergeordnete Ziel, dass wir Bewegung und Sport vermitteln wollen.

- 25 Interviewer Ja, dann hast du auch schon gleich eine gute Überleitung gefunden zu deinen
26 persönlichen Zielen, die du mit deiner AG in Verbindung bringst. Jetzt erzähl mir doch
27 mal, was du implizierst, wenn du deine AG anbietest?
- 28 Experte Also mit der Outdoor-AG ist es mir besonders wichtig, dass die Kinder mmm viel
29 draußen sind mit mir und sich dort an der frischen Luft bewegen und wir verschiedene
30 Spiele spielen oder auch mal das Geocaching mal so ein bisschen anreißer.
- 31 Mir ist immer ganz wichtig, dass die Kinder sich bewegen, aber in welcher Form, das
32 unterscheidet sich von Stunde zu Stunde.
- 33 Interviewer Noch weiter gehende Ziele, die du hast?
- 34 Experte Ja natürlich auch Kooperationsfähigkeit erwerben und Fairplay, das ist ganz wichtig und
35 dass sie sich auch gegenüber ordentlich verhalten können.
- 36 Interviewer Jetzt gucken wir uns mal an, wie du deine AG genauer gestaltest und jetzt will ich erstmal
37 von dir wissen, ob du auf Inhalte deiner Trainer-ausbildung oder deines Sportstudiums
38 zurückgreifst, wenn du deine Outdoor-AG planst?
- 39 Experte Wichtig ist mir, dass ich den Kindern erstmal so eine grobe Struktur vorgebe. Wenn wir
40 beispielsweise mal bei schlechtem Wetter in der Sporthalle sind, dass wir uns gemeinsam
41 erstmal umziehen. Jeder soll auch Sportkleidung mitbringen.
- 42 Bestimmte Regeln müssen da sein.
- 43 Und dann auch gemeinsames Aufwärmen; die Kinder können auch gerne immer
44 Wünsche abgeben, was sie machen möchten, welche Spiele sie gerne spielen.
- 45 Interviewer Jetzt sind wir ja schon bei deinem Angebot. Bleib mal jetzt mehr auf dieser Metaebene.
46 Ob du auf irgendwelche Theorien oder Modelle zurückgreifst?
- 47 Experte Konkrete Modelle habe ich jetzt eigentlich weniger in meiner Planung mit drin.
- 48 Interviewer Aber du strukturierst die Einheit?
- 49 Experte Auf jeden Fall. Es gibt drei Teile in der Einheit: Aufwärmphase, Hauptphase und
50 Schlussphase des Ganzen. Und das ist auf jeden Fall Bestandteil der Trainerausbildung
51 gewesen. Ja.
- 52 Interviewer Jetzt kommen wir zu konkreten Durchführung deines AG-Angebotes. Du nimmst mich
53 mit an deine Schule und wir sind zehn Minuten vorher da und du beschreibst mir der
54 Reihe nach, möglichst detailreich, was bis zum Ende der AG passiert.
- 55 Experte Also, wir gehen zunächst in die Schule und dort gibt es dieses Informationsheft, was da
56 vorliegt, wo alle Kinder aufgelistet sind und da habe ich die Kinder ab, wer denn alles am
57 heutigen Tag da ist. Mmm, dann wird der Inhalt festgelegt und halt in dem Heft auch
58 festgehalten.
- 59 Nach und nach werden die Kinder dann auf uns zukommen, weil die schon auf uns
60 warten und wir sammeln die dann alle ein, fordern sie dazu auf, dass sie ihre
61 Sportkleidung mitnehmen, falls jetzt schlechteres Wetter sein sollte und wir in die Halle
62 gehen. Wenn nicht, sammeln wir alle Kinder am Schuleingang ein und gehen mit ihnen
63 dann raus erst einmal.
- 64 Je nach Planung des Tages sind wir dann draußen auf dem Schulhof, auf dem Spielplatz
65 oder in der Sporthalle.

- 66 Interviewer Und da macht ihr dann was?
- 67 Experte Also das ist auch ganz unterschiedlich. Also wir versuchen immer ein gemeinsames Spiel
68 am Anfang zu finden. Wenn wir jetzt draußen sind, darf jeder einen Vorschlag machen,
69 was er machen möchte und die Mehrheit gewinnt, sag ich mal, Ich versuche immer für
70 alle ein bisschen eine Lösung zu finden.
- 71 Ja dann werden Spiele und Bewegungsangebote ja und ein bisschen Motorik-Schulung
72 auch angeboten auf den jeweiligen Übungsplätzen und
- 73 zum Schluss versuche ich immer manchmal so ein kleines kognitives Spiel mit
74 einzubauen, oftmals mit einem Zahlenwürfel. Wir haben da einen Zahlenwürfel, dass die
75 Kinder addieren. Ist jetzt zum Beispiel, was wir oft machen.
- 76 Und zum Schluss gibt es dann nochmal einen Abschiedskreis, wo wir uns alle
77 zusammentreffen und uns dann für die nächste Woche verabreden und uns dann
78 wiedersehen.
- 79 Interviewer Ok. Jetzt hast du mir was erzählt von der Motorik-Schulung. Wie muss ich mir die
80 vorstellen? Beschreib mal ... (2 Sek.) irgendeine Übung!
- 81 Experte Ja, was ich beispielsweise gerne mache mit den Kindern, sind so Parcours, wo ich
82 Hütchen aufstellen, da müssen sie erstmal so Slalom laufen, vorwärts, rückwärts
83 seitwärts. Das ist schon mal eine erste schwierigere Übung. Hört sich leicht an, ist aber
84 für die Kinder aber schon sehr komplex.
- 85 Das ganze wird dann kombiniert, entweder mit so Fliesenteppichen, wo man drauf
86 rutschen kann oder auch mit Bällen in der Hand, dass sie dann den Ball hochwerfen
87 müssen, rückwärts laufen oder seitwärts. Mit einem Rollbrett machen wir das auch oft,
88 diese Parcours. Zu den Slalomhütchen kommt dann noch hinzu, dass wir verschiedene
89 Kastenteile aufbauen, wo die Kinder drüber klettern müssen, wo sie dann runterspringen
90 müssen und das alles so hintereinander.
- 91 Ein bisschen im Format Staffelspiele oder ja Wettbewerb.
- 92 Interviewer Ja, das hört sich spannend an. Übernehmen da die Kinder auch selbst Aufgabenbereiche?
93 Zum Beispiel, dass sie die Hütchen aufstellen?
- 94 Experte Ja, das auf jeden Fall. Da versuche ich die Kinder auch immer mit einzubeziehen und sie
95 müssen mithelfen aufzubauen.
- 96 Und ich versuche auch immer, die Kinder selbst wählen zu lassen. Wenn sie ... wir
97 Mannschaften machen. Ich bestimme zwei, die wählen und die sollen dann versuchen,
98 dass sie ihre Mannschaft selbst zusammenbringen.
- 99 Interviewer Jetzt ist es Schulen auch so, dass es mit Unterrichtsstörungen einhergeht. Hast du in
100 deiner AG Probleme mit Unterrichtsstörungen oder Kindern, die da auffällig sind?
- 101 Experte Ja, das gibt es schon, muss ich sagen. Mal gibt es gute Tage, mal gibt es schlechte Tage.
102 Es sticht immer mal wieder einer oder zwei heraus.
- 103 Interviewer Wie gehst du damit um?
- 104 Experte Also, ich versuche die erstmal immer konkret zu mir zu ziehen. Also jetzt nicht vor der
105 Gruppe dann zusammenzustauchen, sondern... Ich versuche das Problem zu lösen,
106 warum sie jetzt gerade stören, also den Hintergrund ein wenig zu durchleuchten. Wir
107 versuchen uns dann immer darauf zu einigen, dass das in der Gruppe alles klappen muss,
108 weil wir alle miteinander spielen möchten. Und meistens sind die Kinder auch einsichtig.

- 109 Manchmal gibt es natürlich auch Ausnahmen, wo ich sie auf die Bank setzen muss oder
110 sie mir mal eine Zusatzaufgabe schreiben müssen, wenn es jetzt ganz extrem ist.
- 111 Interviewer Jetzt ist aus der Literatur bekannt, dass Übungsleiter immer als Fachleute für Sport
112 angesehen werden, im Vergleich zu Sportlehrern, und werden mit dem Attribut ‚beliebt‘
113 umschrieben. Beschreib mir doch mal das von dir vermutete Verhältnis, was die Kinder
114 zu dir haben. Wie sehen die dich?
- 115 Experte Also, es ist schon sehr freundschaftlich. Also, den typischen Sportlehrer stelle jetzt
116 sowieso nicht dar als AG-Leiter. Also die freuen sich auch immer, mich zu sehen. Die
117 rennen auf dem Schulhof auf mich zu und fragen ‚was machen wir heute?, können wir
118 heute das und das machen?‘. Das ist schon sehr kollegial und freundschaftlich.
- 119 Interviewer Jetzt gucken wir mal, was Zählbares aus deiner AG auch herauskommt. Und jetzt möchte
120 ich über die Fachkompetenzen sprechen, die die Kinder erwerben. Und da habe ich jetzt
121 verschiedene Teilkompetenzen aufgelistet, die zusammen die Fachkompetenz
122 repräsentieren. Und da möchte ich bitte, dass du sie dir genau anguckst und dann mit
123 Ordinalzahlen erstens bis drittens markierst, welche dir wichtig sind, was die bei dir
124 lernen und woran du das festmachst, dass die das tatsächlich erworben haben, vielleicht
125 mit einem Beispiel von einem Schüler. Guck dir es in Ruhe an, lass dir Zeit.
- 126 Experte Erstens ist das Wichtigste?
- 127 Interviewer Erstens ist das Wichtigste!
- 128 (17 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt.)
- 129 Gut! Dann haben wir erstens die Regelkunde und wieder erstens das Spielverständnis und
130 dann die taktischen Fähigkeiten. Die Verwendung von Fachbegriffen klammerst du aus
131 bzw. setzt sich nach hinten. Dann fang mal an. Berichte mal, erklär‘ mich das mal.
- 132 Experte Um irgendwie eine grundlegende Struktur zu finden oder auch Grundlagen für die Kinder
133 zu finden, ist schon wichtig, dass wir Regeln/Spielregeln kennen lernen, um das Spiel,
134 überleitend zum Spielverständnis, um das Spiel zu verstehen aber auch um das
135 Miteinander zu gewährleisten.
- 136 Interviewer Erwerben die das bei dir? Fällt dir da vielleicht ein Kind ein?
- 137 Experte Ja. Da hatte ich gestern noch das Beispiel. Wir haben Völkerball gespielt und die Kinder
138 waren total überfordert mit den Regeln. Wussten nicht mehr, wenn sie abgeworfen sind,
139 wo sie jetzt hinmussten, was sie machen müssen.
- 140 Also wir mussten die Regeln nochmal durchgehen, obwohl wir das Spiel sehr, sehr oft
141 gespielt hatten. Und nachdem wir alle nochmal zusammengesessen haben und ich das
142 dann ruhig erklärt habe, war es dann auch so, dass die Kinder das verstanden haben und
143 dann im zweiten Durchgang auch besser gelaufen ist.
- 144 Interviewer Das zeigt sich dann wahrscheinlich auch in einem besseren Spielverständnis?
- 145 Experte Auf jeden Fall!
- 146 Interviewer Dann geh mal auf die taktischen Fähigkeiten ein.
- 147 Experte Mmm, das hängt jetzt auch mit dem Beispiel von gestern zusammen. Die taktischen
148 Fähigkeiten haben die am Anfang gar nicht erst erkannt. Also die haben gar nicht jetzt
149 erkannt, dass es darum geht, dass ich den Gegner abwerfe und dass ich wieder
150 reinkomme als Außenstehender.

- 151 Sie haben da einfach gestanden und gewartet, bis aller wieder aus dem Feld herauswaren.
152 Das ist schon wichtig, dass die Spielverständnis und ein bisschen taktisches Vorgehen
153 lernen. Und ich denke auch Schritt für Schritt, mit kleinen Schritten manchmal, dass sie
154 das auch bei mir lernen.
- 155 Interviewer Und die Verwendung von Fachbegriffen? Jetzt fällt mir beim Völkerball nur irgendwie
156 ‚König‘ ein oder ‚Abwurf‘. Ist das dann nicht ganz so wichtig.
- 157 Experte Ja, das ist schon wichtig, aber eher zweitrangig. Im zweiten Schritt vielleicht, würde ich
158 das als wichtig sehen. Wenn die die Regelkunde, das Spielverständnis und die taktischen
159 Fähigkeiten können.
- 160 Interviewer Und am Ende deiner AG, am Ende des Schuljahres, gehen die mit den Fachbegriffen um?
161 Verwenden die die?
- 162 Experte Schon, umso häufiger man das übt, umso besser klappt das das dann.
- 163 Interviewer Ok, jetzt gucken wir uns das ganze nochmal für die Selbstkompetenzen an. Die Aufgabe
164 ist dir ja bekannt. Die gleiche Prozedur, nur diesmal hast du fünf Teilkompetenzen. Diese
165 sind Selbständigkeit, Durchhaltevermögen, Belastbarkeit, Frustrationstoleranz und
166 Belastbarkeit. Lässt du dir wieder Zeit, erklärst mir das und auch hier wieder ganz
167 wichtig, woran du merkst, dass sie das bei dir in deiner AG auch erwerben.
- 168 Experte (18 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt.)
169 Das ist schwierig. (6 Sek.) Wie ist Erkenntnisdrang zu verstehen?
- 170 Interviewer Dass die unbedingt etwas lernen wollen über die Sportart und das Spiel, was du gerade
171 hast.
- 172 (11 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt.)
173 So, dann habe ich auf Platz eins Durchhaltevermögen/Belastbarkeit und
174 Frustrationstoleranz, das sind die drei wichtigsten für dich. Dann erkläre mir das mal.
- 175 Experte Durchhaltevermögen ist oftmals schwierig bei Kindern, wenn sie bei schlechten
176 Ereignissen, wenn sie jetzt drei Mal nicht getroffen haben beim Völkerball, dass sie dann
177 gerne abrechnen und sich motzig auf die Bank setzen.
- 178 Deswegen: Es ist schon wichtig zu lernen, dass die Kinder auch mal Rückschläge
179 einstecken müssen, ja durchziehen müssen und deswegen auch die Belastbarkeit auf
180 erster Stelle. Das spielt da so ein bisschen mit, dass man die ganze Sportstunde mitmacht
181 und auch mitmacht, wenn man mal gerade weniger Lust hat.
- 182 Interviewer Ja, dann bleiben wir jetzt mal dabei und mach das mal an einem Beispiel deutlich, dass
183 die das bei dir lernen.
- 184 Experte Also, sobald sich jemand bei mir so ein bisschen rausziehen möchte, versuche ich dann
185 auch wieder dahinter zu gehen und zu fragen, was jetzt das Problem ist und das alle
186 anderen Kinder auch mitspielen können und das jetzt auch bitte von dem Kind, das sich
187 jetzt absetzen möchte, auch einfach mal weiter verlangt wird und auch fair ist gegenüber
188 den anderen.
- 189 Interviewer Und wenn du jetzt mit einem Kind gesprochen hast, kannst du da was beobachten, eine
190 Entwicklung, dass es dann eine Woche später nicht mehr auftaucht?
- 191 Experte Es ist immer ganz schön zu sehen: Am Anfang des Schuljahres versuchen sie es immer
192 und umso länger man dabei ist, umso weniger fällt sowas dann auf.

- 193 Interviewer Dann bemerken die, bei dir ist kein Durchkommen?
- 194 Experte Ein wenig.
- 195 Interviewer Gut, jetzt hast du noch die Frustrationstoleranz als wichtig eingestuft. Warum? Und
196 vielleicht auch mit einem Ballspiel, an dem du das erläutern kannst.
- 197 Experte Es ist sehr wichtig, weil es auch gegenüber den anderen Kindern (5 Sek.). Also dass man
198 sich selber nicht immer direkt so aufgibt, das habe ich ja schon mit dem
199 Durchhaltevermögen erklärt und dass man bei negativen Erlebnissen nicht direkt an die
200 Decke geht, das machen schon viele Kinder und das versuchen wir dann schon
201 einzudämmen. Das ist aber mit der schwierigste Punkt; finde ich.
- 202 Interviewer Wie gehst du denn damit um. Da ist einer, der flippt aus bei jedem falschen Wurf, ein
203 tierisches Aggressionspotential.
- 204 Experte Wir versuchen das dann oftmals zusammen zu lösen. Wenn es dann mal nicht klappt mit
205 dem Werfen, versuchen wir dann mal zusammen jemanden abzutreffen oder helfe den
206 Kindern schon. Beispielsweise hatte ich letztens so einen Parcours aufgebaut mit nem
207 Kind und der war einer der langsameren und er hat dann auch geweint und gemeint ‚ich
208 bin sowieso immer der letzte!‘ und dann habe ich ihn an die Hand genommen und gesagt
209 ‚so, wir schaffen das jetzt zusammen, wir laufen zusammen da durch‘ und dann war es
210 auch ok. Danach hat er auch alleine mitgemacht.
- 211 Interviewer Und eine Woche später oder zwei Wochen später? Wie hat sich das Kind da verhalten?
- 212 Experte Da war es so... Man hat schon eine Verbesserung bemerkt. Er hat zwar immer mal
213 wieder ein bisschen dagegen gewettert, aber man hat bemerkt, dass es besser wurde.
- 214 Interviewer Jetzt hast du die Selbstständigkeit und den Erkenntnisdrang hinten angestellt, da müssen
215 wir jetzt auch nicht großartig drauf eingehen. In der Grundschule sind solche Aspekte
216 dann vielleicht doch nicht so zentral.
- 217 Aber jetzt gucken wir uns noch mal die Sozialkompetenzen an. Da auch bitte wieder,
218 gleiche Aufgabe, gleiche Prozedur, mit Beispielen.
- 219 Da habe ich Teilkompetenzen: Übernahme von Verantwortung, Zuverlässigkeit,
220 Einordnung in hierarchische Strukturen, gewaltfrei Konfliktbewältigung und Fairplay.
221 Guck es dir in Ruhe an, mach deine Bewertung und erkläre es mir dann wieder mit
222 Beispielen.
- 223 (8 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt.)
- 224 Experte Zuverlässigkeit. Wie ist das zu verstehen in dem Zusammenhang?
- 225 Interviewer Dass die zum Beispiel im Rahmen der Gruppensituation Aufgaben verlässlich
226 übernehmen. Dass die anderen sich darauf verlassen können.
- 227 (7 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt.)
- 228 Gut, dann haben wir Zuverlässigkeit, gewaltfreie Konfliktbewältigung und Fairplay auf
229 den ersten Positionen. Dann geh da mal drauf ein.
- 230 Experte Zuverlässigkeit in dem Sinne, wenn ich denen die Aufgabe übertrage, beispielsweise die
231 Hütchen aufstellen, dann sollen sie das auch zuverlässig erledigen; das ist mir wichtig.
232 Wenn wir alle mithelfen, geht es umso schneller und umso mehr haben wir von der
233 Stunde.

- 234 Gewaltfreie Konfliktbewältigung finde ich eigentlich noch wichtiger. Das
235 Konfliktpotential ist einfach sehr hoch in den Schulen, was ich die letzten paar Jahre
236 mitbekommen habe. Und ich möchte, dass wir da fair miteinander umgehen und dass
237 jeder gegenüber dem anderen ein bisschen Respekt zeigt und auch höflich ist. Man kann
238 natürlich mal einen Spaß machen, es sollte aber natürlich nicht in Gewalt übergehen. Mir
239 ist es auch immer wichtig, wenn mal ein Konflikt war zwischen den Kindern, dass sie
240 sich da so ein bisschen selbst reflektieren und sagen ‚ok, warum habe ich das jetzt
241 gemacht?‘. Natürlich mit meiner Hilfe, wenn ich dann nachfrage und sich beim
242 gegenüber entschuldigen und dass diese Konflikte nicht mehr so häufig auftreten.
- 243 Interviewer Jetzt bezieh die Teilkompetenzen auf die Gruppensituation. Gib mir mal ein zwei
244 Beispiele, woran du merkst, dass die das lernen oder zumindest dass das in deiner Gruppe
245 stattfindet.
- 246 Experte Ich hatte gestern die Situation, dass ein Junge dem anderen vor die Füße gespuckt hat.
247 Und das fand ich halt sehr respektlos und gerade in der Sportstunde, wo es ja nicht in die
248 Sporthalle gehört. Und dann habe ich ihn auch gefragt, warum er das gemacht hat und
249 dann sagt er ‚ja der andere Junge stand einfach da, ich wollte den gar nicht treffen‘. Ob
250 das jetzt stimmt oder nicht, das weiß ich nicht.
- 251 Aber ich habe dann auch mit ihm gesprochen und gesagt ‚das ist ziemlich unhöflich und
252 respektlos und du möchtest auch nicht, dass aus Versehen anspuckt. Vielleicht solltest du
253 dir mal Gedanken, was ich jetzt von dir erwarte und vielleicht der XXXXXX von dir
254 erwartet, was das Ganze wieder gutmacht‘.
- 255 Dann ist er auch von sich selbst drauf gekommen und ist dann zu ihm gegangen und hat
256 gesagt ‚entschuldige, dass ich dich angespuckt habe, ich wollte das nicht‘.
- 257 Interviewer Gut. Jetzt ist natürlich bei den Sportlern dieser Fairplay-Gedanke weit verbreitet, wird
258 aber nicht immer umgesetzt. Sei es durch Medienerfahrung von Fußballern, die auch
259 nicht immer Fairplay praktizieren. Ist dir da aufgefallen, dass sich da was entwickelt,
260 dieser Fairplay-Gedanke oder ist das eher nicht so der Fall.
- 261 Experte Also, das ist ein schwieriger Prozess. Es gibt Gruppen, wo das wirklich gut klappt. Es
262 gibt auch Schuljahre, wo man wenige Probleme mit Kindern hat, die herausragen und
263 kein Fairplay spielen können. Es ist aber immer wieder ein Punkt, den man da anspricht.
264 Ich muss auch oft sagen beim Fußball ‚spiel mal den Ball ab, das ist nicht nett, wenn du
265 da nen Alleingang machst, deine Mitspieler möchten auch was vom Fußball haben‘.
- 266 Interviewer Stellst du denn da was fest bei einigen, dass sich da was entwickelt oder ist das eine
267 individuelle Voraussetzung?
- 268 Experte Ne individuelle Voraussetzung. Ich kann jetzt nicht für alle Kinder sagen, dass sich das
269 entwickelt.
- 270 Interviewer Übernahme von Verantwortung hast du ein bisschen weiter hinten eingeordnet. Warum?
- 271 Experte Mmm weil die anderen Punkte...Die anderen Punkte waren mir definitiv wichtiger. Aber
272 natürlich wenn ich denen jetzt ne Aufgabe gebe und sage ‚zieht euch eigenverantwortlich
273 um, ohne dass ich vor der Kabine warten muss‘ dann möchte ich, dass das klappt, aber
274 wenn es mal nicht klappt, ist es auch kein Drama.
- 275 Interviewer Kannst du denn da was feststellen, wenn du dir ein Schuljahr mal anguckst, wie die mit
276 Verantwortung umgehen?

- 277 Experte Am Anfang des Schuljahres ist natürlich meine Arbeit noch viel größer, ich muss da noch
278 viel mehr machen. Mmm, nachdem die Regeln aber festgelegt sind und die wissen, wie
279 der Hase läuft, dann wird das bis zum Ende des Schuljahres immer größer; die können
280 also immer mehr Verantwortung übernehmen. In jedem Fall.
- 281 Interviewer Gut. Jetzt haben wir ganz viel über Kompetenzen gesprochen. Möchtest du noch
282 Kompetenzen ergänzen, die du denkst, die die bei dir erwerben, aber hier auf den Listen
283 nicht draufstanden?
- 284 Experte Kompetenzen, die sie bei mir noch erwerben? (5 Sek.) Ich glaube, dass viele Kinder noch
285 diesen Gemeinschaftsgedanken bei mir noch ein bisschen erwerben, auch mal an andere
286 denken, nicht nur Ego-play.
- 287 Und ein netter Umgangston, der höflich ist.
- 288 Interviewer Das würde ja dann auch einfließen in Fairplay oder Einordnung in Gruppen.
- 289 Ok, jetzt stellst du dir noch mal abschließend vor, dann hast du es auch geschafft, du
290 hättest die Kooperation im Allgemeinen selber zu verantworten. Was würdest du
291 verändern?
- 292 Experte Mmm als erstes fällt mir ein, dass es an Grundschulen oftmals das Problem gibt, dass alle
293 Klassen zusammengewürfelt sind in der AG. Das würde ich auf jeden Fall verändern. Das
294 ist natürlich ne Sache von der Schule aus, aber es ist super schwierig mit Erstklässler und
295 nem Viertklässler zusammen Fußball zu spielen, beispielsweise. Man muss das schon ein
296 bisschen klassenorientiert machen und da auch so auf die motorischen Fähigkeiten der
297 Kinder ein bisschen Rücksicht nehmen. Das müsste von der Einteilung etwas besser
298 strukturiert sein von den Schulen. Es muss mehr Wert drauf gelegt werden. Auf jeden
299 Fall!
- 300 Interviewer Weitere Punkte, wo du sagst ‚da setze ich an‘.
- 301 Experte Ich finde schon gut, dass einem bei der AG da viel Freiraum gelassen wird. Man hat
302 natürlich so sein Überthema, wie jetzt ‚Outdoor‘, aber man ja auch mal andere Sachen
303 machen, wie jetzt Ballspiele. Es gibt von der groben Struktur nichts, was ich großartig
304 verändern würde.
- 305 Interviewer Ok, jetzt sind wir auch schon am Ende vom Interview angelangt. Jetzt haben wir ganz
306 viel über Kooperation gesprochen und über Kompetenzen und Kompetenzerwerb. Fällt
307 dir in diesem Zusammenhang noch was ein, was du loswerden willst und was du denkst,
308 was noch nicht zur Sprache gekommen ist?
- 309 Experte Eigentlich nicht. Es war ja ganz viel dabei und ganz viel Interessantes.
- 310 Interviewer Dann danke ich dir für das Interview.
- 311 Experte Ich danke auch..

G.13 TN 13

Transkriptionskopf zum Experteninterview (TN 13)

Interviewort	Piesport
Interviewdatum	20.12.2016
Interviewdauer	42 Min. 09 Sek.
Geschlecht	M
Alter	58
Beruf/beruflicher Hintergrund	Selbstständiger Kaufmann
Schule/Schulform	Realschule+
Dauer der Beschäftigung an der GTS	1 Jahre
Vertragsart	Dienstleistungsvertrag <u>Kooperationsvertrag</u> Betreuervertrag Sonstiges
GTS-Angebot (Disziplin)	Fußball
Gruppengröße/Besonderheiten	Ca. 15
Verein (Mehrfachnennungen möglich)	SV Neumagen/Dhron
Vereinshintergrund (Tätigkeiten)	Passives Mitglied, Übungsleiter, Beisitzer Vorstand

- 1 Interviewer Hallo XXXX, ich begrüße dich! Du bist Übungsleiter für Fußball an der Realschule+
- 2 gewesen und schön, dass du dich bereit erklärt hast, an diesem Interview teilzunehmen.
- 3 Jetzt erzähl mir doch erstmal, wie es zu der Kooperation mit der Realschule+ gekommen
- 4 bist.
- 5 Experte Ok, mein Name ist XXXXXX, ich bin 58 Jahre alt und habe zusammen mit dem SV
- 6 XXXXXX eine Fußballkooperation mit der Realschule+ in XXXXXX gegründet. Mit
- 7 mir zusammen war XXXXXX als zweiter Übungsleiter mit dabei, damit wir uns die Zeit,
- 8 zwei Stunden in der Regel, teilen konnten.
- 9 Der Verein hat sich an die Realschule gewandt, um dort diese AG zu gründen und nach
- 10 den positiven Rückmeldungen der Realschule kam es zu diesem Vertrag. Der Vertrag
- 11 wurde 2015 abgeschlossen und leider nach einem Jahr, 2016, wieder beendet.
- 12 Interviewer Ok, jetzt hast du gesagt, du hast einen Vertrag gehabt, das war ein Kooperationsvertrag.
- 13 Sind denn in deinem Kooperationsvertrag, waren da pädagogische oder inhaltliche Ziele
- 14 vereinbart?
- 15 Experte Vereinbart im Rahmen der Fußball- AG, die schon seit der Realschule bestand, um halt
- 16 ne neue ... um eine neue AG gründen zu können, mit dem Ziel halt, die Schüler
- 17 fußballerisch weiterzubringen.
- 18 Interviewer Ok. Jetzt war die Kooperation ja nicht so lang, jetzt will ich aber doch mal wissen, ob
- 19 sich die Zusammenarbeit mit der Realschule in diesem einem Jahr intensiviert hat. Dass
- 20 du zum Beispiel mal an Konferenzen teilgenommen oder mal mit Lehrern gesprochen
- 21 hast.
- 22 Experte Die Sache mit der Realschule und dem Austausch von Informationen war leider nicht gut.
- 23 Wir haben anfangs, am Beginn des Schuljahres, eine Liste bekommen, auf der die
- 24 Teilnehmer dieser Fußball-AG draufstanden.

- 25 Es hat sich von der Klasse 5 bis zur Klasse 10 durchgezogen, es waren Mädels und Jungs
 26 dabei, es waren ein, weniger Fußballer in dieser AG schon von Anfang an und viele, die
 27 auch später als Fußballlehrer die ganze Sache als just for fun und als Zeitvertreib gesehen
 28 haben, dadurch hat sich natürlich diese Gruppe qualitativ sehr groß unterschieden.
- 29 Interviewer Ok, aber jetzt sag mir doch mal dennoch, das gehört ja auch zu den außerschulischen
 30 Rahmenbedingungen, welche persönlichen Ziele hast du denn gehabt, als du gesagt hast
 31 „Mensch, ich mach ne Fußball-AG!“
- 32 Experte Nicht nur meine Ziele, sondern auch die Ziele des Vereins waren natürlich hier vor Ort in
 33 unserer Gemeinde Jungs und Mädels zu sehen, mit denen auch fußballerisch zu
 34 trainieren,
 35 damit sie auch später im Verein in den einzelnen Mannschaften trainiert werden konnten
 36 äh können und auch neue Mitglieder der Verein dadurch gewinnt.
- 37 Interviewer Ja, das sind die ganz klassischen Ziele Talentsichtung und Mitglieder anwerben, das ist
 38 legitim. Hast du irgendwelche, sag ich mal, ein ganz persönliches Ziel von dir, warum du
 39 das gemacht hast. Du hast jetzt viele Ziele benannt, die mit deinem Verein
 40 zusammenhängen, was waren denn deine Ziele, wo du gesagt hast, das will ich dir
 41 mitgeben. Gab es da eins oder hast du das dem Verein unterstellt?
- 42 Experte Nein, mein Ziel rührt einfach daher, dass sowohl meine Tochter wie mein Sohn beide
 43 auch auf dieser Schule waren.
 44 Fußballerisch beide aktiv waren, sehr aktiv waren, mein Sohn jetzt noch, die ganze
 45 Jugendzeit auch innerhalb des Vereins und auch später bei höherklassigen Vereinen
 46 durchwandert haben und ich einfach als Vater vieles in dem fußballerischen Bereich
 47 erleben durfte und einfach diese Ziele habe, der Jugend zu zeigen, wie man sich
 48 heutzutage in einer Gemeinschaft verhält, wie man sich auch, das ist ja immer das Ziel,
 49 gefordert wird und auf der einen Seite auch gefördert wird, sich in der Gesellschaft heut-
 50 zutage vielleicht besser zurecht zu finden, teamfähig zu werden, nebenher natürlich auch
 51 die fußballerische Ausbildung der Jungs oder Mädels zu verbessern.
- 52 Interviewer Ja, das sind löbliche Ziele, finde ich sehr, sehr gut. Lass uns mal das Angebot im
 53 Einzelnen angucken, dein AG-Angebot, wie sich das so aufbaut. Jetzt möchte ich
 54 zunächst in diesem Zusammenhang wissen, ob du auf inhaltliche oder methodische
 55 Bausteine deiner Trainerausbildung zurückgreifst, wenn du die AG geplant hast und
 56 welche waren das?
- 57 Experte Gut, ich habe natürlich, wie gesagt, klare Ziele gehabt, ich bin auch mit gewissen eigenen
 58 Vorstellungen in diese Sache reingegangen, hab mir also meinen Trainingsplan gemacht,
 59 wusste wenn ich dahin kam, wie gesagt, sollten zwischen zwölf und 15 sein, anfangs
 60 waren das wesentlich mehr.
 61 Überrascht war ich, wie gesagt, über diese unterschiedliche Qualität der einzelnen Spieler
 62 und Spielerinnen und hab dann halt versucht, mit einfachen Übungen aus der
 63 Fußballbereich, Passübungen und so weiter und sofort die da dran zu bekommen, um mal
 64 Sachen zu erlernen, die sie vielleicht bisher nicht kannten und leider hat sich das
 65 rausgestellt, dass dann ein Drittel daran interessiert sind und Zweidrittel, wie gesagt,
 66 einfach nur gegen den Ball treten wollten, um die Zeit zu verbringen. Das hat natürlich
 67 der ganzen Gruppe nicht gut getan.
- 68 Interviewer Gut, also da höre ich raus, dass du dich inhaltlich richtig vorbereitet hast, du hast dir
 69 deine Inhalte aus der Ausbildung angeguckt, gut. Ob das und wie das ankam, das gucken

- 70 wir uns bei der nächsten Aufgabe an. Denn jetzt möchte ich, dass du mir mal dein AG-
71 Angebot ganz detailreich beschreibst. Jetzt stellst du dir vor, ich bin dein Praktikant und
72 gehe mit dir da hin und wir sind zehn Minuten vor der Zeit da und jetzt erzählst du mir
73 der Reihe nach, was passiert bis zum Ende der AG.
- 74 Experte Gut, also wie gesagt im Vorfeld wusste ich, was ich an dem Tag mache.
- 75 Ich bin also angereist, hatte meine Spielertabelle dabei, meine Hemdchen dabei, hatte die
76 Hütchen dabei, hatte die Ringe dabei.
- 77 Habe dann in der Halle meistens in den zwei Hälften, die gleichen Übungen aufgebaut,
78 sei es eine koordinative Übung oder sei es eine Schussübung und habe diese Übungen
79 demonstriert, habe sie in zwei Gruppen eingeteilt, wo ich später gemerkt hatte, dass es die
80 fußballerische Gruppe gab und die nicht fußballerische, habe ich die Gruppen
81 dementsprechend eingeteilt, hab dann halt diese Übungen vorgemacht oder zeigen lassen
82 und habe die dann halt durchgeführt.
- 83 Interviewer Ja, jetzt lass uns nochmal mal einen Schritt zurückgehen. Hast du die eingesammelt an
84 der Schule oder kamen die in die Halle, oder...?
- 85 Experte Treffpunkt war in der Halle ... umgezogen, jawohl.
- 86 Und zwar ist das ja so in XXXXXX, das Gebäude liegt oberhalb der Straße und die Halle
87 liegt unterhalb der Straße, also keine Entfernung zwischen den beiden Stätten, sodass also
88 wenn ich reinkam, die Jungs und Mädels meistens in den Umkleidekabinen sich am
89 Umziehen waren. Ich bin runter in die Halle und danach, spätestens um 14.15 Uhr, waren
90 die alle da und wir konnten dann damit anfangen.
- 91 Interviewer Ja, was war so die erste Amtshandlung von dir? Die kamen in die Halle und dann ging es
92 weiter...
- 93 Experte Die erste Amtshandlung war, ich habe mich bei denen vorgestellt, die saßen dann da, ich
94 hatte einen Teilnehmerzettel der Realschule bekommen, wo die Namen drauf standen.
- 95 Mir ist so gesagt worden, wie der Ablauf ist, dass ich die Anwesenheit dokumentieren
96 sollte, um dann auch nachzuweisen, wer dran teilgenommen hat und wer nicht.
- 97 Es gab auch schon sehr schnell in diesen Sachen auch Krankmeldungen oder
98 Sportklamotten vergessen äh, was auch schon bisschen immer störend war, weil ich
99 konnte nicht wissen, schon ab der zweiten, dritten Stunde, inwieweit die Teilnehmerzahl
100 bei zwölf lag oder mal bei 18 oder nur mal bei sieben, also das war schon schwierig, da
101 genau eben dieses Training aufzubauen.
- 102 Interviewer Und danach, nach der Kontrolle der Anwesenheit, wie ging es dann weiter?
- 103 Experte Dann wurden die, wie gesagt, eingeteilt, entweder dass ich Mannschaften gemacht habe
104 oder dann denen halt später, wenn die Erfahrung da war mit diesen spielstärkeren
105 Schülern in eine Gruppe und die schwächeren in die Gruppe, um dann nicht halt ganz
106 unterschiedliche Reaktionen zu haben.
- 107 Interviewer Jetzt hast du mir gerade erzählt, drei Übungen hast du da immer aufgebaut, verschiedene.
108 Wie lange hast du das dann so gemacht?
- 109 Experte Die Dauer war immer von 14 Uhr bis 16 Uhr, wobei die letzte...
- 110 Interviewer Ich mein jetzt nur diese Übung...

- 111 Experte Ja, ja, wobei die letzte knappe Stunde meistens dem Spiel gegolten hat, meistens fünf
112 gegen fünf mit drei Mannschaften oder halt wenn es weniger Leute waren drei
113 Mannschaften a vier gespielt und vorher gingen die Übungen meistens so ungefähr eine
114 halbe Stunde,
115 danach haben wir halt öfters vier gegen vier oder sechs gegen sechs in der ganzen Halle
116 auf kleine Tore gespielt, sodass eine gewisse Abwechslung immer wieder da war.
117 Aber wie gesagt, musste ich auch schon feststellen, dass dieses Training teilweise schon
118 zu schwierig war, weil dann sehr bald bei den verschiedenen Schülerinnen und Schülern
119 die Luft ausging und die schon müde wurden und nach einer Pause verlangt haben, was
120 mich eigentlich in dem Alter sehr überrascht hatte.
- 121 Interviewer Ja, ok. Jetzt gehen wir nochmal auf ein, zwei Details ein. Haben die, wenn du so einen
122 Parcours aufgebaut hast oder so, haben die dich dabei unterstützt oder Aufgabenbereiche
123 übernommen oder hast du das immer gemacht?
- 124 Experte Also bei dem Aufbau habe ich quasi das selbst gemacht, weil es im Vorfeld schon, bevor
125 die in die Halle kamen, die Sachen quasi schon aufgebaut waren.
126 Und die haben mich derweil unterstützt, die Sachen, die Bälle und so was aus dem Auto
127 mit in die Halle gebracht haben, auch nachher wieder mit aufge... geholfen haben, die
128 Sachen wegzuräumen.
129 Aber ansonsten selbst in der Halle sind ja nicht so schwierig, wie wenn ich draußen auf
130 dem Sportplatz spiele und habe da ein Riesefeld, die Sachen habe ich schon selbst
131 aufgebaut.
- 132 Interviewer Ja, und jetzt hast du schon gesagt, einige konnten sich nicht ganz so gut einbringen. Hat
133 sich das in Unterrichtsstörungen auch gezeigt?
- 134 Experte Ja.
- 135 Interviewer Erzähl mir mal, wie bist du mit diesen Unterrichtsstörungen umgegangen?
- 136 Experte Es gab also welche, die sich massiv quasi als Störfaktor sich gezeigt haben, vor allem
137 auch von den älteren Klassen neun und zehn. Da haben wir also, nicht nur ich, sondern
138 auch XXXXXX hingewirkt, dass wir die mal auf die Bank setzen lassen, dass wir die
139 auch mal alle ausgeschlossen haben für eine gewisse Zeit, weil die halt sich nicht in dem
140 Team, was ich eigentlich gar nicht kenne vom Vereinssport, in ein Team organisieren
141 konnten oder mitmachen wollten, sie wollten ihr eigenes Team durchziehen und das war
142 dann in der Gruppe als sehr störend, kam auch immer wieder zu Beschwerden von
143 anderen Schülern, die gesagt haben, der tritt oder der schießt den Ball einfach durch die
144 Gegend, was natürlich nicht gerade förderlich war.
- 145 Interviewer Ja, schiebst du das, wenn wir jetzt mal bei diesem Schüler mal bleiben, den du auf die
146 Bank gesetzt hast, denkst du, dass das ein generelles Problem ist oder dass das vielleicht
147 an diesem Setting der AG liegt, dass das im Verein vielleicht nicht so gewesen wäre oder
148 wäre der im Verein nicht so aufgefallen?
- 149 Experte Also, mal ganz krass: Ich mache seit sechs Jahren Jugendarbeit, ich habe Mannschaften
150 gehabt mit sieben, acht Nationalitäten, gerade in früheren Jahren von den Japanern und
151 Portugiesen und alles Mögliche, aber was ich in der Fußball-AG erlebt habe, zumal meine
152 beiden Kinder in diese Schule gegangen sind, ich sag nochmal auch durch XXXXXX
153 bestätigt, war erschreckend. Erschreckend das Niveau, auf das diese so vorher vor Jahren
154 gerühmte Schule quasi abgesunken ist, das kann ich allerdings nicht beurteilen, ist das in

- 155 der Regel heute so und dann das Benehmen untereinander. Also das hatte jetzt nichts
156 damit zu tun, Deutscher oder Sonstiger, sondern generell, ob da zwei Deutsche waren
157 oder zwei Zugezogene waren, spielt jetzt gar keine Rolle, sondern dieser Umgang
158 miteinander, also sowas erlebe ich in meiner Trainertätigkeit im Verein ganz und gar
159 nicht.
- 160 Die Gruppen, die ich dann zusammen habe und ich wirklich jetzt mal sagen muss, wir
161 hatten von der fünften bis zur zehnten Klasse Schüler gehabt und ich habe in der
162 Jugendarbeit entweder Elf-Zwölfjährige oder Dreizehn- Vierzehnjährige, da ist ein riesen
163 Unterschied und das hat sich leider durch die ganze Zeit so hingezogen und wir waren
164 beide wie gesagt ganz, ganz böse darüber überrascht.
- 165 Interviewer Gut, da gibt es auch gegenteilige Erfahrungen, zum Beispiel von einem an der IGS in
166 XXXXXX, der hat auch unterschiedliche Schüler und der konnte halt beobachten, dass
167 die Älteren die Jüngeren unterstützt haben. Wäre das bei den Schüler der AG denkbar
168 gewesen?
- 169 Experte Die zwei Zehner, waren nur zwei Zehner, die waren, sag ich mal, mit verschiedenen
170 Mädels ein bisschen zurückhaltend oder haben da auch mal was gesagt, haben auch mal
171 ein Lob ausgesprochen. Aber gerade im Bereich der Klasse 7, Klasse 8 waren da drei,
172 vier, also da mussten wir immer aufpassen, damit die nicht aneinander geraten, weil die
173 auch wenn es nachher beim Spiel darum ging, sehr massiv Körpereinsatz gezeigt haben
174 oder eben dieses Gewinnen sich als vorderstes Ziel gesetzt hatten und das leider auch
175 schon bei den Spielen durch schlechtes Passspiel oder bewusst durch die Halle
176 geschossene Bälle gestört haben und sich andere darüber beschwert haben, weil die sich
177 nicht in der Gruppe mit eingebracht haben.
- 178 Interviewer Ok. Jetzt ist es so aus der Literatur bekannt, dass der Übungsleiter im Vergleich zum
179 Sportlehrer in der Regel als Experte für seine Disziplin angesehen wird und der wird als
180 ‚beliebt‘ beschrieben. Jetzt mach‘ mal unabhängig von den beiden Jungs, die du mir
181 genannt hast, klammer die jetzt mal aus, aber insgesamt das von dir vermutete Verhältnis
182 der Kinder, was die zu dir hatten.
- 183 Experte So, da sich die AG ja oft verändert hatte durch neue Schüler, durch auch welche, die nur
184 eine bestimmte Zeit in der Realschule waren, dann wieder welche, die ausgeschieden
185 sind, neue, die dazukamen, in andere AGs gegangen sind, will ich das Verhältnis
186 zwischen der Gruppe und mir bei wenn überhaupt maximal 40 Prozent als gut verstehen
187 und bei 60 Prozent doch schlechter, weil die leider mit der Einstellung in der Halle waren,
188 die eigentlich zu keinem Fußballspiel dazugehört. Und die auch Übungen, die man ihnen
189 gezeigt hat, nicht halt so ausgeführt haben, weil sie gemeint haben, sie seien doch was
190 Besseres.
- 191 Interviewer Ja, und diese Erfahrung hast du im Verein noch nie gemacht...
- 192 Experte Nie. Also die Leute, die in den Verein kommen, wo die Eltern auch Beiträge bezahlen
193 und alles, die sind motiviert, in der Regel haben die richtig Stress, weil die, wir beginnen
194 schon um 17 Uhr mit dem Training, teilweise sind die bis 16 Uhr in der Schule, haben
195 dann maximal von der Schule über Heimweg bis zum Sportplatz eine Stunde Zeit mit
196 zwischendurch essen mit allem und die versuchen pünktlich da zu sein und wenn man
197 denen eine Übung erklärt, dann machen die die Übung mit. Und man sieht dann natürlich
198 auch eine positive Entwicklung.

- 199 Interviewer Ja, das war das Stichwort. Jetzt gucken wir uns mal an, was sich bei den Kindern
200 entwickelt hat. Und dazu hab ich dir Bögen mitgebracht und ich möchte, dass du jetzt
201 erstmal über die Fachkompetenzen in deiner AG sprichst, also was die Kinder unter
202 fachlichen Gesichtspunkten gelernt haben. Jetzt musst du mal aus der Rolle des
203 Fußballtrainers raus, es geht jetzt nicht um die motorischen Fortschritte, also das wären
204 Muskeln oder die Kondition oder Koordination steigt, sondern was lernen die fachlich bei
205 dir. Und da haben wir die Regelkunde, das Spielverständnis, die Verwendung von
206 Fachbegriffen und die taktischen Fähigkeiten. Und jetzt möchte ich, dass du mit
207 Ordinalzahlen - erstens bis drittens- festlegst, was für dich von Bedeutung ist, wie das bei
208 dir in der AG vorkam und ob du an einem Beispiel vielleicht festmachen kannst, ob die
209 Kinder das gelernt haben. Lass dir in Ruhe Zeit, guck dir das an.
- 210 Experte (40 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt.)
- 211 Interviewer Ok, dann haben wir als erster Spielverständnis, zweitens taktische Fähigkeiten und
212 drittens Verwendung von Fachbegriffe, die Regelkunde hast du hinten angestellt, wir
213 konzentrieren uns mal auf die ersten drei, dann fang mal an.
- 214 Experte Ja gut, also Spielverständnis. Die Gruppe hat sich zusammen in der Halle ... die Hallen ...
215 die Hallen, wie soll ich sagen, die sportliche... wie soll ich das jetzt ausdrücken? (10 Sek.)
- 216 Also wie gesagt, es ging in der Halle darum, dass die Jungs sich und die Mädels dran
217 gewöhnen, wie man in der Halle halt Fußball spielt. Dazu gehört natürlich, dass sie
218 wussten, was in der Halle die Regeln oder die Futsal-Geschichte angeht, wir haben
219 dementsprechend auch direkt mit aktuellen Regeln angefangen zu üben. Das heißt, wir
220 hatten Footballbälle dabei gehabt, damit die Kids auch gemerkt haben den Unterschied
221 zwischen Spiel in der Halle, dass man da mit vier Leuten spielt statt draußen mit elf
222 beziehungsweise mit einem Tormann, haben sie natürlich mitbekommen und dass es dann
223 im Bereich des Spiels andere Ausdrücke gibt wie draußen, kamen wir natürlich dazu, weil
224 natürlich die Nachfrage kam, wenn mal ein Wort verwendet wurde, was sie nicht gekannt
225 haben, dass sie das dann auch erklärt bekamen.
- 226 Interviewer Und dieses Spielverständnis hat das am Ende der AG-Zeit, haben die das begriffen?
- 227 Experte Die, die wollten und die auch meistens bis zum Schluss der AG da geblieben sind, die
228 hatten dieses Spielverständnis, ja.
- 229 Interviewer Die haben gewusst, in der Halle ist ein schnelleres Spiel... Spezielle Regeln...
- 230 Experte Ja, richtig, weil die haben, wenn sie dann im Schulsport, wenn sie dann gegen andere
231 Schulen gespielt haben oder jetzt gegen andere Vereine tätig waren als Jugendspieler. Die
232 gesagt haben, jawohl wir haben letztes Mal beim Fritz-Walter-Cup mitgespielt und wir
233 sind eine Runde weiter...
- 234 Die wussten in der Halle, worum es in der Halle geht, dass es in der Halle eine
235 Außenlinie gibt, dass es Regeln gibt, die von den Außenregeln abweichen. Das hatten die
236 also verstanden.
- 237 Interviewer Ok.
- 238 Experte Taktische Fähigkeiten ist natürlich mit vier Spielern gegenüber zehn im Feld draußen,
239 dass man da sich viel vielmehr bewegen muss, dass es keine feststehenden Positionen
240 gibt. Dass jeder in der Halle in jedem Bereich spielt, sollte bekannt sein und
241 dementsprechend ist natürlich, wie gesagt, die Laufarbeit und dass man wieder in dem
242 freien Raum sich anbieten, sehr wichtig. Und wie gesagt, das ist eine Lernphase, die man

- 243 einfach den Jungs abverlangen muss, damit sie sich viel bewegen und das klappt
244 eigentlich dann schon.
- 245 Interviewer Hast du auch die Entwicklung feststellen können?
- 246 Experte Ja, auf jeden Fall.
- 247 Interviewer Jetzt nochmal die Verwendung von Fachbegriffen.
- 248 Experte Wie gesagt, Futsal, wenn ich dann ein Lob ansprechen tu, wenn ich dann die drei
249 Sekundenregel ansprechen tu, das sind Sachen, die Jungs wissen müssen, weil sie sonst
250 laufend den Ball aberkannt bekommen.
- 251 Es ist ein schnelleres Spiel wie draußen und wie gesagt, mit den verschiedenen
252 Fachbegriffen konnten sie nachher was anfangen und wenn man auch immer wieder das
253 Thema Lob ansprechen muss, dann Gelächter auftaucht, weil dieser Begriff kaum einem
254 bekannt ist.
- 255 Interviewer Außer im Tennis vielleicht.
- 256 Experte Ja.
- 257 Interviewer Ok, das war es auch schon zu den Fachkompetenzen, jetzt leite ich über zu den
258 Selbstkompetenzen. Da geht es jetzt natürlich um die Teilkompetenzen, die die
259 Persönlichkeit von so einem Schüler ausmachen und da haben wir Erkenntnisdrang,
260 Frustrationstoleranz, Belastbarkeit, Durchhaltevermögen und Selbstständigkeit. Jetzt die
261 gleiche Prozedur, was ist dir wichtig, erstens bis drittens, welche Rolle spielt das in deiner
262 AG und woran merkst du, dass die Kinder das gelernt haben.
- 263 Experte Also, was nicht den Kids, sondern was mir wichtig ist.
- 264 Interviewer Ja und was sie dann bei dir gelernt haben.
- 265 Experte Ja. (30 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt.)
- 266 Interviewer Gut, dann haben wir erstens Erkenntnisdrang, zweitens Selbstständigkeit und drittens
267 Durchhaltevermögen. Dann leg mal los.
- 268 Experte Gut, Erkenntnisdrang. Im Sport allgemein würde ich sagen, kann es ja eigentlich nur
269 funktionieren, wenn die Mädels und Jungs, die da hinkommen, von sich aus bereit sind,
270 was Neues dazulernen oder das Gelernte zu verbessern und dafür ist eigentlich für mich
271 wichtig, dass dieser Drang nach dieser Geschichte da sein muss, weil sonst irgendwann
272 mal kommt dann der Moment, wo sie sagen ‚jetzt habe ich mich lange genug gequält,
273 jetzt habe ich keinen Bock mehr‘, dann ist für mich eine Voraussetzung, um überhaupt in
274 der Geschichte einen Schritt nach vorne zu kommen.
- 275 Interviewer Konntest du das bei dir beobachten in deiner AG?
- 276 Experte Da sind welche dabei gewesen, wie gesagt, die auch, sagen wir mal, nicht wussten, was
277 auf sie zukommt mit dieser Fußball-AG und die nachher doch vielleicht gemerkt haben,
278 macht doch Sinn, diese Übung dann nochmal zu wiederholen oder zum wievielten Male
279 schon nachzuspielen, weil es dann nachher im Spiel auch auf einmal funktioniert hat und
280 das sehe ich schon so, dass sie das gemerkt haben.
- 281 Interviewer Hast du als Beispiel einen Schüler vor Augen, der dir gerade einfällt, wo du sagst ‚ja, der
282 wollte in der Hinsicht unbedingt viel wissen‘?
- 283 Experte Ja gut, einmal gab es den XXXXXXX, der in XXXXXXX in der Bezirksliga spielt D-
284 Jugend, der immer wieder kam und hat nachgefragt und der kam auch zu der AG und hat

- 285 mir berichtet, wie sie am letzten Wochenende gespielt haben und dass er ein Tor
 286 geschossen hatte, das ist so jemand. Und dann noch XXXXXX, der hier bei uns in der B-
 287 Jugend spielt und dann quasi aus dem Ersatzspielerbereich rausgekommen ist und dann
 288 später unter den ersten Elf war und auch da berichtet hat, was ihm da am Wochenende gut
 289 widerfahren ist.
- 290 Interviewer Ok, schön. Jetzt leiten wir mal über zur Selbstständigkeit.
- 291 Experte Ist eigentlich ein Erziehungsfaktor für diese jungen Leute, die einfach lernen müssen,
 292 selbstständig verschiedene Sachen auszuführen, die man ihnen an Hand gibt, die man
 293 ihnen erklärt und ihnen quasi auch sagen tut, was nicht nur den Spielführer betrifft oder
 294 die Selbstständigkeit eines Torwarts, der seine Seitenübung macht, sondern einfach die
 295 selber wissen, wenn sie sich zum Spiel treffen, wenn sie in die Vorbereitung zum Spiel
 296 gehen, die Übungen und die Sachen selbst zu organisieren, selbst mitzumachen, ohne
 297 dass der Trainer jeden Satz und jede Übung vorgibt. Das ist eigentlich eine
 298 Erziehungssache und ich kann aus allen Erfahrungen sagen, die eigentlich auch sehr
 299 schnell funktioniert.
- 300 Interviewer Gib mir mal ein Beispiel dafür, wo hast du gemerkt ‚hey, der ist ja in meiner AG, der ist
 301 ja ziemlich selbstständig geworden‘?
- 302 Experte Es gab zum Beispiel, ich kam mit dem Auto vorgefahren, hatte dann mein Material drin,
 303 da kamen die Jungs nachher und sagten ‚ich hol die Bälle schon mal mit runter in die
 304 Halle, ich hol die Hütchen mit‘ Das sind Sachen, die immer wieder gemacht worden sind
 305 und auch beim Zurückbringen wieder die Bälle ins Auto.
- 306 Also da waren drei, vier dabei, die brauchtest du nicht anzusprechen, die haben das
 307 gemacht und da gibt es halt die anderen, die sowas nie machen oder immer nur,
 308 namentlich erwähnt oder wieder dreimal angesprochen und war schon vonnöten.
- 309 Interviewer Ok, gut und ...Durchhaltevermögen...
- 310 Experte Also es gab die genannten 40 Prozent vielleicht, die von Anfang an, also Beginn war
 311 damals September bis nachher in den Mai hinein immer da waren, die auch, wenn sie was
 312 hatten, sich entschuldigt hatten, also dann eine Woche im Voraus, weil sie dann einen
 313 Schulausflug hatten oder ein Praktikum hatten oder sonst was, die eigentlich immer da
 314 waren. Und das waren auch diejenigen, die sich dann beschwert haben, wenn andere
 315 gestört haben oder nicht motiviert die Übung mitgemacht haben. Das waren ungefähr wie
 316 gesagt 40 Prozent, die die ganze Zeit mitgemacht haben.
- 317 Interviewer Gib mir mal ein Beispiel, wie die bei dir Durchhaltevermögen gelernt haben.
- 318 Experte Die haben das diesbezüglich vielleicht erfahren und auch dadurch gelernt, weil ich ihnen
 319 auch schon zwischendurch zum Beispiel dieses Fußballabzeichen an die Hand gegeben
 320 habe, wo ich das schon Wochen vorher gesagt habe ‚Ich habe uns angemeldet zum
 321 Fußballabzeichen‘ und da kam natürlich die Nachfrage, was wird denn da geübt und
 322 warum und weshalb, weswegen.
- 323 Da haben wir diese Übungen, die da einstudiert sind, schon Wochen vorher geübt oder
 324 ich habe ihnen gesagt gehabt, dass zum Beispiel das Passspiel gegen die Bank ein Thema
 325 ist in dieser Übung in dieser Prüfung und die dann wieder durchgeführt hab und man hat
 326 schon gesehen, dass das diese Leute gemacht haben und immer wieder versucht haben,
 327 die Anzahl dieser Treffer zu erhöhen.

- 328 Interviewer Ok, schön. Dann gehen wir zu den Sozialkompetenzen, das sind die, die Kompetenzen
329 die im Benehmen innerhalb der Gruppe von Bedeutung sind. Und da haben wir folgende
330 Teilkompetenzen: Übernahme von Verantwortung, Zuverlässigkeit, Einordnung in
331 hierarchische Strukturen, gewaltfreie Konfliktbewältigung und Fairplay. Und hier wieder
332 die ersten drei, die in deiner AG berücksichtigt werden und die dir wichtig sind und
333 woran du merkst, dass die Kinder das gelernt haben in deiner AG.
- 334 Experte Ja! (40 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf dem Blatt.)
- 335 Interviewer Dann haben wir erstens Fairplay, zweitens Zuverlässigkeit und drittens gewaltfreie
336 Konfliktbewältigung. Dann äußere dich mal dazu.
- 337 Experte Ja, Fairplay ist für alle Sportarten, glaub ich, wo es um eine Geschichte geht, um Kampf,
338 um Ballbesitz für diese Geschichte ist Fairplay natürlich absolut meines Erachtens auf
339 Platz eins. Der Umgang untereinander bis zu einer gewissen Grenze und danach quasi
340 sollte jeder Gedanke da sein, dass es immer wieder nur darum geht um ein Spiel, um eine
341 körperliche, wie man so schön sagt, Ertüchtigung, weil es einfach ein Sport ist, wo man
342 halt Spaß und Freude dran haben sollte trotz allem Gewinnenwollen und da ist für mich
343 Fairplay eine ganz, ganz wichtiger Kompetenz.
- 344 Interviewer Ja, konntest du beobachten, dass das einige Kinder in deiner AG entwickelt haben?
- 345 Experte Ja, wie gesagt, bei denen vor allem, die, sag ich jetzt mal, die jetzt nicht so talentiert
346 waren, für die ist das sowieso eigentlich kein großes Thema, weil die die Sache für nicht
347 so wichtig ansehen, die auch nicht so in die Zweikämpfe reingehen, sondern einfach
348 davon weg bleiben, das Ganze auch mehr als ‚just for fun‘ machen, daher wie gesagt,
349 Fairplay natürlich nicht ganz hoch steht, weil die nicht den sportlichen Ehrgeiz der
350 anderen haben, das gar nicht so sehen. Und das war zu beobachten, dass das bei denen
351 halt einfacher ist, wie welche, wie gesagt, aus der Siebten-Achten sich schon Platz her
352 auskennen und dann natürlich jeder dem anderen zeigen will, wie gut er ist, ist die
353 Fairplaygeschichte etwas schwerer.
- 354 Interviewer Ja, es gibt ja auch, sag ich mal, in jeder Gruppe, an jeder Schulform, in jedem Verein gibt
355 es ja jemanden, der diesen überzogenen Ehrgeiz hat, der dann auch mal nicht fair spielt,
356 sondern den Punkt machen möchte. Konntest du da eventuell etwas beobachten bei dir?
- 357 Experte Ja, da war natürlich aus der Zehnten, aus der Zehn der XXXXXX. XXXXXX war einer,
358 der nicht nur, weil er in der zehn war, sondern der auch schon körperlich so mehr als
359 Mann anzusehen war, der war also Statur so ungefähr 1,75/1,80 und hatte das
360 dementsprechende Gewicht und der war halt öfters an der Grenze, dass man den wirklich
361 zurückpfeifen musste, weil er dann wirklich dieses Spiel gewinnen wollte. Weil er sich
362 auch dann, wenn wir in der Übung drin waren und wir haben Übungen gemacht und die
363 hat für ihn nicht so geklappt, einfach mal den Ball durch die Halle geknallt hat, bei der
364 Kraft, die der hatte, dass es auch schon mal gefährlich wurde und auch schon mal sogar
365 jemanden im Gesicht getroffen hatte durch so einen Ball und das hat dann immer zu
366 gewissen Konflikten geführt, die man dann halt wirklich schnell wieder regeln musste.
367 Und der ist halt in dem Moment ein bisschen so ausgerastet.
- 368 Interviewer Konntest du denn was erreichen bei dem, dass der im Laufe der Zeit rücksichtsvoller
369 geworden ist?
- 370 Experte Ja, wir haben, also nicht nur ich, sondern XXXXXX auch. Wir haben ihn öfters mal auf
371 die Bank gesetzt, XXXXXX hat ihn sogar heim geschickt, weil das wirklich an dem Tag
372 ganz schlimm war. Wir kennen sowas nicht immer nur als AG-Leiter, was ich von einem

- 373 Team halt von einer Mannschaft weiß, wenn welche dabei sind, die irgendwelche
374 Tabletten nehmen müssen tun, diese Informationen haben wir natürlich in der AG nicht.
- 375 Und es sind immer welche drunter, die da garantiert ADS oder wie das heutzutage alles
376 heißt, die ganzen Formen haben und die einen Tag mal so ticken, einen Tag mal
377 schlechter ticken. Und für ihn passt dazu auch noch, dass er garantiert einer von denen
378 war und deswegen hat er schon öfters mal auf der Bank sitzen müssen. Und das ist dann
379 das Schlimmste für die, wenn die anderen dann spielen und die müssen auf der Bank
380 sitzen, aber wie gesagt ab und zu muss es halt mal sein.
- 381 Interviewer Ja, und über diesen Weg ein bisschen zu dem Fairplay-Gedanken zu kommen.
- 382 Experte Richtig, ja.
- 383 Zuverlässigkeit, wie gesagt, ist glaube, ich habe das eben schon mal angesprochen, zählt
384 für mich dazu, dass die Jungs pünktlich da sind, vor allen Dingen auch, dass sie ihre
385 Klamotten an haben. Da kam es also öfters vor, auch bei Mädels, die dreimal kamen und
386 dreimal angeblich ihre Sportsachen nicht dabei haben und dann gab es auch eine
387 Rücksprache mit dem Sekretariat, inwieweit das zu regeln ist, wenn so jemand kommt
388 und was sie dann machen müssen, da ist dann halt gesagt worden, da müssen sie in eine
389 andere AG gehen oder müssen in ihre betreute Schulaufgaben gehen. War natürlich als
390 Zuverlässigkeit nicht gerade das Optimale, weil auch diese Schul- äh Aufgabenbetreuung
391 immer wieder von einem genutzt wurde, wenn die gesagt haben ‚So, die zweite Stunde,
392 ich gehe jetzt in die Hausaufgabenbetreuung, weil ich noch so viel auf hab‘ und das ist für
393 uns, wie gesagt... Es war klar geregelt, dass diese Sachen Vorrang haben, dass auch die
394 Eltern da Mitsprache haben, wenn ein Junge die zweite Stunde für sowas verwenden
395 sollte und das war dann halt für die Zuverlässigkeit schon dann teilweise störend, wir
396 haben begonnen mit, ich sag mal in der Regel mit 15, wie gesagt anfangs waren es noch
397 mehr und dann am Schluss, wie es zu Ende ging, habe ich nachher am Schluss nur noch
398 mit sechs Leuten da gestanden, weil einige, auch nicht Ganztagschüler, einfach dann
399 Heim gegangen sind, weil die das dürfen, andere sind zur Betreuung gegangen und die
400 anderen sechs konnte man nachher noch drei gegen drei spielen in der Halle.
- 401 Interviewer Konntest du denn bei denen, die da waren, so einen Erwerb von Zuverlässigkeit, konntest
402 du das irgendwie feststellen?
- 403 Experte Die also, wie gesagt, mit Spaß und mit allem dabei sind, waren auch zwei dabei, von
404 denen ich gar nicht wusste, dass gar keine Ganztagschüler sind, die waren dann immer
405 dabei bis zum Schluss, sind dann auch nicht vorher gegangen. Und die konnte man sagen,
406 die sind jede Woche da gewesen.
- 407 Interviewer Ja, ok.
- 408 Experte Ja, wie gesagt, Konflikte gab es dann schon mal öfters. Durch hartes Einsetzen beim
409 Spiel, das da schon mal was passiert ist, auch wie gesagt, die Nationalitäten der Einzelnen
410 waren mir auch nicht bekannt, ist mir eigentlich auch egal, aber auch da gab es schon mal
411 Reibereien, wie gesagt, wobei ich nicht die einzelne Nationalität von den einzelnen
412 Spielern kannte, aber dann muss man halt die zusammenholen und fragen, was war. Und
413 dann hat man gesagt ‚Ja, der hat mich getreten‘ und der hatte dann mich halt gefoult, aber
414 denen das zu erklären und zu sagen ‚Hör zu, wir sind hier, um Fußball zu spielen und
415 nicht um zu foulen‘ war es in der Regel eigentlich sehr schnell immer geklärt. Es gab in
416 dem Jahr zwei Spieler aus der Acht oder Neun, die auch nachher mit Wissen des
417 Konrektors aus der AG geflogen sind, auf Deutsch gesagt. Weil die sich absolut immer

- 418 mehr in den Vordergrund spielen wollten und nur noch ihre Sache machen wollten. Und
 419 wie gesagt, am Schluss hatte es keinen Sinn mehr, wobei die auch in schulischen Fächern,
 420 anderen Fächern, aufgefallen waren und mussten wir dann leider aus der AG entfernen
 421 und wir haben dann beidseitig, sowohl der Konrektor wie auch ich, gesagt ‚Ihr braucht
 422 nicht mehr zu kommen. Das stört nur‘. Vielleicht denen zu viel Raum gelassen zu haben,
 423 dass sie das vielleicht ausgenutzt haben, kann sein, aber wie gesagt sie sind auch in
 424 anderen Schulfächern erheblich aufgefallen.
- 425 Interviewer Würdest du denn bei den anderen beobachten, dass so da sich die gewaltfreie
 426 Konfliktbewältigung sich verbessert hat in deiner AG?
- 427 Experte Also, wie gesagt, von den laufenden Wechseln zu sagen ist glaube ich schwierig, aber die
 428 Gruppe, die sonst so zusammen war, da war immer mal wieder, wie gesagt ein Foulspiel,
 429 aber es hat nie zu großen Problemen geführt, dass sie sich da, wie gesagt, an die Haare
 430 gegangen sind oder dass sonstige Sachen da passiert sind, das wurde in kurzer Zeit
 431 geregelt.
- 432 Interviewer Ja, ok. Jetzt haben wir ganz, ganz viel über Kompetenzen gesprochen. Möchtest du noch
 433 Kompetenzen ergänzen, wo du sagst, die lernen bei mir auf jeden Fall dieses und jenes?
- 434 Experte Also, wie gesagt, für mich ist, wie gesagt, diese Teamfähigkeit in der Gruppe auch für das
 435 weitere Leben der jungen Menschen sehr wichtig und ich versuche das immer durch
 436 Gespräche, also jetzt auch mal betonen auf mein Team, mit Erklärungen dem Team
 437 beizubringen, damit eigentlich sehr positive Erfahrungen gemacht, wenn ich als Trainer
 438 vor dieser Gruppe steh und muss entscheiden, die neun Leute fangen halt an und sechs
 439 sitzen auf der Bank. Wissen die sechs, wo sie dran sind und warum und weshalb und die
 440 wissen auch, dass sie Spielzeit bekommen und nicht nur auf der Bank sitzen, damit habe
 441 ich in der Vergangenheit sehr positive Erfahrungen gemacht, weil selbst dann, wenn diese
 442 Jungs nach Hause kommen und sagen ‚Hör mal zu, wieso hast du denn heute mal wieder
 443 nicht gespielt?‘ können sie gegenüber ihren Eltern erklären, was der XXXXXX in der
 444 Kabine gesagt hat und warum und weshalb sie dann halt beim nächsten Mal von Anfang
 445 an spielen.
- 446 Experte Und das ist diese Geschichte, diese Teamfähigkeit, die ich als unheimlich wichtig
 447 empfinde, weil nicht nur das Sportliche gefördert werden soll, sondern auch dieses
 448 allgemeine sich in der Gesellschaft durchzusetzen, sich zu behaupten und da halt auch
 449 später in Firmen miteinander arbeiten zu können, sehe ich als sehr wichtig.
- 450 Interviewer Jetzt stell dir mal vor, du hättest die Kooperation im Allgemeinen selber zu verantworten.
 451 Was würdest du verändern?
- 452 Experte Also ich würde -es gab ja auch ein Gespräch nach dem ersten Halbjahr- aufgrund
 453 unserer... aufgrund unserer Anfrage bei der Schule mit dem Konrektor und mit dem
 454 Rektor. Also was ich vor allem verändern würde, wäre diese Begrenzung auf drei
 455 Jahrgänge, also nicht von fünf bis zehn, sondern auf maximal drei Jahrgänge
 456 und mit einer Anzahl von maximal zwölf bis vierzehn, die dann halt in dieser Zeit die
 457 Fußball-AG ausnutzen können.
- 458 Wo wir noch drauf hingewiesen haben, ist eigentlich, dass die Schule ja auch immer
 459 wieder mit ihren Mannschaften an schulischen Turnieren und sonstigen Sachen
 460 teilnimmt. Unser Vorschlag war, dass nur aus dieser Fußball-AG diese Mannschaften zu
 461 gründen sind, weil wenn jemand die Schule vertreten möchte in der Mannschaft, dann

- 462 sollte er auch diese... dieses Angebot nutzen innerhalb dieser Fußball-AG die Mannschaft
463 zu festigen und die Mannschaft auch als Team aufzustellen.
- 464 Ist leider nicht erfolgt, weil wir haben jetzt auch wieder beim Fritz-Walter-Cup
465 mitgespielt, auch schon letztes Jahr, der ist so ein bisschen nebenher gelaufen, fand ich
466 auch nicht so glücklich, aber das würde ich auf jeden Fall verändern, damit da ein
467 gewisses Team sich herausstellt, um dann auch die Schule ordentlich zu vertreten.
- 468 Wie gesagt die Zeit von eineinhalb Stunde finde ich eigentlich gut, was ich noch mehr
469 mache würde, ich würde also jetzt sagen, nachdem der Platz -die einzige Kreisportanlage
470 im Kreis Trier, im Kreis Bernkastel-Wittlich- wie wir ja erfahren haben, ist also wieder so
471 weit hergestell, dass wir also auf diese Anlage auch wieder greifen können, diese
472 Fußball-AG ausführen würde ich in jedem Fall im Sommer bei gegebenen
473 Wetterverhältnissen draußen auch durchführen. Damit sich diese Fußball-AG an sich in
474 der Ansicht der Schule halt einen höheren Stellenwert bekäme, wäre ganz wichtig.
- 475 Interviewer So, jetzt sind wir auch schon am Interviewende angelangt. Jetzt haben wir ganz viel über
476 Kooperation gesprochen und über Kompetenzen. Möchtest du in diesem Zusammenhang
477 jetzt noch irgendwas erwähnen, was du denkst, was in diesem Interview nicht zur Sprache
478 gekommen ist oder nicht genügend zur Sprache gekommen ist?
- 479 Experte Also, was uns beiden aufgefallen ist, sag ich mal, ist diese Schule und Verein oder Verein
480 und Schule, egal wie rum man es nennt, ist eine Sache, die auch durch den Verband
481 eigentlich getragen werden soll, also auch, so wie mein Kenntnisstand ist, vor Jahren hier
482 auch im Verband eingeführt wurde, da sollte eigentlich eine Betreuung von Seiten des
483 Verbands, wenigstens des Kreises, wenigsten ein- oder zweimal im Jahr mit diesen
484 Leuten eben stattfinden, um da mal einen Austausch zu haben, was ist passiert, was
485 können wir verändern, was ist Stand der Dinge, um da eine Nachhaltigkeit
486 hinzubekommen, die vielleicht in den nächsten Jahren auch für in den Schulen sehr
487 wichtig wäre, um dann halt wie gesagt wie in allen Fächern, wie soll ich sagen, in
488 Zukunft doch noch größere Herausforderungen stellt an alle, sei es an die Lehrer in
489 anderen Fächern oder auch am Schulsport, um die AG qualitativ noch zu verbessern,
490 noch höher zu stellen und halt diesen Austausch zu haben, um da immer wieder neue
491 Informationen zu bekommen, würde ich als sehr wichtig sehen und dadurch könnte man
492 natürlich halt auch diese schulischen Sachen mehr nach außen positiv, auch für die
493 Schule, zu erklären.
- 494 Interviewer Ok, XXXXXX, dann danke ich dir für das Interview.
- 495 Experte Gerne!

G.14 TN 14

Transkriptionskopf zum Experteninterview (TN 14)

Interviewort	Bernkastel-Kues
Interviewdatum	28.12.2016
Interviewdauer	29 Min. 36 Sek.
Geschlecht	W
Alter	28
Beruf/beruflicher Hintergrund	Studentin
Schule/Schulform	GSGTS
Dauer der Beschäftigung an der GTS	2 Jahre
Vertragsart	Dienstleistungsvertrag <u>Kooperationsvertrag</u> Betreuervertrag Sonstiges
GTS-Angebot (Disziplin)	Fit-AG
Gruppengröße/Besonderheiten	Ca. 10
Verein (Mehrfachnennungen möglich)	SFG Bernkastel-Kues
Vereinshintergrund (Tätigkeiten)	Aktives Mitglied, Übungsleiterin, Angestellte

- 1 Interviewer Hallo XXXXXX, ich begrüße dich. Schön, dass du dafür Zeit gefunden hast. Du machst
2 eine Fit-AG an einer Grundschule in XXXXXX und jetzt möchte ich erstmal von dir
3 wissen, wie es zu der Kooperation mit der Ganztagsgrundschule gekommen ist?
- 4 Experte Da muss ich ganz ehrlich sagen, ich habe vor eineinhalb Jahren ein Studium angefangen
5 am SFG und wie genau die Kooperation mit der Schule entstanden ist, weiß ich nicht.
- 6 Interviewer Jetzt weiß ich aus den Vorgesprächen, dass du seit eineinhalb Jahren diese AG machst.
7 Hat sich denn die Zusammenarbeit mit der Ganztagschule intensiviert?
- 8 Experte Seitdem ich da bin, hat die gleiche Anzahl an Kursen Bestand. Es sind keine Kurse mehr
9 dazugekommen oder weggefallen.
- 10 Interviewer Jetzt geh' mal mehr auf den inhaltlichen Bereich ein. Hast du an Konferenzen
11 teilgenommen oder dich mal mit Lehrern besprochen?
- 12 Experte Mit den Lehrern stehe ich eigentlich in regelmäßigem Kontakt und versuche immer zehn
13 bis 15 Minuten früher in die Schule zu kommen, um mich mit den Lehrern zu unterhalten,
14 wie die Kinder so drauf sind, was sie quasi so erlebt haben in der Schule, wie sie sich
15 fühlen, ob sie ne Verbesserung gemacht haben oder eben auch ne Verschlechterung.
- 16 Interviewer Jetzt basiert deine Tätigkeit auf einem Kooperationsvertrag. Sind in dem
17 Kooperationsvertrag pädagogische oder inhaltliche Ziele festgehalten?
- 18 Experte Das ist eine gute Frage. Ich denke mal, von den pädagogischen oder inhaltlichen Zielen
19 ist klar, dass man auf die Kinder eingehen soll und ein grundsätzliches Verständnis haben
20 soll, mit Kindern umzugehen eventuell auch Erfahrung haben sollte.
- 21 Interviewer Aber inwieweit du vertraglich dazu angeleitet bist, weißt du nicht?
- 22 Experte Nein!
- 23 Interviewer Aber du hast dennoch persönliche Ziele, die du mit deiner Sport-AG in Verbindung
24 bringst? Die erzähl mir doch mal!

- 25 Experte Ich persönlich muss sagen, dass ich die Sport-AG sehr gerne mache, obwohl es an der
26 Grundschule XXXXXX, sagen wir mal, ein zusammengewürfelter Haufen ist. Also, ich
27 glaube, jedes Kind in dieser Gruppe spricht mindestens zwei Sprachen.
- 28 Das heißt, mmm mein Ziel ist quasi die Kinder so ein bisschen näher...oder
29 Verständnis... bisschen näher heranzuführen, dass die Kinder mehr untereinander
30 eingehen und zugehen und mehr Verständnis haben für die andere Person.
- 31 Mmm für mich ist auch wichtig, dass die Kinder nach dem Unterricht einfach mal spielen
32 können und alles andere vergessen und einfach Spaß haben an der Sache, die sie da
33 machen.
- 34 Interviewer Das hört sich nach einem spannenden Angebot an. Jetzt gucken wir uns das mal genauer
35 an. Jetzt möchte ich aber zunächst wissen, wenn du so eine AG planst, so eine ganz
36 normale AG-Stunde, greifst du da auf Inhalte deiner Trainerausbildung, deines
37 Sportstudium oder deines Gesundheitsmanagementstudium zurück?
- 38 Experte Also, ich muss sagen, das habe ich ganz am Anfang mal gemacht; ja! Es hat nicht
39 wirklich viel gebracht, weil ich habe Kinder aus dem ersten Schuljahr bis hin zum vierten
40 Schuljahr, die haben alle ein komplett anderes Level, komplett nen anderes, sagen wir
41 mal, Wissen darüber, wie ich in der Schule hab. Die einen kommen gerade aus dem
42 Kindergarten, die anderen gehen dann auf die weiterführenden Schulen. Das ist ziemlich
43 schwer, ein Sportangebot für Kinder zu produzieren, wo sie alle mit klarkommen.
- 44 Deswegen verlasse ich mich immer ein bisschen darauf, was die Kinder machen möchten
45 und denen Spaß macht und mach das dann meistens in der Stunde.
- 46 Interviewer Also ist das Interesse der Kinder die Grundlage deiner Planung?
- 47 Experte Ja, auf jeden Fall. Ich will ja, dass die Kinder Spaß haben.
- 48 Interviewer Ok, dann gucken wir uns mal dein AG-Angebot an. Jetzt stellst du dir vor, ich bin dein
49 Praktikant und du nimmst mich mit zu deinem Angebot und wir sind zehn Minuten vor
50 der Zeit da. Jetzt beschreibst du mir der Reihe nach, was bis zum Ende der AG passiert.
- 51 Experte Also ich komme an die Schule, die Kinder haben in dem Moment Pause und laufen alle
52 kreuz und quer auf dem Schulhof rum. Dann kommen die ersten Kinder auch schon an
53 und begrüßen mich.
- 54 Dann sehe ich die Pausenaufsicht, das sind meistens zwei Lehrerinnen, die da stehen, zu
55 denen stelle ich mich dann und betreibe Konversation darüber, wie sich Kinder am
56 heutigen Tage verhalten, wie sie so drauf sind, wie sie in der Schule so gewesen sind,
57 war alles super, hat jemand was Tolles gemacht oder ob jemand ein bisschen schwierig ist
58 an diesem Tag.
- 59 Dann geh ich erst noch kurz den Schlüssel holen im Lehrerzimmer, dann klingelt es
60 eigentlich schon und ich muss die Kinder holen. Viele von denen sind halt im ersten
61 Schuljahr und wissen noch nicht genau, wo sie jetzt hinmüssen und weil ich nur einmal
62 die Woche dahinkomme, ist es für die Kinder manchmal schwierig zu behalten, bei
63 welcher Lehrerin oder wo sie eben sind.
- 64 Dann geh ich die Kinder einsammeln, die Hälfte erinnere ich nochmal daran, den
65 Turnbeutel zu holen und dann gibt es einen Platz, an dem wir uns aufstellen, das ist vor so
66 einen Abschlusstür vor der Kantine, da sammeln sich alle Kinder und die Regel bei den
67 Kindern ist immer, dass sie sich ‚zwei und zwei‘ aufstellen müssen. Und wenn alle

- 68 Kinder sich beruhigt haben, weil die sind alle immer ziemlich aufgewühlt, dann gehen
69 wir dann los.
- 70 Die Kinder gehen dann alle in die Umkleide, ich habe acht Jungs und zwei Mädchen, die
71 ziehen sich dann alle um. Bei den Jungs geht es meistens immer ein bisschen wilder zu.
72 Da wird dann auch mal geschrien und getobt. Ich sage dann zu dem Ältesten, dass er
73 quasi der Verantwortungsbewussteste ist aus der Gruppe und er soll doch bitte dafür
74 sorgen, dass die kleinen Kinder sich benehmen, was eigentlich... Am Anfang hat es nicht
75 so gut geklappt, aber jetzt klappt das sehr gut.
- 76 Und dann kommen die Kinder in die Turnhalle. In der Turnhalle ist in der Mitte ein
77 Kreis, wo sich die Kinder immer sammeln und hinsetzen. Und bis alle da sind, wird halt
78 gewartet.
- 79 Wenn die Kinder auch mal Quatsch machen oder rumrennen, ist das auch ok. Und wenn
80 alle Kinder da sind, wird sich erstmal begrüßt. Ich frage dann, wie es ihnen geht, wie sie
81 drauf sind und kriege dann schon mal ein ‚feeling‘ dafür, was wir heute machen können.
82 Zu 80% wollen sie einfach nur laufen, nur Zombieball oder Völkerball oder fangen
83 spielen.
- 84 Dann machen wir meistens ein Aufwärmspiel. Aufwärmspiel ist meist irgendein
85 Fangspiel mit verschiedenen Variationen.
- 86 Und dann machen wir meistens ein Ballspiel. Die Jungens wollen natürlich immer
87 Fußball spielen, da müssen wir natürlich nen Kompromiss finden mit den Mädels, weil
88 die ja nicht so gerne Fußball spielen möchten. Aber Zombieball spielen die auch super
89 gerne, machen wir auch verschiedene Variationen mit oder wir spielen auch öfters mal
90 Basketball, Handball, ganze viele Ballspiele, mögen sie gerne. Wir machen auch mal
91 Parcours, wo sie mal darüber laufen, balancieren oder motorische Fähigkeiten ausüben.
- 92 Ja und dann... Die Stunde geht auch, glaube ich, nur 30, 35 Minuten, bis wir uns dann
93 alle umgezogen haben.
- 94 Und zum Ende hin wird sich dann in die Mitte gesetzt und dann wird sich halt
95 verabschiedet. Dann frag ich nochmal die Kinder, ob sie Spaß hatten. Meistens kommt
96 dann zum Glück ein ‚ja‘ und dann dürfen sie in die Umkleide gehen, dürfen sich
97 umziehen und ich warte dann immer noch draußen und wenn sie dann fertig sind,
98 wünsche ich ihnen noch einen schönen Tag.
- 99 Interviewer Ok, jetzt habe ich zu deinem AG-Angebot noch ein, zwei Rückfragen. Jetzt hast du
100 gesagt, du machst dich mit denen immer warm. Erklärst du denen, warum die sich warm
101 machen müssen? Oder sagst du denen nur ‚komm, wir spielen ne Runde fangen‘. Ich
102 kann mir auch vorstellen, dass die sofort anfangen wollen zu spielen.
- 103 Experte Ich erkläre denen nicht, warum die sich warm machen müssen. Wird einfach gemacht.
- 104 Interviewer Jetzt will ich nochmal auf so einen Parcours eingehen. Beschreib mir das doch mal
105 genauer, wenn du so einen Parcours mit denen machst. Was sind das für Übungen, wie
106 sind die aufeinander abgestimmt und was müssen die Kinder da machen?
- 107 Experte Also mmm die Parcours... Meistens baue ich immer zwei identische Parcours auf, weil
108 ich finde, dass wenn ich einen Parcours aufbaue, sich die Kinder zu wenig bewegen, weil
109 sie länger anstehen müssen.
- 110 Mmm...Es sieht zum Beispiel so aus, dass ich zwei Bänke aufstelle, auf denen sie
111 balancieren müssen, dann eine Matte dahinter lege, auf denen sie einen Purzelbaum

- 112 machen müssen. Dann haben wir noch ein Minitramp, auf dem sie dann vom Minitramp
113 auf ne größere weiche Matte springen dürfen und dann je nach dem, was wir halt noch
114 haben, eventuell lege ich noch ein paar Reifen hin, wo sie dann durch die Reifen hüpfen
115 müssen oder Kegel, wo sie im Slalom durch die Kegel laufen. Dann liegt am Ende
116 meistens da ein Ball, den sie in den Korb werfen müssen. Und wenn sie einen Korb
117 geworfen haben, dürfen sie wieder anfangen.
- 118 Interviewer Das ist natürlich mit viel Material verbunden. Bauen die das selber auf?
- 119 Experte Ich habe immer jemanden dabei. Ich habe dieses Jahr einen Praktikanten dabei. Ich hab
120 auch einen Jungen bei mir in der Gruppe, der hat ne Betreuerin dabei, die hilft auch
121 immer
- 122 und die Kinder helfen auch immer mit. Wenn ich denen das sage, als allererstes wollen
123 die immer die Sachen holen.
- 124 Interviewer Gibt es da auch so Zuständigkeitsbereiche? Dass ein Kind immer die Hütchen holt oder
125 immer die große Matte von der Wand holt?
- 126 Experte Ja, meistens holen die älteren, die größeren Kinder die schwereren Sachen und die
127 Kleinen holen dann die Bälle oder die kleinen Matten.
- 128 Interviewer Das machen die aber von sich aus?
- 129 Experte Ja klar. Die Großen wissen, dass sie halt die großen Sachen holen müssen.
- 130 Interviewer Klasse. Jetzt ist natürlich ein leidiges Thema an Schulen, dass man auch mit
131 Unterrichtsstörungen zu tun hat. Gibt es bei dir Unterrichtsstörungen und wenn ja, wie
132 gehst du damit um?
- 133 Experte Mmm, ich muss sagen ganz am Anfang von diesem Schuljahr mmm, war es ganz heftig,
134 weil ich ganz viele kleine Kinder hatte, die jetzt gerade erst in die Schule gekommen sind
135 und dann dazwischen noch drei, vier Ältere, die im dritten Schuljahr waren, im Vierten,
136 und auch sehr verhaltensauffällig waren. Deswegen war es für mich am Anfang auch
137 immer sehr Nerven aufreibend hinzugehen. Zum Glück hat sich das gelegt. Dadurch, dass
138 die Kinder sich ein bisschen besser orientiert haben in der Schule, dadurch, dass die
139 Lehrer denen auch erzählt haben, wie es funktioniert, wie die Regeln in der Schule sind.
- 140 Aber ich muss auch sagen, dass ich ganz strenge Regeln habe. Sobald bei mir ein
141 Schimpfwort fällt, müssen die Kinder die komplette Stunde, also erstmal müssen sie in
142 der Ecke sitzen oder dürfen erstmal nicht mitmachen, aber die wissen das auch.
- 143 Und dann irgendwann kommen sie dann auch und sagen ‚ja, ich habe etwas Falsches
144 gesagt, darf ich wieder mitmachen‘ oder irgendwas. So und dann dürfen sie auch wieder
145 mitmachen.
- 146 Ich muss sagen, dass die Rate von Schimpfwörtern oder auch gegenseitigen
147 Beleidigungen oder Handgreiflichkeiten... Das habe ich noch nie erlebt bei mir in der
148 Gruppe. Aber von gegenseitigen Beleidigungen fast null.
- 149 Interviewer Das hört sich ja ganz harmonisch an. Jetzt gucken wir mal, was Zählbares bei deiner AG
150 herauskommt. Jetzt gebe ich dir mal ein Blatt mit Teilkompetenzen, die zusammen die
151 Fachkompetenz repräsentieren. Dazu gehören Regelkunde, Spielverständnis, die
152 Verwendung von Fachbegriffen und taktische Fähigkeiten. Jetzt notierst du bitte mit
153 Ordinalzahlen erstens bis drittens die Kompetenzen, die dir besonders wichtig sind, die
154 du denkst, die die Kinder bei dir lernen und woran du festmachst, dass die Kinder das

- 155 auch tatsächlich bei dir lernen. Guck es dir in Ruhe an, lass dir Zeit und dann erklärst du
156 es mir in Ruhe.
- 157 (14 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt.)
- 158 Gut. Dann haben wir erstens Regelkunde, zweitens Spielverständnis und drittens
159 taktische Fähigkeiten. Zu den dreien äußere dich mal, vielleicht mit Beispielen.
- 160 Experte Also mmm zur Regelkunde...Eben war ja das Beispiel mit Völkerball. Ich finde
161 Regelkunde sehr wichtig, weil die Kinder, wenn sie die Regeln nicht verstanden haben,
162 im Prinzip das Spiel auch nicht spielen können. Vor allem, wenn es ein kompliziertes
163 Spiel wird, ist das halt wichtig.
- 164 Aber anstatt den Kindern halt stupide die Regeln zu erklären, ist es auch wichtig, dass sie
165 durch das Spiel auch die Regeln kennen lernen. Durch die Sachen, die sie halt richtig
166 machen, durch die Fehler eben lernen.
- 167 Und mmm da spielt dann wieder das Spielverständnis mit rein.
- 168 Experte Taktische Fähigkeiten sind dann die Kompetenzen, die die Kinder während dem Spiel
169 entwickeln, z.B. wie man den Ball fängt oder wie man den Ball zum Partner wirft, die
170 ganzen Sachen.
- 171 Und die Verwendung von Fachbegriffen ist in dem Alter noch nicht ganz so wichtig.
- 172 Interviewer Woran machst du denn das fest, dass die Kinder das bei dir in deiner AG lernen?
173 Vielleicht auch an einem Beispiel.
- 174 Experte Also beim Völkerball, da weiß ich, ganz am Anfang, als wir das gespielt haben, hat es
175 überhaupt gar nicht funktioniert, also die meisten Kinder haben auch noch nie davon
176 gehört, außer halt die Großen. Und ich finde es immer ganz schön zu sehen, wenn die
177 Großen quasi das Zepter in die Hand nehmen und den Kleineren erklären, wie das Spiel
178 verläuft. Und wir haben es dann ein paar Mal ausprobiert, ich glaube, es hat doch drei,
179 vier Anläufe gebracht, bis die Kleineren das auch verstanden haben. Aber letztlich haben
180 sie das Spiel verstanden durch die Regeln, die sie von mir oder den anderen erklärt
181 wurden und dadurch, dass wir die Regeln versuchen anschaulich zu machen. Zum
182 Beispiel Bänke dahingestellt haben, dass sie nicht über eine bestimmte Linie gelaufen
183 sind oder Seile oder Hütchen hingelegt haben. Dadurch ist das auch verständlicher
184 geworden.
- 185 Interviewer Du kannst für dich beobachten, im Laufe der Zeit beherrschen die Kinder Regeln und
186 Spielverständnis und können im Prinzip Völkerball spielen, so dass sie das in anderen
187 Gruppen auch praktizieren könnten.
- 188 Experte Genau! Das sie im Prinzip auch auf dem Schulhof die Spiele spielen können.
- 189 Interviewer Jetzt gucken wir uns das Ganze nochmal für die Selbstkompetenzen an. Das sind die
190 Kompetenzen, die die Persönlichkeit aufbauen. Da haben wir dieses mal fünf
191 Teilkompetenzen: Selbstständigkeit, Durchhaltevermögen, Belastbarkeit,
192 Frustrationstoleranz und Erkenntnisdrang. Die gleiche Prozedur. Die ersten drei! Lass dir
193 Zeit, guck es dir in Ruhe an und dann erklärst du es mir dann.
- 194 (11 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt.)
- 195 Experte Belastbarkeit?
- 196 Interviewer Dass sich die Kinder nicht bei der ersten Erschöpfungssituation gleich hinsetzen.

- 197 (8 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt.)
- 198 Experte Und Durchhaltevermögen ist, dass sie halt weitermachen!
- 199 (6 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt.)
- 200 Kann ich auch zwei Stück an Eins setzen?
- 201 Interviewer Klar. Logisch.
- 202 (12 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt.)
- 203 Gut, dann haben wir Durchhaltevermögen und Belastbarkeit an erster Stelle, gefolgt von
204 der Frustrationstoleranz und der Selbstständigkeit, Geh mal wieder darauf ein und wenn
205 es geht mit Beispielen aus deiner Gruppe, wo du sagst, das konnte ich beobachten.
- 206 Experte Also Durchhaltevermögen und Belastbarkeit bei den Kindern finde ich sehr wichtig. Ich
207 sehe zum Beispiel ganz oft, dass die Kinder zwei Schritte laufen und dann sagen, sie
208 können nicht mehr oder sie haben keine Luft mehr oder wie auch immer. Oder manchen
209 Kinder kommen und sagen zu mir, sie haben Kopfschmerzen, an irgendeiner Stelle am
210 Kopf, an der ich noch nie gehört habe, wo man da Kopfschmerzen haben kann, wo ich
211 mich manchmal frage, woher haben die Kinder das, bei wem haben die das gehört, dass
212 sie denken, dass es irgendwie möglich ist, dadurch halt nicht so beim Spiel mitzumachen
213 oder sich einfach in die Ecke zu setzen und abzuwarten.
- 214 Dadurch versuche die... Also wenn ein Kind zu mir kommt und sagt, es kann nicht mehr
215 spielen und es ist nicht wirklich was Schlimmeres, dann versuche ich immer, das Kind
216 wieder an den Sport heranzuführen und sage ‚he, komm, du bist jetzt der Fänger‘ oder ‚du
217 darfst dir das nächste Spiel aussuchen‘ und man merkt auch wieder sofort, dass das Kind
218 wieder Spaß am Sport hat, sofort losläuft und wieder mitmacht.
- 219 Frustrationstoleranz finde ich ganz wichtig, wenn man mit vielen Kindern
220 zusammenarbeitet. Es gibt immer irgendein Wort, was einer zu einem sagt, dann geht ein
221 Kind hoch wie ne Bombe und das ist dann wie eine Kettenreaktion, die ausgelöst wird.
222 Und manchmal mmm hat irgendein Kind nicht einen guten Tag und dann müssen die
223 anderen Kinder das auch mal so wegstecken und nicht drauf eingehen.
- 224 Selbstständigkeit/Selbstbestimmung klar, dass die Kinder selbstständig... Ich war so ein
225 bisschen im Zwiespalt, ob Selbstständigkeit oder Erkenntnisdrang an die dritte Stelle
226 machen soll, aber Selbstständigkeit habe ich an die dritte Stelle gesetzt, weil ich halt auch
227 wichtig finde, dass die Kinder selbstständig arbeiten, wie vorhin gesagt wurde, dass die
228 Kinder ihre Hütchen oder die Matten selber aufbauen
- 229 oder auch mal selbstständig von sich aus einem anderen Kind erklären, wie der Parcours
230 verläuft oder wie das Spiel verläuft.
- 231 Interviewer Jetzt gib mir mal ein Beispiel dafür, dass die Kinder bei dir Durchhaltevermögen und
232 Belastbarkeit erlernen. Hast du da vielleicht einen Schüler vor Augen, woran du das
233 festmachen könntest?
- 234 Experte Mmm...(3 Sek.) Ich hatte zum Beispiel letztes Jahr hatte ich ein Mädchen dabei, dass hat
235 jede Stunde, kam es an und hat gesagt -weiß ich nicht- Zahnweh oder Zungenweh oder
236 Bauchweh. Ich weiß gar nicht mehr, mit was für Dingen sie da ankam. Und dann habe ich
237 sie mal gefragt, warum das denn so ist, warum sie denn jedes Mal schmerzen hat. Dann
238 sagt sie, dass sie keine Lust hat mitzuspielen, weil die meisten Spiele, die wir halt
239 gemacht haben, Jungenspiele waren und ich das halt nicht gesehen habe, weil die meisten

- 240 von Kindern eben Jungs sind. Und dann habe ich gefragt, was sie denn mal gerne spielen
241 möchte und dann hat sie halt gesagt, sie würde lieber mal was mit nem Hula-Hopp-Reifen
242 machen oder irgendwie was anderes.
- 243 Dann habe ich halt gesagt ‚ok, pass mal auf, wir teilen die Halle, die Mädchen können
244 was in der Hälfte machen und die Jungs können was in der anderen Hälfte machen‘. Und
245 dann hat man auch gesehen, dass sie die ganze Stunde hat und auch Hula-Hopp-Reifen
246 gemacht hat und ihr auch Spaß gemacht hat und sie auch wirklich durchgehalten hat, die
247 ganze Zeit.
- 248 Interviewer Und hat sich das im Laufe der AG verändert, dass sie auch an anderen Sachen einfach
249 mitgemacht hat durch die Verstärkung, die sie erfahren hat?
- 250 Experte Hat sie auch. Also ich hab das dann der Gruppe auch so erklärt. Das wir auch mal Sachen
251 machen müssen, die auch für die Mädchen sind und dann auch eben einen Kompromiss
252 finden und ich muss sagen, das ist unwahrscheinlich gut angekommen. Die Jungs haben
253 auch mal das gemacht, was die Mädchen wollten und die Mädchen eben auch weiterhin
254 mitgemacht haben bei den Jungenspielen.
- 255 Interviewer Fällt die vielleicht noch Beispiel ein für Frustrationstoleranz? Dass du vielleicht auch
256 einen Schüler vor Augen hast? Der am Anfang...
- 257 Experte Oh ja! Da war einer, der hat, wirklich, ganz egal was man gemacht hat, ob ein Spiel
258 verloren hat, ob er ganz knapp gewonnen hat, ob er einfach nur einen schlechten Tag
259 hatte oder ihm das T-Shirt von seinem Mitschüler nicht gefallen hatte, da ist der
260 sofort...ganz extrem. Ich habe mir das dann zur Aufgabe gemacht und einfach mal
261 angeguckt und bisschen die Konversation mit ihm zu halten.
- 262 Und jedes Mal, wenn er frustriert war und Schimpfwörter benutzt hat, habe ich halt
263 immer versucht zu sagen ‚komm, das ist jetzt nicht so schlimm gewesen‘ und hab ihm
264 während des Spiels immer mehr (3 Sek.) (engl.) courage... wie sagt man... (3 Sek.) Mut
265 zugesprochen, ihm halt gesagt, dass er das doch kann und er gut im Sport ist. Ich muss
266 sagen, das hat wirklich geholfen.
- 267 Auch weil er jetzt in der Gruppe einer der älteren ist und deswegen versuche ich ihm auch
268 immer zu erklären, er ist jetzt einer von den Älteren und er kann sich nicht mehr so
269 benehmen, wie die kleinen Kinder, die in der Stunde schreiend auf dem Boden liegen und
270 heulen, sondern er muss sich jetzt auch ein bisschen zurückhalten.
- 271 Interviewer Jetzt hast du eine gute Überleitung gemacht, du hast das Verhalten in der Gruppe
272 angesprochen. Damit beschäftigt sich jetzt auch dieser dritte Block. Jetzt geht es um
273 Teilkompetenzen, die die Sozialkompetenz repräsentieren. Auch wieder die gleiche
274 Prozedur, das gleiche Spiel. Fünf Teilkompetenzen auch wieder mit Ordinalzahlen
275 erstens bis drittens festlegen, was für dich wichtig ist und von Belang ist und woran du
276 merkst, dass die Kinder das tatsächlich lernen.
- 277 (7 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt.)
- 278 Experte Ist das nur unter den Kindern gemeint?
- 279 Interviewer In der Gruppe selbst unter den Kindern und natürlich gegenüber der Lehrkraft.
- 280 (11 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt.)
- 281 Gut, dann haben wir ersten gewaltfreie Konfliktbewältigung, zweitens Fairplay und
282 drittens Einordnung in hierarchische Strukturen. Dann erklär‘ mal, warum es dir wichtig

- 283 ist und woran du merkst, dass die Kinder das bei dir lernen oder in der Gruppe anwenden
284 können.
- 285 Experte Also, gewaltfreie Konfliktbewältigung steht bei mir ganz oben, weil ich nicht möchte,
286 dass die Kinder mit Gewalt versuchen, Probleme zu lösen, sei es im handgreiflichen
287 Sinne oder eben verbal. Ich möchte das die Kinder... (3 Sek.)
- 288 Sollte mal ein Konflikt auftreten zwischen zwei Kindern, versuche ich das so zu regeln,
289 dass ich mir beide Seiten separat anhöre. Erst von einer Seite, dass ich mir anhöre, was
290 passiert ist, dann hat der andere Zeit. Dann dürfen andere, die vielleicht was gesehen
291 haben, auch ihre Meinung kundtun und versuchen wir immer gemeinsam die Konflikte zu
292 bewältigen und Lösungen dafür zu finden.
- 293 Und meistens klappt das auch ganz gut. Das ist dann so, wenn jemand was gemacht hat,
294 was dem anderen nicht gefallen hat, dann entschuldigt der sich, gibt ihm die Hand und
295 dann ist das Ganze auch schon wieder vergessen. Also, wie gesagt, mit Gewalt gab es bei
296 mir in der Stunde noch gar keine Probleme.
- 297 Interviewer Mich interessiert in diesem Zusammenhang, ob die diese Prozedur, erst die eine Seite
298 hören, dann die andere Seite hören, ob die diese Prozedur übernehmen, auch wenn du mal
299 nicht dabei bist? Ob du das vielleicht beobachten konntest?
- 300 Experte Das weiß ich nicht. Dafür bin ich leider zu wenig bei denen.
- 301 Dann Fairplay. Fairplay ist gerade bei den kleineren Kindern wichtig, weil man merkt
302 hat, dass sobald das Spiel halt mal ein bisschen anders verläuft, einer mal unfair spielt,
303 dann ist die ganze Gruppe komplett verwirrt, weil einer irgendwie gesonderte Regeln
304 bekommt oder keiner spielt mehr nach irgendwelchen Regeln und das ganze endet im
305 Chaos.
- 306 Da habe ich ein Beispiel: Da haben wir Zombieball gespielt und man darf immer nur fünf
307 Schritte gehen. Und einmal ist das so gewesen, dass ich vergessen habe, diese Regel zu
308 erwähnen und die Kinder dann ganz viele Schritte gelaufen sind. Außer zwei oder drei
309 Kinder, die jedes Mal zu mir gekommen sind und gesagt haben ‚he, aber man darf doch
310 nur fünf Schritte laufen!‘ und ich dann so gesagt habe ‚wir machen das heute anders‘.
311 Dann hat man natürlich gemerkt, dass das Spiel überhaupt keinen Sinn mehr gemacht hat,
312 weil die guten dann natürlich die ganzen kleinen Kinder abgeschossen haben.
- 313 Interviewer Beim Fairplay gibt es ja gerade diese Sportler, die den übertriebenen Ehrgeiz haben, die
314 wollen unbedingt gewinnen, gerade so die Kleinen, so erste Klasse, die versuchen zu
315 betrügen nur um zu gewinnen. Verbessert sich das?
- 316 Experte Betrügen tun sie eigentlich nicht. Wenn dann machen sie mal einen Fehler, weil sie es
317 vielleicht vergessen. Aber betrügen?! Ich merke zwar bei den Kleinen, wenn sie was nicht
318 besonders gut hinbekommen, schneller anfangen zu weinen. Es gibt viele Kinder, die sehr
319 schnell anfangen zu weinen. Man guckt dann halt so ein bisschen, nicht nur ich, sondern
320 auch die anderen Kinder, ‚ey, wir sind doch ein Team, du musst doch jetzt nicht weinen‘.
321 Das kommt vor; ich versuche denen dann halt ein bisschen Mut zuzusprechen. ‚Komm,
322 schieß noch ein Tor‘ oder ‚ihr schafft das noch‘.
- 323 Interviewer Und diesen klassischen engagierten Sportler ‚ich schwöre auf alles, ich bin nicht
324 übergetreten, das ist mein Punkt‘.
- 325 Experte Ich mein klar, manchmal sagt das auch mal jemand, aber nicht so, dass er die ganze
326 Stunde dran hadert.

- 327 Interviewer Und die Entwicklung des Fairplay-Gedankens innerhalb deiner Gruppe, stellst du da was
328 fest? Du hast gerade schon gesagt ‚wir sind ein Team‘.
- 329 Experte Ich denke schon, dass sich das auf jeden Fall verbessert hat. Am Anfang versuchen die
330 Kinder immer so ein bisschen die Grenzen auszutesten, wie weit kann ich das und das
331 machen.
- 332 Zum Beispiel, dass einer beim Zombieball, wenn er abgeworfen wurde, immer wieder
333 reinläuft, obwohl der andere noch nicht abgeworfen wurde, immer wieder...Ne, so geht
334 das Spiel einfach nicht.
- 335 Dann bin nicht nur ich diejenige, die was sagt, sondern alle anderen machen ihn auch
336 drauf aufmerksam und dann ist für ihn natürlich so ‚oh, jetzt machen mich auch alle
337 darauf aufmerksam, nicht nur die Lehrerin. Dann vergraule ich mir vielleicht Freunde‘.
- 338 Interviewer Das ist interessant. Das ist die ‚peergroup-education‘, das hat die Hattie-Studie bestätigt,
339 dass das für Heranwachsende wichtig ist, dass sie von Gleichaltrigen noch eine
340 Rückmeldung bekommen.
- 341 Ja, schön. Jetzt haben wir ganz, ganz viel über Kompetenzen gesprochen. Möchtest du
342 jetzt noch Kompetenzen ergänzen, wo du denkst ‚jawohl, das erlenen die bei mir auf
343 jeden Fall‘, die jetzt hier nicht draufstanden?
- 344 Experte Mmm, ich muss ganz ehrlich sagen: Dadurch, dass ich die Kinder nur einmal in der
345 Woche sehe und auch immer nur nachmittags und nicht zur regulären Schulzeit, versuche
346 ich das immer auf einer freundschaftlichen Basis zu machen. Ich bin zwar immer noch
347 die Lehrerin und denke, dass ich den Kindern auch klipp und klar sage, was sie dürfen
348 und was nicht, aber ich bin auch ganz viel dafür, dass man Spaß hat in der Gruppe, dass
349 die Kinder viel lachen, dass die Kinder einfach mal Kind sein dürfen und wirklich das
350 machen, was ihnen gefällt, aber ebene auf einer ... geordneten klingt blöd...aber halt so,
351 dass jeder respektvoll miteinander umgeht. Ich muss sagen, das klappt eigentlich ganz
352 gut.
- 353 Interviewer Also Spaß an Bewegung wäre das übergeordnete Ziel?
- 354 Experte Ja genau, Spaß an Bewegung und auch Spaß miteinander da zu sein und auch ein
355 bisschen vielleicht die anderen zu unterstützen. Weil auch viele Flüchtlinge zum Beispiel
356 bei mir in der Gruppe sind, es können nicht alle perfekt deutsch sprechen. Das zum
357 Beispiel jemand anderes, der deutsch und polnisch kann, seinem Freund, der nur polnisch
358 kann, alles übersetzt und mitteilt was läuft eigentlich.
- 359 Interviewer Jetzt kommen wir auch zur vorletzten Frage, dann hast du es bald geschafft. Stell dir mal
360 vor, du hättest die Kooperation im Allgemeinen selber zu verantworten. Was würdest du
361 verändern?
- 362 Experte Mmm, also ich würde, dadurch, dass ich die Gruppe sehr gerne mag, würde ich
363 persönlich öfter in die Schule hingehen, um mehr Sport-stunden, um mehr Zeit mit den
364 Kindern zu verbringen.
- 365 Dass die Kinder auch jemanden haben, der nicht halt Lehrerin ist, sondern auch ein
366 bisschen mehr die Kinder versteht und sich mit den Kindern mehr unterhält.
- 367 Mmm, ach so ja, von der Gruppe her würde ich die Kinder mehr einteilen, dass das
368 altersgerecht in den Gruppen wäre. Nicht dass die Sechsjährigen mit den Neunjährigen
369 zusammen, das ist ein ziemlich großer Unterschied in dem Alter, sondern das halt

- 370 wirklich nur die Erstklässler mit den Erst- und Zweitklässlern zusammen sind und die
371 Viertklässler...Das man auch wirklich altersgerechten Sport machen kann.
- 372 Interviewer Das haben sich andere vor dir auch schon gewünscht, weil in der Grundschule, da hast du
373 Recht, sind ganz enorme Entwicklungsunterschiede. Zum Beispiel siebte und zehnte
374 Klasse kann zusammen Fußball spielen, das geht einigermaßen. Aber in der Grundschule
375 ist es schon so, die einen können gerade laufen und die anderen...
- 376 Experte Ich muss auch ganz ehrlich sagen, dass ich ganz am Anfang gedacht habe, dass das
377 überhaupt nicht funktioniert. Ich bin jetzt sehr froh, dadurch dass ich zum Beispiel den
378 Älteren so zu sagen die Verantwortung übertragen habe, dadurch dass sie auf die kleinen
379 Kinder in der Umkleide aufpassen, auf die jüngeren Jungs und sicherstellen, dass sie sich
380 schnell genug umziehen. Also muss ich sagen: Dadurch klappt das eigentlich ziemlich gut
381 und dadurch die Älteren, die benehmen sich ein bisschen erwachsener, wenn man das in
382 dem Alter sagen kann, was mich eigentlich freut.
- 383 Interviewer Ok, jetzt sind wir auch schon am Ende vom Interview angekommen. Jetzt haben wir ganz
384 viel über Kooperation und Kompetenzen gesprochen. Möchtest du jetzt noch
385 abschließend was ergänzen, was du denkst, was wir jetzt nicht hinreichend besprochen
386 haben?
- 387 Experte Mmm... (3 Sek.) Nein!
- 388 Interviewer Ok, dann danke ich dir für das Interview.
- 389 Experte Gerne!

G.15 TN 15

Transkriptionskopf zum Experteninterview (TN 15)

Interviewort	Bitburg
Interviewdatum	28.12.2016
Interviewdauer	51 Min. 07 Sek.
Geschlecht	M
Alter	56
Beruf/beruflicher Hintergrund	Sportlehrer
Schule/Schulform	Realschule+
Dauer der Beschäftigung an der GTS	12 Jahre
Vertragsart	Dienstleistungsvertrag <u>Kooperationsvertrag</u> Betreuervertrag Sonstiges
GTS-Angebot (Disziplin)	Leichtathletik
Gruppengröße/Besonderheiten	10-12
Verein (Mehrfachnennungen möglich)	TV Bitburg 1911
Vereinshintergrund (Tätigkeiten)	Aktives Mitglied, Übungsleiter, Abteilungsleiter

- 1 Interviewer XXXXXX, ich begrüße dich, hallo! Du bist Übungsleiter und machst eine Leichtathletik-
2 AG an einer Realschule+ in XXXXXX und jetzt möchte ich dich erst mal dahingehend
3 befragen, wie es zu der Kooperation mit der Realschule+ gekommen ist?
- 4 Experte Ja, das wurde mir vor zwei Jahren vorgeschlagen und wir haben das mit dem Vorstand
5 besprochen und von dieser Zeit mache ich diese Kooperation. Schon jetzt das zweite Jahr.
6 Und es läuft ganz gut.
- 7 Interviewer Wer ist denn aufeinander zugegangen. Kam die Schule zu euch oder ist der Verein auf die
8 Schule zugekommen?
- 9 Experte Die Schule. Ich bekam einen Anruf vom Ganztagsleiter, der die Ganztagschule leitet,
10 und er hat mir vorgeschlagen, eine AG zu führen. Und dann habe ich das besprochen im
11 Vorstand und wir sind dazu gekommen, dass ich das machen kann.
- 12 Interviewer Jetzt ist die Kooperation im zweiten Jahr. Hat sich die Zusammenarbeit mit der
13 Realschule+ intensiviert über die Zeit oder ist sie unverändert geblieben?
- 14 Experte Nee, das hat sich intensiviert. Ich habe jetzt in drei Klassen diese Leichtathletik; das ist in
15 der fünften, die siebte und die achte. Auch ist noch vieles dabei mit Fitness. Zuerst muss
16 man vieles machen, damit man die Kinder vorbereitet für die Leichtathletik, für die
17 Disziplin.
- 18 Interviewer Ok, durch die Kooperation sind weitere AGs entstanden. Jetzt geh mal auf die inhaltliche
19 Zusammenarbeit ein! Besprichst du dich mit Lehrern oder nimmst an Konferenzen teil?
- 20 Experte An den Konferenzen nehme ich leider keine teil, weil ich habe noch in die anderen
21 Schulen Unterricht und mache dort die AG.
- 22 Interviewer Würdest du denn eingeladen zu den Konferenzen?
- 23 Experte Nein noch nicht.
- 24 Interviewer Aber grundsätzlich würdest du teilnehmen wollen?
- 25 Experte Ja!

- 26 Interviewer Jetzt weiß ich aus unseren Vorgesprächen, dass du einen Kooperationsvertrag mit der
27 Realschule+ hast. Sind in diesem Kooperationsvertrag inhaltliche und pädagogische Ziele
28 vereinbart?
- 29 Experte Nein, keine pädagogischen Ziele sind da vereinbart. Nur so, dass man mit den Kindern in
30 Richtung Sport was macht. Und ich hatte schon, dass ich den Turnverein das mache...
- 31 Interviewer Also rein dieses sportliche Angebot ist vertraglich festgehalten?
- 32 Experte Ja.
- 33 Interviewer Aber du hast doch sicherlich persönliche Ziele, die du mit deiner AG verbindest? Erzähl
34 mir da mal von. Warum machst du das? Warum hast du ein persönliches Interesse daran?
- 35 Experte Persönliches Interesse... Wie soll ich sagen? Mir gefällt die Arbeit mit Kindern,
36 Sport machen mit ihnen und rausfinden, an welchen Sportarten sie richtig... in welche
37 Richtung können sie sich... in eine Sportart.
- 38 Da ich Leitathletik habe, mache ich viele Tests, Fitnessstests. Da finde ich raus, ist das
39 Kind jetzt geeignet für die eine oder andere Sportart. Überhaupt in Leichtathletik, meisten
40 sind es 70% oder 80%, die richtig Leichtathletik machen können und ich trainiere mit
41 ihnen weiter.
- 42 Interviewer Also ist es so, dass du das Interesse der Kinder wecken möchtest, aber auch Talente
43 sichten willst.
- 44 Experte Das ist, wenn ich sagen darf, Fitness ist wichtig, dass man ein Fundament hat, der zählt
45 eigentlich für alle Sportarten. Wenn...
- 46 Interviewer Ich glaube, du willst darauf hinaus, dass es dir um die Gesundheitserziehung geht?
- 47 Experte Es geht um die Gesundheitserziehung. Ich wollte auch noch sagen, dass das Kind
48 vorbereitet ist für die Sportart... Muss man die zuerst mal aufbauen.
- 49 Interviewer Also der Aufbau grundlegender Fitness, damit weiterführende Sportarten erworben
50 werden können.
- 51 Ok. Jetzt gucken wir uns mal dein Angebot an, wie es genau aufgebaut ist. Jetzt möchte
52 ich aber vorher noch wissen, ob du auf inhaltliche Bausteine deiner Trainerausbildung
53 oder deiner Sportlehrerausbildung zurückgreifst, wenn du deine Stunde planst?
- 54 Experte Ja, ich brauche Sache für meinen ganz normalen Unterricht. Es gibt die Aufwärmung eine
55 bestimmte Zeit,
56 die innere Trainingseinheit, so 30 bis 35 Minuten, Ziele, die ich mir jetzt gesetzt habe für
57 die Stunde
58 und am Ende gibt es immer ein Spiel, zum Ausgleich, und dass die Kinder sich
59 wohlfühlen, wenn sie nach Hause gehen.
- 60 Interviewer Darauf baust du immer wieder zurück? Auf diese Bausteine?
- 61 Experte Ja.
- 62 Interviewer Ok, dann gucken wir uns mal an, wie so eine Stunde von dir aussieht. Jetzt nimmst du
63 mich mal mit, jetzt bin ich dein Praktikant und wir sind zehn Minuten vorher an der
64 Schule und du beschreibst mir ganz genau, was der Reihe nach passiert, von zehn
65 Minuten vorher bis zum Ende der Stunde. Beschreib mir mal irgendeine Stunde, die dir
66 gerade einfällt. Lass dir Zeit. Möglichst genau!

- 67 Experte Ok. (10 Sek.) Welche soll ich nehmen? (10 Sek.)
- 68
69 Erstmals treffe ich die Kinder vor die Halle und wenn die alle da sind, dann schließe ich auf, geh rein in die Gymnastikhalle.
- 70
71 Ist keine große Halle, aber man kann da schon was machen, weil die große Halle ist
72 immer besetzt, das ist ein Problem mit dem Gymnasium, kein Platz, deshalb ist die Halle
73 abgesperrt. Und dann bin ich immer in dieser kleinen Halle und dort wo meine Geräte
74 gelagert sind.
- 75
76 Dann ziehen sich die Kinder um und nach entsprechender Zeit kommen die alle runter.
77 Ich nehme einfach von dieser Namensliste auf, einfach abhaken, wer da ist, wer krank ist,
78 wie auch immer.
- 79
80 Und dann machen die aufwärmen, einfache Aufwärmung. Die stellen sich nebeneinander,
81 mal nacheinander, da gibt es einen kleinen Kreis, dann laufen und machen den Kreis
82 immer kleiner. Dann laufen wir einfach zu den Fenstern, das sind so ca. 14 Meter hin und
83 zurück mit so bestimmten Aufwärmungsübungen und die dauern so sechs bis acht
84 Minuten; alles für die Disziplin, was ich jetzt noch machen will in die Mittestunde; Mitte
85 der Stunde. Und so zum Beispiel beim Weitsprung auf die Matte mit dem Absprungbrett.
86 Dann wird erstmal gemacht die Vorwärtssprung, rückwärts, seitlich und dann machen wir
87 verschiedene Übungen für den Oberkörper, der Rumpf, und dann kommen die Sprünge:
88 einbeinig, beidbeinig, Absprung nach oben, linke Fuß, rechte Fuß usw.
- 89
90 Während wir aufbauen, dehnen die sich nochmal, damit keine richtigen Verletzungen
91 sind da, meistens ist das alles gut. Wir bauen drei Matten, eine von der Wand, zwei
92 hintereinander und dann stellen wir die Absprungbrett und sichern noch zwischen die
93 Matten, zur Sicherheit, dass die nicht reinspringen.
- 94
95 Erstmals werden einfache Sprünge gemacht, damit jeder auf den Absprungbrett kommt
96 mit seinem richtigen Fuß, linke, rechte, entsprechend des Absprungs. (12 Sek.) Es werden
97 noch verschiedene Übungen dazu gemacht, so an der Wand oder mit den Geräten, weil
98 für die Beine, einfach für die Sprungkraft wird geübt für das Absprungbrett. Danach
99 kommen wir zu dem Anlauf. Da gibt es, wie ich gesagt habe, nicht so viel Platz dafür für
100 Anlauf machen, aber wir versuchen es. Es sind sechs bis acht Meter. Wir versuchen dann
101 abzuspringen. Mmm. Bei den Sprüngen achte ich immer, dass sie richtig abspringen,
102 beim Flug die Knie hoch und die Hände noch hochziehen von Oberkörper und bei die
103 Landung, dass sie nicht auf Knie fallen, so dass sie landen auf den Beinen nach vorne.
104 Wenn der Sprung zu flach ist, stell ich noch die Bananenkisten darauf auf die Matte.
105 Damit versuche ich die Höhe zu erreichen, dass sie richtig abspringen. So, dann machen
106 wir noch andere mit die Bananenkiste. Wir ziehen die von Absprungbrett ein bisschen
107 weiter nach vorn, damit sie auch die Länge erreichen. Ja und so üben wir den Weitsprung
108 auf die Matte.
- 109
110 Und dann gibt es eine kleine Pause.
- 111
112 Nach der kleinen Pause, Kinder erfrischen sich, trinken was, springen dann nach Maß,
113 nach Abmessung. Ich stelle die Hütchen auf, nehme das Lineal, dieses Maßband, tue
114 aufzeichnen auf die Matte mit Kreide wie weit die gekommen sind. Dann versuchen die
115 Kinder richtig, mit sechs Versuchen und das ist für mich schon ein Test für welche
116 Sprungkraft das Kind hat und woran muss mit ihnen arbeiten. Welches Kind hat
117 Schwäche. Wenn er schlechte Sprungkraft hat, er muss mehr mit Gymnastikkasten
118 draufspringen, abspringen mit Hanteln die Sprungkraft besser mit Kniebeugen und

- 112 einfache Sprünge mit Gewichten auf den Schultern und ja mit Gewichte für
113 Beinmuskulatur, Oberschenkel.
- 114 Und am Ende wir räumen alles weg und machen ein Spiel für die Freude fünf bis sieben
115 Minuten vor dem Ende. Mit zwei Mannschaften wir spielen das einfache Bankspiel, das
116 die Kinder sich ausgedacht haben. In die Mitte von die Halle wird eine Linie gezogen und
117 zwei Bänke, auf jede Seite eine Bank und dann wird von einer Seite einfach geschossen
118 die eine Mannschaft mit zwei Bällen wird gespielt. Wird abgeschossen, der muss sich
119 beim Gegner auf die Bank stellen. Der andere kann ihn nur retten, wenn er den Ball
120 zuspielt und abfängt, dann kann. So wird das gespielt bis drei bis fünf Minuten vor Ende,
121 dann rufe ich die Kinder alle zusammen, räumen alles weg und dann besprechen wir, wie
122 weit sie gekommen sind, dann kriegen sie jeder seine Ergebnisse ja und dann
123 verabschieden wir uns.
- 124 Interviewer Hört sich spannend an. Ist mit Sicherheit eine sehr sinnvolle AG. Jetzt habe ich allerdings
125 ein, zwei Rückfragen. Jetzt hast du mir gesagt, dass du eine Weitsprunganlage jedes Mal
126 aufbauen musst, so mit Matten und Hütchen. Haben die Kinder da Aufgaben. Helfen die
127 dir beim Aufbauen?
- 128 Experte Jaja. Die machen das alles.
- 129 Interviewer Machen die das selbstständig?
- 130 Experte Jaja. Ich muss gar nichts sagen. Ich sage ‚heute machen wir den Weitsprung‘ und dann
131 machen die alles. Sie sind sehr hilfsbereit.
- 132 Interviewer Dann ist es so... In der Literatur wird immer diskutiert, der Übungsleiter hat ein anderes
133 Erscheinungsbild als ein Sportlehrer. Den Übungsleiter sehen die Kinder als Fachmann
134 für Sport, der wird als ‚beliebt‘ beschrieben. Versuch mal das Verhältnis der Kinder zu
135 beschreiben, was sie zu dir haben? Wie sehen die dich?
- 136 Experte Die meisten Kinder, die ich wo in der AG habe, die kommen aus unserer Grundschule,
137 meistens so 50% oder 60%. Und die kennen mich schon als Lehrer und akzeptieren mich
138 als Lehrer. Und wenn ich hier eine Vertretung mache in der Schule...(unverständlich)...
- 139 Die akzeptieren mich, respektieren mich als Lehrer. Deswegen habe ich keine Angst
140 gehabt, wenn ich komme von die Seite, ich meine von Beruf.
- 141 Interviewer Das heißt, meine dritte Frage erübrigt sich. Mit Unterrichtsstörungen hast du gar nichts zu
142 tun?
- 143 Experte Ich habe kein Problem. Ja, wirklich.
- 144 Interviewer Das glaube ich dir auch. Du bist auch vom Typ...
- 145 Experte Es wird ja manchmal so gestritten ein bisschen, so leicht, dann versucht man sie zur
146 Vernunft zu bringen.
- 147 Interviewer Ja. Schön, kann ich mir sehr gut vorstellen bei dir, dass die AG-Stunde reibungslos
148 funktioniert. Allein schon, wie du es mir erzählt hast. Aber jetzt möchte ich mal gucken,
149 was Zählbares aus deiner AG herauskommt und jetzt gucken wir uns mal die
150 Kompetenzen an, die die Kinder erwerben. Und wir fangen an mit den Fachkompetenzen.
151 Da hast du jetzt hier verschiedene Teilkompetenzen, die zusammen die Fachkompetenzen
152 repräsentieren. Und die ordnest du mir bitte mit erstens bis drittens was dir wichtig ist,
153 was die Kinder bei dir lernen und woran du festmachen kannst, dass die Kinder das bei
154 dir lernen. Da haben wir die Regelkunde, das Spielverständnis, die Regelkunde und die

- 155 taktischen Fähigkeiten. Guck dir das mal in Ruhe an und dann bestimme mal die ersten
156 Drei.
- 157 Experte (3 Sek.) Das ist alles wichtig.
- 158 Interviewer Ja, aber versuche mal zu gewichten. Was ist wichtiger, was ist unwichtiger mit erstens,
159 zweitens, drittens.
- 160 (8 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt.)
- 161 Experte Ich würde mal anfangen mit der Regelkunde. (10 Sek.) Ich glaube bei jeder Sportart sollte
162 es so sein. Wenn die Kinder das nicht aufnehmen oder begreifen, dass man... was das
163 bedeutet, wie hast du das noch nochmal gesagt?
- 164 Interviewer Dass sie die Regeln der jeweiligen Sportart beherrschen, zum Beispiel für Weitsprung,
165 für Hochsprung, für Diskus.
- 166 Experte Die Reihenfolge, wie es gerade erzählt habe, mit dem Weitsprung. Wenn die nicht richtig
167 abspringen zum Beispiel, dass sie das dann nicht richtig wahrnehmen oder so...
- 168 Interviewer Dann sind die Sprünge ja ungültig...
- 169 Experte Ja. Das habe ich auch schon gehabt. Das Mädchen war neun Jahre alt und springt schon
170 fast vier Meter, manchmal über vier Meter sogar. Aber sie nimmt das manchmal nicht
171 wahr. Ich gebe ein Beispiel. Und sie hat es nicht wahrgenommen, nicht weiter zu laufen
172 als die weiße Kasten, über die weiße Linie zu treten. Aber sie hat es nicht
173 wahrgenommen, ich meine diese Regelkunde. Die anderen, die wo das jetzt immer richtig
174 wahrnehmen, die versuchen alles mit abmessen, wir haben da Rituale und das ist ja auch
175 beim Sport in Leichtathletik so.
- 176 Wir messen ab die Schuhgröße. Beim Weitsprung die Schuhgröße ist ab. Zwar, was weiß
177 ich, 67 und 66 cm wieviel der hat zu dem Anlauf und wenn gesagt von mir ‚nimm eine
178 Schuhgröße oder zwei Schuhgröße zurück davon‘ und dann machen die Kinder das und
179 dann klappt das meistens. Wenn die, wie ich in dem Beispiel gesagt habe, hat das nicht
180 wahrgenommen. Das war bei Bezirksmeisterschaft für die sie sich vorbereitet hat fast ein
181 ganzes Jahr. Und die hat das so gemacht. Deshalb habe ich gewählt diese Regelkunde.
- 182 Interviewer Aber grundsätzlich kannst du feststellen, bei dir lernen die Regeln und können die auch
183 hinterher?
- 184 Experte Die verstehen das, weil... (2 Sek.) Wenn ich sage ‚dein Flug, du springst so flach, du hast
185 deine Beine hängen, du nimmst die Knie hoch und so weiter und die Oberkörper muss die
186 Hände nach oben ziehen und nicht nach unten‘. Ich glaube das ist wichtig und dann sonst
187 kann man nicht zum Ziel kommen.
- 188 Interviewer Gehen wir zum nächsten Begriff. Was ist an zweiter Stelle?
- 189 Experte Spielverständnis? Was ist das?
- 190 Interviewer Das die verstehen, wie die Sportart funktioniert?
- 191 Experte Das kann man lassen für zweite.
- 192 Interviewer Hast du vielleicht ein Beispiel dafür? Muss jetzt nicht Weitsprung sein. Kannst auch eine
193 andere Disziplin nehmen.
- 194 Experte Was nehme ich dann? (5 Sek.) Hochsprung? Dann nehme ich Hochsprung! Da ist das
195 auch so. Wenn ich einfach mit den Kindern bei der Hochsprunganlage bin. Wir verstehen
196 uns ganz gut, wenn sie so weit sind von der Stange laufen. Das ist einfach gesagt.

- 197 Versuch einfach vorbeilaufen, ich meine, wenn es nicht geklappt hat, der Absprung und
198 so weiter. Wenn es nicht klappt beim Absprung einfach vorbeilaufen.
- 199 Interviewer Mit Spielverständnis ist ja dann auch damit gemeint, dass zum Beispiel beim Hochsprung
200 ein anderer Anlauf ist wie beim Weitsprung.
- 201 Experte Das mit dem Bogen laufen.
- 202 Interviewer Und das Erwerben die aber auch im Laufe der AG?
- 203 Experte Ja. Wir machen den (unverständlich) YYYYYY den Hochsprung mit dem Flop. Meistens
204 die Kinder, wo schon in der siebten, achten Klasse sind. Das ist vielleicht nicht zu spät,
205 wenn ich in fünfte Klasse anfangen, die machen das auch, aber körperlich ist siebte, achte
206 Klasse, wie soll ich sagen, schon so steif. Dann muss ich mit ihnen mehrere Fitness
207 machen, diese Gymnastik diesen (unverständlich)...
- 208 Interviewer Und wenn du noch zwischen den beiden überlegst, taktische Fähigkeiten oder
209 Verwendung von Fachbegriffen, was ist dir wichtiger?
- 210 Experte Die taktischen Fähigkeiten sind auf dem dritten Platz. Die Fachbegriffe... Die verstehen
211 sich, auch wenn der Fachbegriff manchmal ein bisschen anders aussieht, oder anders
212 gesprochen wird. Die Kinder verstehen das, das weiß ich. Die taktischen Fähigkeiten...Ja,
213 das muss auch sitzen. Ist auch sehr wichtig.
- 214 Interviewer Aber am Ende der AG benutzen die auch die Fachbegriffe?
- 215 Experte Ja. Wenn man dann auch einfach sagt ‚wir machen den Flop oder den einfachen
216 Schersprung‘, dann wissen die, der Flop ist auf dem Rücken...
- 217 Interviewer Also mit den Begriffen, die die bei dir lernen, können die sich im Prinzip direkt im
218 Leichtathletikverein anmelden und würden auch alles verstehen und könnten mitmachen?
- 219 Experte Ja, wenn ich sagen kann. Ich darf ja nicht in der Schule.
- 220 Interviewer Darfst du schon.
- 221 Experte Viele Kinder kommen dann.
- 222 Interviewer Ja, ist ja auch gut.
- 223 Experte Letztes Jahr von der siebten Klasse waren es fünf Kinder und dieses Jahr sind auch schon
224 von den Sechstklässlern auch schon vier oder fünf.
- 225 Interviewer Das ist ja auch absolut legitim. Das ist vollkommen in Ordnung. Die Schulen bekommen
226 eine AG angeboten, die Vereine haben natürlich die Möglichkeit anzuwerben. Wenn du
227 gute Arbeit machst, ist doch klar, dann wollen die Kinder das weiter lernen. Spricht ja für
228 das Angebot, wenn viele kommen wollen. Ist vollkommen in Ordnung.
- 229 So, dann machen wir das nochmal für die Selbstkompetenzen. Auch wieder die ersten
230 drei und kurz erklären, warum dir das wichtig ist, vielleicht mit einem Beispiel aus deiner
231 AG.
- 232 Experte Von den Kindern ist das?
- 233 Interviewer Ja.
- 234 Experte (20 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt.)
- 235 Was ist damit gemeint?

- 236 Interviewer Frustrationstoleranz ist, wenn jemand nicht beim ersten Mal die Übung schafft und
237 wütend wird.
- 238 Experte Ach so, ok. Erkenntnisdrang?
- 239 Interviewer Dass der ganz viel Wissen will. Wenn du sagst ‚wir machen heute Hochsprung‘ und dann
240 kommen die zu dir und sagen ‚XXXXXX, ich will nochmal wissen, was gibt es für
241 Hochsprungarten?‘ Das ist damit gemeint.
- 242 Experte (11 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt.)
243 Ja, von der einen Seite, das ist ja auch in die Gruppe...mit diese?
244 (10 Sek.) Jetzt habe ich zwei...
- 245 Interviewer Welche beiden willst du denn haben?
- 246 Experte Wenn wir haben Training, brauche ich die Selbständigkeit, brauche diese Belastbarkeit...
247 (8 Sek.)
248 Selbstständigkeit sehe ich an erste Stelle. Ich weiß nicht warum. Ich mag die Kinder, die
249 wo selbstständig, die können alles machen. Mit dem Durchhaltevermögen...
- 250 Interviewer Ja ‚bleib‘ mal kurz bei der Selbstständigkeit. Entwickelt sich da was in deiner AG? Gib
251 mir mal ein Beispiel, wo die selbstständiger werden!
- 252 Experte Selbstständiger...(6 Sek.) Die Kinder, die wo, sagen wir das, die wo trainieren, sich dann
253 entwickeln, kriegen dann von mir richtig ein ... Lob, oder die machen es selbstständig,
254 ich kann das verlassen auf die Kinder, die können dann auch (4 Sek.)
255 Ich gebe denen manchmal individuelle Aufgaben, weil die Kinder sind in meine Gruppe
256 sehr verschieden. Welche sind fortgeschritten welche sind nicht so.
257 Aber wenn die selbständig arbeiten nach mir, was ich sage und mmm dann ja...Kann ich
258 mich drauf verlassen auf die Kinder, wenn die selbständig sind. Und wenn die heute
259 kommen und die sehen, dass sie weiter kommen, wenn sie verschiedene Aufgaben
260 machen.
- 261 Interviewer Das entwickeln die bei dir aber auch.
- 262 Experte Das entwickeln die!
- 263 Interviewer Woran machst du das fest. Hast du einen Schüler mal vor Augen?
- 264 Experte Es gibt immer zwei, drei Kinder...
- 265 Interviewer Erzähl‘ mir mal von einem, wie der selbständiger geworden ist.
- 266 Experte (4 Sek.) Zum Beispiel der XXXXXX. (5 Sek.) Er kann sehr gut zuhören, er respektiert
267 alles, er hört auch genau zu, wenn ich was sage. Eigentlich ist der schon 20 Jahre alt, der
268 ist schon ein bisschen älter, der ist nicht mehr bei uns. Nur als Beispiel, ich habe auch
269 noch andere Kinder. Der war bei mir fünf Jahre oder sechs Jahre, ich weiß nicht mehr
270 genau. Und das Kind hat eine Ausstrahlung und die Kinder mögen ihn, ein sehr höflicher
271 Junge. Er hat auch, was ich ihm gesagt oder empfohlen habe, hat es auch mehr gemacht
272 und dann habe ich ihn auch gelobt und die anderen haben gesehen, dass das weiter
273 kommt und deswegen, der ist selbständig geworden. Er konnte auch meistens alleine
274 trainieren. Ich habe ihm einfach Aufgaben gegeben. Zum Beispiel ist er ein Jahr nach
275 Kanada als Austauschschüler. Ich habe ihm Aufgabe gegeben, dass er bleibt und dass er
276 runter kommt von was weiß ich 1,80m ist er gesprungen, 1,78m. Er sollte bleiben und hat

- 277 seinen Plan bekommen und alles hat er gemacht. Das ist selbständig, dass er auch meine
278 Empfehlung, meinen Rat, was ich ihm mitgegeben habe. Und nach einem Jahr ist er
279 gekommen und ist diese Höhe noch gesprungen. Das ist der Beweis für den Trainer...!
- 280 Interviewer Dann gehen wir mal auf eine andere Kompetenz über. Was ist dir am zweitwichtigsten?
- 281 Experte Ich meine ist der (17 Sek.) Belastbarkeit.
- 282 Interviewer Dann sag mir mal was zur Belastbarkeit und ob die das bei dir lernen.
- 283 Experte Mmm... Naja. Ich habe mit den Kindern gesprochen. Wenn wir was erreichen, setzen wir
284 ein Ziel, wir müssen weiterkommen. Zum Beispiel ein Junge oder ein Mädchen bei den
285 Kugelstoßen, ältere schon. Ich habe noch Fitnessgruppen. Ich trainiere mit den Kindern
286 für verschiedene Muskelgruppen. Und beim Kugelstoßen muss man nicht nur starke
287 Hände haben, auch Rücken und Beine ich meine den ganzen Körper. Sie müssen arbeiten
288 mit die Hanteln, mit die Langhanteln, Kurzhanteln auf den Geräten, verschiedene Geräte,
289 Rudergerät, was weiß ich. Und ich habe ihnen einen bestimmte Zeit gegeben, wieviel
290 Kilo sie bewegen, welche Zeit für jeden Muskel werden Wiederholungen gemacht. Wenn
291 die das nicht aushalten, dann kann ich mit dem Kind vielleicht nicht weiter kommen.
- 292 Interviewer Aber beobachtest du denn, dass die belastbarer werden durch AGs?
- 293 Experte (4 Sek.) Die meisten, sage ich mal so, ich sage in Prozent. Die Jungs, die zu mir kommen,
294 70,80,90 Prozent, die machen auch mit die Hanteln und arbeiten dieses
295 Ganzkörpertraining mit verschiedenen Geräten und die wir haben noch viele Zeiten mit
296 die anderen Kinder gemacht. Kugel, Hantel, Cattel Bells Übungen für den ganzen Körper
297 sehr wichtig. Und die machen das, die wissen das Ziel.
- 298 Interviewer Also die entwickeln Ehrgeiz?! Hast du noch ein drittes?
- 299 Experte (9 Sek.) Erkenntnisdrang.
- 300 Interviewer Gib mir mal ein Beispiel dafür, dass die Kinder diesen Erkenntnisdrang in deiner AG
301 haben.
- 302 Experte (5 Sek.) Es ist so, das Problem der Kinder mit dem Absprung. Sie fragen immer ‚wie
303 kann man das erreichen?, was muss man dafür tun?‘ Ich sage ihnen, dass sie zu schwache
304 Muskeln haben, oder die Technik stimmt nicht, dann kann man das nicht erreichen.
305 Deswegen fragen sie nach der Technik, wie man das erreichen kann und was man muss
306 machen dazu. Und dann wird das immer in der Reihenfolge wie das ist, das wollen die
307 wissen. Die wollen auch noch wissen, wann die Bezirksmeisterschaften... Was weiß
308 ich...
- 309 Interviewer Entwickelt sich dieser Erkenntnisdrang, dass das mehr wird, dass die mehr wissen wollen,
310 oder hört das irgendwann auf?
- 311 Experte Ich kann nur sagen, vor zwei Jahren habe ich acht Rheinlandpfalzmeister gehabt, 2013.
312 Und das waren die Kinder, die wo sich immer interessiert haben, die wo nicht nur wie
313 man weiter kommt, sondern auch was machen von die anderen Vereine die Kinder, wie
314 weit die kommen. Die Information habe ich denen gegeben, der ist so weit gesprungen.
315 Das Interesse war immer da und was kann man noch machen, dass man noch weiter
316 kommen kann.
- 317 Interviewer Ok. Jetzt gucken wir uns das nochmal für die Sozialkompetenzen an. Das sind die
318 Fähigkeiten in der Gruppe, die dir wichtig sind und was die da bei dir lernen. Übernahme
319 von Verantwortung, Zuverlässigkeit, Einordnung in hierarchische Strukturen, gewaltfreie

- 320 Konfliktbewältigung und Fairplay. Was ist die wichtig, was lernen die Kinder und woran
321 machst du das fest?
- 322 Experte (8 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf dem Blatt.) Das ist das erste.
- 323 Interviewer Fairplay. Das machen die Sportler meistens. Beobachtest du denn, dass die Kinder diesen
324 Fairplay-Gedanken entwickeln bei dir?
- 325 Experte Naja, das ist. Jetzt weiß ich nicht ein Beispiel dafür zu bringen. Die sind ja alle so
326 aufgeschlossen und mögen das. Die ganze Stimmung ist nicht so, dass da einer kommt
327 und sagt ‚ist nicht‘. Aber die sind alle so angestrengt und wollen das machen.
328 Deswegen...
- 329 Interviewer Gibt es bei dir überhaupt keine Probleme mit?
- 330 Experte Ne ne. Das ist auch das mmm mit der Frustrationstoleranz...Wie war noch?
- 331 Interviewer Das man sich bei negativen Ereignissen aufregt. Das ist damit gemeint.
- 332 Experte Ja. Das wollte ich noch sagen zu dem. Es wird ja immer mit denen gesprochen, wenn man
333 nicht so weit gesprungen ist oder so (unverständlich). Ich sage immer ‚wenn du noch
334 weiter trainierst, dann kommst du weiter. Braucht man sich nicht aufregen‘. Oder was
335 weiß ich. Ich kann nicht sagen, dass 50% so sind aber ja. Es ist nicht so, dass er heute
336 nicht gut springt und morgen kommt er nicht.
- 337 Interviewer Gucken wir mal weiter, was ist noch wichtig für dich?
- 338 Experte (22 Sek.) Bei den älteren Gruppen hätte ich jetzt gesagt Übernehmen von Verantwortung.
339 Bei den Kleinen jetzt nicht so. Ich habe die großen Jungs, so 14 bis 15.
- 340 Interviewer Dann geh mal auf die Übernahme von Verantwortung ein. Lernen die das bei dir und
341 woran machst du das fest?
- 342 Experte Test. Kleine Test. Ich sage, ich muss mal kurz weg was holen für eine Minute oder zwei
343 und jeder Gruppe hatten wir zwei, drei Kinder, die wo schlimmer. Ich sage zum Beispiel
344 ‚du, XXXXXX, du übernimmst das jetzt mal, ich bin mal kurz weg und du guckst, dass
345 alles in Ordnung ist‘. Das ist kein Problem. Das funktioniert immer.
- 346 Interviewer Steigert sich die Verantwortung. Kriegen die von dir nach und nach mehr
347 Verantwortung?
- 348 Experte Ja. Ich sag jetzt gleich, was wir damit anstellen, wenn ich nicht da bin. Das hat er gleich
349 gesprochen. ‚Herr XXXXXX, der hat das das gemacht, wo Sie nicht da waren‘ und dann
350 kann es so und so passieren, da bin ich für verantwortlich, wenn das ein Unglück war.
- 351 Interviewer Jetzt geh nochmal auf die Zuverlässigkeit ein.
- 352 Experte (12 Sek.) Zum Beispiel mit dem Speer auf die Fußballfeld. Wenn die werfen den Speer
353 und dass man sicher ist, dass das Kind sich nicht dreht 45 Grad und wirft das Speer links
354 weit weg, wo die anderen Kinder laufen. Da muss man schon an jedes Kind denken. Und
355 da muss man zuverlässig sein, dass dieser Speer, das ist eine Waffe, ich habe das immer
356 schon gesagt, von meinem Studium aus, weil damals gab es einen Fall, Unglücksfall. Und
357 das ganze Leben stelle ich mir das immer vor, wenn ich so... Es muss zuverlässig sein.
358 Das gilt auch um den Kugelstoßen, das geht auch um die andere. Da muss man 100%, ja
359 nicht vielleicht 100%, aber schon ein bisschen sicher sein, dass der Junge oder das
360 Mädchen...(3 Sek.)

- 361 Interviewer Findest du denn, dass die diese Zuverlässigkeit auch erlernen in dieser AG? Oder sind die
362 schon von Anfang an zuverlässig oder werden die noch zuverlässiger?
- 363 Experte (4 Sek.) Wenn man mit den Kindern spricht und erzählt, was kann passieren oder so, die
364 sind meistens...Die hören zu die (unverständlich) das und machen das richtig. Meistens
365 ist das so.
- 366 Interviewer Jetzt haben wir ganz, ganz viel über Kompetenzen gesprochen. Möchtest du noch
367 Kompetenzen ergänzen, die Kinder bei dir erlernen, die aber jetzt hier nicht draufstehen?
- 368 Experte Welche?
- 369 Interviewer Das frage ich ja dich. Hast du noch Kompetenzen, die du ergänzen würdest? (12 Sek.) Ich
370 meine jetzt nicht die motorischen Kompetenzen. Dass sie schneller werden und weiter
371 werfen können, das ist klar. Aber aus diesen Bereichen, Fachkompetenzen,
372 Selbstkompetenzen, fallen dir keine mehr ein?
- 373 Experte (10 Sek.) Es gibt da so viel, dass man das jetzt gar...(unverständlich) Es ist ja auch schon
374 40 Jahre, dass ich meine Lizenz gemacht habe. 40 Jahre und dann. Es gibt viele, welches
375 ich wiederhole und erkläre, hier welche Fach, Leichtathletik, welche Disziplin.
- 376 Interviewer Ist ja auch nicht schlimm. Jetzt stell dir mal abschließend vor, wenn du die Kooperation
377 alleine verantworten würdest, was würdest du verändern?
- 378 Experte Alleine als Trainer?
- 379 Interviewer Wenn du das Sagen hättest, was würdest du bei der Kooperation zwischen Schule und
380 Verein, was würdest du verändern?
- 381 Experte Zwischen Schule und Verein. Erstmal bei die Konferenz dabei sein. Das geht um die
382 Kinder und Gesundheit und einfach dass ich mehr weiß über die Kinder. Ich meine die
383 Kinder, die in der Schule sind.
- 384 Zweitens (10 Sek.) Jede Schule hat seine vielleicht Problem durch (unverständlich) mit
385 der einen Schule zur anderen, aber so ist das ganz gut. So klappt es ja.
- 386 Interviewer Jetzt sind wir auch schon am Ende des Interviews angekommen. Hast du jetzt noch
387 irgendeine Sache im Zusammenhang mit Kooperation zwischen Schule und Verein oder
388 Kompetenzen, die du denkst, die man hier erwähnen könnte oder denkst du, dass wir über
389 alles gesprochen haben?
- 390 Experte Mmm. Da fällt mir jetzt auch nichts ein. (10 Sek.) Der Verein macht alles, wir machen
391 alles...(unverständlich)
- 392 Mein Wunsch wäre, dass man bei jeder Schule eine Kooperation schließen von den
393 Verein, dass man in Verbindung sind. Und ich glaube der Verein kann vieles vermitteln.
394 Ich meine den Kindern geben...(3 Sek.)
- 395 Interviewer Also würdest du dir den Ausbau der Kooperation wünschen?
- 396 Experte Ja, wir sind auf dem richtigen Weg.
- 397 Interviewer XXXXXX, dann danke ich dir für das Interview.
- 398 Experte Ok!

G.16 TN 16

Transkriptionskopf zum Experteninterview (TN 16)

Interviewort	Ballay
Interviewdatum	28.12.2016
Interviewdauer	29 Min. 03 Sek.
Geschlecht	M
Alter	35
Beruf/beruflicher Hintergrund	Integrationshelfer
Schule/Schulform	IGS
Dauer der Beschäftigung an der GTS	5 Jahre
Vertragsart	Dienstleistungsvertrag <u>Kooperationsvertrag</u> Betreuervertrag Sonstiges
GTS-Angebot (Disziplin)	Alles mit Bällen
Gruppengröße/Besonderheiten	30
Verein (Mehrfachnennungen möglich)	TV Zell
Vereinshintergrund (Tätigkeiten)	Aktives Mitglied, Übungsleiter

- 1 Interviewer So XXXXXX, ich begrüße dich zum Interview. Ich finde es gut, dass du dir die Zeit dazu
2 genommen hast. Ich möchte mit dir über deine AG ‚Alles mit Bällen‘ sprechen, die du an
3 der IGS in XXXXXX anbietest. Jetzt möchte ich erstmal von dir wissen, wie es zu der
4 Kooperation mit der Integrierten Gesamtschule gekommen ist.
- 5 Experte Es kam dazu, dass ein Freund von mir das gemacht hat und er wenig Zeit hatte, viel
6 übernommen hatte, bis er dann ganz aufgehört hatte und ich das weiter gemacht habe,
7 aber das hieß damals noch Basketball-AG.
- 8 Was jetzt auch war, was ein Lehrer im letzten Jahr unbedingt machen wollte, wollte eine
9 Basketballmannschaft aufbauen, was ich dem auch geholfen habe und normalerweise
10 sollte ich dieses Jahr dann wieder übernehmen, weil er die Stunden nicht mehr hatte, weil
11 ich glaub irgendwie bei der IGS ist es ja so, wenn ein Lehrer, glaube ich, auf Gymnasium
12 macht, hat er irgendwie dann plus Stunden, die er für ein Jahr dann macht und dann auf
13 einmal sind diese halben Stunden...
- 14 Interviewer Das sind diese ZAG-Stunden.
- 15 Experte Ja, genau.
- 16 Auf jeden Fall hat er die dann jetzt ein Jahr lang gemacht und jetzt macht er sie nicht
17 mehr und dadurch hätte ich eigentlich Basketball übernehmen sollen, aber jetzt irgendwie
18 gar kein Basketball, ist halt schade, aber...(3 Sek.)
- 19 Interviewer Ja. Und jetzt heißt die AG ‚Alles mit Bällen‘, da ist ja auch Spielraum. Jetzt weiß ich aus
20 dem Vorgespräch, dass du die AG, in welcher Form jetzt auch immer, unter welchem
21 Titel auch immer, jetzt schon seit fünf Jahren machst. Hat sich die Zusammenarbeit mit
22 der Gesamtschule intensiviert mit der Zeit?
- 23 Experte Nee, hat sich nicht geändert. Da ist wenig Kooperation.
- 24 Interviewer Du gehst hin und machst da deine AG...
- 25 Wurdest du mal zu Konferenzen eingeladen? Oder hast dich irgendwie mal mit Lehrern
26 ausgetauscht?

- 27 Experte Nee, gar nichts.
- 28 Interviewer Hingehen, Stunde machen und fertig... Mmm.
- 29 Sind denn in deinem Arbeitsvertrag vom Turnverein XXXXXX, sind in dem
30 Arbeitsvertrag Ziele angestrebt, die deine AG impliziert?
- 31 Experte Nicht das ich wüsste, nee.
- 32 Interviewer Gut. Aber persönliche Ziele hast du...
- 33 Experte Ja.
- 34 Interviewer Die erzähle mir doch mal.
- 35 Experte Persönliche Ziele, was halt Basketball angeht, indem ich selbst Basketball spiele, ist halt
36 Basketball hier, gerade in der Region, die nur aus Dörfern besteht, Basketball für Jüngere
37 zu zeigen, interessant zu machen und zu sehen, dass hier ein Verein ist, weil halt alles
38 sich um Fußball dreht und den Leuten oder den Kindern ein bisschen Interesse zu zeigen
39 und hoffen, dass sie dann in den Verein kommen.
- 40 Interviewer Also einen Zugang zum Basketball möchtest du ermöglichen.
- 41 Dann will ich mir doch mal dein Angebot genauer angucken. Jetzt erzähl mir doch mal,
42 bevor wir zur Durchführung deines AG-Angebotes kommen, erzähl mir doch mal bitte,
43 ob du auf Inhalte deiner Übungsleiterausbildung zurückgreifst, wenn du deine AG planst.
- 44 Experte Das versuche ich natürlich.
- 45 Es ist immer schwierig, wenn ich wirklich 30 Kinder habe, bei denen vielleicht dieses
46 Jahr viele von denen in der fünften Klasse sind oder dann habe ich dann trotzdem ganz
47 viele, dann auch achte, neunte bis zehnte Schuljahr.
- 48 Interviewer Ja, das machen wir gleich, wenn wir zur konkreten Durchführung kommen, nur auf
49 Ausbildungsinhalte zurückgreifen...
- 50 Experte Ja, finde ich halt schwierig. Wenn... Also dann was anzuwenden, wenn die
51 Altersunterschiede so groß sind.
- 52 Interviewer Hast du vielleicht ein konkretes Problem, was du benennen kannst, zur Ausbildung,
53 irgendeine Übung, die du nicht anwenden kannst?
- 54 Experte Ja, sagen wir mal beim Basketball ist es ganz schwer, weil die die physische oder die
55 Größe dann halt eine große Rolle spielt, wenn dann viele Kleine dann schnell die Lust
56 verlieren, wenn dann Große... Ja Basketball ist halt, wenn man groß ist, viel einfacher.
- 57 Interviewer Ja, und das hängt natürlich dann mit den Übungen zusammen, die man sich im Vorfeld
58 überlegt.
- 59 Ok, jetzt kommen wir mal zur Durchführung. Jetzt stellst du dir vor, ich bin dein
60 Praktikant und du nimmst mich mit zu deinem AG-Angebot und wir sind zehn Minuten
61 vor der Zeit da und du erzählst mir der Reihe nach, was passiert bis zum Ende der AG.
- 62 Experte Was ich vorhabe zu machen?
- 63 Interviewer Alles. Wir gehen einmal komplett da durch.
- 64 Experte Ja, erstmal ist das ein Kampf die Leute zusammenzukriegen, zu gucken wer kommt, die
65 Liste zu machen. Es sind nämlich mindestens immer fünf bis sechs, die die Sachen nicht
66 haben, weil es halt eine Mittags-AG ist und schwierig, sie dann irgendwie in irgendeiner

- 67 Art und Weise zu sagen, sie müssen das mitbringen, weil wir haben durch die AG und die
68 Schule keine Möglichkeiten sie irgendwie zu sagen ‚Ja, du gehst in die Klasse, was
69 schreiben‘ und das ist dann der Anfang, der meistens Zeit braucht.
- 70 Dann aufwärmen, Spiele machen oder Vorbereitung auf, wie jetzt Korbleger und dann
71 anwenden im Spiel oder Pässe und dann die Anwendung später im Spiel zu beobachten.
- 72 Interviewer Beschreibe mir mal eine klassische Aufwärmeinheit, was machst du da? Also, die sind
73 alle in der Halle versammelt, die ohne Sportsachen sitzen auf der Bank...
- 74 Experte Die klassische Aufwärmarbeit am Anfang ist man stellt sich an die Mittellinie, man
75 macht zwei Gruppen, versucht erstmal einfach normal zum Korb zu dribbeln, entweder
76 zu stoppen, wenn man es nicht schafft in den Rhythmus zu kommen für einen Korbleger,
77 sondern einfach zu halten, zu werfen.
- 78 Wer schon kann, versucht seinen Korbleger in die andere Gruppe geht bis zum Korb,
79 nimmt den Rebound, passt wieder hoch, läuft wieder hinter der Gruppe und so...
- 80 Also in Bewegung mit Ball warm laufen, also sich meistens mit Ball warm machen. Ohne
81 Ball ist meistens halt so ein bisschen öde für die Kinder.
- 82 Interviewer Jetzt kommen wir mal zu einer Taktikübung oder zu einem Theorieblock. Nehmen wir
83 den Korbleger, du hast ihn genannt, wie muss ich mir diese Übung vorstellen? Beschreibe
84 sie mir mal, wie ordnest du die Kinder an? Was machst du da?
- 85 Experte Für einen Korbleger ist erstmal zur Beobachtung die koordinativen Fähigkeiten eines
86 Kindes schon mal zu schaffen, die Rechts-Links-Bewegung und dann noch den Ball dazu
87 zu bringen. Zu sehen, dass dann die Bewegungen sich auf den Ball konzentrieren zu
88 können und die Schritte zu machen.
- 89 Wir versuchen dann zwei Gruppen zu machen, die die es schon hinbekommen oder was
90 ich auch gerne machen, dass die, die es können, den anderen das zeigen und dann
91 erklären, die hören sich das dann meistens besser an und finden es toller, die fühlen sich
92 dann, die einen, die es können, ein bisschen wichtig und die anderen hören sich das
93 besser an. So Sachen mache ich.
- 94 Interviewer Und hast du da Trainingsphasen zum Abschluss, was machst du da immer?
- 95 Experte Ja, meistens ein bisschen Bewegung zum Warmmachen: Laufen, Korbleger, dann
96 Werfübungen. Basketball besteht aus Fähigkeiten zu treffen.
- 97 Und zum Schluss wird natürlich immer ein kleines Spiel gemacht. Das ist Ziel und das
98 wollen die alle zum Schluss.
- 99 Interviewer Und, wie muss ich mir so das Ende vorstellen von deiner AG? Also sagst du mit der
100 Pfeife jetzt ist Schluss oder gibt ein Abschlussritual, machst du da was?
- 101 Experte Das Ende ist... Kommt drauf an, wie sie sich verhalten haben. Wenn alles gut funktioniert
102 hat und man konnte ganz normal ein Spiel machen, ohne dass irgendwie was Schlimmes
103 passiert ist oder große, technische Fehler waren oder ich schon vorher öfters angehalten
104 habe, wo Sachen waren, die mir nicht gefallen haben, wegen Fouls oder groben Fehlern,
105 meistens wird dann abgepfiffen.
- 106 Aufräumen ist ja nichts oder wenn die Bälle an der Seite liegen, dann werden zwei
107 gesagt, die das aufräumen müssen, dann werden die Bälle weggebracht, weil sonst gehen
108 sie erst in die Umkleidekabinen sich umziehen, da gehe ich dann mal gucken und
109 nachschauen, ob alles in Ordnung ist.

- 110 Die müssen dann vor der Tür warten und dann dürfen sie erstmal gehen, dann gehe ich
111 auch.
- 112 Interviewer Ok, jetzt habe ich schon mal ein grobes Bild davon. Jetzt habe ich nochmal ein, zwei
113 Nachfragen. Jetzt hast du gerade gesagt, die Kinder räumen Bälle weg, wenn da welche
114 am Rand rumliegen. Sind diese Aufgabenbereiche, sind die denen bekannt oder musst du
115 das jedes Mal wieder den mitteilen, das zu machen?
- 116 Experte Bekannt ist ihnen das, aber wenn man es nicht sagt, würde das keiner von sich aus, glaube
117 ich, machen.
- 118 Interviewer Ja, ok. Jetzt hast du mir auch nochmal am Anfang berichtet, dass die relativ unruhig dann
119 aus ihren Mittagszeiten kommen, hast du da mit Unterrichtsstörungen zu tun?
- 120 Experte Ja. Also Unterrichtsstörungen, was heißt... Es ist halt eine Nachmittagsbeschäftigung und
121 so sehen die das, ist halt eher sie müssen bleiben in der Schule und müssen irgendwas
122 machen. Sind sehr wenige, die das als Angebot sehen und sich verbessern oder um zu
123 sagen...
- 124 Also es sind meistens die, die im Verein sind und sich dann integrieren und es als
125 Trainingszeiten sehen, die anderen sehen es halt als Zeitvertreib.
- 126 Interviewer Wie gehst du mit so einer konkreten Unterrichtsstörung um? Vielleicht hast du da ein
127 Beispiel parat?
- 128 Experte Konkret ... äh... dann muss er sich auf die Tribüne hinsetzen, ruhig bleiben. Das Problem
129 ist, dass es meistens nicht nur einer ist, sondern mehrere. So schade es ist, aber wenn ich
130 wirklich 30 Kinder habe, dann habe ich nicht so...
- 131 Wenn da noch zwei, drei sind oder fünf, die ihre Sachen nicht haben, die dann zum
132 Schluss ja nicht mehr helfen können für Pässe zu machen oder irgendwas oder vielleicht
133 macht ja trotzdem mal einer Schiedsrichter, aber wenn es mehrere sind, setzen sie sich
134 auf die Tribüne und meistens dürfen sie halt das Handy rausholen, sonst kann ich mich
135 nicht mehr auf die Gruppe, die, die spielen wollen, konzentrieren.
- 136 Interviewer Ok. Jetzt bist du ja Übungsleiter und aus der Literatur ist bekannt, Übungsleiter haben ein
137 anderes Verhältnis zu Kindern als zum Beispiel Sportlehrer. Beschreib mal das von dir
138 vermutete Verhältnis, was die Kinder zu dir haben.
- 139 Experte Ja, das Verhältnis ist schon anders, indem schon, was gut ist, paar sind ja schon im
140 Verein, kennen mich auch und wissen, dass ich relativ gut Basketball spielen kann.
- 141 Und dann kann man schon sehen, dass der Schüler nicht nur sieht, dass man eine Technik
142 beschreibt oder erzählt, sondern die wissen, dass man es kann und hören schon anders zu.
- 143 Interviewer Ok, dann will ich jetzt mal überleiten zum dritten Bereich. Jetzt wollen wir mal gucken,
144 was für Resultate aus deiner AG zu verzeichnen sind. Und da habe ich jetzt verschiedene
145 Teilkompetenzen aufgelistet, die zusammen zur Fachkompetenz gehören. Das sind
146 taktische Fähigkeiten, Verwendung von Fachbegriffen, Spielverständnis und Regelkunde.
147 Und das guckst du dir jetzt mal in Ruhe an und dann machst du mir mit Ordinalzahlen
148 eine Wertung, erstens bis drittens, was bei dir wichtig ist, was du davon vermittelst und
149 woran du merkst, dass die Kinder am Ende deiner AG-Zeit das auch tatsächlich
150 beherrschen. Vielleicht auch mit einem Beispiel, ein Schüler, der die gerade einfällt.
151 Gucke dir das in Ruhe an und lass dir Zeit.
- 152 Experte (20 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf dem Blatt.)

- 153 Interviewer Gut, dann haben wir erstens Spielverständnis, zweitens Regelkunde und drittens taktische
154 Fähigkeiten. Dann XXXX, leg mal los.
- 155 Experte Ähm...
- 156 Interviewer Beschreib mal das Spielverständnis, woran du merkst, dass sie das bei dir erlernen.
- 157 Experte Achso, wie die das lernen. Ja, Spielverständnis ist halt für mich wichtig, dass man sieht,
158 ob es jetzt Basketball, egal was für ein Mannschaftssport das ist, dass man nicht alleine
159 auf dem Feld steht. Allein selten gewinnen kann oder eigentlich gar nicht.
- 160 Interviewer Woran machst du fest, dass die Kinder bei dir dieses Spielverständnis erwerben?
- 161 Experte Woran? Indem ... puh... indem sie als Mannschaft spielen und ... dass sie sich vielleicht
162 als Freunde nicht sehen und dann zusammen spielen können.
- 163 Interviewer Der Spielfluss insgesamt?
- 164 Experte Ja, und das ein Spiel entsteht.
- 165 Interviewer Ok, dann gehen wir weiter.
- 166 Experte Ja, die Regelkunde ist beim Basketball jetzt schon ziemlich wichtig, weil es ist bisschen
167 komplizierter als Fußball oder andere Ballsportarten. Ich gehe jetzt nicht bei allen
168 Regelsachen beim Basketball jetzt bei der AG, also kommt auf die Kompetenzen von den
169 Kindern an, aber nur Dribbeln oder Doppeldribbelschritte, so Sachen sollte man schon,
170 also die Grundregel, Basics sollte man schon wissen. Jetzt die drei Sekunden zum
171 Beispiel, sind jetzt nicht Sachen, die so wichtig sind bei Kindern oder Rückfeld muss
172 nicht unbedingt auf sein oder so Sachen halt.
- 173 Interviewer Und wie beurteilst du den Regelerwerb bei deiner Gruppe?
- 174 Experte Ob ich die beurteile?
- 175 Interviewer Nee, wie du den Regelerwerb beurteilst bei deiner Gruppe.
- 176 Experte Wie ich ihn beurteile...
- 177 Interviewer Ob du das feststellst, wie du den Erwerb von Regelkunde beurteilst. Ist das feststellbar?
- 178 Experte Es ist schon feststellbar... Am Anfang sind ja zum Beispiel... Wenn Kinder kommen am
179 Anfang, dribbeln vielleicht mit zwei Händen gleichzeitig, ist ja dann, man darf ja nur,
180 wenn man einmal den Ball in die Hand genommen hat, dann gucken viele auf den Ball,
181 wenn sie dribbeln, die hören dann auf zu dribbeln, haben dann meistens den Ball in der
182 Hand und dribbeln sie weiter. Wenn das irgendwann mal verstanden ist, dass man das
183 nicht mehr darf, also man darf schon dann aufhören zu dribbeln, ein Pass entsteht, wenn
184 man sich frei läuft, und nur einmal in beiden Händen den Ball nimmt.
- 185 Interviewer Und das heißt mit dem Regelwerk, was sie bei dir erwerben, könnten sie jederzeit beim
186 Vereinstraining auch mitmachen.
- 187 Experte Mmm, ja ... Also da kommen wir vielleicht auf den vierten Punkt, indem sie die
188 Fachbegriffe vielleicht dann auch verstanden haben, weil wenn man dann in den Verein
189 kommt, wenn man dann sagt, also wenn man dann Fachbegriffe benutzt, also sollte man
190 dann halt wissen, von was man redet. In der Schule würde ich das jetzt nicht für so
191 wichtig sehen, nur wenn man dann im Verein ist, dann sind so Sachen wichtig.

- 192 Interviewer Ok, jetzt hast du noch an dritter Stelle die taktischen Fähigkeiten, geh da auch nochmal
193 kurz drauf ein, was dir daran wichtig ist und woran du feststellst, dass die Kinder das bei
194 dir erwerben.
- 195 Experte Mmm, ist jetzt auch schwierig. Taktische Fähigkeiten sehe ich jetzt beim Basketball zum
196 Beispiel, wenn die Zeit, die 24 Sekunden Zeitregel gehört auch dazu oder die acht
197 Sekunden um über die Mittellinie zu kommen, das sind taktische Sachen, die schwierig
198 sind, zum Beispiel wenn man schnell den Ball passt und so Sachen, müssen die
199 irgendwann verstehen.
- 200 Interviewer Kriegen die das hin im Laufe der Zeit?
- 201 Experte Das kriegen die schon hin, also ein Gefühl von Zeit und ... kriegen die schon hin, also ist
202 immer besser, wenn, ist von Jahr zu Jahr anders.
- 203 Also wenn man zwei, drei Kinder hat, die aus dem Basketball kommen und im Verein
204 sind, ist natürlich vieles einfacher, die erklären dann meistens untereinander nochmal
205 was.
- 206 Wenn man jetzt eine Gruppe von 15 Kindern hat, die mit Basketball noch nie was zu tun
207 hatten, dann muss man halt viel tiefer anfangen und die Fragen kommen alle zu mir oder
208 gar nicht, sondern wenn Kinder unter sich sind, die erklären sich das viel schneller.
- 209 Interviewer Ok. Von den Fachkompetenzen leiten wir jetzt mal über zu den Selbstkompetenzen. Und
210 auch da wieder die gleiche Aufgabe, die gleiche Prozedur. Die ersten drei und dann
211 wieder mit ein, zwei Beispielen benennen und belegen, dass das bei dir in der AG
212 erworben wird, dass du das an irgendeinem Beispiel festmachen kannst. Lass dir ruhig
213 Zeit.
- 214 Experte (21 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf dem Blatt.)
- 215 Interviewer Gut, dann haben wir erstens Selbstständigkeit, zweitens Erkenntnisdrang und drittens
216 Durchhaltevermögen. Dann leg mal los.
- 217 Experte Ja, Selbstständigkeit ist... finde ich heutzutage eines der größten Probleme und irgendwie
218 selbstständig... Man muss denen alles sagen, da kommen sogar manchmal Kinder, die
219 sich selbst noch nicht mal umziehen, wenn man denen nicht sagt, sie sollen sich
220 Sportschuhe anziehen... Das finde ich schade, weil viele können dann schon direkt
221 anfangen, wenn sie wissen, heute wird Fußball gespielt, dann sind da manche schon
222 direkt da und bauen Tore auf, das ist aber leider sehr selten.
- 223 Interviewer Ja, aber du vermittelst denen Selbstständigkeit?
- 224 Experte Ja, ich versuche es. Wenn ich denen vorher, bevor sie sich umziehen, sage ‚heute wird
225 Fußball gespielt‘ oder die wissen, dann versuche ich schon.
- 226 Wenn ich eine Übung paar Mal gemacht habe, werde ich nach dem fünften oder dritten
227 Mal nicht mehr sagen, wie was aufzubauen ist, sondern sie sollen dann selbst die Sachen
228 in die Hand nehmen.
- 229 Interviewer Und das kannst du für deine Gruppe auch feststellen?
- 230 Experte Versuchen sie und natürlich sind es immer die Gleichen.
- 231 Interviewer Gut, ok.
- 232 Experte Erkenntnisdrang ähm... Also ist die Frage, selbst zu erkennen, was sie zu tun haben oder
233 ...?

- 234 Interviewer Nee, mehr so diese Eigenschaft, dass man zum Beispiel zu dir kommt ‚hey XXXXXX,
235 ich habe gelesen, dass man beim Basketball...‘
- 236 Experte Ach so, ja gut. Das ist die Sache, sobald die doch nach ein paar Wochen so ein bisschen
237 anfangen, doch sich für Basketball zu interessieren, weil sie eben noch nie in dieses
238 Basketballgefühl oder weil es einfach mit der Gruppe funktioniert. Schon so, dass
239 heutzutage zum Glück durch die ganzen Medien und wenn dann gerade in Amerika, wird
240 schon viel nachgefragt, zum Beispiel wo jetzt im Februar, also jetzt bald ‚All-Star-Game‘
241 ist, fragen die dann nach, was das genau ist.
- 242 Interviewer Ja, kannst du das irgendwo festmachen... Glaubst du, dass das mit der Sportart zu tun hat
243 oder ist das eine individuelle Eigenschaft, dass die Kinder das einfach mitbringen und in
244 anderen Sportarten auch fragen würden?
- 245 Experte Ich glaube das ist einfach, ob es ihnen gefällt oder einfach vielleicht irgendwas nicht
246 gekannt haben oder nie so einen Spaß am Basketball hatten. Vielleicht weil sie erst noch
247 zu klein waren und dann größer...
- 248 Interviewer Ja, zumindest bietet die AG den Rahmen, dass man diesem Erkenntnisdrang nachgehen
249 kann, also man kann nachfragen...
- 250 Experte Ja, auf jeden Fall.
- 251 Deswegen können sie sich ja auch nach einem halben Jahr wieder auf eine andere AG
252 oder andere kommen, haben dann gehört, ja die AG ist ja doch ganz gut, dann kommen
253 andere und neue Kinder.
- 254 Interviewer Ok.
- 255 Experte Durchhaltevermögen ist mir auch wichtig, versuche ich auch zu nehmen, weil es ist ganz
256 wichtig, wenn man irgendwas vorbereitet hat, bei Spielen sind die oft nach fünf Minuten
257 haben die keine Lust mehr oder wollen irgendwas anderes machen oder äh...
258 Durchhaltevermögen...
- 259 Interviewer Wie gehst du denn damit um?
- 260 Experte Dass sie das haben?
- 261 Interviewer Dass sie das erwerben.
- 262 Experte Ich versuche dann, ja... durch irgendwelche Belohnungen oder durch ... wie es halt so
263 bei den Kindern ist oder mitzuspielen...
- 264 Wenn ich merke, das Spiel fordert eine Ergänzung, weil sie das Ziel haben, Wettkämpfe
265 haben...
- 266 Interviewer Und damit erreichst du so ein bisschen stärkeres Durchhaltevermögen.
- 267 Experte Ja, dass die sich auf eine Sache ein bisschen länger konzentrieren und durchstehen.
- 268 Interviewer Ja. Kannst du da eine Entwicklung beobachten in deiner AG im Hinblick auf das
269 Durchhaltevermögen?
- 270 Experte Das ist dann wieder typbedingt, finde ich. Bei manchen weiß ich, die werden es nie
271 haben, die sind egal, was man macht, sind die nach fünf Minuten haben die keine Lust.
- 272 Manch andere kommt es aufs Spiel an, bei vielen sind sie dann wettbewerbsfähig, und
273 wenn es dann nur individuell ist, haben sie weniger Lust, aber wenn es dann um einen
274 Wettkampf geht.

- 275 Interviewer Ja gut, das mit dem Wettbewerb hat sich jetzt bestätigt in der SPRINT-Studie, da hat man
 276 an Grundschulen wettbewerbsfreie Inhalte durchgeführt mit Kindern, der soziale
 277 Gedanke stand da im Vordergrund und wenn der Lehrer nicht geguckt hat, haben sie den
 278 wettbewerbsfreien Inhalt immer in Wettbewerbe umgemünzt und trotzdem sich
 279 untereinander was überlegt, was man da machen kann. Scheint dann zu funktionieren,
 280 über einen Wettbewerb zu motivieren.
- 281 Jetzt gucken wir uns das abschließend nochmal für die Sozialkompetenzen an. Das sind
 282 dann die Verhaltensweisen, die in der Gruppe dann für dich von Bedeutung sind. Und
 283 auch hier wieder, dass du dir überlegst, ob du da eine Entwicklung feststellst und woran
 284 du das festmachst bei deinen Kindern, die du betreust. Gleiche Prozedur...
- 285 Experte (20 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf dem Blatt.)
- 286 Interviewer Gut, dann haben wir erstens Fairplay, zweitens gewaltfreie Konfliktbewältigung und
 287 drittens Zuverlässigkeit, dann fang mal an.
- 288 Experte Da ist jetzt... Also ob es Basketball oder Fußball ist, Fairplay ist halt ganz wichtig.
 289 Respekt vor dem anderen, Fairplay heißt auch zu sehen, wenn man selbst ein Foul macht,
 290 dann braucht man keinen Schiri, eigentlich sind es alle Kinder, die sich kennen,
 291 zusammen in die Schule gehen, dann ist Fairplay normalerweise das A und O für jede
 292 Sportart.
- 293 Interviewer Ja, kannst du die Entwicklung für den Fairplaygedanken, du hast es schon gesagt, als
 294 sportimmanenten Gedanken, kannst du da eine Entwicklung beobachten in deiner AG?
- 295 Experte Ne Entwicklung ab und zu schon. Dadurch, dass sie versuchen müssen, weil sie nicht im
 296 gleichen Alter sind, Fairplay den Kleineren gegenüber ... ist aber immer schwer. Man
 297 muss jede Stunde wieder von vorne anfangen meistens.
- 298 Interviewer Ok.
- 299 Experte Gewaltfreie Konfliktbewältigung ist halt, wenn man halt nicht gewinnt oder verliert,
 300 wenn die anderen wird halt schnell geschimpft, geschlagen und ... Ist mir wichtig, dass
 301 Gewalt halt nicht beim Sport...
- 302 Interviewer Sprichst du mit denen oder wie handhabst...
- 303 Experte Ja, dann kläre ich halt Konflikte. Wenn es zwei Leute sind, die werden dann halt zur Seite
 304 geholt, die zieh ich raus, dann wird halt erstmal geredet, gefragt, was da hinter steckt.
 305 Manchmal kann ich es halt nicht immer sehen, wenn ich es nicht gesehen hab, will ich
 306 wissen weshalb und warum, die sollen dann reden miteinander und Probleme regeln und
 307 meistens ...
- 308 Interviewer Beobachtest du dann bei den Kindern, mit denen du diese Gespräche geführt hast, dass
 309 sie in Zukunft das auch besser lösen oder neigen die weiterhin zu nicht gewaltfreier
 310 Konfliktbewältigung?
- 311 Experte Meistens die, die ich häufig oder jede Stunde ermahne, da änderst sich nix, egal wie viel
 312 man mit denen redet ... Ok, da ist auch häufig nicht so viel Zeit mittags da. Die, die
 313 Konflikte immer mit Gewalt... Das sind Schüler, wo man weiß, dass die das während der
 314 Schulzeit genauso machen.
- 315 Interviewer Ok.

- 316 Experte Zuverlässigkeit ist oft ganz schwer. Zuverlässigkeit ist für mich, dass sie regelmäßig
317 kommen und vor allem regelmäßig ihre Sportsachen dabei haben. Da ist leider oft
318 irgendwelche Entschuldigungen, die ja...
- 319 Interviewer Ja, ich kenne die Entschuldigungen ja selber als Lehrer, die man sich anhören muss,
320 beobachtest du da eine Entwicklung, wenn du sagst, ist dir wichtig, dass du im Laufe...
- 321 Experte Vielleicht bei manchen, die dann, wo man dann aber auch merkt, dass ihr Interesse beim
322 Basketball gestiegen ist oder bei irgendwelchen anderen Sportarten gestiegen ist, dann
323 kommt es vielleicht zufällig...
- 324 oder die vielleicht in der Schule Probleme hatte, die dann vielleicht zu schüchtern waren,
325 die dann da in kleineren Gruppen oder dann eher ein bisschen zum Spielen kommen. Die
326 sind dann auf einmal doch eher dann motiviert, aber für die, die sowieso die Nachmittags-
327 AG als Zeitvertreib sehen, tja...
- 328 Interviewer Die hast du ja natürlich auch leider in deiner Gruppe...
- 329 Experte Ja, das ist halt das Problem. Ist halt von Jahr zu Jahr anders, es kommt immer darauf an,
330 wie viele davon da sind oder nicht.
- 331 Interviewer Ok, jetzt haben wir schon viel über Kompetenzen gesprochen. Fallen dir in dem
332 Zusammenhang noch Kompetenzen ein, die sie bei dir erwerben, die aber jetzt gar nicht
333 auf diesem Zettel standen?
- 334 Experte Was ich versuche, dass sie auf jeden Fall einfach schon mal zuhören. Selbst, wenn sie
335 ruhig sind, dann wird denen erklärt ... oder da kommen eins oder zwei und fragen, wie
336 lange wir noch spielen. Dann wird gesagt fünf Minuten und dann kommt 30 Sekunden
337 später der nächste und wieder...
- 338 Interviewer Also die Kompetenz zuzuhören.
- 339 Experte Zuhören ist eine Kompetenz, die ganz einfach ist, aber die versuche ich...(3 Sek.)
- 340 Interviewer Ist halt eine gute Voraussetzung für alles Weitere.
- 341 Jetzt stell dir nochmal vor, du hättest die Kooperation im Allgemeinen selber zu
342 verantworten. Was würdest du verändern?
- 343 Experte Verändern würde ich... (2 Sek.) auf jeden Fall sehen, dass die Gruppen homogener sind,
344 also dieses Jahr sind ganz viele Kleine, paar von den Großen sind natürlich die stärksten.
345 Das ist eine Sache, die ich auf jeden Fall verändern würde, die Homogenität der Gruppen.
346 Man müsste halt verschiedene Tage und verschiedene Gruppen...
- 347 Sonst ist alles gut, ideal, alles funktioniert.
- 348 Interviewer Jetzt haben wir auch schon ganz viel über Kooperation und Kompetenzen gesprochen.
349 Würdest du jetzt in diesem Zusammenhang im Rahmen des Interviews noch irgendetwas
350 erwähnen, was anspruchswürdig ist, worauf wir noch gar nicht eingegangen sind?
351 Oder denkst du, dass das Thema umfassend besprochen wurde?
- 352 Experte Wir haben wohl alles gesagt.
- 353 Interviewer Dann danke ich dir, dass du dir die Zeit genommen hast.
- 354 Experte Kein Problem..

G.17 TN 17

Transkriptionskopf zum Experteninterview (TN 17)

Interviewort	Lahnstein
Interviewdatum	18.01.2017
Interviewdauer	39 Min. 57 Sek.
Geschlecht	M
Alter	44
Beruf/beruflicher Hintergrund	Freelancer
Schule/Schulform	G8GTS
Dauer der Beschäftigung an der GTS	2 Jahre
Vertragsart	Dienstleistungsvertrag <u>Kooperationsvertrag</u> Betreuervertrag Sonstiges
GTS-Angebot (Disziplin)	Handball Klassenstufe 5/6
Gruppengröße/Besonderheiten	20-25
Verein (Mehrfachnennungen möglich)	TG Oberlahnstein
Vereinshintergrund (Tätigkeiten)	Trainer, Übungsleiter

- 1 Interviewer Hallo XXXXXX, ich begrüße dich zum Interview. Ich finde es schön, dass du dir die Zeit
2 dazu genommen hast. Du bist jetzt schon eine längere Zeit am XXXXXX-Gymnasium
3 Übungsleiter für Handball. Jetzt erzähle mir doch erst mal, wie ist es zu der Kooperation
4 mit der Ganztagschule gekommen?
- 5 Experte Also mmm, ganz kleine Korrigierung; Ich bin erst im zweiten Jahr Übungsleiter, obwohl
6 ich auch partiell von Lehrern auch mal vor Jahren für ‚Jugend trainiert für Olympia‘ für
7 das Handballteam angesprochen wurde und ich das dann auch durchführte als
8 verantwortlicher Bank-Trainer.
- 9 Ja, ansonsten war die Kooperation im letzten Jahr zu Stande gekommen über die
10 Turngemeinde XXXXXX mit dem XXXXXX-Gymnasium, da dort eine Vakanz in
11 Sachen Übungsleiter gegeben war und sie auch Hände ringend Leute suchten, weil die
12 ehemals vorhandenen wohl abgesprungen waren aus und irgendwelchen Gründen und ich
13 sprach dann mit der Frau XXXXXX und wir konnten dann im letzten Jahr
14 übereinkommen, dass ich über die TGO einen Kooperationsvertrag... in diesem
15 Zusammenhang im letzten Jahr hier tätig war in Sachen Handball und Fußball, aber wir
16 sind ja heute hier im Handballbereich.
- 17 Und in diesem Jahr ist es dann ein selbständiger Vertrag.
- 18 Interviewer Ok, jetzt hast du ja schon ein bisschen mit Schulen kooperiert und die Frau XXXXXX
19 hast du ja schon angesprochen. Ist denn die Zusammenarbeit mit der Schule in den zwei
20 Jahren... Hat die sich intensiviert?
- 21 Experte Zusammenarbeit mit der Schule: Es ist so, dass wir eigentlich einen -wie soll ich das
22 ausdrücken- lockeren Umgang miteinander haben, d.h. es ist kein ‚Jour fixe‘ oder sowas.
- 23 Wir haben am Anfang besprochen, sind per Kalender durchgegangen, wann die
24 Übungsstunden sind. Die Rahmenbedingungen sind dann festgelegt worden durch uns
25 beide. Wir fanden das dann beide fair und sind dann diese Kooperation eingegangen.
- 26 Anschließend ist es aber so, dass es dann vielfältig -in meinem Fall zumindest- am
27 Eigenengagement liegt, d.h. ich muss mich immer um den Schlüssel bemühen, der hängt

- 28 nicht immer am gleichen Fleck, der ist dann auch mal an einem anderen Board im
29 Lehrerzimmer.
- 30 Und für mich die Ansprechpartnerin, Frau XXXXXX, ist natürlich auch nicht immer im
31 Hause, wenn ich dann meine Übungsstunde habe. Es liegt dann immer an so kleinen
32 organisatorischen Dingen, weil auch verschiedene Lehrer den Schlüssel mal mitnehmen.
33 Dann ist er eben nicht greifbar, komme dann nicht so schnell in die Halle.
- 34 Und dann vielleicht abschließend dazu: Die Kooperation... (2 Sek.) Anfänglich hatte ich
35 eine ganz kleine Gymnastikhalle. Damit konnte ich gar nicht zufrieden sein. Im letzten
36 hatte ich weniger Schüler. In diesem Jahr ist das ...permanent...von zehn, zwölf
37 Schülern, die allerdings im Laufe des Jahres abnahmen wegen Unterstützungsunterricht.
38 Da hatte ich... (3 Sek.) Da war die Gruppe minimiert auf einmal auf sechs, sieben
39 Schüler.
- 40 Und ganz viele waren auch auf dem Schulhof, wo ich dachte ‚warum kann man das nicht
41 besser organisieren?‘ also als Gesamtstruktur und dementsprechend war ich dann in
42 diesem Jahr überrascht, dass ich dann auf einmal so einen Anstieg hatte von 20,26,27
43 Schülern. Da wird also alles rein. Im Handball ist es fünfte, sechste Klasse, Fußball
44 siebte, achte, neunte. Aber wie gesagt im Handball sind es dann so um die 20,22.
- 45 Interviewer Und jetzt gehen wir mal auf die Intensität der Zusammenarbeit ein. Nimmst du an
46 Konferenzen teil oder besprichst dich mit Kollegen?
- 47 Experte Nein, nur wenn ich zum Beispiel mal an Sportmaterial nichts da habe, dann frage ich
48 ganz gerne mal einen Sportlehrer, wenn ich ihn denn erkenne, sonst muss ich mich
49 durchfragen. Dann hätte ich gerne mal zwei, drei vernünftige Bälle und dann geben sie
50 mir vielleicht auch mal einen Schrankschlüssel für das etwas bessere Inventar.
51 Letztendlich muss ich selbst dafür Sorge tragen, dass die Bälle aufgepumpt werden, wenn
52 sie im Schulsport ebenso nicht genutzt werden.
- 53 Interviewer Jetzt hast du die Arbeitsverträge schon angesprochen. Du hast jetzt zwei unterschiedliche;
54 vorheriges Jahr einen Kooperationsvertrag, dieses Jahr ein Betreuervertrag
55 (Dienstleistungsvertrag). Sind denn in deinen Arbeitsverträgen, waren da pädagogische
56 Ziele vereinbart?
- 57 Experte Es ist so: Das einzige, was mit diesem zusammenhängt vielleicht das ist, dass mich die
58 Frau XXXXXX anscrieb, dass sie eine Homepageerneuerung anstrebt und hat mir ne
59 Kontaktperson genannt und ich sollte einen kurzen Abriss geben von den zwei
60 Sportgruppen, was der Inhalt ist. Und dann sinngemäß sagte ich: Für mich im Handball
61 ist zielgebend ein basisorientiertes Heranbringen an den Handballsport, dass sie so in
62 etwa in ein paar Schlagsätzen in ihre neue Homepage einbaut.
- 63 Das ist das einzige, was im Prinzip so eine Kombination oder Kooperation ist.
64 Letztendlich bin ich auf mich alleine gestellt.
- 65 Interviewer Das ist aber eine gute Überleitung zur nächsten Frage.
- 66 Welche persönlichen Ziele und Interessen verbindest du denn mit deinem AG-Angebot?
- 67 Experte Mein Ziel ist es eigentlich, dadurch neue Mitglieder für meinen Turnverein zu
68 akquirieren. Weil ich finde, zum einen, dass das eine weiterführende Geschichte ist, dass
69 die sozusagen dem Sport verbunden bleiben,
70 dass sie in Grundzügen das erlernen in der Schule, aber dann Spaß daran finden und das
71 dann eventuell im Vereinssport weiter ausbauen.

- 72 Interviewer Ja, das ist dieser klassische Anwerbeeffekt, das ist absolut legitim. Deswegen gibt es ja
73 auch diesen Rahmenvertrag zwischen Ganztagschulen und Vereinen. Hast du denn
74 darüber hinaus noch ein persönliches, individuelles Ziel?
- 75 Experte Ja. Es ist natürlich klar, die jungen Sportler zu verbessern. Ich bin zwar kein ausgebildeter
76 Handballtrainer, hab aber schon Kurse mitgemacht vom Handballverband, um dadurch
77 auch didaktisch besser aufgestellt zu sein.
- 78 Aber ich bin ausgebildeter Fußballtrainer. Von daher, wenn es jetzt im Fußballbereich
79 wäre, würde ich auch mehr an der individuellen Verbesserung des Spielers ansetzen.
- 80 Handball ist so ein bisschen meine Liebe, mein Hobby. Das ist wo man dann sagt,
81 natürlich möchte man die Spieler zu Teamplayern machen.
- 82 Man möchte durch den Wettkampf auch verschiedene Ebenen fordern.
- 83 Aber letztendlich... Klar, man kann jetzt im Einzelnen reden, Verbesserungen für den
84 Verein was anwerben, gibt einem dann auch Freude als Trainer, wenn man sieht, dass die
85 jungen Leute sich verbessern.
- 86 Interviewer Ok. Leiten wir über zum nächsten Themenbereich; Inhalt und Gestaltung. Ich möchte mir
87 dein Angebot genauer angucken. Jetzt möchte ich zunächst wissen, du hast es schon
88 gesagt, du hast Fortbildungen besucht. Greifst du denn auf Inhalte deiner
89 Trainerausbildung zurück, wenn du deine Stunde planst? Und wenn ja, welche?
- 90 Experte Ok, um ganz ehrlich zu sein, ist es jetzt bei dieser Handball-AG nicht der Fall, also nicht
91 gegen null gehend, aber eigentlich nicht, weil wir haben hier Fünft- bis Sechstklässler, die
92 sag ich mal Schwierigkeiten haben, den Ball zu fangen. Dementsprechend brauche ich
93 noch nicht mit kleinen dynamischen Spielen anfangen oder irgendeine Parcours
94 aufbauen, was im Prellen- oder Dribblingsbereich durchaus mal mit Pylonen passiert.
- 95 Also, ich will nicht sagen, dass ich gar nicht darauf zurückgreife, aber eigentlich ist es das
96 Ziel, ganz basisorientiert, dass wir nicht wie eine Truppe durcheinanderlaufen, im Prinzip
97 erstmal Bälle fangen lernen, dann weiterspielen, dann eben prellen alle drei Schritte und
98 nicht ‚ich hab den Ball und laufe wie beim American Football bis zur Endzone‘. Ganz
99 basisorientiert, Grundbegriffe, fangen, Schrittstellung, Arm-/Wurfstellung und dann eben
100 auch darüber hinaus über Wiederholungen einen Pass verfolgen.
- 101 Interviewer Jetzt sind wir ja schon bei der Durchführung deines Angebotes. Jetzt stellst du dir mal
102 vor, dass ich dein neuer Praktikant bin und du nimmst mich mit zu deinem AG-Angebot
103 und du beschreibst mir der Reihe nach was passiert von zehn Minuten vor der Zeit bis
104 zum Ende der AG.
- 105 Experte Also, es wäre dann so, dass ich am Anfang hier jetzt des Schuljahres mir erstmal einen
106 Überblick verschaffe musste. Wenn wir jetzt schon ein paar Übungsstunden hinter uns
107 hätten, würde mein Angebot auch strukturierter ablaufen, noch mehr in den
108 trainingsdidaktischen Bereich, dass ich dann zehn Minuten vorher, wenn ich denn
109 hereinkomme, vorher meine Bälle schon mal aufpumpe, dann gucke, dass alle Geräte da
110 sind, die ich brauche, vielleicht meine Hütchen oder Kästen, wenn ich irgendeine
111 Hinderniswurfgeschichten aufbauen würde.
- 112 Aber wenn dann die Gruppe kommt, sind wir schon so weit, da würde ich sagen, dann
113 machen wir grundsätzlich vom Einfachen zum Schweren, würden dann aber auch
114 wiederholend auf die letzte Stunde zurückgreifen, wo ich dann gar nicht groß erkläre was,
115 sondern einfach ein Schlagwort reinwerfe und dann müssten sie aus Eigeninitiative und

- 116 Transferdenken dann direkt wissen ‚ok, jetzt gehen wir in eine Trockenwurfübung ohne
117 Ball‘ und der andere geht zum Beispiel in die Verteidigungsposition...
- 118 Interviewer Jetzt geh‘ nochmal einen Schritt zurück: Die kommen in die Halle hinein zur
119 Begrüßung...
- 120 Experte Klar, dann machen wir erstmal eine Begrüßung und dann wird in dieser Gruppe, also
121 fünfte, sechste Klasse, wo ich meine Ansprüche am Anfang auch ein bisschen
122 herunterschrauben muss, wird es noch nicht ablaufen wie bei einer achten, neunten oder
123 zehnten Klasse machen würde. Also ich würde jetzt bei der fünften, sechsten Klasse, da
124 ich auch nur eine Schulstunde zur Verfügung habe, nicht einen Abriss von zwei, drei
125 Sätzen sagen, wo ich und wie ich was jetzt mache und anfangen, sondern einfach nur ‚wir
126 machen es folgend, wie in den letzten Stunden‘.
- 127 Dass wir so die Hauptübung aus der letzten Stunde als Warmmachübung mit einbeziehen
128 und sie mit einem Schlagwort wissen, wie sie in Partnerarbeit in Stellung gehen und dass
129 dadurch auch Zeiten geschützt sind, weil wir nur 45 Minuten haben.
- 130 So, und wenn wir dann damit fertig sind, kommt eine neue Übung im Mittelteil, die auch
131 auf die erste Übung aufbaut und
- 132 dann wird es auch am Schluss in eine Spielform eingebracht und mit einem kleinen
133 Abschlusspiel sozusagen mit Fokus auf die beiden Übungen verfestigt.
- 134 Interviewer Ok, das hört sich für mich sehr interessant an. Jetzt habe ich dennoch zwei Rückfragen.
135 Die Struktur holst du über die Zeit rein: So und so lange ist der Mittelteil, dann kommt
136 dieser Abschluss, der darauf aufbaut. Jetzt möchte ich dennoch wissen, ob die da auch
137 eigene Ideen einbringen können.
- 138 Experte Ja, es ist jetzt so, dass die Ideen eigentlich in der fünften, sechsten Klasse sind die noch
139 mit offenen Mündern da am Stehen. Die Fünftklässler, ganz kleine zum Beispiel, gucken
140 sich dann doch mal von denen aus der sechsten Klasse, das Jahr voraus, da können sie
141 natürlich auf eine Basis zugreifen. Dementsprechend mische ich schon mal die etwas
142 Schlechteren mit den etwas Besseren, ich mache also nicht immer gleich Gute zusammen.
143 Also da ist schon mal eine Rotation drin. Aber Ideen einbringend in dieser Form in der
144 fünften, sechsten Klasse nicht.
- 145 Interviewer Und jetzt ein leidiges Thema, was vielleicht auch in deinem AG-Angebot der Fall sein
146 könnte: Unterrichtsstörungen. Sind die bei dir vorhanden und wenn ja, wie gehst du damit
147 um?
- 148 Experte Die einzigen Unterrichtsstörungen sind auch wieder zeitbedingt durch die Kürze der
149 Schulstunde, dass die Schulglocke läutet. Ich bin dann meistens schon an der Halle.
150 Wenn mal wieder der Schlüssel da ist, bin ich schon vorher drin. Dann kommen sie rein,
151 wenn die Kollegen vorher drin waren, die haben nichts dagegen, sind ja Männer oder
152 Jungs und Mädchen getrennt. Und dann ist es so, dass natürlich immer welche
153 nachzügeln in die Umkleidekabinen.
- 154 Dementsprechend bin ich mit der Anwesenheitsliste beschäftigt, die auch schon wieder
155 ein paar Minuten der Zeit nimmt bei 20, 25 Leuten. Das ist also auch suboptimal, da du
156 immer dieses strukturelle Gerüst hast und haben musst, dass ich nicht noch einen
157 Hallenbelegungsplan schreiben muss... Bei den 45 Minuten reduziert sich das dann alles.
- 158 Interviewer Aber mit Störungen hast du nichts mit zu tun?

- 159 Experte Nö. Ich hol mir die Leute... Ja dann und dann werden die dementsprechend mit
160 sinnvollen sportlichen, pädagogischen Zusatzaufgaben belegt.
- 161 Interviewer Du bist auch nicht der Typ, dass du da Probleme haben würdest.
- 162 Ich würde jetzt noch was von dir wissen. Aus der Literatur ist bekannt, da der
163 Übungsleiter aus Sportvereinen als Experte für seine sportliche Disziplin angesehen, der
164 wird als ‚beliebt‘ beschreiben oder mit diesem Attribut versehen. Beschreib mir dich mal
165 das von dir vermutete Verhältnis, was die Kinder zu dir haben?
- 166 Experte Gut, also auch da bin ich natürlich in deiner Argumentation belastet, insofern als dass,
167 wenn ich höherklassige Mannschaften habe, Vereinsmannschaften, dann habe ich mit
168 mehreren Tagen die Woche Training natürlich ein noch intensiveres Verhältnis und die
169 wollen auf den Platz und die wollen was zeigen im Gegensatz zu, wenn sie jetzt in der
170 Schule sind und das Fach vielleicht nicht mögen.
- 171 Mmm... Allerdings wenn ich jetzt in einer nachmittäglichen AG bin, dann wollen die das
172 vielleicht nur mal kennen lernen das Spiel, haben andere Intentionen als jetzt
173 leistungsbezogene (3 Sek.) Stufen. Da gibt es schon Unterschiede.
- 174 Aber hier merke ich, dass sie einen als Experten in der Fachdisziplin ansehen,
175 dementsprechend auch eine recht hohe Aufmerksamkeit, in diesem Fall für
176 Sechstklässler, haben. Und dass dann immer mal der eine oder andere ‚Kasper‘ dabei ist,
177 ist klar, aber die werden dann, siehe Punkt zuvor, mit sportpädagogischen
178 Zusatzaufgaben gefüttert.
- 179 Interviewer Ok, jetzt gucken wir uns mal an, was Zählbares aus deiner AG herauskommt. Jetzt
180 möchte ich mit dir über Fachkompetenzen sprechen und dazu habe ich dir
181 Teilkompetenzen aufgelistet, die zusammen die Fachkompetenz repräsentieren und jetzt
182 möchte ich, dass du über Ordinalzahlen die ersten Drei festlegst, warum die für die
183 wichtig sind und woran du merkst, dass die Kinder das tatsächlich bei dir lernen. Da
184 haben wir die Regelkunde, das Spielverständnis, die Verwendung von Fachbegriffen und
185 die taktischen Fähigkeiten. Guck dir das in Ruhe an und dann legst du los!
- 186 Experte Auch hier wieder unter dem Eindruck, dass es sich um eine Handball-AG der fünften,
187 sechsten Klassen handelt und eben nicht um Vereinssport in Sachen Bezirksliga,
188 Landesliga ändert sich das und dementsprechend lege ich für diese Gruppe fest, dass
189 ich... (4 Sek.)
- 190 Jetzt muss ich nochmal nachfragen: Spielverständnis hat jetzt nichts mit Technik zu tun?
- 191 Interviewer Nein!
- 192 Experte Und Regelkunde: Nach drei Schritten prellen und so weiter?
- 193 Interviewer Richtig!
- 194 (11 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf dem Blatt.)
- 195 Experte Dann ist ganz klar, da ich ja basisorientiert herantühre, schon auch bei der Regelkunde
196 meine Eins mache, damit sie überhaupt mal das Ganze verstehen. Es nützt ja nichts, wenn
197 ich bei Z anfangen und sie wissen nicht was A ist.
- 198 Dementsprechend würde ich trotz allem die Fachbegriffe herausstreichen, weil bei der
199 fünften, sechsten Klasse nützt es mir nichts, wenn ich von irgendwelchen
200 ‚Sprungfreiwürfen am Kreis‘ rede oder ‚Auflösen‘ oder ‚Außenziehen‘, sondern ich muss
201 einfach sehen, dass sie wissen, zum Beispiel ein Spielverständnis entwickeln und wissen,

- 202 was ist ‚Offensive‘ ‚Defensive‘ und nicht durcheinander laufen wie ein Knäul und
 203 taktische Fähigkeiten wären daran angeschlossen, in dem Sinne, dass sie eben wissen,
 204 wenn jemand auf mich zukommt mit einem Ball in der Hand, dass ich weiß, mit der
 205 Regelkunde in Verbindung mit dem Spielverständnis, das ist jetzt mein Mann und
 206 dementsprechend taktisch draufgehe. Dementsprechend würden diese Fachbegriffe in der
 207 fünften, sechsten Klasse herausfallen.
- 208 Interviewer Gib mir mal ein Beispiel, vielleicht von einem Schüler, den du gerade vor Augen hast, an
 209 dem du zeigen kannst, dass die Kinder das tatsächlich erwerben.
- 210 Experte Ja es ist jetzt mal so, Regelkunde, wie ich anfänglich schon mal sagte, dass sie nicht mit
 211 dem Ball durch die ganze Halle laufen und dann, weil sie einen starken Wurf draufwerfen
 212 haben, dann muss ich natürlich direkt abpfeifen. Dann unterbreche ich auch relativ
 213 häufig, wenn wir in der Spielform sind, also Mitte oder Ende der Sportstunde. Dann
 214 pfeife ich natürlich, versuche es kurz zu erklären, verständlich für alle und sage ‚Leute,
 215 wir müssen sehen, dass wir das hier auch von der Pike auf erlernen, dementsprechend
 216 mindestens nach drei Schritten prellen, keine Doppeldribblings machen, keine
 217 Druckpässe wie beim Basketball, sondern wir wollen Einhandwürfe mache‘.
 218 Dementsprechend das Spielverständnis schulen, wenn ich in der Offensive bin, komme
 219 ich gesamtheitlich über die Mittellinie... (3 Sek.)
- 220 Interviewer Du kannst für dich feststellen, die Verwendung der Regelkunde ist feststellbar?
- 221 Experte In den ganz grundsätzlichen Punkten.
- 222 Interviewer Also kannst du da eine Entwicklung feststellen.
- 223 Experte Ja!
- 224 Interviewer Und taktische Fähigkeiten? Kannst du da was beobachten? Das da welche sind, die da ein
 225 Gespür für entwickeln?
- 226 Experte Auch da wieder angrenzend an mein Beispiel von eben, wenn sie wissen, was ‚Offensive‘
 227 und ‚Defensive‘ ist, wissen, da ist ein Spieler auf meiner Position, der auf mich zukommt,
 228 dass sie dann auch feststellen, dass es ihr Gegenspieler ist und dann auch nicht
 229 verängstigt in die Hocke gehen, sondern eben dann, weil wir es trainiert haben, in den
 230 Mann hineingehen, ihn dann defensiv blocken mit einer richtigen, vernünftigen Haltung
 231 und weder ihren Gegenspieler noch sich selbst verletzen, dann ist das eine Erlernung von
 232 der Regelkunde über das Spielverständnis hin zu den taktischen Fähigkeiten.
- 233 Interviewer Ich höre aus deiner Beschreibung heraus, dass die Kinder erlernen, erwerben im Laufe
 234 der Zeit ein Handballspiel so zu gestalten, dass sie zum Beispiel auch an einem
 235 Vereinstraining teilnehmen können ohne negativ aufzufallen.
- 236 Experte Absolut. Natürlich individualsportlich, dann aber auch auf das Mannschaftssporttaktische
 237 und dann aber auch von jedem, jeder hat andere Anfänge, jeder ist ja nicht von Hause aus
 238 mit den Fertigkeiten, Fähigkeiten belegt und dementsprechend kann man bei jedem
 239 unterschiedliche Schritte in die richtige Richtung erleben.
- 240 Interviewer Ok. Super! Jetzt gucken wir uns das noch mal für die Selbstkompetenzen an. Das ist die
 241 gleiche Prozedur. Da sind die Teilkompetenzen dann Selbstständigkeit,
 242 Durchhaltevermögen, Belastbarkeit, Frustrationstoleranz und Erkenntnisdrang. Und da
 243 auch wieder mit den Ordinalzahlen.
- 244 Experte Also was mir wichtig ist?

- 245 Interviewer Was dir wichtig ist und ob du das bei deiner Gruppe feststellen kannst ‚ja, da merke ich
246 auf jeden Fall einen Zugewinn bei den Kindern‘.
- 247 Experte Wenn ich jetzt einen Zugewinn an Belastbarkeit beobachte, muss ich das nicht
248 zwangsläufig in die Top 3 mit hineinnehmen...
- 249 Gut da auch eine Reihenfolge?
- 250 Interviewer Ja!
- 251 Experte Ok, mir wäre jetzt wichtig, da ich jetzt nicht...mmm (3 Sek.) Wir wollen ja jetzt nicht
252 philanthropisch daran gehen mit Selbstbestimmung/Selbstständigkeit, sondern nur an
253 dem kleinen Sportsetting festmachen...
- 254 Interviewer Die Selbstständigkeit innerhalb deiner Handball-AG!
- 255 Experte Gut. Also, ich würde jetzt mal, auch wenn es schön ist und immer plakativ, die
256 Belastbarkeit rausstreichen wollen, wie gesagt fünfte, sechste Klasse, da will ich noch gar
257 nicht denen und so weiter; ich will in Spielformen denen das Handballspielen
258 schmackhaft machen und die nicht zu irgendwelchen Dauerläufern da machen. Deswegen
259 Belastbarkeit könnte man jetzt auch sehen, wie die jetzt psychisch belastbar sind, aber da
260 fühle ich mich nicht im Stande, das jetzt zu beurteilen.
- 261 Das, was mir wichtig ist, sind eigentlich, so schön die zwei sind, aber ich finde, den
262 Erkenntnisdrang würde ich an Eins sehen, die Lust an dem Spiel entwickeln, auch die
263 Neugierde, sie wissen ja vielleicht noch gar nicht, ob sie das später mal machen wollen.
264 Das finde ich auch für die Schule wichtig. Noten hin, Noten her. Schüler müssen einfach
265 dafür beworben werden, dass sie Interesse bekunden, dass sie neugierig bleiben... (3
266 Sek.)
- 267 Interviewer Kannst du das bei dir beobachten, diesen Erkenntnisdrang?
- 268 Experte Ja, dass sie zum Beispiel anfangen ohne meckern, die Runden mit dem Ball zu dribbeln,
269 weil sie merken, wenn wir in der Zwischenrunde einen fiktiven Sprungwurf einbauen, wo
270 ich sage ‚ihr müsst ab der Linie lossprinten mit drei Schritten, links rechts links als
271 Rechtshänder oder rechts, links, rechts als Linkshänder‘ und wenn sie das dann nie
272 schaffen und immer mit zwei Schritten losspringen und dann beim dritten, vierten Mal
273 sehen, die anderen können es aber auch schon und dann merke ich, es macht ‚Klick‘ und
274 dann wollen sie nochmal zwei, drei Runden weiterlaufen. Deswegen Erkenntnisdrang
275 wäre mir jetzt wichtig.
- 276 Ich würde für die fünfte, sechste Klasse das (Frustrationstoleranz) sogar an Zwei nehmen,
277 weil ich finde, dass sie innermannschaftlich, sie sind ja Hierarchien unterworfen, auch
278 schon in Klassenverbänden und hier merke ich auch schon immer wieder bei Kindern mit
279 Migrationshintergrund, die dann ne weniger hohe Frustrationstoleranz haben, aber in
280 diesem gemeinschaftlichen Erlernen auch, wie gesagt stark, mit schwach und auch mal
281 stark mit stark und schwach mit schwachen Spielern, in dem Bereich hoffe ich, das zu
282 minimieren und oder die Toleranz zu erhöhen und die Frustration zu minimieren und das
283 ist mir augenscheinlich auch bei manchen Fällen schon im Kleinen mmm (3 Sek.)
- 284 Interviewer Hast du vielleicht ein kurzes Beispiel dafür, dass du einen Schüler vor Augen hast, an
285 dem du das festmachen kannst?
- 286 Experte Ja, hab ich gesagt ‚warum bist denn total ausgeflippt und hast den verbal runtergemacht
287 in dem kurzen Moment?‘ ‚Ja, das hat sich vom Schulhof schon hochgepusht!‘ Und dann

- 288 habe ich gesagt ‚ja, das ist natürlich nicht schön, was kann man daranmachen, dass es
289 sich verbessert?‘
- 290 Ich habe mir den nach der Stunde nochmal geholt, du kannst da ja jetzt nicht minutenlang
291 drauf eingehen, weil die anderen ja dann auch nicht zum Sport kommen, aber ich habe
292 mir das natürlich gemerkt, hab mir den am Schluss...
- 293 Dann kam aber auch raus, dass er im Elternhaus momentan ein bisschen Probleme hatte
294 und dass er das dann eben mit schlagkräftigen Argumenten auf dem Schulhof und später
295 in meiner Sportstunde mit hineinragen wollte und dadurch, dass sie manchmal einen
296 Gemeinschaftserfolg haben bei kleinen Teilübungen und im späteren ist es dann so, dass
297 ich dann schon bei dem einen oder anderen Spieler erkenne, dass sich das auf jeden Fall
298 verbessert, das Miteinander.
- 299 Die Selbstständigkeit/Selbstbestimmung im Spieltechnischen meine ich das jetzt erstmal
300 grundsätzlich, dadurch dass sie selber Fortschritte an sich erarbeiten, werden sie im
301 Handballspiel selbstständiger und schalten nicht direkt ab, sondern sind aufnahmefähiger,
302 was wieder den Erkenntnisdrang bedingt und die Selbstbestimmung...
- 303 Ok, dass sie selbst jetzt wissen, also nur auf das Spiel bezogen, ich ducke mich jetzt nicht
304 weg, ich verstecke mich jetzt nicht, sondern ich übernehme jetzt die Verantwortung und
305 nehme meinen Gegenspieler, übernehme Verantwortung und helfe meinem Team...
306 Natürlich ist der Gedankengang jetzt nicht so bei Fünft- oder Sechstklässlern, aber sagen
307 wir mal, die Handlung deutet in diese Richtung.
- 308 Interviewer Beobachtest du das bei allen?
- 309 Experte Es gibt natürlich Leute, die bei ‚Offensive‘ ‚Defensive‘ länger brauchen, die dann auch
310 hinten rumstehen, weil sie wissen ‚wir gehören nicht zu den stärkeren Werfen‘, wo ich
311 dann sage ‚wir müssen alle mit einbeziehen‘. Du kannst ja auch in Spielform machen.
312 Dann sagst du ‚alle müssen erstmal über die Mittellinie kommen, bevor überhaupt der
313 Torabschluss erfolgt‘. Und bitte auch alle mal anspielen zumindest, kann man ja alles
314 involvieren, aber wenn sie mal hinten stehen, sage ich ‚Leute, ihr habt doch freie Zeit auf
315 dem Schulhof, was wollt ihr denn von der Handball-AG?‘
- 316 Interviewer Und dann kommt die Erkenntnis...
- 317 Experte Dann kommt bestmöglich die Erkenntnis, entweder wir wollen hier das Handballspiel
318 erlernen und eine gute Zeit mit unseren Freunden haben oder es kommt ‚ich sitze hier
319 meine Zeit ab‘. Das kann natürlich auch mal sein bei so einer Gruppe.
- 320 Interviewer Ok, jetzt machen wir weiter mit den Sozialkompetenzen. Das ist wieder die gleiche
321 Prozedur. Fünf Teilkompetenzen, die zusammen die Sozialkompetenzen repräsentieren.
322 Ordne die bitte mit Ordinalzahlen innerhalb deines Settings, was eine Rolle spielt und
323 was die Kinder nachweislich bei dir lernen, woran du das festmachen kannst. Also wir
324 haben Übernahme von Verantwortung, Zuverlässigkeit, Einordnung in hierarchische
325 Strukturen, gewaltfreie Konfliktbewältigung und den Fairplay-Gedanken.
- 326 (6 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt.)
- 327 Experte Auch da wieder vor dem Hintergrund, dass wir es hier mit ganz jungen Mittelschülern zu
328 tun haben, würde ich in diesem Setting, in dieser Grundausrichtung, die gewaltfreie
329 Konfliktbewältigung an Eins sehen, um einfach... Da die schon miteinander korrelieren,
330 würde ich aber schon sehen, dass durch diesen Teamsport, dass dort mmm Kompetenzen

- 331 erlernt werden, die vielleicht in normalen Schulklassen nicht ganz so die Bedeutung
332 haben.
- 333 Deshalb würde ich die gewaltfreie Konfliktbewältigung an Eins sehen, eben dass man
334 miteinander was erreicht, miteinander was erlernt, dann gemeinsame Erfolge erzielt und
335 dadurch auch viel positiver aufeinander zugeht und eben diese Konfliktgeschichte auch
336 anders und positiver bewältigt.
- 337 Interviewer Stellst du denn da eine Entwicklung fest?
- 338 Experte Ja, auf jeden Fall. Zuvor in dem Interview erwähnte ich schon mal einen Fall, dass auch
339 viele Alltagssorgen, auch bei Kindern natürlich, mit reingebracht werden; vom Schulhof,
340 von der Familie. Dass sie dann innerlich sowieso so ein kleiner Vulkan sind und das kann
341 schon mal zu Konflikten innerhalb dieser Gruppe führen. Mmm. Wenn man dann daran
342 denkt, ‚du kannst es nicht‘ oder ‚du bist aber dick‘ ‚du bist aber so schlecht, das ist
343 bestimmt ne fünf oder ne sechs‘. Wenn sowas natürlich vorkommt, dann kann man
344 pädagogisch darauf einwirken und allein über gemeinsames Erlernen und Spielangebote
345 die zwei ‚Streithähne‘ vielleicht auch noch zusammenführen, dass sie was zusammen
346 erlernen und natürlich mit kurzen Anmerkungen im Gespräch, aber auch mit
347 teambildenden Maßnahmen die Konflikte bewältigt zu bekommen.
- 348 Ja und da eben gengierend geht auch die Übernahme von Verantwortung; Verantwortung
349 für einen selbst, dass die jungen Kinder trotzdem lernen, dass alles, was sie tun im
350 Zusammenhang mit ihren selbst steht. Dass sie eben dafür verantwortlich gemacht
351 werden, wenn sie mit dem Finger auf andere zeigen. Wenn sie zum Beispiel bei einer
352 Übung nicht aufpassen und Basketballkörbe werfen, wir sind aber beim Handballtraining,
353 dass dann eben gesagt wird ‚Leute, dich trifft es jetzt vielleicht, drei, vier andere haben
354 auch gestört, aber setz dich mal kurz auf die Bank und denk mal kurz über dein
355 Fehlverhalten nach!‘. So stört man die Gruppe und ich muss jetzt noch drauf eingehen,
356 die drei Minuten hätten wir auch schon spielen können.
- 357 Interviewer Was kannst du da beobachten in deiner Gruppe?
- 358 Experte Dass dann auch das wahrgenommen wird, das wird mit Sicherheit nicht auf Knopfdruck
359 beendet, dass in Spielsituationen oder Übungssituationen gestört wird, das ist ja das
360 kindliche, normale Sozialverhalten, dass da auch miteinander interagiert wird, aber ich
361 nehme zunehmend das wahr, dass wirklich fokussiert auf die Übung, die Übungselemente
362 eingegangen wird und diese Störelemente auch abnehmen, sukzessive weniger werden.
- 363 Und der Fairplay-Gedanke ist mir dann auch ganz wichtig, dass ich auch dahingehend
364 sehe, hier kommt es nicht drauf an, ob ein Kleiner gegen einen ganz Großen spielt,
365 sondern dass durch die, im mittleren Teil habe ich das erwähnt, die technischen und
366 regelkundlichen Darbietungen meinerseits, dass das Spiel erlernt, besser erlernt, wird, in
367 zielgerichteter Wegform erlernt wird, dadurch auch weniger Hauen und Stechen
368 stattfindet und dadurch auch ein Fairplay-Gedanke erkennbar ist, was man in dem Alter
369 dafür halten kann.
- 370 Interviewer Also, indem du das vormachst, übernehmen die das dann auch nach und nach?
- 371 Experte Ja, genau!
- 372 Interviewer Ok, Jetzt haben wir ganz, ganz viel über Kompetenzen gesprochen. Möchtest du in dem
373 Zusammenhang noch Kompetenzen ergänzen, die die Kinder bei dir erlernen, ich aber
374 hier nicht angeführt habe?

- 375 Experte Also, wenn ich jetzt die Kompetenzen sehe, die du mir genannt hast, fehlt, was heißt
376 fehlt, man könnte hinzufügen, dass ich von meiner Seite aus Methodenkompetenz
377 hereinbringe, von meinen Übungsleiter- und Trainerscheinen her, das aber herunterbreche
378 auf verschiedene Gruppen und Altersstrukturen. Das heißt, ich mache vielleicht in so
379 ganz Basis...Anfängen nicht das Jahresprogramm, was man vielleicht in einem
380 Leistungszentrum machen würde, wo ich vielleicht über ganz andere Lerninhalte das
381 Spiel entwickeln würde. Hier kommt es erstmal darauf an, dass ich den Ball nicht auf die
382 Nase bekomme in diesen fünften, sechsten Klassen. Von diesem Fokus ausgehend ist
383 dann auch die Struktur abgeleitet und basisorientiert.
- 384 Interviewer Natürlich erlernen die auch motorischen Kompetenzen, die verbessern sich, das ist aber
385 nicht Gegenstand der Frage. Wenn die regelmäßig kommen, dass sich die körperlichen
386 Fähigkeiten verbessern.
- 387 Experte Eins würde ich vielleicht noch gerne erwähnen: Dass diese Kombination von den
388 Kompetenzen, wie wir sie gerade besprochen haben, ich würde sie jetzt mal
389 zusammenfassen, alle zusammengeführt, als Handlungskompetenz.
- 390 Interviewer Ja, das ist richtig. Das steht auch so in den Lehrplänen; die Bereiche sollen insgesamt zur
391 Handlungskompetenz beitragen.
- 392 Hast du dir das gerade überlegt oder auch schon mal irgendwo nachgelesen?
- 393 Experte Ne, aber ist klar, dass ich durch meiner Trainer-, Dozenten- und Freelancer-Tätigkeiten
394 mit diesen Handlungskompetenzen in Verbindung stehe.
- 395 Interviewer Das alles soll sich widerspiegeln in der Handlungskompetenz, ein
396 erziehungswissenschaftlicher Kompetenzbegriff, der sich abgrenzt vom psychologischen.
- 397 Ok. Jetzt die abschließende Frage: Stell dir vor, du hättest die Kooperation im
398 Allgemeinen selber zu verantworten... Was würdest du verändern?
- 399 Experte Ist das jetzt so gemeint, dass ich vom Staate, vom Land...mmm (3 Sek.)
- 400 Interviewer Du hast komplett ‚freie Hand‘! Du kannst verändern, was du für richtig hältst.
- 401 Experte Natürlich ist es immer an Kosten gebunden, aber wenn man diesen Kostenaspekt leicht in
402 Klammern setzt, dann wäre es sinnvoller, schulübergreifend, ineinander verzahnt,
403 Schulsport-AGs anzubieten, weil mir ist natürlich aufgefallen, dass im Sommer letzten
404 Jahres zum Beispiel, wo der Sportplatz als Schulhoffreistundenphase genutzt wird und
405 dann zwei, drei Lehrer da herumlaufen, als ich zum Beispiel mit meinem Grüppchen, das
406 sukzessive immer weniger wurde, wegen dem Förderunterricht. Ich startete letztes Jahr
407 mit zwölf in der Handball-AG und hatte irgendwann sechs, wurde dann natürlich nicht
408 aufgestockt, ich konnte dann zwar individualtechnisch mit den Kindern üben, aber wir
409 waren dann nicht mal draußen auf dem freien Handballplatz, durch die Kinder, die
410 rumlaufen. Das ist nämlich der Punkt, den ich benenne: Da waren die also und ich
411 schickte sogar zwei Spieler mal rüber von den Fünft-/Sechstklässlern, aber die haben
412 dann nicht so das Standing, es wäre mir doch auch recht gewesen, wenn andere einfach so
413 hätten dazukommen können. Im Prinzip haben die so auf dem Schulhof Luftblasen
414 gestarrt.
- 415 Die Angebote offener gestalten und dann auch die Lehrer intern vernetzen. Ich weiß jetzt
416 nicht, ob das nachmittägliche AG-Angebot so bestehen bleibt, wenn dauernd die
417 Schulformen gewechselt werden...
- 418 Interviewer Das ist auch davon abhängig, ja!

- 419 Experte Das fand ich eben schade, dass man da so kurz springt immer. Da mache ich aber auch
420 den verantwortlichen Personen keinen Vorwurf; die handeln ja, wie gesagt, aus einem
421 Budgethintergrund heraus und dann auch noch mit der Klassenzuteilung.
- 422 Aber zum Beispiel fünfte, sechste Klasse Realschule ist wieder separiert. Da könnte man
423 auch sagen, ich gestalte, wie früher, die Orientierungsstufe zumindest, fünfte, sechste
424 Klasse auch offen...
- 425 Interviewer Das hat auch den Vorteil für die Hallenbelegung.
- 426 Experte Genau und hätte nicht wie im letzten Jahr sechs oder zwölf gehabt, sondern auch 20. Gut,
427 in diesem Jahr bin ja auch ausgelastet.
- 428 Ich würde verbessern, dass man nicht eine Schulstunde nimmt, da muss man mal ein
429 bisschen die Horizonte aufbrechen, finde ich, dann sollte man vielleicht 75 Minuten
430 machen und dann habe ich auch mit Umziehzeiten vor- und hintenheraus, dass ich mich
431 nicht klassisch halte an 45 Minuten Schulstunden oder Zeitstunden, sondern das ich offen
432 herangehe an dieses Moment und sage ‚ok, AG-Zeit ist 75 Minuten‘. Da kann ich auch
433 als Trainer mit den Kindern was Ordentliches gestalten und nicht nur so punktuell.
- 434 Interviewer Den Vorschlag haben auch schon viele unterbreitet, dass sie mehr Zeit benötigen, dass
435 diese Schulstunde auf eine Sporteinheit schlecht zu übertragen ist.
- 436 Gut XXXXXX, dann sind wir am Interviewende angekommen. Jetzt haben wir über
437 Kompetenzen und Kooperationen gesprochen. Gibt es in diesem Zusammenhang noch
438 etwas, was du ergänzen wollen würdest, was wir nicht hinreichend besprochen haben?
- 439 Experte Gut, ich weiß nicht, ob ich es 1:1 übernehmen würde, ich finde teilweise auch das
440 amerikanische System ganz nett, wenn schulübergreifend Sportangebote als Wettkampf
441 zwischen den Schulen stattfindet. Da die aber nicht so das ausgeprägte Vereinswesen
442 haben, könnte man da auch was Neues kreieren, also mit diesen ‚junior-Variety-team‘,
443 dass dann die High-School gegen die spielt und auch so eine kleine Liga gründen, das
444 wäre zur Identifikation mit den einzelnen Schulen ganz schön und könnte dann vielleicht
445 da eine Vernetzung, eine engere Vernetzung zu den Vereinen stattfinden. Ich finde wir
446 sind noch ein bisschen an der Oberfläche und machen nur ein bisschen Herumdoktorei.
- 447 Interviewer Da ist auf jeden Fall noch Potential nach oben.
- 448 Ok, dann danke ich dir, dass du dir die Zeit genommen hast.
- 449

G.18 TN 18

Transkriptionskopf zum Experteninterview (TN 18)

Interviewort	Ulmen
Interviewdatum	01.02.2017
Interviewdauer	25 Min. 28 Sek.
Geschlecht	M
Alter	42
Beruf/beruflicher Hintergrund	Trainer
Schule/Schulform	GSGTS
Dauer der Beschäftigung an der GTS	6 Jahre
Vertragsart	Dienstleistungsvertrag <u>Kooperationsvertrag</u> Betreuervertrag Sonstiges
GTS-Angebot (Disziplin)	Judo
Gruppengröße/Besonderheiten	15-20
Verein (Mehrfachnennungen möglich)	Judo Club Vulkaneifel e.V.
Vereinshintergrund (Tätigkeiten)	Hauptamtlicher Vereinstrainer

- 1 Interviewer Hallo XXXXXX, ich begrüße dich. Schön, dass du die Zeit gefunden hast für das
2 Interview. Du bietest eine Judo-AG an der Grundschule in XXXXXX an und jetzt möchte
3 ich zunächst wissen, wie es zu der Zusammenarbeit mit der Grundschule gekommen ist?
- 4 Experte Ich arbeite seit 2009 als hauptamtlicher Trainer für den Judoclub XXXXXX e.V. und der
5 Judo Club hat Kooperationen mit mehreren Schulen und dadurch bin ich als Judo-AG-
6 Führer hier an der Grundschule in XXXXXX.
- 7 Interviewer Jetzt bist du ja schon eine Zeit lang an dieser Schule, fünf Jahre hast du mir gesagt. Hat
8 sich die Zusammenarbeit mit der Schule intensiviert über die Zeit, dass du mal an
9 Konferenzen teilnimmst oder dich mit Lehrern austauscht?
- 10 Experte Austausch jetzt auf jeden Fall.
- 11 Wir machen auch ein paar Sachen zusammen, z. B. mit der Schule teilen wir uns die
12 Schulmeisterschaft und ‚Jugend trainiert für Olympia‘ und diese Schule war schon zwei
13 Jahre hintereinander Sieger beim Landesentscheid. (3 Sek.)
- 14 Interviewer Da hat man natürlich mehr zu bereden mit der Schulleitung. Ok.
15 Sind denn in deinem Kooperationsvertrag pädagogische Ziele vereinbart?
- 16 Experte Pädagogische ... Ich weiß jetzt nicht.
- 17 Interviewer Also Ziele der Schule hast du da jetzt nicht drin stehen?
- 18 Experte Ziel ist für den Verein, ich sage mal so, dass wir mehr Mitglieder kriegen und für mich
19 selber ist es so...
- 20 Interviewer Das wäre meine nächste Frage, ob du persönliche Ziele mit der AG verbindest? Du hast
21 schon vorher gesagt, du willst die Kinder selbstbewusster machen. Hast du noch andere
22 Ziele, die du mit deinem AG-Angebot in Verbindung bringst?
- 23 Experte Jetzt für den Verein, die Kinder mit der Sportart locken, aber jetzt,
24 dass die Kinder auch von der Straße weggehen

- 25 und Judo auch richtig kennen lernen. Judo ist nicht nur Sportart, Kampfsportart. Das ist
26 auch eine Philosophie im Hintergrund.
- 27 Interviewer Fließt das auch in deinen Unterricht ein?
- 28 Experte Natürlich! Ich versuche das den Kinder zu erklären, dass nicht nur kämpfen und so
29 weiter, aber man muss auch die zehn Judowerte, es gibt zehn Judowerte, man muss sich
30 auch an diese Werte halten. Respekt, Hilfsbereitschaft usw.
- 31 Interviewer Ok. Das hört sich spannend an. Jetzt kommen wir zu deinem AG-Angebot. Jetzt möchte
32 zunächst mal wissen, wenn du deine AG planst, ob du auf Inhalte deiner
33 Trainerausbildung zurückgreifst?
- 34 Experte Das kommt drauf an, was für eine Gruppe ist das. Also ich arbeite meistens in
35 Grundschulen. Das ist schwierig, sag ich jetzt mal so, meine Fachkenntnisse jetzt direkt
36 einsetzen. Ich muss erstmal spielerisch anfangen. Grundlagen.
- 37 Es ist immer so, wenn ich jetzt immer öfter eine neue Gruppe kriege, muss man von
38 Anfang an anfangen und ihnen erzählen, was Judo ist, was ist das für eine Sportart usw.
39 und mit kleinen Schritten dann immer weiter.
- 40 Interviewer Ok. Dann lass uns doch mal dein AG-Angebot angucken. Stell dir mal vor, ich bin dein
41 neuer Praktikant, du nimmst mich mit und erzählst mir der Reihe nach, was passiert von
42 zehn Minuten vorher, also von der Ankunft hier, bis zum Ende der AG.
- 43 Experte Ok. Erstmal natürlich über Judo erzählen; woher kommst das, was für eine Sportart usw.
44 (4 Sek.)
- 45 Interviewer Nee. Ich meine jetzt eine ganz konkrete Stunde. Nimm mal irgendeine Stunde, vielleicht
46 die, die du heute gemacht hast.
- 47 Experte Ja ok.
- 48 Wir stellen uns auf, begrüßen uns auf japanische Art, auf Judoart und dann werden wir
49 auch mal anfangen mit kleinen Spielen. Das muss natürlich auch zu Judo gehören:
50 Koordination, Bewegungen, Fitness, Fertigkeiten und auch viele Sachen machen wir aus
51 dem Turnerbereich, weil Judo ist auch so eine Sache, dass wir mal turnen; Schnelligkeit,
52 Beweglichkeit usw.
- 53 Dann werden wir anfangen mit den Techniken, was wir im Bodenbereich machen, auch
54 spielerisch und
- 55 später machen wir auch Standtechniken, auch wieder spielerisch.
- 56 Und dann halt, wenn wir so weit sind, gebe ich auch Aufgaben, die partnerweise
57 zusammen und dann fangen die auch an, die Sachen zu erledigen; Aufgaben, die ich
58 ihnen gegeben habe.
- 59 Am Ende, Kinder spielen gerne, auch mit Bällen...
- 60 Interviewer Hat also nicht unbedingt was mit Judo zu tun?
- 61 Experte Ja! Es ist, meiner Meinung nach... Das, was wir in Schulen bieten, sagen wir mal Judo
62 und andere AGs, hier lernen wir nur Grundlagen. Wenn wir jetzt mal leistungsmäßig
63 arbeiten, müssen wir jeden Tag trainieren.
- 64 Interviewer Du hast ja Erfolge gehabt. Du hast ja einige Mannschaften schon bei ‚Jugend trainiert für
65 Olympia‘ anmelden können.

- 66 Jetzt würde mich aber in diesem Zusammenhang interessieren: In Schulen hat man
67 natürlich auch Probleme mit Unterrichtsstörungen, das kommt mal vor. Hast du da auch
68 Probleme mit und wenn ja, wie gehst du damit um?
- 69 Experte Natürlich. Bei jeder Gruppe gibt es solche Leute, die den Unterricht stören und Blödsinn
70 machen usw.
- 71 Judokas machen viel Kraftsport. Ich bestrafe mit Liegenstützen und ja ein paar anderen
72 Übungen.
- 73 Und wenn es nicht weitergeht, werde ich mal betonen, mit der Schulleiterin zu sprechen
74 oder die Hausordnung schreiben, ne ganze Stunde schreiben usw. Das ist überall so,
75 glaube ich.
- 76 Aber bei Judo ist so, man legt viel Wert auf Disziplin. Also wie gesagt von Anfang an
77 werde ich konkret sagen ‚Leute, es gibt zehn Judowerte und Disziplin steht auch darin
78 und diejenigen, die Blödsinn machen‘ usw. Es ist schon schwierige Arbeit mit Kindern.
- 79 Interviewer Wenn du die Kinder irgendwas aufbauen lässt, gibst du denen da Aufgaben, übernehmen
80 die Aufgaben oder kümmerst du dich darum, wenn du etwas aufbauen möchtest?
- 81 Experte Also anfangs, erst Stunde komme ich ein bisschen früher und mache das selber und am
82 Ende wir bauen zusammen ab.
- 83 Ich gebe denen natürlich Aufgaben wie ‚Matten abbauen‘ und es gibt da verschiedene
84 Möglichkeiten. Ich teile auch Mannschaften und sage ‚diese Seite gehört euch, diese
85 euch‘ und mit Staffellauf werden die Matten abgebaut.
- 86 Interviewer Also selbst das Abbauen wird spielerisch gemacht?
- 87 Experte Genau! Das ist auch genial, die arbeiten dann am Ende auch.
- 88 Interviewer Sehr schön. Ok. Dann ist aus der Literatur bekannt: Der Trainer hat eine andere Rolle als
89 zum Beispiel der Sportlehrer. Wenn ein Trainer in der Schule ist, dann denkt man, das ist
90 ein Fachmann für seine sportliche Disziplin und die werden als ‚beliebt‘ beschrieben.
91 Beschreib mir mal das von dir vermutete Verhältnis, was die Kinder zu dir haben. Was
92 denkst du? Wie sehen dich die Kinder?
- 93 Experte Ich habe mir jetzt noch nicht so wirklich darüber Gedanken gemacht, aber wenn ich jetzt
94 zum Beispiel in diese Schule, ich war ja zwei Monate krank, war ich krankgeschrieben,
95 aber die haben mich schon vermisst.
- 96 Natürlich sehen die mich als Trainer, nicht als Lehrer.
- 97 Interviewer Was denkst du, wie unterscheidet sich das?
- 98 Experte Keine Ahnung... (2 Sek.) Die sind offen mit mir.
- 99 Interviewer Jetzt gucken wir uns mal an, was die Kinder auch Zählbares bei dir lernen. Und dazu hast
100 du ein Blatt, da stehen Teilkompetenzen, die bilden zusammen die Fachkompetenz. Also
101 Regelkunde, Spielverständnis, Verwendung von Fachbegriffen und taktische Fähigkeiten.
102 Jetzt versuch das mal zu ordnen mit erstens, zweitens, drittens. Was die Kinder lernen
103 und woran du festmachst, dass die das lernen, vielleicht mit einem Beispiel von einem
104 Kind, das du gerade so vor Augen hast.
- 105 Guck die das mal in Ruhe an.
- 106 Experte (4 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt.)

- 107 Interviewer Als erstes Regelkunde, das zweite ist die Verwendung von Fach begriffen und drittens...
108 (5 Sek.)Dann fang mal mit der Regelkunde an.
- 109 Experte Ich habe ja gesagt, Judo ist eine Sportart, wo man viel Disziplin sein soll. Also da gibt es
110 auch Regeln und beim Anfang müssen wir uns alle begrüßen auf japanische Art, mit
111 verbeugen usw. Das gehört zu den Regeln und dann halt Respekt usw.
- 112 Interviewer Du kannst aber beobachten, dass die Kinder die Regeln einhalten?
- 113 Experte Ja klar.
- 114 Interviewer Sie erlernen die Regeln, die im Judo relevant sind?
- 115 Experte Ja!
- 116 Interviewer Dann mach mal weiter mit den Fachbegriffen.
- 117 Experte Also beim Judo gibt es die spezifischen Wörter, Kommandos usw. YYYYYY heißt los
118 geht's, ‚Mate‘ heißt stopp und entsprechend ganze Judotricks, Judotechniken sind auf
119 Japanisch. Da lernen wir auch diese Fachbegriffe.
- 120 Interviewer Die dürfen bei dir nicht ‚Fußfeger‘ sagen?
- 121 Experte Natürlich dürfen die das sagen, die Kinder, aber wenn sie später Judo weiterlernen, dann
122 müssen sie diese Fachbegriffe auch wissen.
- 123 Auch z.B. wenn ich jetzt ‚Mate‘ sage, dann hört keiner zu und die laufen weiter. ‚Mate‘
124 heißt stopp. Ich halte dann an und sage ‚Leute ‚Mate‘ bedeutet aufhören und absolute
125 Ruhe‘.
- 126 Interviewer Wenn du das jetzt einschätzen würdest, diese Fachbegriffe können die Kinder nach und
127 nach und wenden die auch an?
- 128 Experte Wenn sie das ganze Jahr mitmachen schon. Nicht alles, aber hauptsächlich das, was wir
129 brauchen.
- 130 Interviewer Ok. Jetzt nochmal das Spielverständnis. Da wahrscheinlich die Kampfkunst und wie man
131 miteinander agiert...
- 132 Experte In dieser Stunde machen die auch viel mit dem Partner, d.h. sie müssen auch mit dem
133 Partner arbeiten können. Auch das ist Judo, beim Judo müssen die zusammenarbeiten.
134 Und da gibt es verschiedene Spiele, Reaktionsfähigkeiten müssen gelernt werden und
135 auch Koordination.
- 136 Interviewer Was beobachtest du da so bei den Kindern?
- 137 Experte Sie lernen schnell und verstehen auch, was ich denen auch erzähle, was sie im Spiel
138 machen.
- 139 Interviewer Das heißt, wenn wir mal bei dem Fachlichen bleiben, wenn die bei dir ein Jahr die AG
140 gemacht haben, könnten die in einen Judoverein eintreten und direkt mitmachen?
- 141 Experte Natürlich! Wenn die jetzt ein Jahr hier bei Judo mitgemacht haben, dann sind die im
142 Verein lockerer, dann kommen die... Dann sind die schon mal nicht so wie Anfänger.
- 143 Interviewer Ok. Jetzt leiten wir mal über zu den Selbstkompetenzen. Da haben wir hier verschieden
144 Selbstkompetenzen und würde mich mal interessieren, was die Kinder da bei dir lernen
145 und auch wieder, woran du das festmachst, vielleicht mit einem Beispiel. Also:
146 Selbstständigkeit, Durchhaltevermögen, Belastbarkeit, Frustrationstoleranz und

- 147 Erkenntnisdrang. Auch wieder die ersten drei, die dir wichtig sind und das lernen die
148 Kinder bei mir, das merke ich da und daran.
- 149 Experte (3 Sek.) Auf jeden Fall Selbstständigkeit, (4 Sek.) Belastbarkeit und (6 Sek.) dieses Wort
150 hier?
- 151 Interviewer Durchhaltevermögen. Das man nicht sofort aufgibt, wenn man eine Sache nicht kann und
152 sagt ‚oh, nein, jetzt will ich nicht mehr‘.
- 153 Experte Ja gut, es gibt verschiedene Kinder.
- 154 Interviewer Vielleicht fällt dir ja ein Kind ein, dann könntest du mir davon erzählen.
- 155 Experte Also wie gesagt, es gibt unterschiedliche Kinder. Das eine sagt ‚ich will Judo lernen‘ und
156 dann wird natürlich, auch wenn es nicht klappt, auch gemacht. Und bei manchen, die
157 gucken zu und wenn es nicht klappt, machen sie was anderes.
- 158 Interviewer Hast du Einfluss auf solche Kinder?
- 159 Experte Nicht bei vielen. Auf jeden Fall, ich rede jetzt über Kinder, wenn die jetzt mal
160 erwachsener werden, dann vielleicht, dann ist anders.
- 161 Interviewer Geh‘ mal auf die Selbstständigkeit ein! Wie fließt das bei dir ein und wie bemerkst du,
162 dass die Kinder selbstständiger werden?
- 163 Experte Also, wenn ich hierhin komme, die Matten sind meistens aufgebaut
164 und die stellen sich selber auf und dann fragen die ‚XXXXXX, mit was fangen wir an?,
165 sollen wir jetzt laufen?, sollen wir das machen? usw.‘.
- 166 Das ist jetzt mit der Zeit, wenn wir lernen und natürlich, wenn ich jetzt sage ‚jetzt
167 Bodentechniken‘ dann gehen die runter und wiederholen die Sachen, die wir gelernt
168 haben.
- 169 Und ich wollte noch dazu... Bei Judo lernt man auch viel selbstbewusster, das
170 Selbstbewusstsein und ich habe das auch schon mal erlebt, wenn Kinder auch schüchtern
171 gekommen sind, ohne dass sie mit Judo überhaupt gar nichts zu tun hatten und später,
172 nach halbes Jahr vielleicht, haben sie selbstbewusster gearbeitet.
- 173 Interviewer Ok. Jetzt vielleicht noch mal was zur Belastbarkeit.
- 174 Experte Hauptsächlich ist Judo eine Kampfsportart, das ist Leistungssport, man muss viel
175 Krafttraining machen und wenn es dann mal wettkampfmäßig geht, ein Kampf dauert
176 vier, fünf Minuten. Da muss man schon richtig Kraftausdauer haben. Man muss auch sich
177 viel belasten... (3 Sek.)
- 178 Interviewer Was beobachtest du denn da bei den Kindern? Ziehen die da mit? Werden die
179 belastbarer?
- 180 Experte Klar. Die beginnen erstmal mit Liegestütze usw. und dann werden die dementsprechend
181 auch immer besser und besser
- 182 Interviewer Gut. Je mehr die schaffen, das hat natürlich auch wieder Auswirkungen auf das
183 Selbstbewusstsein.
- 184 Jetzt gucken wir uns das am Schluss bei den Kompetenzen an, die innerhalb der Gruppe
185 relevant sind; die Sozialkompetenzen. Das gleiche Spiel. Die gleiche Prozedur.
186 Übernahme von Verantwortung, Zuverlässigkeit, Einordnung in hierarchische Strukturen,

- 187 gewaltfreie Konfliktbewältigung und Fairplay. Was ist dir wichtig, was lernen die
188 Kinder? Was kannst du mir dazu erzählen?
- 189 (8 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt.)
- 190 Experte Dieses Wort Fairplay bedeutet Zusammenhalten innerhalb der Mannschaft?
- 191 Interviewer Sich an Regeln halten, auch mal Fehler zugeben...
- 192 Experte (3 Sek.) Natürlich hier der Punkt, gewaltfreie Konfliktlösung, das ist halt... (2 Sek.)
193 Wenn ich jetzt eine Gruppe führe, wie gesagt, auch wenn der eine oder andere stört oder
194 ärgert usw., dann versuche ich die Sachen zu klären, dass die Kinder auch ohne Gewalt...
195 (3 Sek.)
- 196 Interviewer Was erreichst du denn da? Geh mal von irgendeinem Jungen aus, der mit Gewalt versucht
197 hat, einen Konflikt zu lösen. Konntest du da Einfluss drauf nehmen? Hast du was
198 verändern können?
- 199 Experte Also bei manchen schon; ja! Und wenn ich jetzt anfangen, über Judo zu erzählen das nicht
200 nur...(2 Sek.) Es gibt zehn Judowerte. Man muss Hilfsbereitschaft zeigen, Respekt usw.
- 201 Wenn jetzt einer den anderen schlägt, dann werde ich sie auseinander nehmen und
202 versuche mit ihnen zu sprechen, wobei Judo natürlich, sag ich mal so, das was ich jetzt
203 mal draußen gelernt habe...
- 204 Dadurch erkläre ich das.
- 205 Interviewer Übernehmen die das auch?
- 206 Experte Also auf jeden Fall!
- 207 Interviewer Gut, dann guck dir noch mal eine andere Kompetenz an. Was ist wichtig, was lernen die
208 bei dir?
- 209 Experte (5 Sek.) Hauptsächlich beim Judo lernen die die Übernahme von Verantwortung zum
210 Beispiel. Der, der bei mir vorne steht, muss auch Kommandos geben, bei der Begrüßung
211 und so. Das kommt das eine oder andere Kind und fragt ‚darf ich heute vorne sein?‘.
212 Diese Verantwortung übernehmen, das machen viele Kinder.
- 213 Oder ich sage ‚XXXXXX, du machst heute das Aufwärmtraining!‘.
- 214 Interviewer Und das funktioniert?
- 215 Experte Das funktioniert einwandfrei. Natürlich am Anfang nicht so wirklich, aber nach und nach,
216 wenn der Führer wechselt, beim nächsten Mal macht der andere, das wird dann auch
217 immer besser und besser.
- 218 Interviewer Diese Entwicklung kannst du bestätigen?
- 219 Experte Ja!
- 220 Interviewer Jetzt haben wir ganz viel über Kompetenzen gesprochen. Und jetzt kommst du aus einer
221 Sporttraining, die ich noch nie interviewt habe, hast du denn noch andere Kompetenzen,
222 die die Kinder auf jeden Fall erlernen, die gar nicht auf den Zetteln stehen?
- 223 Experte Mmm. Ja natürlich lernen die Kinder nicht nur sportmäßig Judo, sondern auch
224 miteinander umzugehen. Das wichtigste ist, wir haben darüber auch gesprochen, diese
225 Werte usw. Ich erkläre immer die ganze Zeit, dass wenn sie draußen spielen, sie dürfen
226 kein Judo anwenden usw. Nur zur Verteidigung. Das macht den Kindern auch Spaß, dass
227 sie Selbstverteidigung lernen.

- 228 Interviewer Jetzt stell dir mal vor, du hättest die Kooperation mit der Schule alleine zu verantworten.
229 Was würdest du verändern?
- 230 Experte Also ich sage mach so...
- 231 Meiner Meinung nach verlieren die Vereine durch die Ganztagschulen viele Mitglieder,
232 weil die Schule bis 16 Uhr dauert und die Kinder nach der AG und Nachhilfeunterricht
233 usw. kommen nach Hause und sind müde. Dann haben sie 100% keinen Bock auf
234 irgendwelche Vereine.
- 235 Interviewer Und was würdest du verändern?
- 236 Experte Ich würde mal, wenn es um Judo geht, nicht einmal die Woche diese AG führe, sondern
237 jeden Tag, von Montag bis Donnerstag ist das, in einer Schule diese AG führe, die
238 gleiche Gruppe. Vielleicht mal nach einem halben Jahr wechseln. Einmal die Woche ist
239 zu wenig. Und auch so als Verein... (3 Sek.)
- 240 Interviewer Würdest du sonst noch irgendwas verändern, wenn du so darüber nachdenkst hinsichtlich
241 der Zusammenarbeit mit der Schule?
- 242 Experte (4 Sek.) Eigentlich nur die Sachen, die... (2 Sek.)
- 243 Ich bin so ein Typ, dass ich mehr Leistung bringen will, d.h. wettkampfmäßig. Ich bin
244 auch Landestrainer, so parallel in der U15. Mein Ziel ist auch, dass die Kinder weit nach
245 vorne kommen.
- 246 Und das was ich als Material hier habe, Matten, das ist sehr schwierig, immer aufbauen,
247 abbauen. Andere Länder haben diese Hallen, YYYYYY heißen die, Judohallen, Matten
248 liegen überall. Da haben sie alle Möglichkeiten.
- 249 Interviewer Das heißt, eine etwas bessere Ausstattung fändest du gut.
- 250 Jetzt sind wir auch schon am Ende des Interviews angelangt. Wir haben ganz viel über
251 Kompetenzen und Kooperation gesprochen. Möchtest du zu diesem Zusammenhang noch
252 irgendwas ergänzen?
- 253 Experte (4 Sek.) Ist alles gesagt.
- 254 Interviewer XXXXXX, dann danke ich dir, dass du dir die Zeit genommen hast.
- 255 Experte Ich hoffe, du hast genügend Informationen bekommen.
- 256 Interviewer Auf jeden Fall. Da sind interessante Überlegungen dabei, was du gesagt hast.
257 Dankeschön!

G.19 TN 19

Transkriptionskopf zum Experteninterview (TN 19)

Interviewort	Bad Kreuznach
Interviewdatum	07.02.2017
Interviewdauer	35 Min. 56 Sek.
Geschlecht	W
Alter	44
Beruf/beruflicher Hintergrund	Erzieherin
Schule/Schulform	GSGTS
Dauer der Beschäftigung an der GTS	12 Jahre
Vertragsart	Dienstleistungsvertrag <u>Kooperationsvertrag</u> Betreuervertrag Sonstiges
GTS-Angebot (Disziplin)	Abenteuersport
Gruppengröße/Besonderheiten	23
Verein (Mehrfachnennungen möglich)	1. KTC Bad Kreuznach
Vereinshintergrund (Tätigkeiten)	Aktives Mitglied, Trainerin, Erste Vorsitzende

- 1 Interviewer Hallo XXXXXXX, dann ich begrüße ich dich zum Interview. Aus den Vorgesprächen weiß
2 ich, dass du schon länger Abenteuer-AGs an Grundschulen anbietest. Jetzt möchte ich
3 zunächst von dir wissen, wie es zu der Kooperation mit der Grundschule hier in
4 XXXXXXX gekommen ist?
- 5 Experte Ich war vorher noch an anderen Schulen; aber sehr negativ belastet.
- 6 Von dieser Schule habe ich viel Positives gehört und deshalb bin ich auf die Schule
7 zugekommen und hab mich dort angeboten.
- 8 Interviewer Und dann auch sofort eine Zusage bekommen?
- 9 Experte Ja!
- 10 Interviewer Jetzt hast du ja an dieser Schule erste Erfahrungen sammeln können. Hat sich denn die
11 Zusammenarbeit mit der Schulleitung oder Mitgliedern der Schulgemeinde über die Zeit
12 intensiviert?
- 13 Experte Intensiviert ja, auf alle Fälle.
- 14 Es schwankt aber hin und her.
- 15 Interviewer Was für Schwankungen sind denn das?
- 16 Experte Es wird halt immer probiert... (3 Sek.)
- 17 Am Anfang war es so, dass es sehr fokussiert war auf die Schulleitung. Wenn man dann
18 Schwierigkeiten hatte, konnte man da halt vorstellig werden und eine Lösung finden.
19 Jetzt ist es mittlerweile so, dass die Schulleitung das versucht, ein bisschen abzugeben, zu
20 delegieren. Dann klappt das nicht immer so gut. Von daher rudert man jetzt wieder
21 zurück.
- 22 Interviewer In deinem Kooperationsvertrag, der deine Arbeit an der Grundschule regelt, sind da
23 pädagogische Ziele vereinbart?
- 24 Experte Nein!

- 25 Interviewer Also nur das Übliche, Arbeitszeit, Vergütung usw. Aber dennoch hast du persönliche
26 Ziele mit deiner AG. Erzähl mir doch mal, was du damit verbindest?
- 27 Experte Also meine Ziele sind rein soziale Ziele, die viel mit Sozialkompetenz zu tun haben,
28 weniger mit Sport, die sich aber mit Sport ganz gut vermitteln lassen.
- 29 Und da ich selbst aus dem Breitensport komme, suche ich den Weg, um das besser
30 vermitteln zu können.
- 31 Interviewer Das würde ich mir mal genauer angucken, wenn du mir von deinem AG-Angebot
32 berichtest. Jetzt möchte ich zunächst wissen, wenn du deine AG planst, ob jetzt die
33 separate Stunde oder die Einheit, ob du da auf inhaltliche und methodische Bausteine
34 deiner Trainerausbildung zurückgreifst?
- 35 Experte Oh ja, auf alle Fälle.
- 36 Es ist erstaunlicherweise immer noch so, obwohl ich vor 25 Jahren den
37 Übungsleiterschein gemacht habe und da immer noch sehr daraus ziehe für den ganzen
38 Aufbau her.
- 39 Der war damals sehr gut gemacht, von daher war ich da sehr positiv behaftet.
- 40 Und dann natürlich durch die Erzieherausbildung, wo kann die ganze Zielsetzung und so
41 vorgegeben bekommen hat. Da ziehe ich schon raus, das ist für mich auch ganz wichtig.
- 42 Interviewer Dann gib mir mal ein Beispiel für inhaltliche Aspekte, die da bei dir eine Rolle spielen,
43 wenn du planst. Worauf greifst du da zurück?
- 44 Experte Ja zum einen eben den Aufbau der Stunde, worauf man da achten muss.
- 45 Dann natürlich gerade wie dieses Miteinander gestaltet wird und worauf man achten
46 muss, dass es dann in der Gruppe auch funktioniert, weil meine auch immer sehr groß
47 sind.
- 48 Das sind schon so grundlegende Dinge, die für mich ganz wichtig waren und die
49 hängengeblieben sind.
- 50 Interviewer Ja. Das gucken wir uns jetzt mal bei deinem AG-Angebot, deinem GTS-Angebot an. Jetzt
51 stellst du dir mal vor, ich bin dein Praktikant und du nimmst mich mit und jetzt
52 beschreibst du mit ganz genau, möglichst detailreich, was passiert von zehn Minuten
53 vorher bis zum Schluss der AG.
- 54 Experte Ok, ich schließe erstmal die Halle auf, manche Kinder sind ein bisschen früher da,
55 manche etwas später.
- 56 Dann baue ich größtenteils schon auf, weil ich lieber vorbereitet das Ganze starte. Mit
57 Kindern gemeinsam aufbauen ist immer eine ganz schwierige Kiste, also abbauen ist
58 schon knifflig, aufbauen aber noch mehr. Das wichtigste ist erstmal, dass die Kinder nicht
59 auf die Geräte gehen, wenn sie in die Halle kommen.
- 60 Und ein Hauptproblem ist noch, dass viele nicht die Sportsachen dabei haben. Anfangs
61 bin ich da erstmal ein bisschen lockerer gewesen, weil viele Kinder aus schwachen
62 Familien kommen, wo das auch einfach nicht funktioniert, dass sie Sportsachen dabei
63 haben. Mittlerweile ist es aber so, dass es nur mit Strenge geht, d.h. die Kinder müssen
64 dann einfach sitzen.
- 65 Ja und dann startet es erstmal mit einem Aufwärmen. Das erkläre ich den Kindern auch
66 oft, warum das wichtig ist und sage ihnen auch, warum es jetzt das Aufwärmen ist, also

- 67 was wir in der Stunde machen, worauf es ankommt. Wenn zum Beispiel der
68 Hauptkernpunkt bei Springen und Hüpfen liegt, dass dann auch das Aufwärmen damit zu
69 tun hat und in Verbindung steht damit. Ja! Und versuche es dann auch in ein Spiel zu
70 packen, dann eben auch gymnastische Hintergründe. Man kann ja viele Spiele auch mit
71 Gymnastik verbinden, dass die Kinder gar nicht merken, dass sie eigentlich Gymnastik
72 machen.
- 73 Und so geht es dann auch über zu den Geräten, wobei ich nicht immer Geräte aufbaue.
74 Also die Stunden sind halt immer Abenteuersachen, sind immer anders strukturiert und
75 haben einen anderen Schwerpunkt.
- 76 Interviewer Beschreibe mir doch mal so ein Setting, dann sind die Kinder angekommen, begrüßt,
77 aufgewärmt...So einen Gerätepark oder Parcours.
- 78 Experte Genau. Wenn der Schwerpunkt in der Stunde so ein bisschen bei ‚Mut‘ liegt, sag ich mal,
79 wo es darum geht, die eigenen Grenzen mal kennen zu lernen.
- 80 Dann sind alles so Dinge, die man halt entweder gemeinsam, also mit jemand anderem,
81 der einen dann führt oder eben eigenständig das auch erforschen muss.
- 82 Entweder auf Zirkeltrainingbasis, sodass immer zwei oder drei Kinder an einer Station
83 sind und das wechselt oder eben dass sie eben selbständig den Parcours ablaufen, wobei
84 ich darauf achte, dass nur wenige Sachen meiner Aufsichtspflicht bedürfen.
- 85 Aber da ist es in der Gruppe so, dass die Kinder immer sehr leicht überfordert sind mit
86 diesen Dingen, also allein irgendwo drüber balancieren ist schon eine Herausforderung
87 für drei Viertel der Gruppe, so dass man da gar nicht großartig das Schwere wählen muss,
88 also schon allein so eine Bankwippe ist schwierig...(3 Sek.)
- 89 Interviewer Ja gut, jetzt haben so einen Parcours erledigt, es geht Richtung Ende, wie geht es da
90 weiter?
- 91 Experte Ja, da ist es meistens dann so, dass es zum Abschluss, wenn es jetzt um das Thema ‚Mut‘
92 geht, dass es dann dementsprechend ein Spiel ausgewählt wird, wo es dann irgendwas
93 zum Beispiel ein ‚Blind-Parcours‘, dass die Kinder, denn wenn sie sich gegenseitig
94 geholfen haben und da so Zweierteams gewachsen sind, wobei ich auch immer darauf
95 achte, dass sie den anderen nicht stehen lassen oder im Stich lassen, dann endet das mit
96 sowas zum Beispiel; sich nochmal durch die Halle führen oder über die Geräte oder an
97 den Geräten vorbei oder auch mit irgendwelchen anderen Spielen, die aber das
98 Selbstbewusstsein stärken, Mut machen. Und dann endet meistens die Stunde.
- 99 Interviewer Und dann Geräte abbauen, das machst du dann wieder?
- 100 Experte Geräte abbauen mache ich meistens mit den Kindern zusammen. Das ist aber eine
101 schwierige Kiste.
- 102 Interviewer Teilst du da die Aufgaben ein, oder?
- 103 Experte Ja meistens ist es so, jetzt wie beim Zirkeltraining, dass dann jede Gruppe ihre Station
104 abbaut.
- 105 Ansonsten ist das so, dass man es halt zuteilt, aber das ist manchmal so, dass manche
106 Kinder da ‚über Leichen gehen‘. Man muss da aufpassen, dass die sich nicht gegenseitig
107 abschießen, umrennen oder einem mit irgendwelchen Geräten über die Füße fahren.
- 108 Bei 23 Kindern kann ich nicht auf jeden gucken.

- 109 Interviewer Das verstehe ich. Dennoch hört sich das nach einem interessanten Angebot an. Ich habe
110 noch ein, zwei Rückfragen.
- 111 Unterrichtsstörungen sind ein leidiges Thema; nicht nur in der Schule, sondern auch im
112 Breiten- und im Freizeitsport.
- 113 Kommst das in der AG vor und wie gehst du damit um?
- 114 Experte Das kommt ziemlich häufig vor.
- 115 Also, da muss ich sagen, wir haben die größten Probleme mit türkischen Kindern,
116 türkische Jungs, die leider die Akzeptanz bei den Frauen nicht so haben, obwohl... (2
117 Sek.)
- 118 Ich bin schon eigentlich recht streng, aber das funktioniert dann nur über die
119 Schulleitung. Ich kann das nur direkt weitergeben und im Gespräch mit der Schulleitung
120 passiert dann auch direkt was.
- 121 Ansonsten ist es schon so, dass man den Weg geht und erstmal ermahnt oder auch noch
122 eine Chance gibt, aber bei den Jungs ist es wirklich von Anfang an so, dass man sagen
123 muss ‚hier Leute...‘ (3 Sek.)
- 124 Interviewer Also beratungsresistent... Schade! Ist ein allgemeines Problem, da haben andere auch mit
125 zu kämpfen. Aber der Weg über die Schulleitung... (2 Sek.) Die Schulleitung ist dafür
126 offen?
- 127 Experte Ja. Das ist ja auch das halt das wichtigste, sonst würde ich es auch nicht mehr machen.
- 128 Interviewer Gut, die können dich ja nicht mit dem Problem allein lassen.
- 129 Jetzt nochmal ein anderes Thema: Aus der Literatur ist bekannt, Übungsleiter, das haben
130 Studien bestätigt, die werden als Fachleute für ihre Disziplin angesehen, im Gegensatz zu
131 Sportlehrern, und werden mit dem Attribut ‚beliebt‘ belegt. Beschreib doch mal das von
132 dir vermutete Verhältnis, was die Kinder zu dir haben.
- 133 Experte Was ich immer sehe, ist, dass die Kinder dadurch, dass ich sehr geradlinig bin... Die
134 wissen halt genau, die Frau XXXXXX will dies nicht und jenes nicht und das läuft so.
135 Die können sich da auf vieles sehr verlassen. Also die wissen auch, wenn ich sage, wir
136 machen nächste Woche das oder wenn ich denen etwas zusage, dann wissen die einfach,
137 das ist so. Die Stunden sind auch immer so strukturiert, dass sie sich sehr gut daran
138 heranhangeln können.
- 139 Und das ist, glaube ich, das, was diese Kinder an der Schule extrem suchen, irgendwas,
140 an dem man sich festhalten kann und von daher ist das Verhältnis zu mir eigentlich sehr
141 positiv.
- 142 Merkt man jetzt daran, ich war letzte Woche krank und dann kommen sie auch und
143 freuen sich, dass ich da bin.
- 144 Solche Dinge halt, wobei ich sagen muss, ich schummle auch ein bisschen. Ich habe zwei
145 Hunde, die nehme ich auch mit in die Schule und bin von daher auch recht beliebt.
- 146 Interviewer Ok, dann leiten wir mal über zum dritten Themenbereich und wir gucken mal, was bei dir
147 Zählbares zu verzeichnen ist in deiner AG. Und da fangen wir mit den Fachkompetenzen
148 an. Dazu bekommst du von mir ein Blatt mit vier Teilkompetenzen, die zusammen die
149 Fachkompetenz repräsentieren. Und da wählst du dir mal die drei für dich wichtigsten aus
150 und dann erzählst du mir, wie das in deinen Unterricht einfließt und woran du merkst,

- 151 dass die Kinder das tatsächlich erwerben. Guck dir das mal in Ruhe an, lass dir Zeit und
152 dann sprechen wir die einzelnen Punkte durch.
- 153 Experte Also die Fachkompetenzen, die die Kinder bei mir erwerben. (3 Sek.)
- 154 Das ist schwierig, da steht nicht so viel drauf.
- 155 (8 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt.)
- 156 Du meinst jetzt zunächst wie, wichtig das mir ist.
- 157 Interviewer Ja, mit erstens, zweitens und drittens.
- 158 (12 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf dem Blatt.)
- 159 Ok. Dann haben wir erstens taktische Fähigkeiten, zweitens Regelkunde und drittens
160 Spielverständnis.
- 161 Experte Taktische Fähigkeiten (3 Sek.) Wie soll ich das sagen? Das ist bei mir ein bisschen
162 schwierig, weil der Sport nicht im Mittelpunkt steht. Das ist halt so eine Sache, mir ist
163 extrem wichtig, wie der Umgang in der Stunde miteinander ist und dann natürlich auch
164 mit den Geräten, aber in erster Linie eben das Miteinander. Deshalb ist das ein bisschen
165 schwierig. Natürlich taucht das auf, wenn es eine Übung gibt.
- 166 Zum einen, dass die daran teilnehmen, dass jeder probiert, dass jeder mitmacht und nicht
167 sagt ‚ich will das nicht, ich habe Angst‘, sondern dass man erstmal alles ausprobiert.
- 168 Zum anderen aber auch, dass man das richtig ausführt und nicht einfach auf seine Art und
169 Weise, dass man dann diesbezüglich auch geordnet damit umgeht.
- 170 Da soll natürlich schon auch was hängenbleiben.
- 171 Interviewer Bemerkt du da eine Entwicklung?
- 172 Experte Auf alle Fälle!
- 173 Interviewer Hast du dafür ein Beispiel oder einen Schüler vor Augen?
- 174 Experte Ja, es ist ja schon so, dass die Schüler in diesen AGs, die sind ja immer ein halbes Jahr
175 bei mir, extrem wachsen, was eben das Selbstbewusstsein betrifft, überhaupt auf das
176 Gerät zuzugehen, mit dem Gerät etwas anzufangen, wobei ich schon überrascht bin, wie
177 wenig die mit den Geräten bisher Umgang hatten. Das ist schon etwas, was mich ein
178 bisschen wundert und ich merke dann auch, dass der Umgang mit den Geräten ganz
179 anders ist. Das man schon merkt ‚ja ok, da kann man ja was raus machen‘, das der
180 Ansporn da ist, was zu lernen und dementsprechend auch drauf zugehen.
- 181 Interviewer Das korrespondiert ja jetzt mit Regelkunde. Wenn du zum Beispiel ein Trampolin
182 aufbaust, da gibt es bestimmte Regeln, die man einhalten muss. Kannst du mir vielleicht
183 ein, zwei Sachen zu sagen.
- 184 Experte Ja. Das fängt zum Beispiel damit an, dass man wirklich erst drauf geht, wenn es
185 freigegeben ist. Und das ist das, wo die sich am allerschwierigsten mit tun. Dann steht da
186 was und dann stürze ich direkt drauf zu. Das ist das eine.
- 187 Das andere, dass man, da achte ich extrem drauf, dass die mit beiden Füßen reinspringen
188 und nicht mit einem Fuß. Dann ist es da auch so, die haben leider ein sehr altes
189 Trampolin, wo man halt schon drauf achten muss, dass sie nicht hängen bleiben, bei den
190 Matten usw.
- 191 Und das muss man wirklich einüben.

- 192 Interviewer Und die Regeln, die die du aufstellst, werden eingehalten?
- 193 Experte Ja, einfach schon deshalb, weil sie dann merken, dass auch Erfolg haben. Die wollen
194 unbedingt alle einen Salto können. Das kann ich nicht, wenn ich nur mit einem Fuß
195 hineinspringe, wenn ich nicht richtig anlaufe und da ist die Erkenntnis ziemlich schnell
196 da, dass das hilft, was man denen damit auf den Weg gibt.
- 197 Interviewer Wie viele schaffen dann hinterher den Salto?
- 198 Experte Nicht viele, aber was lustig ist, dass es dann letztendlich schon ausreicht, viel höher oder
199 viel weiter springen zu können.
- 200 Das zumindest mal ein Teilerfolg da ist.
- 201 Interviewer Auch wenn es nur ein Teilerfolg ist; man kann zumindest sagen, dass in fachlicher
202 Hinsicht etwas gelernt wurde.
- 203 Dann leiten wir mal zu den Bereichen über, die dir am Herzen liegen, die dir auch
204 wichtiger sind. Fangen wir mit den Selbstkompetenzen an. Da ist es dann wieder die
205 gleiche Prozedur. Die ersten Drei wieder mit Ordinalzahlen festlegen und mit Beispielen,
206 woran du merkst, dass die Kinder das tatsächlich bei dir lernen. Die zu diskutierenden
207 Teilkompetenzen wären Selbstbestimmung, Durchhaltevermögen, Belastbarkeit,
208 Frustrationstoleranz und Erkenntnisdrang.
- 209 Experte (13 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt.)
- 210 Das stört mich, dass das zusammen ist.
- 211 Interviewer Dann kannst du das gleich auseinanderdividieren und erklären warum.
- 212 Experte Ok. (8 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt.)
- 213 Interviewer Ok. Dann haben wir ersten Frustrationstoleranz, zweitens Belastbarkeit und drittens die
214 Selbstständigkeit und Selbstbestimmung. Dann fang mal an.
- 215 Experte Die Frustrationstoleranz, das ist das, was ich schon seit Jahrzehnten bei den Kindern
216 bemerke, dass das ganz steil bergab geht. Das die ein Riesenproblem haben, sich in einer
217 Reihe ordentlich aufzustellen, ohne sich die ganze Zeit zu schubsen oder irgendwie...
- 218 Das schon die kleinsten Dinge was auslösen, das dann den Sportunterricht teilweise
219 unmöglich macht. Und dann finde ich erstmal in den ersten Stunden das wichtige, dass
220 sie lernen, ordentlich miteinander klarzukommen und eben nicht, jedes Mal, wenn
221 irgendwas nicht funktioniert, auch sportlich nicht funktioniert, dass das nicht gleiche eine
222 Katastrophe ist.
- 223 Interviewer Hast du in diesem Zusammenhang einen Schüler vor Augen, wo du bemerkst, dass die
224 Frustrationstoleranz zugenommen hat? Dass sich das verbessert hat?
- 225 Experte Auf alle Fälle ja.
- 226 Da ist der XXXXXX zum Beispiel. Das ist ein Junge, der ganz schnell oben auf ist, der
227 auch, aufgrund dessen dass er wahrscheinlich kein Selbstbewusstsein hat, so gar nicht, ist
228 sein Hauptproblem, dass er direkt bei der kleinsten Kleinigkeit oben auf ist bzw. den
229 anderen dann ‚Beinchen stellt‘.
- 230 Und dann hatten wir eben einen Parcours mit Balancieren und so, wo ich es mir schon
231 gedacht habe. Der stand da und hat geweint zwischen zwei Kästen und der Bank oben
232 drauf und kam keinen Schritt mehr vor. Das ist dann immer wieder erstaunlich, dass
233 Kinder, die am meisten negativ auffallen, am wenigsten gebacken kriegen.

- 234 Interviewer Kannst du denn feststellen, dass die Frustrationstoleranz zunimmt?
- 235 Experte Was sich halt zeigt durch diese ganze Geschichte... Also, er musste dann auch wirklich
236 zu Ende kommen. ‚Ob rückwärts oder vorwärts, ich hebe dich da nicht runter. Du wirst
237 sehen, wenn du es geschafft hast, geht es dir gut damit.‘
- 238 Und diese ganzen Kleinigkeiten, wenn er merkt, dass er doch mehr kann als er von sich
239 selbst denkt. Und da merkt man auch, dass er irgendwie entspannter ist den anderen
240 gegenüber, weil er nicht ständig darum kämpfen muss, sich einen Rang zu schaffen. Und
241 irgendwie... (3 Sek.)
- 242 Interviewer Also du machst das über die sportlichen Erfolgserlebnisse?
- 243 Experte Das sind einfach diese ganz kleinen Schritte, wo er einfach für sich ein bisschen
244 Selbstbewusstsein tankt und dadurch auch entspannter ist.
- 245 Die Belastbarkeit insofern, dass man einfach mal über seine Grenzen hinausgeht. Deshalb
246 Abenteuersport, die müssen keine riesen Dinge machen mit Abenteuer oder Adrenalin,
247 sondern einfach mal seine Grenzen ein bisschen ausprobieren, eine gewisse Belastbarkeit
248 haben, aber die ist jetzt in einen Leistungsgedanken verstrickt, gar nicht, sondern ‚ich
249 mache jetzt mal was, was ich noch nie gemacht habe‘.
- 250 Und ich muss das jetzt auch mal machen, damit ich merke, ich kriege das gut hin, um
251 einfach mal zu merken, dass man Dinge auch einfach mal ausprobieren muss.
- 252 Interviewer Was stellst du denn fest in dieser Hinsicht in deiner AG, wenn du das jetzt mal drei, vier,
253 fünf Wochen Revue passieren lässt? Was verändert sich bei den Kindern?
- 254 Experte Also was sich auf alle Fälle verändert, ist so dieses man baut etwas auf, und vorher war
255 ist immer so ‚ach du liebe Zeit, was macht die denn heute schon wieder?!?‘
- 256 und jetzt mittlerweile ist es so ‚oh cool, sie baut wieder was auf!‘. Allein das schon, wenn
257 sie reinkommen und sie freuen sich wie Bolle, wenn da wieder was steht, was sie so in
258 der Art nicht kennen.
- 259 Interviewer Ok, du bemerkst einen offeneren Zugang zu neuen Aufgaben.
- 260 Experte Ja die Selbstständigkeit, also mit Selbstbestimmung tue ich da immer ein bisschen
261 schwer, einfach deshalb, weil ich die Kinder heute so wenig kenne. Und das ist genau der
262 Punkt, die sagen alle ‚ne, ich will das nicht machen‘, weil sie es nicht kennen. So mit
263 Selbstbestimmung, das ist sehr schwierig geworden. Früher war es so, dass die Kinder
264 vieles schon gekannt haben, und dann konntest du sagen ‚Leute, plant mal, mach mal,
265 überlegt mal, was ihr machen wollt!‘.
- 266 Wenn ich das heute sage... Also, ich mache immer regelmäßig eine Stunde, ich sage
267 immer Chaos-Stunde dazu, dann dürfen die, dann räumen einfach mal alles raus.
268 Rausräumen, aufbauen, sollen natürlich bedenken, dass man beim Kasten auch eine Matte
269 benutzt und solche Sachen, da kommen die gar nicht mit zu Recht. Die räumen dann
270 Rollbretter raus und fahren damit durch die Gegend. Das ist aber ok, das ist in Ordnung.
271 Und deshalb, damit tue ich mich immer ein bisschen schwer.
- 272 Aber Selbstständigkeit ist mir insofern wichtig, dass sie das, was sie kennengerlernt
273 haben, dass sie das dann auch selbständig umsetzen können. Die wissen dann schon
274 erstaunlicherweise nach eine gewissen Zeit, worauf es ankommt. (4 Sek.)
- 275 Interviewer Gib mir dafür mal ein kurzes Beispiel.

- 276 Experte Ja, wenn ich zum Beispiel verschiedene Aufbauten habe, zum Beispiel was jetzt das
277 Springen betrifft mit geschlossenen Füßen oder auch die Absicherung von verschiedenen
278 Geräten betrifft und wenn ich dann sage, wir bauen das und das auf und dann sehe ich,
279 dass die Kinder darauf achten.
- 280 Die achten also darauf, dass diese Absicherungen da sind, die achten dann auch schon
281 drauf, dass gewisse Regeln mit eingebaut sind usw.
- 282 Da bleibt dann doch ein bisschen was hängen; nicht bei allen, aber bei den meisten.
- 283 Interviewer Den Anspruch sollte man auch nicht haben, dass man alle erreicht.
- 284 Jetzt gucken wir uns das ganze nochmal für die Sozialkompetenzen an; die Prozedur ist
285 dir ja jetzt bekannt. Die ersten Drei. Hier gibt es auch wieder fünf Teilkompetenzen:
286 Übernahme von Verantwortung, Einordnung in hierarchische Strukturen, gewaltfreie
287 Konfliktbewältigung und Fairplay. Was ist dir wichtig, was fließt in deine AG ein und
288 was merkst du, was erwerben die Kinder, woran kannst du das festmachen?
- 289 (18 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt.)
- 290 Gut, dann haben wir erstens Fairplay, zweitens gewaltfreie Konfliktlösung und drittens
291 die Übernahme von Verantwortung.
- 292 Experte Fairplay ist, wie gesagt, das, wo ich am Anfang eigentlich immer wieder... dass mir
293 dieses Miteinander das wichtigste überhaupt ist.
- 294 Wobei ich schon merke, das ist diese Uhrzeit, nachmittags 15 Uhr, die sind total durch.
295 Die haben den ganzen Tag andere Kinder um sich herum, die hatten nie eine Pause. Dann
296 ist es natürlich extrem schwierig für die Kinder, und sie kennen es leider auch nicht mehr,
297 sei es jetzt in den Kindergärten oder so, eben dieses faire Miteinander, da wird nicht mehr
298 so drauf geachtet.
- 299 Ja dadurch, dass auch viele offene Kindergärten sind, die Kinder mehr oder weniger nur
300 das kennen, was ‚ich möchte‘, fällt es denen so extrem schwer, miteinander noch mittags
301 was auf die Kette zu kriegen.
- 302 Interviewer Legst du Wert auf den Fairplay-Gedanken? Bringst du den auch mit ein?
- 303 Experte Ja.
- 304 Interviewer Was stellst du denn da so fest, wenn du den einforderst? Übernehmen die den?
- 305 Experte Also, das ist halt das schwierigste überhaupt. Da tun die sie sich so sauschwer mit und ich
306 bin immer wieder jede Stunde neu damit beschäftigt darauf hinzusteuern, hinzuweisen,
307 weil natürlich auch dadurch, sie sagen auch ‚ich bin müde, aber ich...‘. Dieses Ich ist
308 einfach so ganz viel und das verstehe ich natürlich, klar, das ist alles ok.
- 309 Das heißt aber für jeden einzelnen, dass ich trotzdem drauf achten muss, weil der andere
310 ist ja nun mal doch da. Ich bin nun mal mit 22 anderen Kindern in der Halle, also geht
311 eben nur mit einem fairen Miteinander, dass die natürlich darauf Rücksicht nehmen, dass
312 der jetzt schlecht gelaunt ist, dass die darauf Rücksicht nehmen, dass er jetzt müde ist,
313 wie auch immer. Das ja. So muss der andere aber auch so fair sein und sagen ‚ok, ich bin
314 jetzt schlecht gelaunt, aber ich kann das nicht an anderen herauslassen‘.
- 315 Interviewer Das versucht ihnen aber immer transparent zu machen?
- 316 Experte Ja.

- 317 Und dann eben genau das (Experte zeigt auf gewaltfreie Konfliktlösung), das ist der
 318 nächste Punkt. Weil jede Situation, die erstmal negativ entsteht, erstmal mit schlagen,
 319 treten, schubsen, Beinchen stellen, mit Matte überschmeißen, Ball gegen Kopf
 320 schmeißen, also alles wird auf die Art gelöst. Und das ist einfach extrem schwierig, da
 321 eine andere Lösung zu finden. ‚Wie kann ich das noch lösen?‘
- 322 Interviewer Wie bringst du denen das denn bei, dass das nicht der Königsweg ist?
- 323 Experte Ja zum einen natürlich, indem ich selbst auch immer wieder zeige, wie ich Dinge löse,
 324 Konflikte halt, und
- 325 dann immer wieder mit reden, reden, reden. Immer wieder zeigen, dass es eine andere
 326 Möglichkeit gibt als sie es jetzt machten.
- 327 Interviewer Stellst du da eine Entwicklung fest, im Laufe der Wochen?
- 328 Experte Schwer...(3 Sek.) Ich merke, sie versuchen es. Ich weiß auch, sie gucken mit jetzt an so
 329 ‚genau, scheiße, da war was...‘.
- 330 Aber es ist einfach immens schwer. Ich kann es auch manchmal verstehen. Manchmal
 331 denke ich auch ‚yo, dem hätte ich jetzt auch eins übergebraten am liebsten‘. Also, wie
 332 gesagt, wenn ich den ganzen Tag, man muss sich das mal selbst reinziehen, wir haben
 333 einen Arbeitstag von bis und bei den Kindern ist es nochmal viel mehr. Das ist der helle
 334 Wahnsinn.
- 335 Ja und dann die Verantwortung eben bei all dem, was ich den ganzen Tag da mache, das
 336 eben alles seine Konsequenz hat. Ja das fängt mit dem Spiel an, wenn ich mich im Spiel
 337 so verhalte, wenn ich nicht miteinander spiele, sondern gegeneinander, wenn ich zum
 338 Beispiel ein Mannschaftsspiel mache und schimpf den eigenen Mann aus, weil er nicht
 339 schnell genug ist, dann hat es Konsequenzen für mich, dass eben alles, was ich so tue, in
 340 der ganzen Stunden. Das ist immer ganz wichtig, dass die Kinder direkt so einen Spiegel
 341 haben, dass sie direkt merken ‚ok, das hat...‘ (3 Sek.)
- 342 Interviewer Kannst du denn feststellen, dass die die Verantwortung übernehmen im Laufe der Zeit?
- 343 Experte Auch hier ist natürlich genauso wie mit der Konfliktbewältigung. Sie geben sich Mühe
 344 und das sollte man dann so bewerten.
- 345 Interviewer Zumindest gibst du ihnen den organisatorischen Rahmen, dass sie das erwerben können.
- 346 Experte Manchmal ist es halt so...Jetzt mache es noch mal an einem Mannschaftsspiel,
 347 Staffelspiel und dann gibt es bei schon, wenn die unfair den eigenen Leuten und auch den
 348 Anderen gegenüber sind, gibt es halt Punktabzug und die ersten zwei, drei Male gab es
 349 immer Punktabzug und jetzt ist es schon, dass man es merkt, aber sie stehen dann da und
 350 platzen. (3 Sek.) Dieses Ziel hat es zumindest.
- 351 Interviewer Jetzt haben wir ganz viel über Kompetenzen gesprochen; möchtest du jetzt noch
 352 Kompetenzen ergänzen in diesem Zusammenhang, die die bei dir erwerben, die gar nicht
 353 hier angeführt wurden? Dass du sagst, bei mir erlernen die aber auf jeden Fall die und die
 354 Kompetenzen.
- 355 Experte Ich denke, das steckt wahrscheinlich überall da mit drin und wiederholt sich vielleicht
 356 auch, aber was ich halt merke bei den Kindern, weil es ja wirklich alle...
- 357 Also die wenigsten Kinder sind aus ganz normalen Verhältnissen. Und all diese Kinder
 358 haben das große Problem, dass sie sich selbst nicht wirklich wertschätzen. Und durch
 359 diese Stunde ist es schon so, dass immer wieder ein Feedback da ist, dass die immer

- 360 wieder ein Erfolgserlebnis haben. Die haben in jeder Stunde, egal was sie machen, gehen
 361 die immer mit einem Erfolgserlebnis heraus. Und das spiegeln die auch wider. Das sagen
 362 die auch. Das sieht man ja einfach. Die strahlen wie YYYYYY...
- 363 Als du vorhin gesagt hast, dass man keine Wertschätzung bekommt, bin ich gar nicht so
 364 drauf aus. Mir reicht das. Ich sehe das einfach, wenn die... Dieser XXXXXX, der da auf
 365 dieser Bank stand und geheult hat, der ist dann rüber und dann hast du ein kleines Zucken
 366 gesehen. Das reicht.
- 367 Interviewer Jetzt letzte Frage, dann hast du es auch geschafft: Jetzt stell dir mal vor, du hättest die
 368 Kooperation im Allgemeinen selber zu verantworten. Was würdest du alles verändern?
- 369 Experte Tja, das ist schwierig.
- 370 Klar, die Gruppengröße, die müsste eine andere sein.
- 371 Und natürlich wäre es sinnvoll, wenn in jeder Stunde zwei Leute wären, dass man nicht
 372 allein ist, weil da sind einfach so viele Probleme, da wo man wirklich noch jemanden
 373 braucht und sagt ‚sei so gut, komm mal bei‘. Obwohl ich schon sehe, die Leitung muss
 374 immer bei einem liegen, das ist zu zweit schon schwierig, das muss schon sehr gut
 375 zusammen harmonieren.
- 376 Aber dieses allein mit vielen Kindern, ist ein großes Problem, weil ich natürlich genau
 377 weiß, dass die Schulen das nicht zu verantworten haben. Klar versuchen viele Schulen
 378 das Beste daraus zu machen. Aber diese Schule, wo ich jetzt bin, wo ich weiß, dass sie
 379 alles menschenmögliche tun, sind aber eine klare Brennpunktschule, haben riesige
 380 Probleme. Sie wissen natürlich, allein durch diese ganze Erfahrung, die ich gesammelt
 381 habe durch meinen Job usw., irgendwie mit den 23 Kindern zurechtkomme. Das wissen
 382 die. Und deshalb kriege ich natürlich 23 Kinder.
- 383 Interviewer Jetzt haben wir die Gruppengröße. Gibt es noch andere Sachen, die man überdenken
 384 müsste?
- 385 Experte Auf alle Fälle ist es so, das ist jetzt nicht bezogen auf meine Stunde, weil da ist es ja so
 386 gegeben, aber das Hauptproblem...(3 Sek.)
- 387 Mein Sohn z.B., der hat angefangen, Sportfachmann zu lernen und wurde direkt vor eine
 388 Ganztags schulgruppe gestellt ohne jedes Vorwissen. War Vereinsmensch, hat also
 389 Hockeytrainer gemacht, war aber komplett überfordert damit.
- 390 Ich denke, dass in diesem Bereich auf keinen Fall Leute arbeiten dürfen, die keinerlei
 391 Sozialkompetenzen besitzen. Ich meine, woher soll ein Trainer...(2 Sek.) Verein und
 392 Schule, das ist ein so riesiger Unterschied...(2 Sek.)
- 393 Interviewer Da gibt es ja eine Fortbildung vom Landessportbund, die...
- 394 Experte Ja, da habe ich ihn ja dann hingeschickt.
- 395 Interviewer Die heißt ‚Unterrichten im Ganztag‘. Die wurde für viel Geld konzipiert und nur 1% aller
 396 Übungsleiter an Schulen haben daran teilgenommen.
- 397 Experte Da habe ich meinen Sohn... Das war direkt zwei Monate später, das hat unser Verein
 398 bezahlt. Sein Verein, wo er gelernt hat, hat es nicht bezahlt.
- 399 Und ich denke, das Hauptproblem ist natürlich, oftmals sind es ja Trainer, die zu diesen
 400 Zeiten nicht freigestellt werden vom Verein, das heißt, die haben am Wochenende
 401 Übungen, Spiele was weiß ich Turniere und haben gar keine Möglichkeit an solchen
 402 Fortbildungen teilzunehmen.

- 403 Auf der anderen Seite ist es auch so, dass andere sehr überheblich sagen ‚ist für mich kein
404 Thema‘. Aber ich sehe halt das Hauptproblem wirklich darin, dass es nicht entscheidend
405 ist, was ich sportlich oder als Trainer kann, sondern halt wirklich der Umgang mit den
406 Kindern.
- 407 Das ist ein riesiges Problem und daran scheitert es oft und deshalb gehen die
408 Schulkooperationen oft den Bach runter.
- 409 Interviewer Die Beobachtung habe ich auch gemacht.
- 410 Jetzt sind wir auch schon am Ende vom Interview gelangt. Jetzt haben wir über
411 Kooperationen gesprochen, über Kompetenzen. Möchtest du in diesem Zusammenhang
412 noch abschließend irgendwas erwähnen, was du denkst, was nicht zur Sprache gekommen
413 ist?
- 414 Experte (4 Sek.) Ich denke, so weit war es das alles.
- 415 Interviewer Ok, dann danke ich dir, dass du dir die Zeit genommen hast.
- 416 Experte Ja, gerne!

G.20 TN 20

Transkriptionskopf zum Experteninterview (TN 20)

Interviewort	Nister
Interviewdatum	16.02.2017
Interviewdauer	33 Min. 30 Sek.
Geschlecht	W
Alter	51
Beruf/beruflicher Hintergrund	Physiotherapeutin
Schule/Schulform	G8GTS
Dauer der Beschäftigung an der GTS	3 Jahre
Vertragsart	Dienstleistungsvertrag <u>Kooperationsvertrag</u> Betreuervertrag Sonstiges
GTS-Angebot (Disziplin)	Rope Skipping
Gruppengröße/Besonderheiten	18
Verein (Mehrfachnennungen möglich)	TUS Nister e.V.
Vereinshintergrund (Tätigkeiten)	Aktives Mitglied, Übungsleiterin

- 1 Interviewer Gut XXXXXX, dann begrüße ich dich zu unserem Gespräch. Ich finde es gut, dass du dir
2 dafür Zeit genommen hast. Du hast mir gesagt, dass du eine Rope-Skipping-AG an einer
3 privaten Klosterschule anbietest und das schon seit drei Jahren. Jetzt erzähl mir doch mal,
4 wie es zu der Kooperation mit dem G8GTS-Gymnasium gekommen ist?
- 5 Experte Also eigentlich dadurch, dass meine Rope-Skipping-Gruppe im Verein überfüllt ist und
6 ich eine lange Warteliste habe und deswegen auch außerhalb des Vereins ein Angebot
7 machen wollte.
- 8 Und da meine Kinder an dieser Schule Schüler waren und ich wusste, dass da auch
9 Bedarf ist, an AG-Leitungen, habe ich dann mal nachgefragt und daraufhin ist diese
10 Kooperation dann auch entstanden.
- 11 Interviewer Jetzt hast du mir gesagt, dass die Kooperation schon seit drei Jahren besteht. Hat sich die
12 Form der Kooperation denn intensiviert. Nimmst du an Konferenzen teil oder besprichst
13 dich mal mit Lehrern?
- 14 Experte Das war von Anfang an eine sehr intensive Zusammenarbeit mit dem Lehrpersonal und
15 der Schulleitung.
- 16 Ich bin dann auch immer bereit, bei außerschulischen Veranstaltungen aktiv zu sein und
17 Angebote zu präsentieren innerhalb ... von meiner AG. Da machen wir Vorführungen
18 zum Beispiel und das ist natürlich auch sehr gerne gesehen.
- 19 Interviewer Einen Kooperationsvertrag hast du, das ist deine arbeitsrechtliche Grund-lage. Sind in
20 dem irgendeine pädagogischen und inhaltlichen Ziele vereinbart?
- 21 Experte Nein. Sind nicht.
- 22 Interviewer Aber du hast persönliche Ziele?
- 23 Experte Ich habe persönliche Ziele. Es gibt ja auch immer im Vorfeld...ein AG-Angebot wird den
24 Schülern dann vorgelegt und auch diese AG kurz präsentiert und da werden dann auch
25 die Ziele drin formuliert. Eben dass die da Tricks lernen,

- 26 dass sie auf Vorführungen vorbereitet werden
- 27 und eventuell auch an Anfängerwettkämpfen teilnehmen dürfen und ... (3 Sek.)
- 28 Interviewer Das sind jetzt die sportlichen Ziele. Verfolgst du darüber hinaus noch individuelle Ziele?
- 29 Experte Ja, vor allem dass die Kinder sehr viel Spaß haben an dem Sport und
- 30 dass ich eben diese neue Sportart, die noch nicht so bekannt ist, weiter bekannt machen
- 31 kann und
- 32 eben diesen Spaß vermitteln an dieser tollen Sportart.
- 33 Interviewer Gut, dann wollen wir uns deine AG mal ein bisschen genauer angucken. Jetzt gehen wir
- 34 auf Inhalt und Gestaltung deines AG-Angebotes ein. Jetzt möchte ich zunächst von dir
- 35 wissen, ob du, wenn du deine AG planst, auf inhaltliche und methodische Bausteine
- 36 deiner Trainerausbildung zurückgreifst?
- 37 Experte Ja, auf jeden Fall.
- 38 Beinhaltet immer eine kleine Aufwärmphase, oder erstmal eine Begrüßung...
- 39 Interviewer Auf das Angebot selbst gehen wir gleich ein. Einfach mal so auf welche Aspekte du da
- 40 zurückgreifst. Ich höre da so raus; der Stundenaufbau. Hast du sonst noch übergeordnete
- 41 Themen?
- 42 Experte Mmm. (4 Sek.) Ich weiß jetzt nicht genau, was du damit meinst?
- 43 Interviewer Der Stundenaufbau ist ein so ein Themenbereich, auf den du dich stützt. Gibt es da noch
- 44 andere? Theoretische Inhalte aus deiner Ausbildung, wo du sagst, ja, das fließt bei mir
- 45 ein.
- 46 Experte Ja, wie man körperliche Ausdauer bei den Kindern langsam steigern kann
- 47 und die Koordination verbessern kann.
- 48 Und dann natürlich, wie die miteinander umgehen, Teamarbeit fließt mit ein.
- 49 Interviewer Gut, das gucken wir uns jetzt mal konkret bei deinem AG-Angebot an, wie du das
- 50 umsetzt. Und jetzt stellst du dir vor, ich bin dein Praktikant und du nimmst mich mit zu
- 51 deinem AG-Angebot und wir sind zehn Minuten vor der Zeit an der Klosterschule, wir
- 52 kommen da an und jetzt erzählst du mir, möglichst detailreich, der Reihe nach, was wir
- 53 erleben und was da passiert.
- 54 Experte Ok, die AG-Stunde fängt normalerweise eigentlich um fünf nach eins an, ich bin
- 55 allerdings schon immer um viertel vor eins da, um mich da vorzubereiten. Ich habe einen
- 56 eigenen Schlüssel, kann damit auch in das Lehrerräumchen, das ist dann auch eine
- 57 Musikanlage, den muss ich dann halt in die Halle reintragen.
- 58 Diese Halle steht Schülern, die Pause haben, zur Verfügung. Die dürfen da Herumspielen;
- 59 meine AG-Kinder kommen dann auch eine viertel Stunde vorher und fangen an, ein
- 60 wenig herumzuspringen.
- 61 Andere spielen mit dem Ball und ich hab dann darin ein bisschen die Aufsicht und bereite
- 62 mich selbst vor, lege alle Materialien bereit, die ich brauche für die Stunde.
- 63 Und dann um fünf nach eins verschwinden alle Kinder, die da nichts zu suchen haben und
- 64 dann bitte ich meine Kinder, sich auf die Bank zu setzen, begrüße kurz, die
- 65 Teilnehmerliste habe ich ab, wer da ist, wer fehlt und erzähle dann meistens die Kinder,
- 66 was ich in dieser Stunde so vorhabe.

- 67 Angefangen wird eigentlich immer mit einem Spiel. Das sind Fünft- und Sechstklässler
68 und die spielen eigentlich immer noch sehr gerne. Wenn ein Kind Geburtstag hatte in der
69 vergangenen Woche, dann melden die sich eigentlich immer schon ‚ahhh, ich hatte
70 Geburtstag, ich darf mir jetzt das Spiel aussuchen!‘. Das lasse ich dann auch immer so zu.
- 71 Nach dem Aufwärmen machen wir erstmal ein gemeinsames Springen, das heißt wir
72 nehmen zum Beispiel ein ganz langes Langseil und mit der ganzen Gruppe zusammen,
73 wird dann in diesem Langseil gesprungen. Entweder müssen die folgen oder müssen mit
74 vier oder fünf gleichzeitig springen. Das ist dann so ein Gemeinschaftsgeschehen. Oder
75 es werden mit großen Gruppen Partnersprünge durchgeführt oder mit Dreigrüppchen mit
76 dem Langseil gesprungen. Es ist immer so, wo alle das gleiche machen. Das ist so die
77 zweite Phase in meinem Training.
- 78 Danach ist es dann unterschiedlich; entweder mache ich ein bisschen Stationenarbeit, wo
79 an einer Station Tricks geübt werden. Da lege ich immer Zettel aus, ich habe ja auch
80 Kinder, die schon ein bisschen mehr können. Da ist auch in der Gruppe immer eins dabei,
81 was schon ein bisschen weiter ist und den anderen auch helfen kann. Und dann gibt es
82 eine Station, wo auch auf Schnelligkeit gesprungen wird; das finden die auch immer ganz
83 toll. Die lernen dann auch, mit dem Zähler umzugehen und ... wie man zählen muss.
84 Dann gibt es eine Station mit Langseil oder ‚double dutch‘, wo gesprungen wird. Und
85 dann meistens noch eine Station mit Turnen, wo Matten ausgelegt sind, wo sie dann
86 turnerische Sachen ausprobieren können mit oder ohne Seil.
- 87 Ich habe das Glück, dass ich auch immer eine Helferin dabei habe, das ist meine
88 16jährige Tochter, die da glücklicherweise Zeit hat mitzukommen und dann auch eben
89 mich unterstützt in dieser Stunde, weil mit 18 Kindern, da ist das teilweise schon sehr
90 schwierig, weil das eine individuelle Sportart ist, die persönliche Betreuung erfordert.
91 Man muss immer mal wieder was vorzeigen und ja...Da ist man froh, wenn man ein
92 bisschen Hilfe hat.
- 93 Ja, dann müssen die Buskinder, die dann danach mit dem Bus wegfahren müssen, die
94 müssen schon immer zehn Minuten früher aufhören, damit sie sich umziehen können und
95 den weiten Weg zum Bus gehen können. Und mit dem Rest, das sind meistens noch so
96 acht, neun Kinder mache ich meistens irgendwas mit dem Langseil, double
97 dutch‘...wieder mit der ganzen Gruppe gemeinsam.
- 98 Ausscheidungsspielchen.
- 99 Interviewer Und dann klingelst und die rennen alle raus?
- 100 Experte Nein, die sind mittlerweile dazu antrainiert, dass sie gucken, wo nach was herumliegt, die
101 Matten vielleicht weggeräumt werden müssen und Langseile, die irgendwo liegen,
102 werden eingesammelt und bei meinem Körbchen hingelegt. Das braucht immer ein
103 bisschen, aber nach ein paar Wochen haben die das drauf, dass die da mit anpacken.
- 104 Interviewer Und du hast eine saubere Turnhalle hinterher.
- 105 Das hast du mir alles sehr gut beschrieben, viele wichtige Informationen stecken darin.
106 Ich habe dennoch ein, zwei Rückfragen. Es hat sich alles sehr harmonisch angehört, aber
107 Schule korrespondiert auch mit Unterrichtsstörungen. Hast du damit irgendwas zu tun,
108 mit Unterrichtsstörungen und wenn ja, wie gehst du damit um?
- 109 Experte Von den Kindern selbst, dass sie sich weigern mitzumachen?!? (4 Sek.) Kann ich
110 eigentlich nicht sagen, dass ich was mit Unterrichtsstörungen zu tun habe.

- 111 Es gibt natürlich auch immer so Zwei, die sich schon mal ein bisschen überfordert fühlen
112 oder auch nicht die Ausdauer haben, dann immer weiter zu üben. Die dann schon mal
113 kommen und sagen ‚ich habe Kopfweg, oder Bauchweg und möchte mich hinsetzen‘.
114 Dann lasse ich sie auch und denke naja, nach fünf Minuten steigen die meisten doch
115 wieder ein oder man gibt denen eine andere Aufgabe und versucht sie so mit einzubinden,
116 aber richtige Unterrichtsstörungen, dass da Streit aufkommt, kann ich jetzt eigentlich
117 nicht sagen. Nein.
- 118 Interviewer Und jetzt ist es so, aus der Literatur ist bekannt, Übungsleiter haben ein anderes
119 Verhältnis zu Kindern im Gegensatz zu Lehrern. Aus Studien ist bekannt, die werden mit
120 dem Attribut ‚beliebt‘ betitelt, die werden als richtige Fachleute für ihre sportliche
121 Disziplin angesehen. Beschreib mal das von dir vermutete Verhältnis, was die Kinder zu
122 dir haben.
- 123 Experte Ok...(4 Sek.) Ich denke schon, dass die mich gerne mögen.
- 124 Die kommen immer direkt auf mich zu, wenn wir in die Halle reinkommen und erzählen
125 irgendwas, ob das jetzt mit dem Sport zu hat, oder mit der Schule oder mit dem
126 Mittagessen. Also die sind immer sehr offen mir gegenüber, wenn sie dann in die Halle
127 reinkommen.
- 128 Und wenn ich dann Vorschläge mache, dann wird das eigentlich auch immer gut
129 angenommen. Es gibt wenig Widerstand. Dass die herummeckern ‚ähh, können wir nicht
130 was anderes machen oder ich möchte dieses oder das machen‘, kommt eher selten vor. Es
131 gibt immer mal so einen Tag, dass die so ein bisschen daneben sind. Da muss man sich
132 auch schon mal anpassen, wenn so ein ‚Sturm‘ aufkommt.
- 133 Aber so in der Regel, kommen wir sehr gut miteinander aus. Und man merkt auch, dass
134 die Spaß haben und...(3 Sek.)
- 135 Interviewer Vorhin hast du erzählt, dass du so einzelne Stationen aufbaust und erfahrene Kinder da
136 die Verantwortung übernehmen und was vormachen. Das knüpft an die Studienergebnisse
137 der Hattie-Studie an, sehr modern, das wird als ‚tutorial teaching‘ beschrieben, dass
138 Kinder da Verantwortung übernehmen und anderen etwas beibringen. Kannst du mir das
139 vielleicht nochmal an einer Station erklären, ob du das Kind vorher instruiertest, ob das
140 von selbst geht. Beschreib mir mal irgendeine Station, wo du Verantwortung abgibst.
- 141 Experte Also erstmal sehr allgemein, ich habe eine sehr gemischte Gruppe. Da sind auch viele
142 Vereinsmitglieder, die schon ziemlich weit auch im Wettkampfgeschehen sind, die
143 wirklich viel können, die sind auch da in der AG und denen habe ich Voraus schon
144 gesagt, dass es keine vierte Trainingseinheit ist für die, sondern dass wir uns da den
145 Kindern anpassen müssen, die da jetzt diese Sportart kennen lernen wollen und dass sie
146 halt da ihre Aufgaben immer mal wieder kriegen. Natürlich nicht immer, aber immer mal
147 wieder.
- 148 Und ich muss die schon an Stationen, wo Tricks eingeübt werden, wo ich dann so
149 Zettelchen auslege und die Tricks werden ja nach Können der Kinder auch mal geübt.
150 Dann muss ich denen das zwar mal kurz zeigen, aber dann machen die das ganz
151 selbstständig, dass sie den Kindern immer mal wieder einen Trick vorzeigen oder denen
152 auch mal mit dem Seil helfen und zeigen, wie die Arme gehalten werden und da muss ich
153 gar nicht mehr groß bei gucken. Die könne das sehr gut selbst durchführen.
- 154 Interviewer Die Kinder, die das beigebracht bekommen, die akzeptieren das auch?
- 155 Experte Die akzeptieren das. Die finden das sogar ganz toll, glaube ich.

- 156 Interviewer Dann gehen wir mal zum dritten Themenblock. Dann gucken wir mal, was Zählbares an
 157 deiner AG festzustellen ist und ich möchte beginnen mit den Fachkompetenzen. Jetzt
 158 gebe ich dir ein Blatt, da stehen vier Teilkompetenzen drauf, die unter anderem die
 159 Fachkompetenz repräsentieren. Da sind die Regelkunde, das Spielverständnis, die
 160 Verwendung von Fachbegriffen und taktische Fähigkeiten. Jetzt möchte, dass du mit
 161 Ordinalzahlen die ersten Drei benennst und dann mir kurz sagst, warum dir das wichtig
 162 ist, wie das in deine AG einfließt und woran du merkst, dass die Kinder das bei dir
 163 tatsächlich erwerben. Vielleicht mit einem Beispiel. Lass dir Zeit. Guck es dir in Ruhe an.
 164 (15 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt.)
- 165 Gut, jetzt haben wir erstens die Verwendung von Fachbegriffen, zweiten die Regelkunde
 166 und drittens die taktischen Fähigkeiten.
- 167 Experte Verwendung von Fachbegriffen. Rope Skipping ist eine Sportart, wo es sehr viel
 168 Fachbegriffe gibt. Die ganzen Tricks haben Namen, teilweise auf Deutsch, viele aber
 169 auch auf Englisch. Und die nehme ich auch immer direkt von Anfang an.
- 170 Die Kinder kriegen auch von mir anfangs im Jahr kriegen die einen Zettel mit, wo diese
 171 ganzen Fachbegriffe draufstehen und dann kurz erklärt, was für ein Trick das ist. Und
 172 dann merkt man sehr schnell, dass die Kinder damit dann auch sehr gut zurechtkommen.
 173 Also die wissen dann nach drei bis vier Wochen genau, was ein YYYYYY ist und was ein
 174 YYYYYY ist.
- 175 Die können da sehr gut mit umgehen, so ein Starkommando, das ist dann ‚ready, set, go‘.
 176 Das haben sie direkt schon drauf, da sind die immer ganz stolz, wenn sie das sagen
 177 dürfen, wenn sie anfangen mit dem Springen.
- 178 Interviewer Also kannst du feststellen, die Begriffe werden nach und nach übernommen?
- 179 Experte Ja.
- 180 Zur Regelkunde. Da wir ja auch eine Wettkampfsportart sind, bereite ich die Kinder
 181 darauf vor. Entweder ist das ein Teamwettkampf oder ein Einzelwettkampf. Und da
 182 müssen sie sich schon an Regeln halten, zum Beispiel dieses Startkommando, dass sie
 183 vorher nicht anfangen dürfen mit Springen, erst wenn das ‚go‘ vorbei ist, dürfen die sich
 184 bewegen. Oder man muss in einer Feldbegrenzung bleiben. Mmm. (5 Sek.)
- 185 Das ist auch wichtig, dass die das halt lernen, damit dann zurechtkommen.
- 186 Interviewer Was sie dann auch können?
- 187 Experte Ja, ja. Das ist ja nicht das Problem.
- 188 Taktische Fähigkeiten, das würde ich bei Rope Skipping eher darauf beziehen, wie die
 189 Sachen durchgeführt werden, dass sie halt schön auszusehen haben, dass sie lernen, wenn
 190 ein Musikstück genommen wird, um darauf zu springen, dass sie versuchen, sich diesem
 191 Rhythmus anzupassen. Dass sie auch mal überlegen, dass man auf einem bestimmten
 192 Teilstück dieser Musik auch mal ein akrobatisches Element einführen könnte, ein Rad
 193 oder ein Seilwurf, dass sie versuchen, das miteinander zu kombinieren.
- 194 Interviewer Welche Entwicklung beobachtest du denn im Hinblick auf die taktischen Fähigkeiten?
- 195 Experte Das ist schon innerhalb eines Jahres sehr toll zu beobachten, wie die Kinder lernen damit
 196 umzugehen. Erstmal diesen Rhythmus überhaupt erstmal zu hören und dann irgendwann
 197 im Takt gut springen zu können und dann, dass sie wirklich selbst ankommen und mir ein

- 198 Musikstück bringen und sagen ‚darauf möchte ich mir jetzt selbst was ausdenken‘ und
199 dann wirklich mit tollen Ergebnissen dann nachher dastehen.
- 200 Interviewer Ok, schön. Dann leiten wir über zu den Selbstkompetenzen. Das sind die Kompetenzen,
201 die Auswirkungen auf die Persönlichkeit der Kinder haben. Das ist die gleiche Prozedur,
202 die ist dir ja jetzt bekannt. Da haben wir auch wieder verschiedene Teilkompetenzen, die
203 u.a. die Selbstkompetenz repräsentieren: Selbstständigkeit, Durchhaltevermögen,
204 Belastbarkeit, Frustrationstoleranz und Erkenntnisdrang.
- 205 (22 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt.)
- 206 Gut! Dann haben wir erstens das Durchhaltevermögen, zweitens die Selbstständigkeit und
207 drittens den Erkenntnisdrang.
- 208 Experte Also Durchhaltevermögen ist sehr wichtig in diesem Sport, die Kinder werden mit ganz
209 vielen neuen Sachen konfrontiert anfangs und müssen dann wirklich manchmal
210 wochenlang üben, bis sie auch irgendwas beherrschen. Und das verlangt schon viel
211 Durchhaltevermögen, dass sie nicht zu schnell aufgeben, wenn irgendwas nicht klappt,
212 sondern dran bleiben und es immer wieder versuchen.
- 213 In dieser Sportart finde ich das sehr, sehr wichtig, dass sie nicht zu schnell aufgeben,
214 sondern dranbleiben und den Willen zeigen, etwas lernen zu wollen.
- 215 Interviewer Kannst du das denn realisieren oder hast du einen Schüler vor Augen, der am Anfang
216 kein Durchhaltevermögen hatte, wo du sagst ‚ja, das hat er entwickelt, der bleibt da jetzt
217 dran!‘.
- 218 Experte Ja, das kommt immer wieder vor, obwohl viele das von sich aus auch zeigen, was mich
219 manchmal wundert, dass welche, die wirklich koordinativ richtig schwach sind und das
220 nicht geregelt kriegen, mit Händen und Füßen was zusammen zu machen, wie lange die
221 da dran bleiben und manchmal erst nach einem halben Jahr und dann auf einmal macht es
222 ‚klick‘ und dann kriegen sie es raus und vorher nicht aufgegeben haben, also von sich
223 aus.
- 224 Andere brauchen da mehr Motivation, aber das klappt in der Regel auch, die dann doch
225 am Ball zu halten.
- 226 Eben erst mal mit einfacheren Sachen, die gut klappen, dann zu motivieren.
- 227 Ich habe ein Mädchen, das kommt mit dem Einzelseil nicht so gut zurecht, hat da
228 wirklich ein bisschen Rückstand zu den anderen, dafür ist sie sehr gut im Langseil und
229 kann ‚double dutch‘ springen und da hebe ich sie dann immer mal ein wenig hervor und
230 ich glaube dadurch ist sie bereit, mit dem Einzelseil auch immer weiter dranzubleiben
231 und weiterzumachen.
- 232 Selbstständigkeit, ja die müssen halt selbst auch... (3 Sek.) Wie soll ich das jetzt sagen...
233 selbstständig üben. Man kann ja nicht immer bei einem Kind stehen und sagen ‚so machst
234 du es richtig und so machst du es falsch‘ und ständig anleiten. Es ist ja eine große Gruppe
235 und die müssen auch mal wirklich zehn Minuten ohne mich weiterkommen und dann
236 auch weiterüben, ohne dass ich immer wieder sagen muss ‚jetzt mach mal‘ und ‚mach
237 mal weiter‘ und ‚üb noch mal‘. Also da müssen sie halt sehr selbstständig schon arbeiten
- 238 und dann auch, was ich eben schon mal erwähnt habe, selbst mal was überlegen, was sie
239 und wie sie Sprünge miteinander kombinieren können und eigene Ideen entwickeln,
240 kreativ sein, ohne dass ich da die Anleitung gebe. Also anfangs macht man das natürlich

- 241 und zeigt mal, wie das dann aussieht und dann sollen die das nach einer gewissen Zeit
242 auch selbst machen.
- 243 Interviewer Beobachtest du da eine positive Entwicklung?
- 244 Experte Ja! Bei den meisten schon. Ja. Oft haben wir zum Jahresabschluss auch noch so eine
245 Vorführung und da brauche ich dann schon gar nichts mehr zu machen, da haben die ihre
246 eigenen Ideen.
- 247 Erkenntnisdrang. Also die sind immer dran und wollen lernen, was es noch gibt. Die
248 sehen natürlich auch von den etwas besseren schon mal Sachen, dann ‚wie macht man
249 das?‘ ‚das will ich auch lernen!‘.
- 250 Wenn sie einen Begriff lesen auf meiner Trickliste, dann wird gefragt ‚was ist das?‘,
251 ‚kannst du uns das mal zeigen?‘ und wollen das dann auch gerne lernen. Also die sind
252 immer sehr daran, weiterzukommen.
- 253 Interviewer Schiebst du diesen Erkenntnisdrang grundsätzlich auf die Klientel der Schülerschaft
254 zurück oder hat das auch was mit dem AG-Angebot zu tun.
- 255 Experte Das hat auch was mit dem AG-Angebot zu tun.
- 256 Interviewer Woran machst du das fest?
- 257 Experte Es ist ja auch was Besonderes und man merkt auch, dass die ganz stolz sind, dass die
258 Sachen können, die andere AGs, andere Kinder eben nicht können. Die haben oft ihre
259 Seile dabei in der Schule und sind dann damit beschäftigt und machen und tun und zeigen
260 dann halt, was sie gelernt haben.
- 261 Und ich denke, das ist schon eine schöne Entwicklung, die da stattfindet.
- 262 Interviewer Und das hört sich auch schön an. Wir bleiben bei den Kompetenzen und gehen über zu
263 den Sozialkompetenzen. Das sind die Kompetenzen und Fähigkeiten, die innerhalb einer
264 Gruppe relevant sind. Und da hast du auch wieder fünf Teilkompetenzen: Übernahme von
265 Verantwortung, Zuverlässigkeit, Einordnung in hierarchische Strukturen, gewaltfreie
266 Konfliktbewältigung und Fairplay.
- 267 (31 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt.)
- 268 Erstens Fairplay, zweitens Übernahme von Verantwortung und drittens Zuverlässigkeit.
269 Bitte!
- 270 Experte Also Fairplay in dem Sinne, dass die fair miteinander umgehen. Da hat man schon
271 anfangs, dass diejenigen, die das schon kennen und viel können und diejenigen, die das
272 noch nicht so gut können, dass da schon mal die Bemerkungen gefallen sind ‚ach, das ist
273 doch ganz einfach‘, ‚das macht man doch so und so‘, ‚kannst du das denn nicht?‘ Und da
274 muss ich schon mal in der ganzen Gruppe über so Sachen reden und sagen, dass jeder mal
275 angefangen hat und dass es anfangs ja gar nicht schwierig ist und das halt akzeptieren
276 muss, dass manche langsamer lernen und andere schneller lernen und dass man eher
277 untereinander sich helfen sollte und nicht mit solchen Bemerkungen herumstreuen soll.
278 Und das ist dann eigentlich auch, wenn man dieses Gespräch mal hatte und das habe ich
279 alle Jahre gehabt, die ich das jetzt schon mache, das ist dann auch vorbei.
- 280 Dann haben die das verstanden und dann fängt das wirklich an, dass die sich eher
281 unterstützen, wenn sie merken, dass ein Kind irgendwo hängt oder nicht so gut klappt und
282 versuchen zu motivieren, weiterzumachen. Also das ist für dieses Fairplay, dieses
283 Miteinander, versuchen weiterzukommen.

- 284 Übernahme von Verantwortung. Mmm. Eben das diejenigen, die schon ein bisschen mehr
285 können, den anderen durch die Stunde schon mal führen und mit denen üben,
286 zeigen wie so Sachen halt gehen, ob es jetzt das Zählen ist mit den Zählgeräten oder das
287 Vorzeigen von Tricks.
- 288 Selbstständig auch Sachen holen, wenn ich sage ‚da ist die Station, wo wir turnen‘. Dann
289 rennen schon welche los und holen direkt Matten dahin. Dann sage ich ‚da ist die Station
290 für ‚double dutch‘. Dann wird gefragt ‚welche Seile sollen wir dahinbringen?‘. Das sehe
291 ich auch als Übernahme von Verantwortung, dass sie eben da mithelfen, die Stunde so zu
292 gestalten.
- 293 Interviewer Bleib noch mal kurz bei dem Punkt. Welche Entwicklung beobachtest du in diesem
294 Zusammenhang?
- 295 Experte Ja eben dass die auch im Laufe der Zeit das von sich aus machen. Dass ich nichts mehr
296 sagen muss, sondern eben...Anfangs muss ich noch sagen ‚du und du und du, ihr könnt
297 jetzt die Matten holen...‘ Nachher machen die das non alleine. Das ist eben, was da
298 kommt.
- 299 Zuverlässigkeit (3 Sek), ja erst mal Zuverlässigkeit, dass sie ihre Sachen immer dabei
300 haben. Da gibt es immer mal welche, die ihr Seil vergessen oder mal die Schuhe
301 vergessen oder ‚ich habe kein Haargummi dabei‘. Da versuche ich die schon auch dahin
302 zu bringen, dass das irgendwann vorhanden ist. Wenn das zu oft passiert, zum Beispiel
303 dieses Seil vergessen, dann anfangs kriegen sie schon ein gutes Seil von mir und wenn
304 das dann zu oft passiert, dann sage ich ‚ne, dann musst du jetzt mit dem Seilchen
305 springen‘, das vielleicht doch nicht so toll ist, damit sie dann doch gedrängelt werden,
306 daran zu denken, wenn sie AG haben, dass sie dann doch ihr eigens Springseil
307 mitbringen, was sie halt haben. Jeder hat sein eigens Seil und soll das dann auch
308 dabeihaben.
- 309 Interviewer Jetzt bleib mal gedanklich bei der Schülerin, die das anfangs hin und wieder vergessen
310 hat. Was stellst du da fest im Laufe der Zeit? Denkt die daran?
- 311 Experte Bei dem Mädchen, was ich jetzt im Kopf habe, ist das so eine Eigenschaft. Jetzt ist das
312 Seil auch wohl ganz verschwunden. Jetzt hat sie im Moment gar keins mehr. Die ist da...
313 Da weiß man nicht, woran es liegt, wie das da morgens abläuft im Haus oder ob es da
314 Probleme gibt. Aber da hat sich noch nichts dran geändert.
- 315 Bei anderen schon. Zum Beispiel das mit den Haargummis, was ich auch gesagt habe,
316 jeder der hier in die Halle reinkommt, hat einen Zopf und ich sehe da keinen langen
317 Haare, die da herumflattern. Das funktioniert. Obwohl es da erstmal Protest gibt ‚ähh, das
318 geht doch auch so, ich mag das nicht mit dem Zopf‘. Aber da geben die auch irgendwann
319 nach.
- 320 Interviewer Gut XXXXXX, jetzt haben wir gang ganz viel über Kompetenzen gesprochen und ich
321 habe dir verschiedene Teilkompetenzen vorgelegt. Würdest du denn jetzt sagen, dass es
322 noch Kompetenzen gibt, die die bei dir erlernen, die ich gar nicht angeführt habe? Das du
323 sagst ‚das lernen die bei mir aber auf jeden Fall‘. (3 Sek.)
- 324 Experte Da muss ich mal überlegen. Teamgeist?!? Hatten wir das schon irgendwo dabei? Dass die
325 wirklich als Team zusammen lernen, ein Ziel zu erreichen. Ob das jetzt eine Aufgabe ist,
326 die ich einem Team, einer Gruppe stelle und sage ‚so, ihr habt jetzt 20 Minuten Zeit. In
327 der Zeit möchte ich, das ihr das zeigen könnt als Team‘.

- 328 Oder zum Beispiel wenn wir uns für ein Teamwettkampf vorbereiten, dass die dann auch
329 miteinander üben und nicht gegeneinander, dass sie sehen ‚ich habe meine Stärke da, ich
330 mache am besten das im Team und du hast deine Stärke da, du machst dann besser das‘.
331 Eben dieses ‚Miteinander zum Ziel kommen‘ ist mir sehr wichtig. Ja!
- 332 Interviewer Gut, dass du das nochmal betonst. Das ist der kooperative Gedanke, der fließt da ein in
333 Einordnung in hierarchische Strukturen und Fairplay, aber wenn man den explizit
334 benennt, ist das sicherlich interessant für weitere Überlegungen, dass das da einen
335 besonderen Stellenwert einnimmt.
- 336 Jetzt bist du auch schon fast durch mit dem Interview, die vorletzte Frage; jetzt stell dir
337 mal vor, du hättest die Kooperation im Allgemeinen selber zu verantworten. Was würdest
338 du verändern?
- 339 Experte Ach so. Ich würde wirklich als Schulleiter oder AG-Bestimmer, der da zuständig ist, doch
340 etwas mehr Acht geben auf diese Gruppengröße. Ich hatte da anfangs gesagt, 14 wäre für
341 mich so die Grenze, wo ich das noch gut bewältigen kann, wo ich die Kinder auch
342 wirklich gut betreuen kann und dass die sich auch wohlfühlen und dieses Jahr haben die
343 mir 16 Kinder zuerst mal zugeteilt und jetzt ab dem zweiten Halbjahr sind nochmal zwei
344 dazugekommen und ohne dass das vorher mit mir abgesprochen wurde.
- 345 Nachher hat sich die Person zwar entschuldigt, er hatte gedacht, es würden auch zwei
346 aufhören oder in eine andere AG wechseln, aber wäre dann doch nicht so gewesen. Jetzt
347 hat er die anderen zwei schon zugeteilt gehabt, die sichten noch eine AG. Ja und damit
348 habe ich jetzt die 18 Kinder und das ist einfach ein bisschen viel.
- 349 Interviewer Die Gruppengröße als Punkt. Hast du vielleicht noch einen anderen Aspekt, den du
350 bemängelst oder einfach verbessern würdest? Auch nicht unbedingt was Negatives, kann
351 ja auch ein positiver Ausblick sein.
- 352 Experte Ich bin eigentlich sehr zufrieden mit meiner Kooperation. Es läuft einfach so gut mit der
353 Schule, ich habe einen Schlüssel, ich kann sogar dieses Lehrerräumchen da benutzen, ich
354 darf die Musikanlage nehmen, gute technische Ausstattung. Die sind auch uns als Verein
355 gegenüber eigentlich sehr ...(2 Sek.)
- 356 Die Bereitschaft ist immer da, uns zu unterstützen mit unseren Trainingsstunden, die wir
357 dann da auch teilweise machen, nicht nur in der Halle.
- 358 Oder jetzt im November, wo wir für einen Wettkampf eine Halle benötigen haben, weil die
359 erste Halle, wo wir eigentlich den Wettkampf durchführen wollten, war gesperrt, wegen
360 Umbaumaßnahmen, ganz plötzlich und da haben wir fieberhaft nach einer Alternative
361 gesucht und da waren die dann auch sofort bereit, denen ihre Halle zur Verfügung zu
362 stellen und haben alles möglich gemacht.
- 363 Der Hausmeister war dann vor Ort und hat geholfen. Da muss ich sagen ist eigentlich
364 eine sehr gute Zusammenarbeit und auch Unterstützung unserem Verein gegenüber.
- 365 Interviewer Ok. Jetzt sind wir am Interviewende angelangt. Jetzt haben wir ganz viel gesprochen über
366 Kooperation und Kompetenzen. Gibt es abschließend noch was, was du erwähnen wollen
367 würdest, was wir nicht hinreichend diskutiert oder besprochen haben?
- 368 Experte Also ich denke an sich, dass es eine sehr gute Sache ist, Vereine an Schulen zu holen, um
369 dann fachspezifisch den Kindern eine Sportart beizubringen. Was natürlich von
370 Sportlehrern, die sehr allgemein ausgebildet sind oder vielleicht nur eine Vorliebe haben zu
371 einem bestimmten Sport, nicht immer so vermitteln können und so haben die Kinder doch

- 372 die Möglichkeit, in den verschiedenen Sportarten mal richtig gefördert zu werden und
373 ausgebildet zu werden.
- 374 Also diese Schule hat zum Beispiel Kooperationen noch mit dem Tennisverein,
375 Tischtennisverein, Judo, Fußball und dann eben Seilspringen. Das sind ja schon einige
376 Sportarten, die dann wirklich sehr fachkompetent übergebracht werden. Ich denke, das
377 ist auch ganz wichtig, dass das so stattfindet an den Schulen und den Kindern wirklich
378 was Gutes bieten zu können.
- 379 Interviewer Ok XXXXXX, dann danke ich dir, dass du die dir Zeit für das Gespräch genommen hast.
- 380 Experte Ja. Gerne!

G.21 TN 21

Transkriptionskopf zum Experteninterview (TN 21)

Interviewort	Hilgert
Interviewdatum	17.02.2017
Interviewdauer	24 Min. 55 Sek.
Geschlecht	M
Alter	28
Beruf/beruflicher Hintergrund	Sport- und Gesundheitstrainer
Schule/Schulform	GSGTS
Dauer der Beschäftigung an der GTS	3 Jahre
Vertragsart	<u>Dienstleistungsvertrag</u> Kooperationsvertrag Betreuervertrag Sonstiges
GTS-Angebot (Disziplin)	Bewegungsspiele
Gruppengröße/Besonderheiten	Ca. 8
Verein (Mehrfachnennungen möglich)	Derzeit nicht
Vereinshintergrund (Tätigkeiten)	Diverse (Kickboxen, Fußball)

- 1 Interviewer Hallo, ich begrüße dich. Es ist schön, dass du dir heute Abend die Zeit genommen hast,
2 nochmal das Gespräch zu führen. Du bist Übungsleiter an einer Grundschule in
3 XXXXXX und bietest da eine AG an mit dem wunderbaren Namen ‚Bewegungsspiele‘.
4 Jetzt erzähl mir doch mal, wie es zu dieser Zusammenarbeit mit der Grundschule
5 gekommen ist.
- 6 Experte Ja, ich mache zurzeit mein duales Studium als Sport- und Gesundheitstrainer und arbeite
7 hier im Fitnessstudio und da habe ich kleine Kinder betreut. Da habe ich für Kids einen
8 Kurs gegeben im Fitnessbereich, da hat ein Mitglied mich dabei gesehen und der ist auch
9 als AG-Leiter in der Schule tätig und der meinte, dass die dort Engpass haben und ob ich
10 nicht Lust hätte, mal reinzukommen in die Schule. Dadurch bin ich dann in der Schule
11 quasi gelandet. Da hatte ich erstmal ein Gespräch mit der Schulleiterin und so ist das eine
12 nach dem anderen gekommen.
- 13 Interviewer Ok. Jetzt weiß ich aus den Vorgesprächen, dass du seit drei Jahren schon an der
14 Grundschule bist. Hat sich die Zusammenarbeit mit der Schule intensiviert?
- 15 Experte Mmm (2 Sek.) In dem Sinne schon. Ich wurde mal eingeladen an Konferenzen
16 teilzunehmen oder wenn da mal eine Sitzung war mit den Lehrern, nur leider konnte ich
17 zeitlich daran nicht teilnehmen.
- 18 Interviewer Kommen denn auch mal Klassenlehrer auf dich zu und fragen nach einem Schüler, den
19 du vielleicht in deiner AG hast?
- 20 Experte Ja, wir reden auch mal über einzelne Schüler, besonders über Problemfälle, sag ich mal.
21 Da wird unter den Lehrern drüber geredet, wie der denn war und ob alles in Ordnung war.
- 22 Interviewer Jetzt hast du einen Dienstleistungsertrag. Sind in diesem Vertrag inhaltliche oder
23 pädagogische Ziele festgeschrieben?
- 24 Experte Nein.
- 25 Interviewer Aber du hast persönliche Ziele, die du mit der AG verbindest. Die erzähl‘ mir doch mal.

- 26 Experte Ja. Also persönliche Ziele... Ich bin also für die Bewegungsspiele zuständig bei den
27 Kindern.
- 28 Meine Ziele sind es... Mmm. (2 Sek.) Den Kindern geht es in dem Moment nur um Spaß.
29 Vor allem die Erstklässler, die sind so glücklich, wenn die in der Halle ankommen, dass
30 sie einfach mal die Bewegung haben. Allein wenn die nur fangen schon spielen, sind die
31 ganz glücklich.
- 32 Und das ist eigentlich auch mein Ziel, dass die da Spaß haben.
- 33 Interviewer Ok. Dann gucken wir uns dein Angebot mal genauer an. Jetzt möchte aber zunächst
34 wissen, wenn du deine AG planst, ob du auf Inhalte deiner Trainerausbildung
35 zurückgreifst?
- 36 Experte Ja, teilweise mal bei so einem ‚warm-up‘. Dann nutze ich das mal, dass die auf der Fläche
37 laufen, mal rückwärts laufen, mal seitlich laufen, dass die mal die Gelenke aufwärmen,
38 bevor wir irgendwas machen.
- 39 Aber so im Grunde genommen spielen wir danach nur so Spiele, die ich auch von meiner
40 Kindheit noch kenne, aus meiner Grundschulzeit, sei es ‚Wer hat Angst vorm schwarzen
41 Mann?‘, ‚Fischer, Fischer, welche Fahne weht heute?‘. Solche Art von Spielen, die die
42 Motorik auch stärken.
- 43 Interviewer Jetzt stellst du dir mal vor, ich bin dein Praktikant und du nimmst mich mit an die
44 Grundschule und wir sind zehn Minuten vor der Zeit da. Und jetzt beschreibst du mir der
45 Reihe nach, was ich da erlebe und was da passiert.
- 46 Experte Ja, ich komme an der Schule an und gehe erstmal ins Lehrerzimmer und gehe an mein
47 Fach, da hole ich meine Liste für die Schüler heraus...
- 48 Mmm, dann gehe ich die Schüler abholen, oben. Erst habe ich die erste Klasse. Ich mache
49 immer zwei Stunden die Woche, also auch insgesamt.
- 50 In der ersten Stunde hole ich dann die Erstklässler ab und gehe die Liste nach den Namen
51 durch und gucke, ob alle anwesend sind und hake das dann alles ab.
- 52 Sobald alle da sind, nehme ich dann alle mit und gehe in die neue Turnhalle runter mit
53 denen, dann wird sich umgezogen und ich schicke die Jungen und die Mädchen in
54 getrennte Kabinen und dann ist das schon ein ganz guter Selbstläufer mit dem Umziehen,
55 dann warte ich nur noch unten, bis alle eintreten in die Halle, von den Kabinen
56 runterkommen quasi und dann wissen die auch, wir setzen uns erstmal im Kreis hin.
57 Mmm. (3 Sek.)
- 58 Ich habe da auch ein Spiel raus gemacht, wer sich als erstes umzieht, darf sich auch
59 aussuchen, was als erstes gespielt wird. Ja. Genau. Und dann bemühen die sich auch als
60 erstes herunterzukommen, dann dauert das nicht so lange mit dem Umziehen und ja... (2
61 Sek.)
- 62 Dann wird entschieden von den Kids, was die spielen möchten. Das ist auch immer sehr
63 abwechslungsreich und dann legen wir eigentlich auch schon los und dann werden die
64 Spiele gespielt bis zum Schluss.
- 65 Wenn wir dann fertig sind, wird sich auch wieder umgezogen, fünf Minuten vor der Zeit,
66 weil wir nochmal fünf Minuten zur Schule zurückbrauchen.
- 67 Und dann sind wir auch schon anschließend fertig.

- 68 Interviewer Ok, jetzt hast du mir das grob beschrieben. Ich habe da mal ein, zwei Rückfragen. Wie
69 viele Spiele schaffst du denn in einer Stunde mit den Schülern?
- 70 Experte Kommt drauf an welche Spiele, Manche gehen ganz schnell, aber im Durchschnitt drei
71 bis vier.
- 72 Interviewer Nenn mir mal ein paar Spiele, die du da so machst!
- 73 Experte Wir spielen mal ‚schnellster Läufer des Tages‘, wenn wir nur noch ein paar Minuten
74 haben, dann spielen wir mal ‚Möhren ziehen‘, dann ‚der Löwe ist los‘, dann ‚Fischer,
75 Fischer, welche Fahne weht heute?‘, ‚Fischer, Fischer wie tief ist das Wasser heute?‘,
76 ‚Wer hat Angst vorm schwarzen Mann?‘ ... (3 Sek.)
- 77 Interviewer Jetzt höre ich so raus, das sind Laufspiele, machst du auch so Koordinationsübungen,
78 dass du mit denen mal einen Parcours aufbaust?
- 79 Experte Ja! Aber nicht mit den Erstklässlern, da ist es schwierig, aber anschließend die Gruppe,
80 die ich habe, das sind so Dritt- und Viertklässler gemischt. Da mache ich dann auch mal
81 Brennball und Völkerball und da mache ich schon mal einen Hindernisparcours. Genau.
82 Da ist das mal mit drin.
- 83 Interviewer Und der Aufbau? Machst du das, oder machen das die Kinder?
- 84 Experte In der dritten und vierten Klasse klappt das ganz gut. Aufbau, wenn ich Unterstützung
85 habe von den anderen Leitern. Manchmal mischen wir die Klassen. Da sind andere Leiter
86 mit in der Halle, also mit deren Klassen. Da machen wir dann halt ne große Klasse
87 daraus. Dann machen wir das in der Zeit, wo die sich umziehen, aber Abbau machen
88 dann die Kids.
- 89 Interviewer Und dann hast du eine saubere Halle hinterher?
- 90 Experte Ja!
- 91 Interviewer Das ist doch schön. Jetzt ist es auch mal so, dass Schule auch mit Unterrichtsstörungen
92 korrespondiert. Hast du Probleme mit Unterrichtsstörungen und wie gehst du damit um?
- 93 Experte Mmm...Ja. Teilweise. (3 Sek.) Es kommt immer darauf an, welche Klasse man hat,
94 welche Kinder man gerade hat in der Betreuung. Es gibt natürlich Problemfälle, da hat
95 man Kinder, da wird es schwierig.
- 96 Mein Umgang damit ist, wenn es sehr schwierig wird, wenn das Kind gar nicht mehr
97 hört, wenn es sehr schwierig wird, dass ich es dann verweise. Dann drohe ich halt drei
98 Mal. Wenn ich es drei Mal anmahne, verweise ich es vom Spiel und dann muss es erstmal
99 fünf Minuten draußen sitzen, so dass es keinen Blick mehr zu anderen Kindern hat, denn
100 das kann auch schon wieder störend sein, dann wird wieder Blickkontakt genommen,
101 dann wird wieder geschrien, so dass es zum Beispiel an die Wand gucken muss, für fünf
102 Minuten.
- 103 Und dann sage ich ‚du überlegst dir jetzt, was du falsch gemacht hast und wenn du weißt,
104 was du falsch gemacht hast, kommst du wieder zu mir und dann sehen wir weiter, ob du
105 wieder mitmachen kannst‘.
- 106 Interviewer Das ist jetzt schon die zweite Stufe von Sanktion. Wie es denn so deine erste Ermahnung.
107 Sagst du dann nur ‚hier, hör mal auf‘?
- 108 Experte Ja, genau. Eigentlich ein ganz leichter Ton, dass es jetzt bitte damit aufhören soll. Beim
109 zweiten, wenn wir jetzt mal Brennball spielen, gebe ich auch mal Strafsekunden, weil die

- 110 haben ja ne gewisse Zeit, fünf Minuten, und dann ,hier, du hast jetzt nicht gehört, jetzt
111 habt ihr 20 Sekunden Abzug‘.
- 112 Interviewer Ok, jetzt noch abschließend zu diesem Bereich. Aus der Literatur ist bekannt, der
113 Übungsleiter wird anders gesehen, als ein Sportlehrer. Der wird mit einem Attribut belegt
114 wie ,beliebt‘, der gilt als Fachmann für seine sportliche Disziplin und hat ein anderes
115 Standing vor den Kindern.
- 116 Jetzt beschreib mit doch mal das von dir vermutete Verhältnis, was die Kinder zu dir
117 haben?
- 118 Experte Mmm. (3 Sek.) Es ist immer schwer, sich selbst einzuschätzen. (3 Sek.) Ich denke schon,
119 dass ein gewisser Respekt da ist, weil vor allem in der dritten und vierten Klasse... (2
120 Sek.) Nee, auch in der ersten Klasse. Das kann man schon fast gleichsetzen. Ein gewisser
121 Respekt ist da.
- 122 Manchmal gibt es ein Problem, bei Problemkindern wird es schwierig, sich da
123 durchzusetzen, aber im Grunde genommen würde ich sagen, dass die eigentlich gut
124 hören, wir haben ein gutes Verhältnis.
- 125 Mmm. Wir machen auch mal Spaß miteinander. Wir lachen auch mal zusammen. Das ist
126 eigentlich alles ganz gut. Das passt.
- 127 Interviewer Ok. Dann gucken wir mal, was Zählbares aus deiner AG herauskommt. Und jetzt möchte
128 ich erstmal über Fachkompetenzen mit dir sprechen, die die Kinder bei dir erwerben. Und
129 dazu lege ich dir ein Blatt vor mit verschiedenen Teilkompetenzen, die u.a. die
130 Fachkompetenz repräsentieren. Mit Ordinalzahlen markierst du mit die ersten drei, guckst
131 du dir ganz in Ruhe an, und dann erklärst du mit, warum dir das wichtig ist, wie das in
132 deine AG einfließt und woran du merkst, dass die Kinder das auch tatsächlich erworben
133 haben.
- 134 Experte (14 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt.)
- 135 Interviewer Ok, dann haben wir erstens das Spielverständnis, zweitens die Regelkunde und drittens
136 die taktischen Fähigkeiten.
- 137 Experte Ja, das Spielverständnis würde ich sagen, weil vor allem in der ersten Klasse, wenn wir
138 neue Spiele machen, die die Kinder noch nicht gemacht haben, dann sehe ich mit der
139 Zeit, wie das besser wird. Das Spielverständnis baut sich auf, die lernen wie die Spiele
140 funktionieren. Da kann man nach einiger Zeit gar nichts mehr sagen, die machen das
141 schon eigenständig... (3 Sek.)
- 142 Interviewer Gib mir da vielleicht mal ein kleines Beispiel für. Irgendein Spiel, wo sich das
143 Spielverständnis entwickelt hat.
- 144 Experte Ja, das war z.B. in der ersten Klasse. Die hatten noch nie ,Fischer, Fischer welche Fahne
145 weht heute?‘ gespielt. Und dann war es natürlich schwierig am Anfang, denen
146 beizubringen, dass wenn sie die Farbe anhaben, was der Fischer dann sagt, dass sie gar
147 nicht gefangen werden können, die können auch ruhig rüber spazieren. Und dann sind die
148 aber trotzdem gelaufen am Anfang und irgendwann beim zweiten, dritten Mal haben die
149 dann gemerkt ,ok, ich kann ja gar nicht gefangen werden‘. Dann sind die von sich aus
150 rüber gegangen. Dann war da kein Laufen mehr.
- 151 Regelkunde, das ist dann in den Spielen auch immer so drin. Wenn ich die Regeln quasi
152 sage vom Spiel, dann wird es erstmal gesagt. Wenn das Spiel am Anfang ganz neu ist,
153 werden die Regeln erstmal gebrochen, aber das kommt dann auch mit der Zeit, dass die

- 154 daraus lernen, dass sie wissen ‚ja, ok, das habe ich jetzt falsch gemacht. Damit habe ich
155 vielleicht auch meinem Team geschadet, weil ich jetzt diese Regel gebrochen habe‘. So
156 würde ich auch sagen, dass sich das mit der Zeit entwickelt.
- 157 Interviewer Jetzt würde mich in diesem Zusammenhang interessieren, wenn du denen das beigebracht
158 hast, sind die dann mit diesem Wissen anschlussfähig in anderen sportlichen Situationen,
159 dass sie dann in jedem anderen sportlichen Setting mitspielen können?
- 160 Experte Ja doch, würde ich sagen. Genau! Das kann so verbinden. Ja.
- 161 Taktische Fähigkeiten (3 Sek.) Ja. Würde ich sagen, umso mehr man ein Spiel spielt, z.B.
162 Brennball, entwickeln die Kids praktisch ihre eigene Taktik darauf. Ob sie jetzt den Ball
163 weit werfen sollen, oder lieber kurz, gucken sie, steht der Gegner weit oder nah, und
164 dementsprechend entwickeln sie dann ihre Taktiken, wie sie den Ball werfen, um den
165 weitesten Lauf hinzulegen, an den Hindernissen.
- 166 Ja. Ich denke diese drei Fachkompetenzen bauen sich da auf.
- 167 Interviewer Ok, jetzt gehen wir noch mal auf die taktischen Fähigkeiten ein. Die entwickeln sich ja
168 unterschiedlich, nehme ich an. Ist dir da was aufgefallen; ist das vom Geschlecht
169 abhängig, von der körperlichen Fitness?
- 170 Experte Ja... (3 Sek.) Also, die fitten Kids kristallisieren sich da immer heraus. Nach dem ersten,
171 zweiten Spiel sieht man das schon direkt, aber ich würde jetzt nicht sagen, dass da vom
172 Geschlecht her ein Unterschied ist.
- 173 Ich hatte jetzt z.B. mit der neuen ersten Klasse, die ich betreue, ist da ein Mädchen, die ist
174 immer Erster bei ‚schnellster Läufer des Tages‘. Also die ist die schnellste Läuferin der
175 Klasse. Vorher waren das ne Zeitlang immer Jungs, aber dann habe ich gesehen, da kann
176 auch ein Mädchen immer ganz schnell laufen.
- 177 Interviewer Ok, dann leiten wir mal über zu den Selbstkompetenzen. Da sind so die Kompetenzen,
178 die sich in der Persönlichkeit des Schülers widerspiegeln.
- 179 Die gleiche Prozedur, die müssen wir jetzt nicht nochmal durchgehen.
- 180 Und die Teilkompetenzen wären dann Selbstständigkeit, Durchhaltevermögen,
181 Belastbarkeit, Frustrationstoleranz und Erkenntnisdrang. Auch wieder die Wertung
182 vornehmen, warum ist dir das wichtig, wie fließt das in deine AG ein und woran merkst
183 du, dass die Kinder das übernehmen.
- 184 Lass dir ruhig Zeit!
- 185 Experte (48 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt.)
- 186 Interviewer Ok, dann haben wir erstens Erkenntnisdrang, zweitens Belastbarkeit und drittens
187 Durchhaltevermögen.
- 188 Experte Genau!
- 189 Erkenntnisdrang würde ich jetzt damit zusammensetzen, immer wenn ich empfehle, dass
190 wir mal was Neues spielen, dann sind vor allem in der ersten Klasse alle hin und weg
191 davon. Die wollen halt neue Erkenntnisse gewinnen, die wollen mal was Neues sehen,
192 dann wollen die auf jeden Fall neue Spiele, neue Regeln. Und da sind sie immer sehr
193 offen für. Das würde ich dann an erster Stelle setzen.
- 194 Dann Belastbarkeit. Mmm. Ist jetzt, da habe ich viel, vor allem in der ersten Klasse mmm
195 Kinder, die alle fünf oder zehn Minuten kommen, ‚ich kann nicht mehr‘ oder ‚ich bin

- 196 schon fertig‘ oder ‚mir tut hier mein Fuß weh‘, obwohl man sieht, da ist jetzt eigentlich
197 gar nichts. Bis dahin war alles gut, es ist auch nichts passiert und auf einmal... Da weiß
198 man schon. Ok, es sind auch immer die gleichen. Dann weiß man, dann ist wieder das
199 dran. Dann reagiere ich aber immer so ‚ok, dann nimm mal ruhig Platz‘. Dann setzen die
200 sich ein, zwei Minuten hin und sehen, dann die anderen Kids Spaß haben und wollen
201 dann auch direkt wieder teilnehmen. Aber die brauchen halt alle fünf Minuten mal dieses
202 ‚hinsetzen‘. Da ist die Belastbarkeit halt nicht so hoch.
- 203 Interviewer Was beobachtest du denn da so in den ersten Wochen, wenn du mal einen Schüler vor
204 Augen hast. Verändert, verbessert sich die Belastbarkeit?
- 205 Experte Ja. Also teilsteil. Es ist immer sehr individuell. Würde ich jetzt nicht direkt sagen.
- 206 Interviewer Nimm mal einen Schüler, den du vielleicht vor Augen hast.
- 207 Experte Da habe ich jetzt eine Schülerin, die ist... Die erste Klasse betreue ich jetzt seit drei
208 Monaten. Und die ist jedes Mal, also ich bin einmal die Woche in der Schule, wie gesagt,
209 und jedes Mal sagt sie ‚ich kann nicht mehr‘. Und das hat sich nie verbessert, dass sie mal
210 eine ganze Unterrichtsstunde mitgemacht hat.
- 211 Aber es gibt auch welche, die das mal gesagt haben anfangs, wo sich das mit der Zeit
212 geändert hat, wo die mal Spaß an einem Spiel gefunden haben, die gar nicht mehr dazu
213 kamen... (3 Sek.)
- 214 Interviewer Führst du das dann auf die Motivation zurück, dass sie Interesse an dem Spiel entwickelt
215 haben?
- 216 Experte Ja! Würde ich sagen.
- 217 Durchhaltevermögen, ist das dann vom Sportlichen her?
- 218 Interviewer Durchhaltevermögen bezieht sich eher auf die sportliche Disziplin. Dass man da mal
219 länger dran bleibt.
- 220 Experte Ja das sehe ich... (2 Sek.) Das ist aber auch sehr, sehr individuell.
- 221 Da hat man Kinder, die sind wirklich sehr willig, da sieht man, dass sie zur Frustration
222 neigen, wenn sie verlieren. Die geben da alles. Das Durchhaltevermögen ist
223 dementsprechend sehr hoch. Die geben bis zum Schluss alles, wie die diesen Siegesdrang
224 haben, aber auf der anderen Seite gibt es auch Kinder, die nach drei Minuten sagen ‚nö,
225 keine Lust‘.
- 226 Interviewer Stellst du da Entwicklungen fest?
- 227 Experte Mmm (3 Sek.) Ja. Vor allem, wenn man dann sieht in der dritten und vierten Klasse, die
228 ich ja auch betreue. Da sieht man ja sowas fast gar nicht mehr. Alle geben mehr Gas, die
229 Motivation ist höher, das Durchhaltevermögen steigt dann mit der Zeit. In der ersten
230 Klasse ist es da noch ein wenig schwieriger.
- 231 Interviewer Hast du vielleicht eine Idee, woran man das festmachen könnte?
- 232 Experte Ich denke, dass das vielleicht auf den Teamgeist zurückzuführen ist, dass der steigt. Man
233 ist eine Klasse, man ist in der zweiten, dritten Klasse, man sieht sich jahrelang, der
234 Teamgeist steigt und versucht sich gegenseitig zu unterstützen.
- 235 Interviewer Ok, ist eine mögliche Erklärung. Dann leiten wir nochmal über zu den
236 Sozialkompetenzen. Da wieder die gleiche Prozedur. Die Teilkompetenzen, die das u.a.

- 237 repräsentieren, wären Übernahme von Verantwortung, Zuverlässigkeit, Einordnung in
238 hierarchische Strukturen, gewaltfreie Konfliktbewältigung und Fairplay.
- 239 Experte (27 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt)
- 240 Interviewer Dann haben wir erstens Fairplay, zweitens Zuverlässigkeit und drittens gewaltfreie
241 Konfliktbewältigung.
- 242 Experte Also erstens habe ich jetzt Fairplay gewählt, weil mir das sehr wichtig ist, wenn wir jetzt
243 Teams haben, die miteinander spielen, dass da alles fair gespielt wird. Da kommen halt
244 mal Fälle, da wird auch mal zu Gewalt gegriffen, wenn ich es mal nicht sehe und deshalb
245 ist das ‚Fairplay‘ ganz, ganz wichtig. Und mache ich das so, wenn jemand gegen eine
246 Regel verstößt, oder nicht fair ist im Spiel, dass ich ihn halt bestrafe. Und versuche ich
247 dadurch das ‚Fairplay‘ natürlich zu steigern mit der Zeit. Das wäre das Ziel.
- 248 Interviewer Und stellst du da eine positive Entwicklung fest?
- 249 Experte Ja! Vor allem halt wo ich auch so Problemkinder hatte, die ich immer bestraft hatte, die
250 wissen mit der Zeit ‚ok, das darf ich nicht mehr tun, sonst bin ich draußen‘. Und das
251 funktioniert mit der Zeit besser.
- 252 Interviewer Jetzt stell mal eine Vermutung an, ob die das Fairplay auch in andere sportliche Settings
253 übernehmen oder hängt das mit dir als Person auch zusammen?
- 254 Experte Ja...(2 Sek.) Wieder schwierig zu beantworten.
- 255 Ich bin jetzt drei Jahre mittlerweile an dieser Schule und habe auch andere AG-Leiter
256 gesehen, die, wie gesagt, wo wir mal gemischt waren, und wo ich mal gesehen habe, die
257 hat nicht geschafft, sich durchzusetzen und bin mal zur Unterstützung hingegangen und
258 habe bemerkt, die Kinder haben auf mich jetzt gehört. Kann schon sein, dass das so
259 personenabhängig ist.
- 260 Sie war jetzt auch neu, die Leiterin, sie war jetzt drei oder vier Monate erst da. Die muss
261 ja auch sich erstmal durchsetzen und die Kids müssen sie auch kennenlernen.
- 262 Interviewer Zumindest fließt der ‚Fairplay‘-Gedanke ein und in deiner AG-Stunde übernehme sie
263 den.
- 264 Experte Zuverlässigkeit ist sehr, sehr wichtig, vor allem was die Zeit betrifft. Wenn ich z.B. jetzt
265 in der Halle warte und die Kids sind sich am Umziehen. Wie gesagt, mit der ersten Klasse
266 funktioniert ganz gut, als ich das mit dem Spiel da mit reingebracht habe, wo ich gesagt
267 habe ‚wer sich als erstes umgezogen hat, darf das Spiel aussuchen‘. In der dritten, vierten
268 Klasse ist das ein bisschen schwieriger. Denen ist das eigentlich ein bisschen egal, da
269 kümmern die sich gar nicht drum. Aber, bei denen ist das so, dass sie von sich aus, wenn
270 die... Mmm. (3 Sek.) Die gehen schon davon aus, dass sie das Spielen, was sie wollen und
271 dann kommen sie reingestürmt und wollen das direkt spielen. Da, also was die Zeit
272 betrifft, sind sie sehr, sehr zuverlässig. Da würde ich sogar das Geschlecht trennen, dass
273 die weiblichen Kinder, dass es bei denen ein bisschen länger dauert, was Zuverlässigkeit
274 bei der Zeit betrifft. Aber sonst sind sie im sportlichen Bereich, wenn die Regeln, wenn
275 das Spiel aufgeteilt wird, sind sie sehr zuverlässig.
- 276 Wenn abgebaut werden soll, gibt es das eine oder andere Mal Probleme, wenn sie
277 abbauen. Sie wissen ja ‚jetzt wird abgebaut‘. Aber alles in allem würde ich sagen, die
278 Zuverlässigkeit passt da auch.

- 279 Interviewer Jetzt nimm mal einen Schüler heraus, der sich beim Abbauen auch verdünnisiert. Kannst
280 du da was feststellen im Laufe der Zeit, dass der sich dann auch anpasst und was
281 übernimmt?
- 282 Experte Ja! Manchmal, ich glaube, das kommt auch auf die Tagesform des Kindes an. Manchmal
283 macht es das direkt von sich aus, dasselbe Kind und manchmal huscht es weg. Aber da ist
284 schon mit der Zeit ne Entwicklung drin. Wenn man es dann öfter macht, dass da schon ne
285 Entwicklung reinkommt. Weil es ja weiß, es muss gemacht werden, auch wenn es dann
286 schon schneller in die Kabine geht, dann bin ich auch mal hinterher und komm dann mit
287 dem Kind zurück und sag ‚du musst das jetzt machen, egal was...‘, damit es beim
288 nächsten Mal weiß, wenn es dann wegläuft, dadurch nicht weiß, dass es wegräumen
289 muss.
- 290 Gewaltfreie Konfliktbewältigung. Ja. Und zwar kommt es mal vor, wenn ich nicht
291 hingucke, kommt das eine Kind und sagt ‚der XXXXXX hat mich getreten‘ und dann
292 habe ich es in dem Moment nicht gesehen, dann wird es erstmal besprochen und dann
293 sieht man, ok, er hat es gemacht, entweder ne Lüge oder ne Wahrheit. ‚Hast du sie
294 getreten?‘ ‚Nein!‘ und dann ist es halt ne Lüge oder die Wahrheit, aber man kann es
295 schon immer rauslesen aus den Kindern mit der Zeit, wenn man sie kennt. Aber dann
296 wird immer gesagt ‚du entschuldigst dich jetzt sofort und dann sagst du mir auch wieso
297 du das jetzt gemacht hast‘, dann will ich auch den Vorfall hören, warum das jetzt passiert
298 ist und das soll schon alles gewaltfrei ablaufen.
- 299 Mit der Zeit, also was die Entwicklung jetzt betrifft, dass sich das eigentlich ganz gut
300 entwickelt. Ich kann das auch nicht immer genau sagen, weil meine Klassen sich alle vier
301 Monate ändern, wie genau dieses Kind sich entwickeln wird. (4 Sek.)
- 302 Interviewer Du kannst zumindest beobachten, dass sich das Kind in deinem Angebot positiv
303 entwickelt.
- 304 Experte Ja, genau!
- 305 Interviewer Jetzt haben wir viel über Kompetenzen gesprochen. Möchtest du denn noch
306 Kompetenzen ergänzen, von denen du ausgehst, dass die die bei dir erwerben, die wir
307 aber gar nicht angesprochen haben?
- 308 Experte Mmm. (3 Sek.) Gute Frage. Da muss ich mal überlegen, das waren ja schon sehr viele
309 Kompetenzen. (4 Sek.) Da war eigentlich schon alles dabei. Mir fällt keine mehr ein.
- 310 Interviewer Ist gar nicht schlimm. Jetzt hast du es auch bald geschafft. Ich möchte, dass du dir
311 vorstellst, wenn du die Kooperation im Allgemeinen zu verantworten hättest, was würdest
312 du verändern?
- 313 Experte Da habe ich mir noch nie Gedanken drum gemacht. Mmm (3 Sek.)
- 314 Eigentlich läuft das mittlerweile sehr gut. Es gab mal eine Zeit, da waren wir sehr wenig
315 Leiter und wenn mal einer krank war oder so, dann war das so, dass ein Leiter viele
316 Kinder übernehmen musste. Aber das hat sich mittlerweile geändert. Wir sind echt gut
317 besetzt, die haben gut nachgerüstet, neue Leiter sind gekommen. Da gibt es eigentlich gar
318 keine Probleme mehr. Teilweise sind wir sogar zu zweit in einer Klasse. Also für jeden
319 Fall, wenn mal einer krank ist oder so, dann ist immer ein Leiter da.
- 320 Interviewer Das war dann ein Problem; mit der Gruppengröße?
- 321 Experte Ja. Die Gruppengröße.

- 322 Aber sonst finde ich es eigentlich auch alles ganz gut.
- 323 Interviewer Ja, dann sind wir auch schon am Interviewende angekommen. Jetzt haben wir ganz viel
324 über Kompetenzen und Kooperation gesprochen, möchtest du in diesem Zusammenhang
325 noch irgendwas erwähnen, was du denkst, was unberücksichtigt blieb?
- 326 Experte Mmm. (3 Sek.) Nö, da fällt mir nicht mehr ein.
- 327 Interviewer Ok, dann danke ich dir, dass du dir zu später Stunde Zeit genommen hast.
- 328 Experte Ja, klar, gerne!

G.22 TN 22

Transkriptionskopf zum Experteninterview (TN 22)

Interviewort	Lemberg
Interviewdatum	23.02.2017
Interviewdauer	25 Min. 43 Sek.
Geschlecht	M
Alter	42
Beruf/beruflicher Hintergrund	Selbstständig
Schule/Schulform	Realschule+
Dauer der Beschäftigung an der GTS	2 Jahre
Vertragsart	Dienstleistungsvertrag <u>Kooperationsvertrag</u> Betreuervertrag Sonstiges
GTS-Angebot (Disziplin)	Reiten
Gruppengröße/Besonderheiten	5-9
Verein (Mehrfachnennungen möglich)	Reitsportgemeinde Pulvermühle
Vereinshintergrund (Tätigkeiten)	Aktives Mitglied, Reitlehrer

- 1 Interviewer Hallo XXXXXX, ich begrüße dich zum Interview. Ich finde das schön, dass du dir die
2 Zeit genommen hast. Du machst seit zwei Jahren an einer Realschule+ eine Reit-AG, das
3 finde ich sehr interessant, und jetzt möchte ich zunächst von dir wissen, wie es zu der
4 Kooperation mit der Realschule+ gekommen ist?
- 5 Experte Also, die Realschule war zum Wandertag bei uns auf dem Reiterhof, sie haben angefragt,
6 ob sie da einen Ausflug machen dürfen mit den Kindern und dann kam ich mit einer sehr
7 engagierten Lehrerin ins Gespräch, mit der Frau XXXXXX, und da hat sie das ins Leben
8 gerufen. Sie hat das so aus dem Boden herausgestampft. Und seit zwei Jahren sind wir
9 dann damit zusammen.
- 10 Interviewer Ok. Jetzt arbeitest du seit zwei Jahren mit der Schule zusammen. Hat sich die
11 Zusammenarbeit mit der Schulleitung, mit Mitgliedern der Schulgemeinde in dieser Zeit
12 intensiviert?
- 13 Experte Auf jeden Fall. Am Anfang war das ja etwas Neuland, auch für die Schule. Ich habe das
14 früher schon einmal gemacht, mit einem Gymnasium, ich kannte das schon. Das ist aber
15 ganz eng zusammengerückt. Also wir sprechen ganz viel auch über die Kinder, über die
16 Hintergründe, wie war der Schultag, weil das eine große Rolle spielt, auch für mich in der
17 AG.
- 18 Interviewer Bist du denn auch mal so zu Konferenzen eingeladen worden?
- 19 Experte Bisher noch nicht. Nein!
- 20 Interviewer Ok. Jetzt hast du einen Kooperationsvertrag, das weiß ich aus dem Vorgespräch mit dir.
21 Sind da pädagogische oder inhaltliche Ziele vereinbart?
- 22 Experte Nein. Ich habe ja durch meine Trainer-Lizenz, eine YYYYYY-Lizenz, und da sind ja
23 meine pädagogischen Ziele verankert.
- 24 Interviewer Aber du hast dennoch persönliche Ziele. Die erzähl' mir doch mal.

- 25 Experte Mir geht es in erster Linie darum, dass die sozialen Kompetenzen gefördert werden,
26 dieses Miteinander in der Gruppe, wenn die Kinder kommen, gegenüber dem Tier,
27 gegenüber mir wieder, dass das gut funktioniert.
- 28 Interviewer Hast du darüber hinaus noch Ziele, die du mit der AG verbindest?
- 29 Experte Natürlich bin ich auch Ausbilder, leidenschaftlicher, und hab auch so ein Ziel die
30 Kinder... Mein Traum ist, mit den Kindern rauszureiten später, ins Gelände, dass sie die
31 drei Grundgangarten beherrschen. Das wäre so mein Ziel.
- 32 Interviewer Dann lass uns mal zu deinem AG-Angebot überleiten. Jetzt möchte ich zunächst mal
33 wissen, wenn du deine AG planst, die separate Stunde, greifst du da auf Inhalte deiner
34 Trainerausbildung zurück, deiner Reitlehrerausbildung?
- 35 Experte Auf jeden Fall. Ich habe ja meinen Stufenplan, den ich erfüllen muss, so dieses Pferde
36 pflegen, Pferde versorgen, vorbereiten zum Reiten und dann letztlich auch das Reiten.
37 Ganz klar haben wir auch Bewegungsziele, die wir bei den Kindern schulen müssen. Die
38 Feinmotorik, das Gleichgewicht, die Balance zu fördern und da kann ich mich natürlich
39 auf meine Ausbildung berufen.
- 40 Interviewer Das heißt, diese Inhalte fließen auch in deine Tätigkeit ein. Sehr schön. Jetzt stell dir mal
41 vor, ich bin dein Praktikant und nimmst mich mit zu einer AG-Stunde. Jetzt beschreibst
42 du mir mal bitte der Reihe nach, was passiert von zehn Minuten vorher, dann kommen die
43 Kinder bis zum Ende der AG. Was sehe und erlebe ich da alles?
- 44 Experte Bevor die AG losgeht, kontrolliere ich erstmal alle Pferde, den Stall, ob alles vorhanden
45 ist, ob alles an seinen Plätzen ist, ob es der letzte zurückgeräumt hat.
- 46 Dann begrüßen wir die Kinder, wenn die kommen. Und weil es ja immer unterschiedlich
47 ist, Krankheitsfälle etc., oder mal ein neues Kind, was mal reinschnuppert, dann teilen wir
48 die Pferde so ein, wie ich das für richtig halte. Also wir haben ja Pferde, die sich ganz
49 besonders für ängstliche Kinder eignen.
- 50 Dann werden Kinder an das Pferd herangeführt. Die Kinder, die schon länger da sind,
51 machen das eigentlich schon ziemlich selbstständig. Ich gehe zwar immer einen
52 Kontrollgang durch, ob alles richtig ist, aber die arbeiten schon sehr selbstständig, das
53 Pferd zu pflegen, das Pferd zu putzen und satteln und tremen.
- 54 Dann mache ich eine Endkontrolle. Die neuen Kinder, die werden natürlich eins zu eins
55 betreut und bekommen eine kleine Sicherheitseinweisung, so gut es in dem kleinen
56 Zeitrahmen möglich ist.
- 57 Und dann gehen wir in die Halle und dann beginnt der Reitunterricht.
- 58 Interviewer Wie geht es da weiter?
- 59 Experte Das ist individuell, also wie die Kinder drauf sind. Wenn ich merke, die sind ein bisschen
60 angespannt, bisschen angespannt und noch demotiviert... (3 Sek.) Ich gestalte den
61 Unterricht immer so, wie sie gerade drauf sind.
- 62 Und mit den neuen Kindern mache ich Einzelunterricht an der Lounge mit einem Pferd.
63 Ich habe das Glück, dass die Lehrerin auch eine Reiterin ist und mir ganz viel helfen
64 kann.
- 65 Und dann bauen wir die Stunde so auf, dass wir Kinder und Pferde aufwärmen und sie
66 dann natürlich mit den Gangarten langsam vertraut machen. Ein Endziel ist immer, alle
67 drei Grundgangarten, Schritt, Trab, Galopp vorzustellen, diesen Grundsatz, um die

- 68 Balance zu kommen, zu fördern und auszubilden. Wir sprechen ja beim Reiten von einem
69 Grundsatz, dass das Kind mittig in seiner Körpermitte auf dem Pferd balancieren kann,
70 ohne es zu stören in der Bewegung, sich in die Bewegung einzufinden. Das ist so das
71 Ziel.
- 72 Immer wieder mit Vorsicht, sind ja lebende Tiere. Ich kann das schon zu 90%
73 einschätzen, wie verhalten die sich durch ihre Körpersprache und das muss ich immer im
74 Auge behalten.
- 75 Interviewer Jetzt bleiben wir nochmal kurz in der Reithalle. Wie lange beschäftigst du dich mit jedem
76 Kind?
- 77 Experte Also, wenn ich das neue Kind, das noch nie auf einem Pferd war, dann 40 Minuten am
78 Stück und ansonsten mit der ganzen Gruppe 60 Minuten.
- 79 Interviewer Und haben die Kinder da unterschiedliche Aufgaben zu erfüllen oder unterschiedliche
80 Themenblöcke? Dass du mal sagst, du übst jetzt Galopp, du übst Trap...
- 81 Experte Ja, wir versuchen das. Die sind Gott sei Dank alle regelmäßig da gewesen und fast
82 ziemlich auf demselben Ausbildungsstand, sag ich mal, und so kann ich mit jedem Kind
83 ein Ziel, dasselbe Ziel erfüllen.
- 84 Also die haben ne Gruppenaufgabe, wo man in einer Abteilung, einer Reihenfolge
85 hintereinanderher reitet, und dann auch noch Einzelaufgaben erfüllen müssen, je nach
86 Leistung des Kindes. Ich kann da sehr gut jonglieren, wenn ich sehe, dass da ein Kind
87 nicht so sehr motiviert ist, dann kann ich es darüber motivieren, ein bisschen mehr Stärke
88 geben, über die Einzelaufgabe.
- 89 Interviewer Beschreib' mir mal bitte eine typische Einzelaufgabe.
- 90 Experte Eine Einzelaufgabe wäre sich von der Gruppe zu trennen, die Richtung zu ändern, das ist
91 bei Pferden nicht ganz so einfach. Die Pferde machen diesen Job schon sehr lange und so
92 hat jeder seine Position. Das Tier davon zu überzeugen, in eine andere Richtung zu
93 gehen, ist schon eine Herausforderung und da die Einzelaufgabe Schritt, Trap, Galopp
94 weg von dieser Gruppe oder entgegengesetzt sogar.
- 95 Interviewer Gut! Das hört sich sehr interessant an. Ich habe dennoch ein, zwei Rückfragen. Die Arbeit
96 mit dem Pferd ist natürlich auch mit Pflege verbunden, wie du mir das gesagt hast,
97 übernehmen da die Kinder eigenständige Aufgabenbereiche?
- 98 Experte Ja. Die müssen...(2 Sek.) Also die Pflege ist in erster Linie zur Kontrolle, hat das Pferd
99 eine Verletzung, ist das Pferd an diesen Stellen auch sauber, durch Dreckverkrustungen
100 können natürlich auch Reibungen entstehen und das ganze schmerzt. Das Hufe-Heben ist
101 schon eine Herausforderung und die müssen das ganze Pferd so vorbereiten, dass es
102 bereit ist, einen Sattel und einen Reiter zu tragen.
- 103 Interviewer Vermittelst du in deiner AG auch so Wettkampffregularien?
- 104 Experte Ja. Da haben wir jetzt mit angefangen. Mmm. Es sind 99% Mädels, die natürlich auch in
105 einem pubertierenden Alter sind und die kommen auch manchmal mit auf Krawall
106 gebürstet an den Stall, dann merke ich immer, da schließen sich drei zusammen und piken
107 auf eine und dann kann ich eine Pattsituation schaffen. Z.B ganz gemein; ich nehme
108 ihnen die Steigbügel weg und dann sind sie alle in derselben Situation, nämlich in der
109 Gefährdung ihrer Balance. Und dann kommen die ganz schnell runter, konzentrieren sich
110 und jeder hat natürlich diesen inneren Druck, das am besten zu bewältigen. Somit kann
111 ich das immer ein bisschen die Waage halten.

- 112 Interviewer Jetzt hast du schon indirekt übergeleitet zu einem anderen Aspekt, den ansprechen wollte.
 113 Schule korrespondiert auch immer mit Unterrichtsstörungen und wenn ‚Schule‘ jetzt auf
 114 einem Reiterhof ist, würde mich interessieren, ob du damit zu tun hast und wie du damit
 115 umgehst?
- 116 Experte Ja, das war am Anfang sehr stark, weil das alles Kinder, die noch nicht mit dem Pferd...
 117 (3 Sek.) Viele hatten auch noch kein Pferd gesehen, das muss man echt mal sagen, war
 118 ein bisschen geschockt, wir Kinder vom Land kennen das noch. Und dann hatten wir die
 119 ersten Wochen eigentlich nur Theorie gemacht und praktisch sehr wenig. Ich habe sehr
 120 viel vermittelt, das Fluchttiere stark auf Geräusche reagieren und das sie dieses Pferd, das
 121 wiegt im Durchschnitt zwischen 500 und 700 Kilo, regeln können, wenn sie sich dem
 122 auch ruhig und anständig nähern. Und das haben sie auch sehr gut umgesetzt. Also sie
 123 schreien nicht mehr, sie rennen nicht mehr, sie haben das verinnerlicht, sie haben
 124 gemerkt, dass das Tier reflektiert, auf das, was sie tun und das gibt ihnen eine gewisse
 125 Verantwortung. Das macht es mir wieder leichter. Meine Therapeuten sind eigentlich die
 126 Pferde in dieser Geschichte.
- 127 Interviewer Gut. Jetzt abschließend zu diesem Themenkomplex würde ich gerne wissen; aus der
 128 Literatur ist allgemein bekannt, dass Übungsleiter ein anderes Verhältnis zu Kindern
 129 haben als zum Beispiel Lehrer. Kannst du mir mal das von dir vermutete Verhältnis der
 130 Kinder zu dir beschreiben? Wie sehen die dich?
- 131 Experte Die haben mich am Anfang ein wenig reserviert angesehen. Mittlereile... (3 Sek.) Es ist
 132 natürlich keine freundschaftliche Basis, das muss man ganz klar sagen, ich muss ja diese
 133 Verantwortungs- und Vertrauensperson bleiben, muss meinen Status irgendwo wahren.
 134 Aber ich merke schon, dass sie sich mir ein bisschen mehr nähern und mich auch zur
 135 Seite nehmen. Und wenn ich merke, es funktioniert was nicht, kann ich sie ansprechen,
 136 nehme sie zur Seite und kriegen auch offene und ehrliche Antworten, warum das heute
 137 nicht funktioniert. Das finde ich sehr schön.
- 138 Interviewer Ok, dann leiten wir über zum dritten Themenbereich. Jetzt gucken wir uns mal an, was
 139 Zählbares aus deiner AG herauskommt. Und jetzt fangen wir man an mit den
 140 Fachkompetenzen und ich lege dir ein Blatt vor, da sind verschiedene Teilkompetenzen,
 141 die u.a. die Fachkompetenz repräsentieren. Und da möchte ich bitte, dass du mit
 142 Ordinalzahlen die ersten drei markierst unter der Prämisse, was ist dir wichtig, was
 143 fließt in deine AG ein und was kannst du mir dazu erzählen, was beherrschen die Kinder
 144 und woran kannst du das festmachen, dass sie das können.
- 145 Guck die das mal ganz in Ruhe an. Die Teilkompetenzen sind Regelkunde,
 146 Spielverständnis, Verwendung von Fachbegriffen und taktische Fähigkeiten. Lass dir
 147 Zeit.
- 148 (14 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt.)
- 149 Dann haben wir ersten die Verwendung von Fachbegriffen, zweitens die Regelkunde und
 150 drittens das Spielverständnis.
- 151 Experte Genau. Die Verwendung von Fachbegriffen... (2 Sek.) Ich glaube, es gibt nirgends so
 152 viele Fachbegriffe wie im Pferdesport und wenn ein Laie danebensteht, entweder ergreift
 153 er ganz schnell die Flucht, wenn er davon hört, oder er schüttelt mit dem Kopf. Also
 154 Fachbegriffe finden sehr viele statt und soll ich ein paar nennen?
- 155 Interviewer Nein, musst du nicht. Nur wie sie in deine AG einfließen und ob die Kinder die dann
 156 beherrschen.

- 157 Experte Also, ich muss viele Fachbegriffe verwenden und wir haben vorher in der Theorie immer
158 darüber gesprochen, was was bedeutet und das beherrschen die Kinder auf jeden Fall,
159 können das auch umsetzen.
- 160 Interviewer Hast du da vielleicht ein Beispiel für, Kommandos oder?
- 161 Experte Ja, Kommandos wie das ‚Umsitzen‘ beim Reiten z.B., im Trap einmal das ‚Fuß
162 wechseln‘. Das heißt, der Reiter ändert einmal die Balance zum Pferd oder in den
163 ‚leichten Sitzen gehen‘ oder die ‚Zügel fassen‘ oder ‚die Unterschenkel verwahrend ans
164 Pferd legen‘. Das sind ganz viele Fachbegriffe.
- 165 Interviewer Aber mit diesen Begriffen können die Kinder hinterher arbeiten?
- 166 Experte Ja, können sie mitarbeiten. Und diese Fachbegriffe ziehen sich im Reitsport, an jeder
167 Reitsportstelle fort. Also die Kinder können mit unseren Fachbegriffen woanders
168 umsetzen, was gemeint ist.
- 169 In der Regelkunde... (3 Sek.) Wir haben ja mit dem Pferd zu tun und müssen dem
170 achtungsvoll und konsequent entgegentreten und das haben wir mit den Kindern
171 besprochen, weil die das aber alle aus tiefstem Herzen wollten, habe ich da offene Türen
172 eingerannt und sie sind so kratzbürstig wie sie aus dem Auto kommen so zahm werden
173 sie, wenn sie das Pferd am Strick haben und halten sich daran und machen das auch sehr
174 gerne. Und so zum Abschluss, ich übergebe immer einem Schüler die Woche den
175 Auftrag, alles nochmal zu überprüfen, ob was vergessen wurde, ein Halfter in der Box
176 oder ein Besen in der Stallgasse und das machen sie sehr gut, ich kann mich immer drauf
177 verlassen. Da bin ich sehr stolz auf sie.
- 178 Das Spielverständnis... (3 Sek.) Mmm. Also ich kann, wenn ich merke innerhalb der
179 Reitstunde, das ist ja ne richtige Reitstunde, die stattfindet, der Stoff nicht durchführbar
180 ist, weil die auch einfach nicht so gut gelaunt sind, wie die letzte Stunde war oder von zu
181 Hause kamen. Das reflektiert ganz deutlich, wenn sie zu uns auf den Hof kommen und so
182 kann ich meinen Unterricht frei gestalten und auch ganz viel spielen, ganz viel
183 Motivation einbauen und da eigenen sie die Pferde hervorragend für.
- 184 Interviewer Ok, dann leiten wir mal über zu den Selbstkompetenzen. Da ist die gleiche Prozedur. Die
185 ist dir ja jetzt bekannt. Und die Teilkompetenzen, die da zu bewerten wären, sind
186 Selbstständigkeit, Durchhaltevermögen, Belastbarkeit, Frustrationstoleranz und
187 Erkenntnisdrang.
- 188 Lass dir Zeit, gucke es dir in Ruhe an.
- 189 (11 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt.)
- 190 Gut, dann haben wir ersten Selbstbestimmung, zweitens Durchhaltevermögen und
191 drittens Frustrationstoleranz.
- 192 Experte Also zu der Selbstständigkeit/Selbstbestimmung... (2 Sek.) Weil ich ja alleine bin, bzw.
193 mit einer Lehrerin an diesem AG-Tag, wenn wir Glück haben mit zwei Lehrerinnen und
194 es sind manchmal bis zu neun Kinder, müssen die schon selbstständig arbeiten und auch
195 Entscheidungen treffen. Also es fängt ja damit an, dass sie zu dem Tier in die Box, den
196 Stall gehen, dass sie dem Tier ein Halfter anlegen müssen. Das muss richtig verschnallt
197 sein, das Tier mit einem Sicherheitsknoten an einem Strick befestigen, das sie jederzeit
198 lösen können. Das sind viele kleine Teilschritte, die eine große Verantwortung
199 hinterherziehen und die kann ich gar nicht zu 100% kontrollieren. Ich mache immer
200 innerhalb ... eine Schlussrunde. Ich gehe immer durch jeden Schritt, den sie gemacht

- 201 haben, kontrolliere kurz, muss immer positiv feststellen, dass sie das ordentlich gemacht
 202 haben. Und wenn sie unsicher sind, kommen sie auch sofort. Also das Tier steht da im
 203 Vordergrund bei den Kindern, ganz groß im Kopf, und dem wollen sie auch nichts
 204 Schlechtes tun.
- 205 Interviewer Beherrschen die das von Anfang an oder beobachtest du da eine Entwicklung?
- 206 Experte Nee, die müssen das ganz klar lernen. Also die haben natürlich viel Ehrfurcht gegenüber
 207 dem Tier und was ich noch gar nicht erlebt habe, dass sie eigenmächtig irgendwas
 208 entschieden haben, sondern sie haben wirklich im Kopf, wenn sie da Fehler machen, dass
 209 das natürlich auch fatale Folgen haben kann. Die übernehme sehr viel Verantwortung da
 210 und kommen eher zehn Mal und fragen nach, bevor sie was eigenmächtig entscheiden.
- 211 Das Durchhaltevermögen. Es ist natürlich auch eine Sportart, die Kraft kostet, mmm,
 212 Nervenbelastung, Pferde sind natürlich Fluchttiere und die Geräuschkulisse. Wir sind
 213 zwar auf einem Reiterhof, aber trotzdem fährt da mal einer mit dem Trecker oder dem
 214 Motorrad und macht Krach und dann können die Pferde nervös werden und in dem
 215 Moment... Sie sind ja jetzt alle soweit, dass sie frei reiten... In dem Moment müssen sie
 216 selbst auf dem Pferd regeln und die Nerven behalten. Und das ist manchmal schon echt
 217 schwierig.
- 218 Der zweite Aspekt beim Durchhaltevermögen ist dieser Kraftaufwand. Sein eigenes
 219 Körpergewicht nach oben zu tragen, die Bewegung des Pferdes zu nutzen. Die Kinder
 220 sind leider nicht mehr ganz so sportlich wie früher. Und... (2 Sek.) Ich kann das ganz gut
 221 über eine Gruppendynamik immer lösen. Es will keiner aufgeben und die traben ohne
 222 Steigbügel, bis sie nicht mehr können. Bevor einer sagt ‚ich kann nicht mehr‘, würde,
 223 glaube ich, lieber runterfallen. Die haben da einen innerlichen Ansporn.
- 224 Sicher ist da auch viel Frustration. Dem einen geht es leicht von der Hand, der andere hat
 225 motorische Probleme und die messen sich immer aneinander die Kinder und haben auch
 226 einen gewissen Erfolgsdrang, der beste zu sein. Ich kann das auch bisschen manipulieren,
 227 aber mir gelingt das nicht immer und wenn ich dann merke, dass eine Schüler an der
 228 Aufgabe scheitert, dann versuche ich ganz schnell umzuschwenken und in sichere
 229 Gewässer zu führen, die ganze Gruppe, sodass niemand am Ende rausgeht und sagt, er hat
 230 es nicht geschafft.
- 231 Interviewer Also versuchst du aufkommende Frustration durch einfachere Aufgaben...
- 232 Experte Genau! Mit der ganzen Gruppe, dass ich nicht einen heraushebe.
- 233 Interviewer Wenn du jetzt mal einen Schüler vor Augen hast, der vielleicht am Anfang eine sehr
 234 geringe Frustrationstoleranz hatte, kannst du da eine Entwicklung feststellen, im Umgang
 235 mit dem Pferd oder mit der Übung?
- 236 Experte Ja. Auf jeden Fall, eine Schülerin ist mir ganz deutlich jetzt vor Augen, der es sehr
 237 schwer gefallen ist und die auch sofort immer... (2 Sek.)
- 238 Ihr Glas war immer halb leer, sage ich immer. Sie hat sofort abgebrochen, abgeblockt,
 239 wenn sie gemerkt hat, die Gruppe entwickelt sich und sie nicht und das konnte man mit
 240 etwas Einzeltraining konnte man die auf dasselbe Level bringen und jetzt macht sie in der
 241 großen Gruppe mit.
- 242 Interviewer Gut. Jetzt gucken wir uns das abschließend nochmal für die Sozialkompetenzen an, das
 243 sind die Kompetenzen, die in der Gruppe relevant sind. Die gleiche Prozedur. Hier hast

- 244 du dann die Übernahme von Verantwortung, Zuverlässigkeit, Einordnung in
245 hierarchische Strukturen, gewaltfreie Konfliktbewältigung und Fairplay.
- 246 (7 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt.)
- 247 Gut, dann haben wir ersten Übernahme von Verantwortung, zweitens gewaltfreie
248 Konfliktbewältigung und drittens Zuverlässigkeit.
- 249 Experte Die Übernahme von Verantwortung; wie ich ja vorhin erwähnt habe, übernehmen sie
250 Verantwortung über das Pferd. Das heißt sie Öffnen die Box, das Pferd könnte sofort
251 rauslaufen und sie binden das Pferd an. Wenn es nicht sachgemäß ist, können da Unfälle
252 passieren. Wir haben so eine kurze Sicherheitseinweisung gemacht, die wir eigentlich
253 immer wöchentlich wiederholen müssten, weil vieles vergessen wird. Und mmm, da bin
254 ich eigentlich schon ganz zufrieden, denn sie müssen ja auch viel Verantwortung tragen,
255 die Kinder.
- 256 Interviewer Und von Woche zu Woche wird das gesteigert?
- 257 Experte Genau. Die entwickeln sich da immer weiter. Ihr Ziel ist natürlich, immer mehr
258 Einzelaufgaben zu übernehmen. Am Anfang haben wir immer gemacht, dass drei Kinder
259 ein Pferd vorbereitet haben, so konnten wir das Ganze ein bisschen besser überprüfen,
260 mittlerweile ist es so, dass jedes Kind sein eigenes Pferd vorbereitet, auch ganz alleine zu
261 seinem Tier in die Box geht und die verschiedenen Körpersprachen des Pferdes deuten,
262 einschätzen und bewältigen muss.
- 263 Die gewaltfreie Konfliktbewältigung ist in dem Sinne wichtig bei uns, weil die Tiere sehr
264 stark reflektieren auf Geräusch und auch auf Körpersprache, wenn man sehr angestrengt,
265 hektisch und laut ist, ist das Tier eher zurückgezogen. Weil sie aber von dem Tier ganz
266 viel haben möchten in dieser kurzen Zeit und ganz besonders an erster Stelle steht, dass
267 das Tier sich ihnen zuwendet, da legen sie ganz viel Wert drauf, die Mädels. Die können
268 schon unterscheiden ‚der muss jetzt, der möchte jetzt‘. Da haben sie schon ihre Lautstärke
269 ganz gut im Griff und auch das Untereinander. Ich musste gerade letzte Woche sehen,
270 wie sich zwei Mädchen streiten wollten dazu aus dem Hof rausgingen, das fand ich ganz
271 toll. Dass sie das gar nicht innerhalb der Gruppe und der Tiere gemacht haben. Die Tiere
272 sind hier meine besten Therapeuten und übernehmen da ganz viel, dass es mir dann
273 wieder leichter wird.
- 274 Die Zuverlässigkeit mmm. Ich habe versucht, das insgesamt nicht zu einem
275 Konkurrenzkampf werden zu lassen, weil natürlich dem einen viele Dinge leichter fallen
276 lassen, dem anderen etwas schwerer. Die Kinder haben selbst gemerkt, wenn sie einmal
277 gefehlt haben, sind sie den anderen etwas hinterher. Und somit ist das ein Selbstläufer.
278 Bei der Frau XXXXXX ist das Auto immer schneller voll als der Zündschlüssel drin. Die
279 wollen unbedingt kommen, was es wiederum der Schule leichter macht, verschiedene
280 Dinge vorauszusetzen, dass sie an dieser AG teilnehmen können und das ist zum
281 Selbstläufer geworden. Also Zuverlässigkeit... („ Sek.) Das kann ich nur loben.
- 282 Interviewer Ok XXXXXX, jetzt haben wir ganz viel über Kompetenzen gesprochen, möchtest du in
283 dem Zusammenhang noch Kompetenzen ergänzen, die jetzt gar nicht auf meinen Zetteln
284 stehen, weil das ja auch eine außergewöhnlichere oder exklusivere AG ist, die die Kinder
285 erwerben? Fallen dir da noch Kompetenzen ein?
- 286 Experte Ja, weil wir ja unter einem Dachverband arbeiten, meine Ausbildung ist der Deutschen
287 Reiterlichen Vereinigung angeschlossen und auch vorausgesetzt dieses zu tun, das greift
288 alles ineinander ein, bilden wir die Kinder nach unserer klassischen Reitweise aus.

- 289 Im Reitsport sowie in den Basisübungen Pferdepflege, Pferdehaltung, Pferdefütterung,
290 Krankheitserkennung etc., das ist alles ein großer Pool, wo wir uns was herausnehmen
291 können und die Kinder ausbilden und zum Abschluss eine Prüfung absolvieren, wo die
292 Kinder natürlich auch bestehen und nicht bestehen können, aber ich da guter Dinge, und
293 mit dieser Kompetenz nachher, mit diesem Reitabzeichen, in diesem Fall der Basispass,
294 haben die Kinder schwarz auf weiß, dass sie das auf jeden Fall beherrschen im Rahmen
295 dieser Prüfung und können damit auf jedem Reiterhof in jedem Urlaub, wenn sie dieses
296 Abzeichen tragen, dann wissen sie die Veranstalter ‚ok, dieses Kind hat diese Kompetenz
297 erreicht‘. Das ist ganz sicher, das ist so ein 10-Stufen-Plan.
- 298 Interviewer Das heißt, deine Ausbildung trägt mehr oder weniger zur Anschlussfähigkeit bei? Mit
299 deinem Zertifikat, können sie in anderen Bereichen teilnehmen?
- 300 Experte Genau. Die können dieses Reitabzeichen verlangen und sich weiterbilden.
- 301 Interviewer Ok. Eine Zwischenfrage will ich dir noch stellen, obwohl sie gar nicht so wichtig ist, weil
302 die Interviewpartner, die ich sonst habe, arbeiten direkt an der Schule. Jetzt bist du ja
303 ausgegliedert. Wenn du die Kooperation verändern könntest, was würdest du da
304 verändern?
- 305 Experte (2 Sek.) Also mehr Zeit auf jeden Fall. Das ganze vielleicht zwei Mal die Woche. Es ist
306 schon schwierig in diesem kurzen Zeitraum mit Pferdepflege etc. dahin zu kommen,
307 dieses Ziel zu erreichen, was man sich persönlich steckt, dieses Kind frei in der
308 Bewegung des Pferdes zu entlassen und dazu ist der Zeitrahmen einfach sehr begrenzt.
- 309 Ansonsten bin ich damit zufrieden.
- 310 Interviewer Wunderbar. Dann kannst du jetzt nochmal abschließend zum Interview... (2 Sek.) Wir
311 haben über Kooperation gesprochen, über Kompetenzen. Möchtest du noch irgendwas
312 ergänzen, was unerwähnt geblieben ist oder noch zur Sprache kommen sollte?
- 313 Experte (4 Sek.) Ich würde vielleicht, wenn ich was ändern könnte, würde ich gerne die Eltern mit
314 mehr ins Boot nehmen. Einfach, dass sie... Ich finde es sehr schade, dass sie gar nicht
315 daran teilhaben möchten, was ihre Kinder dort erleben. Man kann es sich auch nicht
316 vorstellen, wenn man es nicht gesehen hat. Dass da vielleicht einmal im Monat, einmal
317 im Quartal würde mir schon reichen, so ein Infotag stattfinden könnte, oder die Eltern
318 einfach ihre Kinder begleiten, um das Ganze näher zu bringen. Das wäre so mein Wunsch,
319 damit sie Wert schätzen, was ihre Kinder hier leisten.
- 320 Interviewer XXXXXX, dann danke ich dir für das Gespräch.
- 321 Experte Sehr gerne..

G.23 TN 23

Transkriptionskopf zum Experteninterview (TN 23)

Interviewort	Rodalben
Interviewdatum	23.02.2017
Interviewdauer	24 Min. 07 Sek.
Geschlecht	W
Alter	26
Beruf/beruflicher Hintergrund	Angestellte
Schule/Schulform	IGS
Dauer der Beschäftigung an der GTS	6 Jahre
Vertragsart	Dienstleistungsvertrag <u>Kooperationsvertrag</u> Betreuervertrag Sonstiges: Honorarvertrag
GTS-Angebot (Disziplin)	Turnen und Tanzen
Gruppengröße/Besonderheiten	25
Verein (Mehrfachnennungen möglich)	Turnerschaft Rodalben
Vereinshintergrund (Tätigkeiten)	Aktives Mitglied, Vereinsvorsitzende, Übungsleiterin

- 1 Interviewer Hallo XXXXXX, ich begrüße dich zum Interview. Wir wollen heute über deine Turn-
2 und Tanz-AG sprechen, die du seit sechs Jahren an der IGS anbietest und jetzt möchte ich
3 von dir zunächst einmal wissen, wie es zu der Kooperation mit der Gesamtschule
4 gekommen ist.
- 5 Experte Also ich bin ja seit ich vier Jahre bei der Turnerschaft XXXXXX im
6 Leistungssportbereich aktiv und in meiner Mannschaft waren mal zwei Frauen, die dann
7 auch Lehrer geworden sind in XXXXXX an der IGS und durch die bin ich dann dort
8 hingekommen. Die haben mich dann irgendwann mal gefragt, ob ich nicht Lust hätte,
9 eine Turn- und Tanz-AG anzubieten und so bin ich dann dort hingekommen.
- 10 Interviewer Jetzt machst du das ja schon einige Jahre, hat sich die Zusammenarbeit zwischen dir und
11 der Schulleitung oder Mitgliedern der Schulgemeinschaft intensiviert oder verändert?
- 12 Experte Ja, also wir haben ganz klein angefangen, anfangs waren natürlich gar nicht so viele
13 Schüler in der AG, aber pro Halbjahr sind dann immer wieder welche dazugekommen
14 und das Ganze hat sich dann auch erweitert, sodass wir dann auch Auftritte an
15 Schulfesten usw. absolvieren konnten. Wir haben auch mal an einer Showveranstaltung
16 vom Pfälzer Turnerbund teilgenommen. Das nennt sich ‚It’s Showtime für Schulen‘ und
17 das ist ein Wettbewerb für alle Schulen in der Pfalz und da haben wir dann
18 teilgenommen.
- 19 Interviewer Gut. Und da hat man dann entsprechend mehr mit Schulleitern gesprochen,
20 wahrscheinlich.
- 21 Experte Genau.
- 22 Interviewer Ok. Gut. In deinem Kooperationsvertrag sind da pädagogische oder inhaltliche Ziele
23 vereinbart?
- 24 Experte Also mir wurde das ziemlich freigestellt, wie ich das machen möchte, also das Vertrauen
25 war beiderseits vorhanden, sodass eigentlich niemand gesagt hat, so oder so soll ich das
26 Ganze machen.

- 27 Interviewer Ok, aber persönliche Interessen und Ziele verfolgst du damit aber, die erzähl mir doch
28 mal.
- 29 Experte Ja, also ganz klar, zum einen, dass sich die Kinder und Jugendliche überhaupt bewegen
30 und dass sie auch Freude haben an der Bewegung, weil ich finde, durch das Tanzen und
31 die Musik kann man doch ziemlich viel bei den Kindern und Jugendlichen erreichen
32 und es verbessert natürlich auch die Konzentrationsfähigkeit, da sich die Schüler ja auf
33 spielerische Art und Weise Sachen merken müssen über einen längeren Zeitraum
34 und dann kommt natürlich auch das soziale Miteinander ins Spiel, was eine große Rolle
35 spielt, weil es kommt ja beim Tanzen und Turnen auch auf Synchronität an, also dass
36 nicht jeder sein eigenes Ding macht, sondern die, die zum Beispiel auch langsamere
37 Choreografien lernen, müssen dann zum Beispiel zu Hause noch ein bisschen mehr üben
38 und die, die schneller lernen, müssen dann auch in der AG auf die anderen warten und so
39 weiter.
- 40 Interviewer Ok, wie du das konkret umsetzt, gucken wir uns gleich an, dann würde ich nämlich jetzt
41 weiterleiten zum zweiten Themenbereich, nämlich die inhaltliche Gestaltung deines
42 Angebots. Jetzt würde ich erst wissen wollen, wie du das planst, eine Stunde oder ein
43 Halbjahr, ob du auf Inhalte deiner Trainerausbildung zurückgreifst oder ob du alles auf
44 dich zukommen lässt.
- 45 Experte Also, ich greife eigentlich voll und ganz auf die Inhalte der Trainerausbildung zurück und
46 auch auf meine Erfahrungswerte, die ich über die Jahre gesammelt habe, weil die Turn-
47 und Tanz-AG hat ja prinzipiell gar nichts mit dem normalen Unterricht zu tun, da geht es
48 ja in erster Linie um meine Sportart und ich versuche dann auch die Dinge zu vermitteln,
49 die ich in der Trainerausbildung gelernt habe.
- 50 Interviewer Hast du da vielleicht eins zwei thematische Schwerpunkte, die du mir jetzt hier benennen
51 kannst?
- 52 Experte Ja, zum Beispiel ist es ja bei Choreografien so, dass man bestimmte Formationen
53 einhalten muss und da ist es mir dann wichtig, dass ich es den Schülern nahebringe, dass
54 es die überhaupt gibt und dass man sich beim Tanzen nicht nur auf einem Raum, in einer
55 Formation aufhält, sondern dass man sich auch durch den Raum bewegt und so weiter
56 und das tun ja viele gar nicht. Die meisten denken dann an Videoclipdancing und stehen
57 dann so da und tanzen irgendwas ohne den Raum auszunutzen.
- 58 Interviewer Gut. Das gucken wir uns jetzt mal, indem du mir das AG-Angebot ganz genau
59 beschreibst, stell dir vor, ich bin dein Praktikant und du nimmst mich mit und wir sind
60 zehn Minuten vor der Zeit in der Schule und jetzt beschreibst du mir der Reihe nach, was
61 ich da so erlebe, was da so passiert.
- 62 Experte Also, wir kommen dann zunächst mal in die Sporthalle und dann begrüßen wir uns.
63 Die Schüler wissen dann genau, dass wir uns in der Mitte treffen, also das ist so das
64 Ritual im Mittelkreis treffen wir uns, setzen uns dort zusammen und dann überprüfe ich
65 natürlich erstmal die Anwesenheit
66 und dann ist ein wichtiges Ritual, dass wir uns gemeinsam erwärmen. Ich habe ein La
67 Gym-Zertifikat gemacht, das ist so was Ähnliches wie Zumba. Und beim Erwärmen tanz
68 ich sozusagen vor den Schülern rum und die versuchen das nachzumachen. Und es sind
69 dann immer ganz moderne Musiken, die sich dann auch die Schüler im Vorfeld
70 aussuchen dürfen.

- 71 Und im Anschluss daran haben wir immer ein Lied und eine Choreografie, die wir über
72 einen längeren Zeitraum erarbeiten, zum Beispiel hatten wir mal auf das Lied
73 ‚Candyman‘ eine Choreografie gemacht und dann wird das Stück für Stück erarbeitet,
74 also so in jeder Stunde Tanz-AG 16 Takte ungefähr, je nachdem, an manchen Tagen
75 lernen die Schüler schneller die Tanzschritte, an manchen Tagen weniger schnell und das
76 muss man dann einfach sehen, wie die einzelnen Tanzschritte in den Köpfen der Schüler
77 drin bleiben.
- 78 Und ja, dann läuft das Ganze so ab, dass ich die Tanzschritte langsam sozusagen in
79 Zeitlupe erkläre, und dann die Schüler das probieren nachzumachen und erst wenn der
80 Schritt sitzt, wird dann die Musik dazu eingeschaltet, so geht man immer acht taktweise
81 vor.
- 82 Und die 90 Minuten sind ja eigentlich nicht sehr lange für eine Tanz-AG und am Ende
83 mache ich dann immer noch so einen kleinen Ausklang, auch wieder auf bestimmte
84 Lieder, die wir ritualisiert haben, die die Schüler dann auch kennen und die ihnen
85 gefallen, wo wir dann immer bestimmte Choreografien drauf tanzen.
- 86 Interviewer Ok, das hört sich nach einem spannenden AG-Angebot an, ich habe jetzt ein, zwei
87 Rückfragen dazu.
- 88 Wenn die Kinder ihre Übungen machen, kannst du das nochmal ein bisschen
89 konkretisieren, machen die das in Gruppen oder einzeln oder tanzen die das als Gruppe
90 vor, wie muss ich mir das vorstellen?
- 91 Experte Also, das Ganze geht so vonstatten, dass die Schüler alle vor mir stehen und ich stehe
92 vorne dran. Ich bin mit dem Blick zu den Schülern gerichtet, sodass ich alles
93 spiegelverkehrt mache zu den Schülern.
- 94 Und dann tanzen die mir Schritt für Schritt nach, also ich erkläre dann zum Beispiel links
95 tipp, rechts tipp usw. und zähl dann auch dazu und gebe die Takte vor und korrigiere
96 dann natürlich auch die einzelnen Schüler und sag, keine Ahnung, bei dem Teil bitte die
97 Arme gestreckt, Füße spannen usw.
- 98 Experte Also es läuft wirklich ab, als wären die bei mir im Verein, bei mir im Training.
- 99 Interviewer Also die AG ist an das Vereinstraining angelehnt.
- 100 Sag mir mal, hast du denn da... (3 Sek.)
- 101 Schule korrespondiert ja auch oft mit Unterrichtsstörungen, hast du da in deiner AG
102 Probleme mit? Und wenn ja, wie gehst du damit um?
- 103 Experte Also bislang hatte ich noch keine Probleme damit, weil ich durch die Erfahrung
104 eigentlich immer geschafft habe, das Niveau an die Schüler anzupassen, sodass sie auch
105 immer dabei geblieben sind und motiviert mitgemacht haben.
- 106 Interviewer Ok, jetzt braucht man natürlich für so eine Tanzeinlage verschiedene Requisiten und
107 Gerätschaften und so. Übernehmen die Kinder da Aufgabenbereiche beim Aufbau oder
108 teilst du das ein?
- 109 Experte Ja, also ich teile das auf jeden Fall ein, ich sage dann ‚ihr vier habt jetzt die Aufgabe
110 Matten hinzulegen, ihr seid verantwortlich in dieser Woche den CD-Player mit hoch zu
111 bringen‘. Solche Sachen!
- 112 Interviewer Ja, ok, das heißt es wechselt jede Woche.

- 113 Dann letzte Frage aus dem Themenbereich: Aus der Literatur ist bekannt, dass der
114 Übungsleiter ein anderes Verhältnis zu Kindern hat als beispielsweise Lehrer. Beschreibe
115 mir mal das von dir vermutete Verhältnis, was die Kinder zu dir haben.
- 116 Experte Also, ich sehe das Verhältnis als gut an, weil ich glaube, dass sie merken, wenn jetzt
117 jemand vorne steht, der sich in der Sportart, in dem Fall im Tanzen, richtig gut auskennt,
118 dass die Schüler dann einen ganz anderen Bezug zu der Person aufbauen.
- 119 Ich würde schon sagen, dass das eher ein Freizeit-Hobby-Verhältnis ist, wenn man es so
120 nennen kann. Also als würden sie zu mir jetzt auch in die Turnhalle kommen, bei mir
121 jetzt hier im Verein.
- 122 Interviewer Ok. Dann gucken wir uns mal an, was Zählbares aus deiner AG zu verzeichnen ist. Ich
123 lege dir jetzt mal ein Blatt vor mit verschiedenen Teilkompetenzen, die unter anderem die
124 Fachkompetenz repräsentieren. Jetzt möchte ich, dass du mit Ordinalzahlen die ersten
125 drei markierst, also erstens, zweitens, drittens, unter dem Blickwinkel, was ist dir wichtig,
126 was fließt in deine AG ein und was können die Kinder nachweislich, also woran machst
127 du fest, dass die das können. Guck dir das in Ruhe an. Die Teilkompetenzen sind
128 Regelkunde, Spielverständnis, Verwendung von Fachbegriffe und taktische Fähigkeiten.
- 129 Experte (14 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt.)
- 130 Interviewer Gut, dann haben wir erstens die Verwendung von Fachbegriffen, zweitens taktische
131 Fähigkeiten und drittens die Regelkunde. Dann, bitte.
- 132 Experte Ja, zu der Verwendung von Fachbegriffen gibt es Folgendes zu sagen, dass ich ja die
133 Fachbegriffe ständig benutze, also auch die Tanzschritte mit ihrem Namen benenne, zum
134 Beispiel typischer Tanzschritt ist sowas wie Kickball Change und die Kinder sollten sich
135 das natürlich auch merken und behalten und nach einer gewissen Zeit funktioniert das
136 dann auch
- 137 oder wenn ich dann zum Beispiel sage ‚stellt euch in einen Block auf Lücken‘ und dann
138 wissen die genau, was mit der Formation Block auf Lücken gemeint ist. Oder wenn ich
139 sage ‚bildet ein gefülltes V‘ und dann wissen die nach ein paar Mal, was ein gefülltes V
140 ist.
- 141 Interviewer Das sind aber auch Begriffe, die könnte man z.B., wenn die jetzt bei dir nicht mehr
142 weitermachen und in einer anderen Tanzgruppe sind, könnten die mit den Begriffen
143 arbeiten.
- 144 Experte Genau, das sind standardisierte Begriffe, die eben für diese Sportart spezifisch sind. Ja.
145 Die taktischen Fähigkeiten sind ja jetzt im Tanzen und im Turnen etwas schwieriger zu
146 beschreiben. Es kommt ja hier meistens auf die Ausführungen an, also das bedeutet sind
147 Arme und Beine gestreckt, also auch spezifisch zu dem jeweiligen Tanzstil.
- 148 Z.B. beim Modern Dance, was ich dann ganz oft gemacht habe, geht es ja ganz viel um
149 bestimmte Bewegungselemente und die sollten dann die Schüler natürlich auch in den
150 Basics kennen und auch umsetzen können.
- 151 Man muss natürlich ganz klein anfangen, das ist klar, die Grundschrte und so weiter
152 müssen sitzen.
- 153 Interviewer Um nochmal auf die Entwicklung der taktischen Fähigkeiten einzugehen, am Beispiel
154 von einem Schüler oder einer Schülerin. Hast du da jemand vor Augen, wo du z.B. das
155 Entwicklungspotential aufzeigen kannst.

- 156 Ja, also beispielsweise eine Schülerin war anfangs wirklich überfordert, also auch mit den
157 Begrifflichkeiten, um sich das zu merken, zum Beispiel rechtes Bein, linker Arm und bei
158 einem Teil Fuß gestreckt, beim anderen Teil gebeugter Arm und so weiter und da muss
159 man halt wirklich kleinschrittig anfangen, dass ich zu der Schülerin zum Beispiel sage
160 ‚lass jetzt mal die Arme weg, konzentriere dich nur auf die Beine und wenn das
161 funktioniert, nehmen wir die Arme zum Beispiel mit dazu‘.
- 162 Interviewer Und dann hat sich das im Laufe der Zeit verbessert?
- 163 Experte Ja!
- 164 Bei der Regelkunde, das ist prinzipiell im Tanzen und Turnen nicht so relevant. Klar sag
165 ich den Schülern, wenn man jetzt auf einen Wettkampf geht und man führt dann den Tanz
166 auf, dass dann in dem Tanz bestimmte Schwierigkeiten erfüllt sein müssen, zum Beispiel
167 man braucht mindestens sechs verschiedene Formationen, man braucht verschiedene
168 Sprünge, Drehungen, bestimmte Beweglichkeitselemente, Gruppenelemente und so
169 weiter.
- 170 Also das ist so, wenn man es Regelkunde nennen kann, so Sachen, die die Schüler schon
171 wissen sollen und es wird auch immer wieder etwas dazu gesagt, wenn man solche
172 Choreografien erarbeitet.
- 173 Interviewer Ok, also wird auch ein Beitrag zur Regelkunde geleistet.
- 174 Das Ganze gucken wir uns jetzt nochmal für die Selbstkompetenz an, gleiche Prozedur,
175 gleiche Aufgabe, die kennst du ja jetzt. Und die Teilkompetenzen, mit denen du dich jetzt
176 beschäftigen musst, wären dann Selbstständigkeit, Durchhaltevermögen, Belastbarkeit,
177 Frustrationstoleranz und Erkenntnisdrang und da auch wieder die ersten drei und dann so
178 wie gerade kurz erläutern, warum dir das wichtig ist, wie das in deine AG einfließt und
179 woran du merkst, dass die Kinder das tatsächlich erwerben.
- 180 Experte (18 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt.)
- 181 Interviewer So, dann haben wir erstens Frustrationstoleranz, zweitens Belastbarkeit und drittens
182 Durchhaltevermögen.
- 183 Experte Also im Turnen und im Tanzen ist die Frustrationstoleranz ein ganz wichtiger
184 Bestandteil, weil gerade das Turnen gehört ja zu den schwierigsten Sportarten gerade
185 auch mit Blick auf Koordination und so weiter und da ist es ganz wichtig, dass man den
186 Schülern von Anfang an beibringt, dass man eben nicht am ersten Tag alles bringen kann
187 und dass da alles perfekt sein kann, das ist ganz wichtig. Und dass man denen vermittelt,
188 dass es Tage gibt, da kann man sich manche Sachen besser merken, man kann manche
189 Sachen besser umsetzen und an anderen Tagen geht es eben schlechter und dass eben das
190 Turnen und das Tanzen ganz viel mit Fleiß und Übung zu tun hat.
- 191 Interviewer Hast du da auch Schüler, wo sich die Frustrationstoleranz verbessert hat, dass die da
192 entspannter mit umgehen können?
- 193 Experte Ja, auf jeden Fall. Also anfangs sind natürlich viele junge Tänzerinnen und Turnerinnen
194 sehr frustriert und meckern natürlich rum ‚oh, ich kann das nicht! Das funktioniert
195 überhaupt nicht, ich will das nicht!‘. Und dann muss man das denen immer wieder
196 klarmachen, dass man selber auch ewig dafür üben musste und irgendwann akzeptieren
197 sie das dann zunehmend und merken dann auch selber, je öfter man übt, desto besser
198 werden die Tanzschritte oder auch die Turnelemente.
- 199 Interviewer Das macht sich dann wahrscheinlich auch an einem stärkeren Ehrgeiz bemerkbar, oder?

- 200 Experte Ja, genau. Die Belastbarkeit ist auch ein wichtiger Faktor, weil ja vor allem auch das
201 Turnen sehr die Muskulatur und auch die Gelenke anspricht und beansprucht, was jetzt ja
202 in anderen Sportarten nicht in dem Ausmaß der Fall ist.
- 203 Vor allem beim Turnen... (3 Sek.) Man braucht Kraft, Koordination, Ausdauer,
204 Kraftausdauer in der Verbindung und deshalb ist es wichtig, dass man den Schülern auch
205 hier beibringt, dass Muskelkater und so weiter und Ermüdungserscheinungen ganz
206 normal ist und auch kleinere Verletzungen.
- 207 Interviewer Ja, jetzt auch wieder an einem Beispiel von einem Schüler, beschreib mal den Aspekt der
208 Belastbarkeit, verändert der sich zu Gunsten oder zu Lasten, was kannst du da feststellen?
- 209 Experte Also das ist wirklich ein schwieriger Faktor, weil ja viele Schülerinnen und Schüler ja
210 heutzutage sehr verwöhnt sind, dass dann die Mama oder der Papa zuhause direkt sagt
211 ‚ah, wenn dir das so weh tut, dann musst du das nicht mehr machen‘ und wenn die dann
212 direkt mit den Kindern zum Arzt und hier ein Attest und hier eine Bandage und so weiter,
213 also das ist sehr schwierig, in der Beziehung Fortschritte zu erzielen.
- 214 Ja. Durchhaltevermögen ist ja auch ein großes Problem von Kindern und Jugendlichen in
215 der heutigen Zeit, weil es ja so viele Möglichkeiten gibt, sie fangen alles an und probieren
216 alles, aber nichts wird irgendwie wirklich zu Ende gemacht, aber man will ja in der Tanz-
217 AG auch immer auf ein bestimmtes Ziel hin arbeiten, dass man zum Beispiel sagt ‚im
218 Mai ist Tag der Offenen Tür, wir wollen da einen Tanz aufführen‘ und dadurch stärkt
219 man ja das Durchhaltevermögen, weil die Schüler dadurch ein Ziel haben. Also, es ist
220 nicht so, dass man in die Tanz AG geht und tanzt so vor sich hin, sondern man arbeitet
221 auf ein gewisses Ziel hin.
- 222 Interviewer Ok. Schön. Jetzt gucken wir uns das auch nochmal abschließend zu den
223 Sozialkompetenzen an und da hast du folgende Teilkompetenzen zur Auswahl:
224 Übernahme von Verantwortung, Zuverlässigkeit, Einordnung in hierarchische Strukturen,
225 gewaltfreie Konfliktbewältigung und Fairplay.
- 226 Experte (21 Sek.) (Experte markiert Ordinalzahlen auf einem Blatt.)
- 227 Interviewer Gut, dann haben wir erstens Übernahme von Verantwortung, zweitens Fairplay und
228 drittens die Zuverlässigkeit.
- 229 Experte Also, die Übernahme von Verantwortung spielt im Turnen eine ganz wichtige Rolle, weil
230 es ist ja klar, wenn ich jetzt 25 Kinder da habe, kann ich mich ja nicht um jeden einzeln
231 kümmern und dann sollte man die Kinder heranzuführen, Aufgaben ab und zu zu
232 übernehmen, z.B. gegenseitige Hilfestellung oder wenn man jetzt z.B. drei, vier Schüler
233 hat, die schon was besonders gut können, dass man sagt ‚hey, geh du doch nochmal zu
234 denen beiden und erkläre das denen nochmal‘, dass man den Schülern eben zunehmend
235 mehr Verantwortung auch übergibt.
- 236 Interviewer Ja, du hast jetzt bekannte Ergebnisse aus der Hattie-Studie, das ist dieses Tutorial
237 Teaching, dass man den Guten sagt, bring das dem nochmal bei, das funktioniert bei dir
238 auch?
- 239 Experte Ja.
- 240 Fairplay ist ein wichtiger Punkt, weil die ganzen Prinzessinnen ja immer denken, dass
241 jede die Beste ist sozusagen. Also, das ist mir vor allem im Tanzen und im Turnen schon
242 ganz häufig aufgefallen, dass viele kommen und sagen ‚boah, ich kann das schon alles,
243 ich habe hier schon HipHop getanzt, ich habe hier schon Boden geturnt. Die kann ja gar

- 244 nichts und bei mir sieht das Ganze ja schon viel besser aus‘ und da ist es wichtig, immer
 245 auf Fairplay hinzuweisen, also, dass man das wirklich stärkt und sagt ‚wir sind hier ein
 246 Team, wir müssen die Choreografie gemeinsam tanzen und ihr seid keine
 247 Einzelkämpfer‘.
- 248 Interviewer Wie entfaltetst du diesen Fairplay-Gedanken in deiner AG noch?
- 249 Experte Ja, dass wir gemeinsam an diesen Choreografien arbeiten. Also, dass ich vielleicht auch
 250 mal die Schüler frage ‚wie sieht es aus? Habt ihr vielleicht noch Ideen?‘ Dass ich auch
 251 nicht alles vorgebe und dass die Schüler auch... (3 Sek.)
- 252 Interviewer Das hast du vorhin schon angesprochen, da sind welche dabei, Prinzessinnen hast du
 253 gesagt, wie gehst du denn damit um, wenn sich eine in den Vordergrund stellt und sagt
 254 ‚ich kann das alles‘ und andere vielleicht runtermacht, wie fließt da der Fairplay-Gedanke
 255 ein, wie machst du das?
- 256 Experte Also, ich mache das Ganze so, dass sich dann die Prinzessin, die sich dann direkt in die
 257 erste Reihe stellt, dass ich dann sag ‚ihr geht jetzt mal nach hinten‘. Ich mache immer so
 258 ein Rotierprinzip, dass jeder in jeder Tanz-AG mal vorne in der ersten Reihe stehen darf.
 259 Das ist mir ganz wichtig, weil oft die schüchternen Mädels, die verstecken sich dann
 260 häufig in den hinteren Reihen, ist ja auch klar, dass die dann gar nicht so viel
 261 mitbekommen, wenn dann noch 20 andere vornedran stehen.
- 262 Interviewer Ja, beobachtest du dann bei den Extrovertierten dann eine Verhaltensveränderung?
- 263 Experte Ja, also anfangs wollen die dann natürlich gar nicht in die erste Reihe und sagen ‚oh nee,
 264 ich kann das nicht, ich mach das nicht‘ und dann muss man sie halt ein bisschen dazu
 265 zwingen und am Ende macht es ihnen gar nichts mehr aus. Das ist dann normal. Aber
 266 man muss sie halt ranführen, man muss sagen ‚du machst das jetzt und ich bleibe solange
 267 hier stehen bis ...‘ (3 Sek.)
- 268 Interviewer Also ich meinte jetzt eigentlich die anderen, die sich immer gerne in den Vordergrund
 269 stellen, kommen die auch damit zunehmend klar, dass sie auch mal nicht in der ersten
 270 Reihe tanzen?
- 271 Experte Schwierig auch anfangs, aber es geht mit der Zeit.
- 272 Interviewer Ok.
- 273 Experte Zuverlässigkeit ist natürlich immer ein wichtiger Faktor, wenn man etwas im Team
 274 macht. Also bei der Choreografie hat man ja auch viele Partnerteile, die gemacht werden
 275 müssen und da muss ich mich halt auch einfach drauf verlassen, dass die Schülerinnen
 276 und Schüler regelmäßig an der AG teilnehmen. Und natürlich auch aktiv mitmachen, weil
 277 wenn ich am Choreografien lernen und beibringen bin, ist es dann schwierig, wenn dann
 278 immer jemand fehlt oder nicht mitmacht.
- 279 Interviewer Ja, jetzt bezieh mal die Zuverlässigkeit auf Sportsachen, die dabei sind und auch
 280 Teilnahme, und merkst du die Zuverlässigkeit auch in der Gruppeninteraktion? Dass sie
 281 zum Beispiel, wenn sie sich Hilfestellung geben, dass sich der andere drauf verlassen
 282 kann.
- 283 Experte Ja, auf jeden Fall, da sind auch keine Berührungängste, man muss den Schülern das halt
 284 deutlich machen, dass man sich eben schlimme Verletzungen zuziehen kann, wenn man
 285 nicht achtsam ist und zuverlässig ist.

- 286 Interviewer Ok, jetzt haben wir ganz viel über Kompetenzen gesprochen. Hast du den jetzt noch
287 Kompetenzen zu ergänzen, die jetzt hier gar nicht auf den Blättern standen, wo du sagst,
288 das erwerben die Kinder bei mir aber auf jeden Fall. Fällt dir da noch eine Kompetenz
289 ein?
- 290 Experte Also ich würde sagen, was wirklich gestärkt wird, also jetzt keine neue Kompetenz,
291 sondern der Block der Selbstkompetenz spielt beim Tanzen und Turnen eine ganz
292 wichtige Rolle, weil auch durch die Präsentation der Choreografien usw. erwerben ja die
293 Schüler auch zunehmend mehr Selbstbewusstsein und sie stärken eigentlich ihr gesamtes
294 Ich, weil sie merken ‚okay, wenn ich übe, wenn ich ehrgeizig bin, kann ich was
295 erreichen‘.
- 296 Interviewer Ja, also Fokus auf die Selbstkompetenzen, das war auch ein wichtiger Hinweis.
297 Jetzt stell dir mal vor, abschließend, du würdest die Kooperation im Allgemeinen selber
298 zu verantworten, was würdest du verändern?
- 299 Experte Also ich hatte das Glück an der Schule, dass die Kooperation einwandfrei gelungen ist,
300 also wenn ich jetzt Kostüme gebraucht habe, was weiß ich, Zylinder oder so, dann war
301 das nie irgendein Problem.
- 302 Interviewer Das heißt für dich ist die Kooperation so perfekt gelaufen, wie es da war. Jetzt haben wir
303 ganz viel über Kooperation und Kompetenzen gesprochen und sind jetzt schon am Ende
304 auch angelangt. Hast du jetzt final noch was anzumerken, was jetzt vielleicht noch nicht
305 angesprochen wurde, wo du vielleicht nochmal den Fokus drauf richten würdest?
- 306 Experte Ja, also es heißt ja immer prinzipiell, dass die Ganztagschulen den Vereinen sozusagen
307 die Mitglieder wegnehmen, was ja auch größtenteils der Fall ist, weil einfach viel zu
308 wenige Kooperationen stattfinden. Also wenn man sich gerade mal hier im Landkreis so
309 umguckt, gibt es klar noch eine Handballkooperation und so weiter, aber es gibt
310 insgesamt viel zu wenige Kooperationen, das ist klar, die Vereine verlieren dadurch
311 Mitglieder, weil die Schüler müssen ja in den Ganztagsklassen bleiben und wenn die
312 dann um fünf heimkommen, geht ja kaum noch jemand in den Verein, vor allem in den
313 unteren Klassenstufen.
- 314 Interviewer Ok, dann danke ich für das Gespräch.
- 315 Experte Gerne

H Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abb. 1 Vereinfachtes CIPO-Modell.....	27
Abb. 2 Vereinfachtes Angebot-Nutzungsmodell der Wirkungsweise des Unterrichts.....	31
Abb. 3 Qualitätsdimensionen und -bereiche des Qualitätsrahmens für Ganztagschulen:	34
Abb. 4 Außerschulische Angebote im Kontext rheinland-pfälzischer Ganztagschulen.....	37
Abb. 5 Analyserahmen zur Erfassung von Kompetenzzuwächsen.....	105
Abb. 6 Ablaufplan für die Auswertung des empirischen Materials.....	130
Abb. 7 Kategoriensystem zu den Rahmenbedingungen von GTS-Angeboten.....	137
Abb. 8 Kategoriensystem zur Unterrichtsqualität von GTS-Angeboten.....	138
Abb. 9 Kategoriensystem zu Resultaten von GTS-Angeboten.....	139
Abb. 10 Teilkompetenzen (Fachkompetenzen) nach Wichtigkeit.....	183
Abb. 11 Teilkompetenzen (Selbstkompetenzen) nach Wichtigkeit.....	187
Abb. 12 Teilkompetenzen (Sozialkompetenzen) nach Wichtigkeit.....	193

I Abkürzungsverzeichnis

Abkürzung	Bedeutung
AG	Arbeitsgemeinschaft
Bd. (Bde.)	Band (Bände)
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
COACTIV	Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz
DOSB	Deutscher Olympischer Sportbund
FSJ	Freiwilliges Soziales Jahr
GTS	Ganztagsschule
GTS-Angebot	Ganztagsschulangebot
Hrsg.	Der/die Herausgeber
IZBB	Investitionsprogramm Zukunft, Bildung und Betreuung
Kap.	Kapitel
KIGGS	Kinder- und Jugendgesundheitssurveys
LSB RLP	Landessportbund Rheinland-Pfalz
MBWJK	Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur
MOMO	Motorik-Modul
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Studies
PISA	Programme for International Student Assessment
PRIMUS	Psychosoziale Ressource im Sport
PROKOOP	Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufsgruppen an Ganztagsschulen
PZ	Pädagogisches Zentrum
RLP	Rheinland-Pfalz
S.	Seite
SEIS	Selbstevaluation in Schulen
SPRINT	Sportunterricht in Deutschland
StEG	Studie zur Entwicklung an Ganztagsschulen
StuBBS	Studie zur Entwicklung von Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagsschule
SuS	Schülerinnen und Schüler
T	Trainer/Trainerin
TIMMS	Trends in International Mathematics and Science Study

J Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Dissertation selbstständig angefertigt und keine anderen als die angegebenen Quellen benutzt habe. Alle wörtlichen oder dem Inhalt nach aus fremden Arbeiten entnommenen Stellen, bildlichen Darstellungen und dergleichen habe ich als solche genau kenntlich gemacht.

Koblenz, den 22.06.2018



Christian Krampe

K Danksagung

Zu Beginn eines Dissertationsvorhabens steht man vor einer Aufgabe, bei der die Frage auftaucht, wie man das alles bewerkstelligen und umsetzen kann. Auch wenn die eigene Arbeit letztlich allein angefertigt werden muss, ist man nicht allein.

Zunächst möchte ich mich bei meinen Betreuern Frau Prof. Dr. Ulrike Stadler-Altmann und Herrn Prof. Dr. Henning Pätzold bedanken, die ein offenes Ohr für meine Anliegen hatten und mir durch wertvolle Ratschläge die Weiterarbeit erleichterten. Die Gespräche auch außerhalb der Kolloquien empfand ich als bereichernd und konstruktiv und haben neben meiner fachlichen auch zu einer persönlichen Weiterentwicklung beigetragen.

Des Weiteren habe ich eine enorme Unterstützung von meinen Mitpromovierenden erhalten, mit denen ich vielfältige Probleme diskutieren und während unserer gemeinsamen Treffen zielführend arbeiten konnte. Der Zuspruch und die aufbauenden Unterhaltungen waren mir eine große Hilfe.

Ein großer Dank gilt dem Landessportbund Rheinland-Pfalz, namentlich sei hier Frau Barbara Berg erwähnt, die mich sehr intensiv bei der Akquise der Interviewpartnerinnen und -partner unterstützt hat. Durch dieses nicht selbstverständliche Engagement wurde mir erst der Zugang zum Forschungsfeld sichergestellt.

Nicht unerwähnt lassen möchte ich die Übungsleiterinnen und -leiter der rheinland-pfälzischen Sportvereine. Insbesondere möchte ich mich für die Zeit bedanken, die sie mir während der Durchführung der Interviews zur Verfügung standen. Aus den Gesprächen selbst konnte ich viele nützliche Informationen generieren, um die Forschungsleitfrage dieser Dissertation beantworten zu können.

Abschließend möchte ich meiner Familie und meinen Freunden einen Dank aussprechen, die mich durch kritische Kommentare ermutigt und mit Korrekturtipps beim Layout unterstützt haben.